IV ENCUENTRO DE INVESTIGADORXS EN FORMACIÓN

XXIII JORNADAS ARGENTINAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

17 AL 20 DE SEPTIEMBRE | PRESENCIAL
25 Y 26 DE SEPTIEMBRE | MESAS VIRTUALES
Córdoba, 2025

Volver a contar.
Conexiones, rupturas y articulaciones históricas entre educación, cultura y política

ACTAS CIENTÍFICAS MEMORIA ACADÉMICA

2

30 AÑOS

DE LA CREACIÓN DE LA SOCIEDAD ARGENTINA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

ffyh Facultad de Filosofía y Humanidades UNC

unc

SAHE

Arata, Nicolás - Actas científicas Tomo II: Memoria Académica de las XXIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana / Nicolás Arata ; Compilación de Nicolás Arata. - 1a ed. - Ciudad Autònoma de Buenos Aires : SAIEHE Edita, 2026. Libro digital, PDF - (Memoria Académica / Arata, Nicolás)

1. Educación. 2. Argentina. 3. Historia de la Educación. I. Arata, Nicolás, comp. II. Título.
CDD 370

ISBN 978-631-90154-9-2

XXIII JORNADAS ARGENTINAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

IV ENCUENTRO DE INVESTIGADORXS EN FORMACIÓN

17 AL 20 DE SEPTIEMBRE 2025 | CÓRDOBA | ARGENTINA

SAIEHE

SOCIEDAD ARGENTINA DE INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

COORDINACIÓN GENERAL

Nicolás Arata (UNIPE/UBA), Gabriela Lamelas (UNC), María Belén Trejo (UBA), Gonzalo Gutierrez (UNC)

COMITÉ ACADÉMICO

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

COMITÉ ORGANIZADOR

Agustín Assaneo (IFD Bariloche/UNIPE), Ignacio Barbeito (UNC), Mercedes Barischetti (UNCuyo), Carina Bologna (UPC/UNC), Marcela Cena (UPC/UNC), Juliana Enrico (UNC), Ignacio Frechtel (UBA/UNSAM), Yamila Ganzer (UNRC), Adriana Fontana (UNC/ISEP), Natalia García (UNR), Eda Gelmi (UNC), Juan Cruz Gimenez (UNL), Lisandro Hormaeche (UNLPam), Rocío Larrechea (UPC/UNC), Yamila Liva (UNNE), Valeria Alejandra Olalla (UNER), Micaela Pellegrini Malpiedi (UNR), Mariano Pussetto (UNC), Eunice Rebolledo (UNC), Pamela Reisin (UNC), Anahí Rivas (UNCA), Myriam Southwell (IDHyCs CONICET-UNLP), Roberta Paula Spregelburd (UNLu), Emmanuel Stefanelli (UNCo), Mariana Tosolini (UNC), Tatiana Zancov (UNC).

COLABORADORAS/ES

María Eugenia Allende (UNC), Amelia Fontaine Castelló (UNC), Melania Daniele (UNRC), Yael Funes (UNC), Silvia Kowalkzuk (UNC), Carolina Macchione (UNC), Ludmila Norris (UNRC), Camila Pérez (UNC), Violeta Machado Porta (UNC), Camila Llanos (UNC), Cecilia Montenegro (UNC), Tomás Altamiranda (UNC), Virginia Tindiglia (UNC), Francisca Mattoni (UNC), Loreley Fernández (UNC), Paula Linares (UNC), Carolina Belén Suescun (UNC), Melina Sesto (UNC), Leandro Giménez (UNC), Natalia Álvarez (UNC), Andrea González (UNC), Ángeles Sagristani (ENS Agustín Garzón Agulla), Jésica Maldonado (UNC), Rocío Bahamonde (UNC), Fernanda Ludueña (UNC)

PRESENTACIÓN

El siglo XXI desmintió aquel presagio —patentizado por Francis Fukuyama en los años 90— que auguraba el fin de la historia. La historia está de vuelta, aunque las formas en las que se evoca, circula y se expresa plantean renovados problemas, interrogantes y desafíos. Ante ello, no han sido pocos los esfuerzos realizados en pos de construir marcos historiográficos y enfoques metodológicos para su abordaje, estudio y análisis.

En un presente histórico atravesado por discursos que apelan a lecturas históricas como recursos para el debate y la movilización, queremos convocarnos a pensar las narrativas que circulan en torno a la educación y los sistemas educativos, sus agentes e instituciones, en diálogo con otras disciplinas de las ciencias sociales y campos del saber pedagógico.

Asumimos ese desafío a 30 años de la creación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (hoy SAIEHE). Fundada en 1995, nuestra sociedad ha contribuido de múltiples maneras al estudio histórico de los procesos educativos. Aunque han sido muchos los temas y niveles abordados por historiadoras e historiadores de la educación, algunos ocuparon un lugar nodal en la agenda historiográfica. Nos referimos a los estudios sobre las conexiones entre cultura, educación y política. De esas reflexiones han surgido algunas de las claves interpretativas más persistentes y difundidas en el campo educacional. Los trabajos seminales de Rubén Cucuzza, Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky, Edgardo Ossana o Adriana Puiggrós dan cuenta fehaciente de ello.

Y sin embargo, las transformaciones que han tenido lugar en los últimos tiempos ameritan releer aquellas y otras hipótesis a la luz del escenario educativo contemporáneo. ¿Cuáles son los problemas y desafíos que enfrentan los distintos niveles y agentes del sistema educativo? ¿Qué aportes para su interpretación se han desarrollado o pueden surgir desde la historia de la educación? ¿Qué diálogos pueden promoverse con otras instituciones, disciplinas y actores (especialmente, entre quienes asumen la defensa de la educación pública)?

Las XXIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación se proponen abordar un tema central de nuestro campo de estudios: las conexiones y desconexiones históricas entre educación, cultura y política. Se trata de un asunto que cuenta con una larga tradición

y una vigencia extraordinaria para las ciencias sociales y humanas y que ha gravitado con fuerza desde la fundación de nuestra sociedad científica.

Ante discursos deslegitimantes que operan en múltiples niveles y escalas, asumimos el compromiso de volver a contar, de anudar y reconectar, de releer y articular, de hacer lugar a relatos que piensen los encuentros y desencuentros, e imaginen posibles reencuentros, entre la historia, la cultura, la educación y la política.

Al igual que en las XXII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación celebradas en 2023 en Rosario, el evento asumirá una fuerte apuesta al diálogo con otras instituciones para potenciar la participación en mesas de trabajo, talleres, paneles y foros; presentaciones de libros, actividades culturales y visitas a sitios de interés pedagógico con el objetivo de fortalecer los encuentros y diálogos.

ÍNDICE

MESA 6: AUTORITARISMOS, DEMOCRACIA Y CULTURAS POLÍTICAS EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. ABORDAJES DE LA HISTORIA RECIENTE | COORDINAN: NATALIA GARCÍA (UNR), EDA GELMI (UNC) Y CINTHIA WANSCHELBAUM (UBA) 12

Los manuales escolares en primaria después de la reforma curricular de la dictadura
Lucia Di Modugno 13

Experiencia universitaria en la FFYH de la UNC: casos de la Misión Ivanissevich y la última Dictadura cívico-militar en Argentina
Violeta Portas 21

Decir con silencios y pensar sin imaginación: miradas a la educación inicial en dictadura
Mónica Fernández Pais 27

Políticas de prohibición: la literatura infantil en la última dictadura cívico-militar (1976-1983). Un análisis de caso de la Escuela Normal Superior "Dr. Alejandro Carbó"
Sofía Ailén Seijo y Tatiana Zancov 32

La represión normativa y el cotidiano escolar en la historia reciente. El relato de vida de docentes de la ciudad de Río Cuarto durante la última dictadura militar (1976-1983)
Ludmila Nora Norris 39

Pensar las reformas de la educación secundaria en la transición democrática: entre la democratización en el acceso y la ampliación de la obligatoriedad escolar.
Jorgelina Mendez 45

Las escuelas secundarias de Río Cuarto como espacios de memorias: Apropiaciones docentes del diseño curricular sobre el pasado reciente
Romina Soledad Bada 53

El CENS N°248 en Concepción del Uruguay. Una experiencia de educación de adultos de las fuerzas armadas en la postdictadura (1988-1990)
Rodrigo Lautaro Demarlenge 59

Entre Buenos Aires (2017) y Villarrica (2024). Reflexiones en torno a una construcción colectiva sobre autoritarismos y educación en Iberoamérica
Ana Diamant y Pablo Pineau 65

Notas sobre la creación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC (1974-1976)
Amalia Moine 76

Imprensa e Os Acordos MEC/USAID nos primeiros anos da Ditadura Militar Brasileira (1964-1971)
Kelly Ludkiewicz Alves y Anna Izabel Muniz 83

MESA 7: ENSEÑANZA Y DIVULGACIÓN DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: EXPERIENCIAS, PRÁCTICAS FORMATIVAS Y ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN | COORDINAN: LUZ AYUSO (UBA), PAULA SPREGERBURD (UNLU), LUCIANA BETANCUR (UNCO), MICAELA PÉREZ ROJAS (IS SIMÓN BOLÍVAR) 90

Reunir, preservar, disponer: Muestra Itinerante, patrimonio y culturas escolares. Una iniciativa para enseñar, divulgar y reflexionar sobre la escuela
Silvia Kowalczuk, Loreley Fernández y Pérez Camila Anahí 91

La segmentación de los sistemas educativos nacionales en Europa. El caso de las Publics schools en Inglaterra y el origen del deporte como práctica masculinizante en el siglo XIX
Pablo Kopelovich y Talia Meschiany 98

Pensar la enseñanza de la historia de la Educación en la formación Inicial: Abordajes y perspectivas desde planes de estudio y programas
Betancur Luciana 106

Experiencia de investigación histórica en archivos locales catamarqueños: aportes a la enseñanza de la HEAyL en la formación docente
Liliana Anahí Rivas, Mirtha Evelia Guillamondegui y Santiago Germán Vega ... 118

Fotografías escolares y memorias de la formación docente a mediados del siglo XX.Una experiencia metodológica desde los archivos de la Escuela Normal Nacional de Maestras de la Provincia de Córdoba.
Camila Llanos 125

Escrituras escolares. Tecnologías y experiencias de escritura y lectura en la escuela. Una muestra del Museo de las Escuelas
Mariano Ricardes 134

La Formación Docente en una narrativa transmedia: ¿nuevas formas de la transmisión; nuevos medios en la construcción del saber?
Luciana Cometto, Luciana Dadone, Ana Gauna y Adriana Fontana 143

Enseñar la historia del aula desde experiencias alternativas actuales. Análisis de una innovación pedagógica en Historia General de la Educación
Adriana Luján y Camila Vallejos 151

MESA 8: REGISTROS EMOCIONALES, ESTÉTICOS Y SENSIBLES EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN | COORDINAN: CARINA BOLOGNA (UPC), MICAELA PELLEGRINI MALPIEDI (UNR) Y SANTIAGO ZEMAITIS (UNLP) 157

Cultura física y emociones en el Servicio Internacional Radiofónico Argentino entre 1949 y 1955
Iván Orbuch 158

Pedagogizar las pasiones deportivas
Lucas Roth.....166

Escolaridad primaria y sensibilidad respecto a la maternidad (Argentina, 1946-1955) : una aproximación preliminar
María Belén Trejo.....172

"Más allá de la inteligencia": emociones, carácter y disciplina en la formación de maestros y maestras en la ENS de Córdoba (1943-1947). Un estudio a partir de los legajos de estudiantes.
Eugenia Allende, Carolina Macchione y Gabriela Lamelas 178

Contra el drama de la adolescencia: orientación educativa y escuela secundaria en Argentina en la década de 1960
Gustavo Adolfo Parra León 185

La educación rural en la obra de Olga Cossettini en la década del 50. Un abordaje de las formas escolares en clave estética
María Silvia Serra y María Florencia Serra 192

"Estética escolar". Notas sobre el recorrido de su construcción conceptual
Pablo Pineau.....198

Materialidad y afecto en las visualidades escolares de la última dictadura cívico-militar argentina
Maya Corredor 206

La "Puerta Historiada" de Arturo Dresco (1931): un análisis desde la perspectiva de la "Estética Escolar"
Ignacio Pavone Paschetta 214

*El espacio escolar en **Shunko** (1949) de Jorge W. Ábalos: un análisis desde la perspectiva de la estética escolar sobre el encuentro entre lo escolar y lo rural*
Melisa Libfrand.....221

MESA 9: SUBALTERNIDADES, INCLUSIONES Y EXCLUSIONES EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: SUJETOS, CUERPOS, GÉNEROS Y SUBJETIVIDADES | COORDINAN: YAMILA LIVA (UNNE), JULIANA ENRICO (CONICET- UNC) Y ROCÍO LARRECHEA (UNC/UPC).....228

Multiagencialidad y medicalización: escenas de la escuela rural en "Shalacos", de Jorge W. Ábalos
Vanessa Alexandra Barrionuevo 229

Identidades y escuela rural en la primera mitad del siglo XX: Una aproximación a los discursos de la diferencia cultural en el chaco santiagueño
Carlos Bonetti.....236

El desarrollo y expansión del sistema educativo en contextos rurales en Santiago del Estero en la primera mitad del siglo XX
Sergio Ramón Boleso, Lourdes Agostina Jugo y Mauricio Aníbal Suárez 243

La conformación de los Liceos de Señoritas en el sistema educativo argentino a principios del siglo XX

Alejandra Inés Ochoa 252

Sensibilizar, formar y disputar. La emergencia de la perspectiva de género en la política educativa nacional. Argentina, década de 1990
Santiago Zemaitis 259

Representações Midiáticas na Ficção Televisiva Latino-Americana: Um Estudo Comparativo Brasil-Argentina
Fernando da Conceição Sodré 269

Agua, cuerpo y escuelas. El caso de las Escuelas de Natación en la Educación Física de Córdoba (1940-1946)
Rocío Larrechea Calderón 276

"La mujer fuerte" de Juana Alzú (1918): sensibilidades, género y cuerpo en la actividad física femenina
Julieta Alexandre 283

Proyectar el cuerpo. Cine educativo y disputas disciplinares en los inicios de la Educación Física universitaria argentina (1953-1957)
Eduardo Galak 290

Pensar la historia de la Educación Física más allá de Buenos Aires: actores, prácticas e instituciones (1871-1910)
Mariano Adorni 297

Maestras normales que gestaron la Educación Física en los inicios de la formación docente. Voces y resonancias entre los siglos XIX y XX en Córdoba
Marcela María Cena y Carina Bologna Liprandi 304

Interpelando los recreos escolares, los sujetos y las prácticas corporales y motrices
Gerardo Iván Pansa 311

MESA 10: CIRCULACIONES ENTRE LO REGIONAL, LO NACIONAL Y LO TRANSNACIONAL | COORDINAN: VALERIA OLALLA (UNER), EMMANUEL STEFANELLI (UNCO) Y PAMELA REISIN (UNC) 316

El movimiento pedagógico de la educación popular latinoamericana: el caso del Maestro Miguel Soler Roca y la educación sandinista
Juan Todaro 317

Editores de los márgenes y lectores del mundo: El programa de canje internacional de la UNESCO en la Biblioteca Vigil (Rosario, 1965–1977)
Natalia García 324

A Decolonialidade e o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar - PABAEE (1956-1964)
Luzineide de Oliveira Campos 333

Análisis de la Campaña Nacional de Educación Rural desde una perspectiva transnacional (Brasil, 1952 – 1963)
Pamela Reisin 341

Las reformas educativas en el Conosur a principios del siglo XXI. Construcción de un enfoque teórico para su abordaje
Candela Reinares 348

Generaciones y reapropiaciones locales del "Plan Taquini": repensando las escalas de abordaje.
Natalia Vrubel 354

MESA 11: CONTACTOS, CRUCES Y FRONTERAS ENTRE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y OTRAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS | COORDINAN: IGNACIO BARBEITO (UNC), LISANDRO HORMAECHE (UNLPAM) Y HERNÁN AMAR (UNIPE) 360

Abordajes interdisciplinarios y renovación en el campo de la historia de la educación: aportes y desafíos.
Valeria Martínez del Sel 361

Inquietudes sobre la relación Antropología - Historia a partir de una indagación sobre jóvenes estudiantes, experiencias de escolarización y escuela secundaria
Guadalupe Molina 369

Disputas epistemológicas en la Historia de la Educación Argentina: Berta Perelstein y el antipositivismo
Ignacio G. Barbeito 375

Tensiones entre la herencia y obligatoriedad: la inclusión en la historia de la educación secundaria Argentina
Lucia Beltramino 382

Historia y presente de la escuela secundaria orientada en Educación Física
Franco Balaguer 389

Relaciones entre Pueblos Indígenas y Estados en la historia de la Educación Bilingüe Intercultural desde una perspectiva interdisciplinar (1985-2014)
Tatiana Sabrina Barboza y Cesar Mauricio Kasprzyk 396

Universidad de los Profesionales vs. Universidad de los Cultos: tensiones y disputas educativas en la creación del Instituto de Filosofía en la Universidad Nacional de Córdoba (1930-1934)
Francisca Mattoni 403

Centros María Espínola: análisis en clave curricular. Lo propuesto y lo alcanzado
Claudia Dure 406

Política e instituciones universitarias: reflexión sobre el primer peronismo
Javier Benavente Llorente y Luciana Benavente Llorente 413

MESA 12: PROCESOS DE ASOCIATIVISMO Y SINDICALIZACIÓN DOCENTE: HISTORIAS, CONFLICTIVIDADES DOCENTES Y ARTICULACIONES CON LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS | COORDINAN: GONZALO GUTIÉRREZ (UNC), LUZ LAFIOSCA (ISP "DR. JOAQUÍN V. GONZÁLEZ", ISPEI "SARA C. DE ECCLESTON" ENS N 10 "JUAN B. ALBERDI") Y FEDERICO TÁLAMO (UADER), ALEJANDRO HERRERO (UNSAL, UNLA, CONICET) 420

Sociedades Populares de Educación y Asociaciones Gremiales (Buenos Aires, 1911-1920)
Alejandro Herrero 421

El resurgimiento de la APEF (1939): Profesionalización docente y redefinición de la cultura física en Argentina
Antonella Bertolotto 428

La intersección de la lucha: género, clase, gremialismo y educación popular en el Centro Cultural del Maestro, Ciudad de La Banda, Provincia de Santiago del Estero (1920–1940)
Romina Natalia Pecora Melin y Maria Lujan Barrionuevo 435

La "Asociación Pro-Difusión del Kindergarten" y la expansión de los jardines de infantes en la Argentina (1935-1949). Maestras y funcionarios en la consolidación de la educación de la primera infancia.
Amparo Tirado 439

El Consejo Nacional de Educación y su poder desbordante: las asociaciones de maestros y reglamentaciones laborales, en el centenario mayo
Laura S. Guic 446

Notas sobre la militancia sindical docente en las escuelas privadas durante los años setenta: el caso de la Unión Gremial de Maestros Privados Entrerrianos (1971-1984)
Federico Manuel Tálamo 453

Conflictividades en la "Transformación Cualitativa del Sistema Educativo". Córdoba, 1995-1999
Melania María Daniele 461

Relevos dirigenciales en la reconfiguración del Campo Sindical Docente de Córdoba durante la segunda mitad del siglo XX
Gonzalo Gutierrez 468

Sindicalismo docente, Estado y servicios sociales: el conflicto entre ATEP y el gobierno de Sarrulle ante la creación del Subsidio de Salud (1971)
Daniela Wieder 476

MESA 6: AUTORITARISMOS, DEMOCRACIA Y CULTURAS POLÍTICAS EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. ABORDAJES DE LA HISTORIA RECIENTE

COORDINAN: NATALIA GARCÍA (UNR), EDA GELMI (UNC) Y CINTHIA WANSCHELBAUM (UBA)

Los manuales escolares en primaria después de la reforma curricular de la dictadura

School textbooks in primary after the curricular reform of the dictatorship.

Lucia Di Modugno[1]

Palabras clave: Manuales escolares- dictadura - reforma curricular.

El trabajo es parte de una investigación mayor sobre las representaciones de la dictadura (1976-1983) en la escuela desde el inicio de la democracia hasta el año 2015. La presente investigación aborda las mutaciones sufridas en los manuales de 7° grado en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante el período de la última dictadura cívico-militar como una primera aproximación al tema.

Este período presenta transformaciones en el currículum escolar, en este caso se hará hincapié en el área de las ciencias sociales. Se busca rastrear los elementos que señalan cómo la dictadura intentó imponer "su memoria" sobre qué debía recordarse del pasado reciente como lo manifiestan las intervenciones al currículum escolar realizadas entre los años 1979 y 1981 en el nivel primario, secundario y de formación docente.

Por otro lado, el análisis se encuentra focalizado sobre los manuales de la editorial Kapelusz[2] una de las más tradicionales de Argentina. Estos libros acapararon la mayor parte del mercado local y su presencia en las aulas fue un signo recurrente. Por su impacto y tradición se considera un artículo a observar al analizar las marcas de la reforma educativa de la dictadura.

El *Manual del Alumno Kapelusz* es un objeto de referencia en la escolaridad primaria en el período que abarca los años ´80, ya que constituían un saber legitimado por el currículum vigente, en donde se incluían los contenidos de todas las áreas a cargo del maestro de grado. Por lo expuesto, además de ser un artefacto de uso permanente en el espacio del aula, manifiesta qué sentidos se le quiso dar a la historia reciente en el período indicado dentro del ámbito educativo.

Metodología

Las fuentes para realizar la investigación son manuales escolares. El manual integral

1 Instituto Superior de Profesorado Joaquín V. González- Facultad de Filosofía y Letras UBA.Ciudad de Buenos Aires, Argentina. lucia.dimodugno@bue.edu.ar

2 La Editorial Kapeluz comienza su existencia como un negocio de libros minorista, pero en 1905 su dueño decide transformarlo en un emprendimiento editorial para mejorar la calidad de los textos escolares. La decisión estuvo directamente relacionada con el proceso de expansión del sistema educativo en Argentina, a partir de la sanción d la Ley 1420 en 1884 y la sanción de la Ley Laínez en 1905.

contiene en un único texto cada uno de los campos de conocimiento que se trabaja en la escuela, habitualmente dividido en las siguientes secciones: lengua, matemática, ciencias naturales y sociales. Además suelen contener cuadernillos de ejercitación, por lo tanto un mismo artefacto conforma la totalidad del material didáctico utilizado en el aula. Esto empieza a cambiar a partir de la década del ´90, ya que varias editoriales comienzan a editar fascículos organizados por disciplina.

Por otro parte, son presentados como portadores de un discurso "objetivo", Oteiza sostiene que en estos textos pareciera que cuentan a los estudiantes "lo que pasó", ya que se hace difícil distinguir quién escribe, quiénes son los que hablan "Esta característica plantea la diferencia, la asimetría entre el adulto/experto y el niño/estudiante (Oteiza, 2009: 164). Y continúa la autora, parece que no es necesario evidenciar quién está expresando una opinión específica "esto es la Historia", "estos son los hechos y ustedes no tienen que discutirlos" (Idem).

El texto escolar puede ser definido como una herramienta, un recurso pedagógico, donde su objetivo es la enseñanza-aprendizaje, utilizado por los docentes, siendo los estudiantes sus destinatarios. Pero también, y este es el caso del presente trabajo, es un producto cultural destinado a la transmisión de conocimiento. Romero sostiene que un texto escolar no es un objeto aislado y autónomo, sino que está condicionado por los programas de estudio a los que debe ajustarse y también a los procesos de su producción, que involucra autores y editoriales (Romero, 2004:27).

Kaufman plantea que los textos escolares constituyen un espacio privilegiado que da forma a las memorias colectivas. Al mismo tiempo operan como vehículos del discurso socio pedagógico, sellan sentidos simbólicos e imaginarios colectivos. También remiten a los silencios y omisiones (Kauffman, 2008). Es un artefacto en donde pueden ser rastreadas ideas, representaciones, la valoración para la construcción de la identidad en la escuela, pensando la escuela como lugar de formación de la ciudadanía (Invernizzi-Gozio, 2002).

Oteiza en su artículo *Como es presentada la historia contemporánea chilena en los libros de texto chilenos para la escuela media* busca mostrar cómo los libros de texto utilizados por el 85% de los estudiantes chilenos constituyen poder e ideología:

"La ideología es definida aquí como lo compuesto por "las creencias sociales generales y abstractas compartidas por un grupo que controlan y organizan los conocimientos más específicos y las opiniones (actitudes) de un grupo (Von Dijk, 1998: 49). El poder se define como el control detentado por aquellos que tienen la autoridad para mantener estos valores e imponer el control político y económico" (Oteiza, 2009: 152).

Por ello, el libro de texto es una herramienta de comunicación y de representación ideológica, no sólo se expresa la opinión del autor, o del grupo de autores que lo elaboran, sino que está presente la construcción de la historia dentro de los lineamientos del Ministerio de Educación. El libro de texto o manual escolar es uno de los dispositivos de circulación de dichos discursos porque, como afirma Cecilia Braslavsky: "El propósito de un libro de texto, su razón de ser, es

responder a los programas oficiales" (Braslavsky, 1991: 66).

También es campo de disputa de las diversas visiones del pasado y de la construcción de un sentido. En su libro *Los trabajos de la memoria*, Elizabeth Jelin explica que la memoria, en tanto herramienta para procesar el trauma social, tiene tres características centrales: es un *proceso subjetivo* que está anclado en experiencias y marcas simbólicas y materiales; es un *objeto de disputa*, existen luchas por la memoria y por eso se habla de memorias en plural y no en singular; es un *objeto que debe ser historizado* porque el sentido del pasado va cambiando con la aparición de nuevos testimonios, nuevas pruebas judiciales y con las transformaciones políticas y sociales. Los debates pueden ser vistos como luchas por la memoria, batallas discursivas en las que está en disputa el sentido que se le otorga al pasado, sentido que determina la forma en que se actúa en el presente (Jelin, 2002) .

La última dictadura buscó imponer su "memoria" sobre lo que debía recordarse del pasado reciente y procedió en consecuencia. La enseñanza de "la agresión y derrota de la subversión marxista" mediante "la Reforma de Planes y Programas" (MCE, 1980/81) fue uno de los modos por los cuales intentó consolidarse una "memoria oficial" cuya función debía brindar legitimidad al régimen.

Por lo anteriormente expresado los manuales son una fuente de indagación no sólo sobre la transmisión que se realiza del pasado, sino sobre qué construcción del pasado es funcional a las necesidades políticas y sociales de un presente. Se busca rastrear qué discursos construyó la dictadura mientras estuvo en el poder.

Educación en dictadura

La educación cumplió un rol estratégico en el proyecto refundacional,en un documento del Consejo Federal de Educación se expresaban las intenciones de la dictadura de la siguiente forma:

"Siendo el fin de la educación la formación integral, armónica y permanente de cada hombre, en función de sus fines esenciales, la propia vocación y el bien común, el sistema educativo argentino deberá asegurar a todos los habitantes de la Nación una educación acorde con tal fin, a través del cultivo de virtudes, integrándola con los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino." (Consejo Federal de Educación 12/12/80).

Los ámbitos educativos eran vistos como espacios para la propagación de ideologías "subversivas" contrarias al "ser nacional", el panorama es señalado desde el gobierno de facto:

"La institución educativa ha sido alcanzada y afectada por la prédica y las acciones de nefastas tendencia ideológicas (…) Como consecuencia (…) se observan omisiones y transgresiones a las normas que rigen el tratamiento y respeto que se debe a los símbolos nacionales." (Boletín de comunicaciones n°61, 1978: 2).

En el año 1978 se difundió el documento *Subversión en el ámbito educativo. (Conozcamos a*

nuestro enemigo) (Mariño, 2006: 170-176; y Pineau, 2008: 65-68). El objetivo de este material, que fue difundido a todas las escuelas a nivel nacional, era una suerte de "guía" para detectar "agentes peligrosos" en el cotidiano escolar en todos los niveles educativos[3]. La lectura fue dispuesta para directivos, docentes, administrativos e inclusive estudiantes, y estableció una "pedagogía de la sospecha" (Mariño, 2006: 170-176; Pineau, 2008: 65-68). Entre los propósitos se establece la "erradicación de la subversión en todas sus formas" y se explicita el rol que deben tener los docentes frente al momento histórico vivido y a la misión que deben cumplir para que las transformaciones iniciadas perduren en el tiempo:

"Muchos argentinos han entregado sus vidas enfrentando a la subversión y ello no tendría sentido si no se hace realidad en la acción docente exigida de nuestros días. Esa acción docente, por ser tal, debe comprender mucho más que la simple transmisión de conocimientos, como se dijera; ha de contribuir a la formación de quienes mañana, con solidez de principios tomarán la antorcha que recibimos de nuestros padres y para que ello sea posible es menester estar preparados." (Ministerio de Educación, 1977: 6)

El plan en el ámbito educativo quedaba claro, a la desaparición y secuestro de estudiantes y docentes la acompañó la expulsión de maestros y profesores, el control de los contenidos, la prohibición de libros, el control de las actividades de los alumnos, padres y docentes, y la regulación de los comportamientos visibles (ropa, cortes de pelo, etc.) que se extendieron a lo largo de todo el período.

Manuales escolares

En "Un golpe a los libros" Invernizzi y Goziol plantean la sistematicidad del plan de control cultural y educativo en la última dictadura, como parte de una infraestructura que se complementa con el plan sistemático de represión y desaparición de personas (2002). Siguiendo este análisis, la desaparición física se articula con la represión contra el mundo simbólico y sus condiciones materiales de producción y reproducción. Este plan sistemático implicaba equipos de censura, análisis de inteligencia, abogados, intelectuales y académicos, planes editoriales, decretos, dictámenes, presupuestos, etcétera (Ibídem, 23).

Por lo expuesto, la dictadura no intentó omitir o borrar su accionar sino que tuvo la voluntad de escribir la historia de ese período, para este fin se realizó una modificación en los planes y programas de estudio. La asignatura de Ciencias Sociales que incluye la materia de historia,

---

3 El material comienza con la resolución n°538 del 27 de octubre de 1977 que legitima la publicación del "folleto" firmado por el Ministro de Educación y cultura de la dictadura de ese momento: Juan José Catalán. A continuación se presentan los objetivos y el porqué de la necesidad de tomar conciencia de la situación, el rol de la educación y los docentes frente al momento transitado y para que perduren las transformaciones a través de las generaciones. Se plantea también, el contexto de "guerra" y de lucha "contra la subversión y el marxismo", además de la "infiltración" territorial. Está compuesto por cuatro capítulos: "Conceptos Generales", "Organizaciones subversivas que operan en el ámbito educativo", "estrategia particular de la subversión en el ámbito educativo" y "Construir el futuro". Finalmente, una sección de anexos en donde se grafican estrategias, métodos y acción de la "subversión en los niveles prescolar, primario, medio y suprior".

hasta entonces se centraba en el gran relato de la construcción de la Nación durante el siglo XIX, otorgándole un lugar marginal al pasado reciente. El gran cambio que se observa es la modificación en la materia de historia, se intercalará la historia nacional con la historia mundial y el plan de estudios llegará "hasta nuestros días" incluyendo el golpe de Estado de 1976 y la dictadura militar bajo el título de *Proceso de Reorganización Nacional.*

En el Manual Kapelusz de 7° de 1982, ya se observa la reforma curricular implementada, la sección de Historia argentina comienza en 1930 y llega hasta la dictadura de 1976. La organización de la información se desarrolla a partir de las sucesiones presidenciales, en donde no se distinguen aquellos gobiernos que llegan al poder mediante un golpe de estado y los que llegan a través de un proceso democrático. Los títulos describen los nombres de los presidentes y los años que están en el poder.

Un primer abordaje al período que se inicia en 1976 permite observar los sentidos que la junta militar pretendió dotarle a la dictadura "la situación de caos previa, la represión como respuesta a la guerrilla, la imagen antinacional y conspirativa de los subversivos" (Lorenz, 2002: 69). En el *Manual del alumno* la situación previa al golpe de 1976 se plantea como una crisis total, una situación de inestabilidad:

"Una crisis total amenazaba al país, la economía agravada por la inflación el aumento del costo de vida creó descontento en la población. Además del enfrentamiento de grupos armados, aun dentro del partido gobernante, y la acción de terroristas que causaron numerosas víctimas, provocó un desorden interno que no pudo ser controlado por las autoridades (…). Estos acontecimientos motivaron la toma del poder por las Fuerzas Armadas el 26 de marzo de 1976" (Manual del Alumno Kapeluz, 1982: 231)

La presidente Estela Martínez de Perón (1974-1976) es presentada sin autoridad, sólo como esposa de Perón y que por eso obtuvo el cargo de vicepresidenta en la fórmula de 1973. Ante el fallecimiento del presidente, queda a cargo y no puede controlar la situación de crisis, desorden, violencia y desequilibrio. El fin del gobierno se observa previsible ante el clima de desborde.

Por lo tanto, "la crisis" fue la que causó la acción militar, ante la inestabilidad, la solución fue dada una vez más, por los militares. La forma en que son relatados los hechos les quita "acción", son sujetos pasivos y el discurso justifica lo realizado además de naturalizarlo.

En contrapartida con lo señalado, se puede observar como la acción de las organizaciones revolucionarias es marcada permanentemente, hay sujetos que pasaron a la acción y se manifiesta a lo largo del relato.

Un subtítulo inmediatamente posterior expresa *La agresión y derrota de la subversión extremista* y detalla las acciones llevadas a cabo por ejército:

"Fueron rechazadas con grandes bajas en los ataques al Batallón de Arsenales 601 de Infantería de Monte en Formosa (octubre de 1975) entre otros […] La base guerrillera se instaló en la región selvática de Tucumán fuerzas del ejército la derrotaron a costa de sangrientos encuentros, en Río Pueblo Viejo, Mancleola y Acheral. La campaña se denominó "Operativo Independencia" (Ibídem, 231-232).

Las acciones represivas realizadas por las Fuerzas Armadas están mencionadas en una sucesión de batallas que simbolizan una gesta patriótica, a esto se suma el nombre del operativo que evidencia el simbolismo. El uso del término "campaña" también manifiesta una relación con la gesta de los ejércitos independentistas del siglo XIX; como también otras campañas militares de la historia argentina, se puede mencionar "la campaña al desierto" emblema de la construcción del Estado Nacional y establecido por la dictadura como una efeméride a celebrar en forma oficial cuando se conmemoró su centenario en 1979[4].

Asimismo es muy clara la representación de un estado de guerra a la largo de los textos:

"Las Fuerzas Armadas al precio de sensibles bajas, hicieron fracasar el intento de copar el gobierno pero fragmentos dispersos continuaron sus atentados y agresiones hasta ser finalmente anulados" (Ibídem, 233). En esta cita se hace muy evidente en el lenguaje empleado: bajas, copar, atentados, agresiones, etc.

Las organizaciones revolucionarias son mencionadas por primera vez en 1973. En el apartado de la presidencia de Héctor Cámpora se describe como su acción de gobierno más destacada fue la libertad de los presos políticos "Dispuso la libertad de terroristas detenidos que pudieron así reiniciar sus actividades (Ibídem, 228). A lo largo del relato se nombra a las organizaciones como:

"Extremistas que se preparaban para luchar por el poder, algunas de las cuales tenían dirección internacional. […] actuaron en todo el país asaltando instituciones bancarias, comercios, etc, secuestrando altos funcionarios y otras personalidades, por quienes exigían luego grandes sumas de rescate. […] también realizaron campañas de propaganda en las universidades […]" (Idem).

Al final del subtítulo *La agresión y derrota de la subversión extremista* se explicita el apoyo popular:

"El heroico esfuerzo de las tropas fue calurosamente apoyado por la inmensa mayoría de los argentinos. El pueblo argentino rechazó la ideología extremista y sus métodos violentos" (Ibídem, 223). Y para cerrar el aportado sobre el "Proceso de Reorganización Nacional" se enumeran una cantidad de manifestaciones culturales que se enmarcan en la realidad Argentina y que la incorporan en un lugar protagónico a nivel mundial:

"El progreso cultural en nuestro país nos permite ubicarnos en la actualidad en un lugar destacado, gracias a las obras realizadas por números hombres de la cultura" (Idem).

En las narraciones observadas se cristaliza el sentido que la junta militar le dotó al período: una crisis total que no pudo ser resuelta por el gobierno peronista y por ello tuvo que tomar el poder "una junta de comandantes". Esta situación estaba enmarcada en un enfrentamiento

4 En el año 1979 se cumplió el centenario de la llamada "Conquista del desierto". En el transcurso de ese año se registraron numerosas intervenciones políticas e intelectuales, civiles, clericales y militares en celebración y memoria de la efeméride. Varias fueron las celebraciones protagonizadas por miembros de la dictadura. El acto central se llevó a cabo en la ciudad de Neuquén, en coincidencia con la llegada, cien años atrás, del ministro de Guerra Julio A. Roca y del ejército expedicionario a la confluencia de los ríos Limay y Neuquén. La comitiva oficial era numerosa, además del presidente Videla, se encontraban presentes varios ministros.
Diferentes iniciativas fueron impulsadas por el Ministerio de Educación, la realización de publicaciones, actividades, homenajes, seminarios de perfeccionamiento docente, etcétera.

contra “fuerzas internas” con “valores extraños” que realizaban “acciones terroristas” contra la población, acciones que remitían directamente a la delincuencia[5]. Una vez que las Fuerzas Armadas “enfrentaron” y “neutralizaron” a estas “fuerzas enemigas” prosperó la paz, la alegría del pueblo y Argentina adquirió un lugar importante en el mundo.

En los textos analizados se evidencia un estado de guerra, un pueblo ajeno al desarrollo de los acontecimientos, que aparece una vez que se “derrota el enemigo”, no hay ideas, las únicas presentes son la defensa de los valores históricos nacionales y del territorio. Los únicos muertos mencionados son “las bajas” del ejército, nombradas en el contexto de batallas por la independencia. Así la dictadura en el discurso escolar fue simbolizada como una nueva batalla del ejército argentino en defensa de la patria.

A modo de conclusión

Por lo desarrollado en el presente trabajo, la educación cumplió un rol protagónico en el plan llevado a cabo por la dictadura. El diagnóstico realizado planteaba la existencia de una sociedad en crisis profunda frente a la agresión “marxista subversiva”, para ello era necesario restablecer el “ser argentino” y el “ser nacional” identificado con los valores cristianos y de la cultura occidental. La acción de cuestionar el orden establecido debía ser cortada de raíz por eso la sociedad se vio sometida a un tipo de orden y disciplinamiento, mediante la violencia física y simbólica.

La institución escolar se vio sometida a prácticas represivas constantes y transformaciones significativas, una de ellas fue el cambio en los contenidos escolares. En este trabajo se intentó plasmar el discurso utilizado por la dictadura para legitimar el golpe de estado llevado a cabo. La acción represiva de la dictadura es relatada en el Manual del alumno Kapeluz como una gesta patriótica, las fuerzas armadas pasan a ocupar el lugar de héroes, personas que dieron su vida por la libertad, la paz y la grandeza de la patria. Así el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional se instala en el relato histórico de la Nación Argentina.

Bibliografía

BORN, A. (2010), *Las representaciones de la última dictadura militar. Los textos escolares de Historia en el nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires, 1976-2009*. Tesis de maestría. Flacso

CALVEIRO, Pilar (2008), *Acerca de la difícil relación entre violencia y resistencia.* En: Luchas

5 Daniel Feierstein analiza las prácticas sociales genocidas, lo plantea como un proceso con una estructura común y funcional a las lógicas de poder en la modernidad. Un primer momento de esa práctica es la construcción de una “otredad negativa”, en el caso argentino se centraría en el “delincuente subversivo”. El autor propone que en un primer momento fue el de subversivo a secas, luego se le asignó el mote de “delincuencia” para convertir el conflicto político en policial (Feirstein, 2007: 308-309).

contrahegemónicas y cambios políticos recientes de América Latina. Buenos Aires, CLACSO.

INVERNIZI, H. y GOCIOL, J. (2002), *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar.* Buenos Aires, EUDEBA.

JELIN, Elizabeth (2002), *Los trabajos de la memoria*. España, Siglo XXI.

JELIN, E y LORENZ, F (comps.) (2204), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado.* España, Siglo XXI.

KAUFMANN, Carolina (2008), *El fuego, el agua y la Historia. La Dictadura en los escenarios educativos: memorias y desmemorias*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

OTEIZA, Teresa (2009), *Cómo es presentada la historia contemporánea en los libros de textos chilenos para la escuela media,* Discurso & Sociedad, Vol 3(1) 2009, 150-174.

OTEIZA, Teresa (2006), *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Chile, Editorial Frasis.

PINAU, P.; MARIÑO, M., MERCADO, B. y ARATA, N. (2006) *El principio del fin. Políticas y memorias en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires, Colihue.

ROMERO, Luis Alberto (coord.) (2004), *La Argentina en la escuela, la idea de Nación en los textos escolares.* Buenos Aires, Siglo XXI.

SIDICARO, Ricardo (2004), *Coaliciones golpistas y dictaduras militares: el 'proceso' en perspectiva comparada.* En: PUCCIARELLI, Alfredo, ed., Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura. Buenos Aires, Siglo XXI.

Documentos:

Resolución N°1635 Ministerio de Educación/1978.

Resolución N° 45 Ministerio de Educación/1977.

Fuentes:

AA.VV. (1978) Manual del Alumno 7°. Buenos Aires, Kapeluz.

AA.VV. (1982) Manual del Alumno 7°. Buenos Aires, Kapeluz.

Experiencia universitaria en la FFYH de la UNC: casos de la Misión Ivanissevich y la última Dictadura cívico-militar en Argentina

University experience in the FFYH of the UNC: cases of the Ivanissevich Mission and the last civil-military dictatorship in Argentina.

Portas, Violeta[6]

Palabras clave: Autoritarismo - Sujetos educativos - Universidad Nacional de Córdoba - Experiencia universitaria

Introducción

El objeto de esta ponencia es ilustrar algunos aspectos de la configuración educativa del período 1974 -comienzo de la Misión Ivanissevich- a 1983 -recuperación de la democracia- en Argentina, y en particular, en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Me propongo entonces dar cuenta, acotadamente, de una primera hipótesis general acerca de cómo se articuló la trama represiva y autoritaria en este período histórico (Kauffman, Southwell, Bustos Moreschi y Cornejo, Seia), a partir de la reconstrucción de algunos aspectos de la experiencia universitaria tomando de referencia los testimonios de dos estudiantes que cursaron sus estudios en esos años, con un foco específico en la universidad, pero particularmente en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, al tratarse de una universidad ubicada en una provincia que sufrió fuertemente los embates de la última Dictadura.

La categoría de experiencia universitaria que me propongo tomar busca problematizar, desde una narrativa amplia, los diferentes vínculos entre educación, historia y subjetividad (Carli, S. 2004-2007). Dicha categoría (o noción) permite el acercamiento a las representaciones que asumió el autoritarismo, la vivencia de la formación académica y la política en los dos testimonios con los que trabajé.

Respecto del trabajo con testimonios (Colanzi, 2017; Diamant, 2010), considero que constituyen no sólo una fuente para trabajar históricamente el período histórico elegido, sino también un objeto de análisis en sí mismo que, teniendo en el centro a la narrativa personal de los sujetos situada en un contexto histórico determinado, permite mirar la experiencia

6 Universidad Nacional de Córdoba, Ciudad de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: violeta.portas@mi.unc.edu.ar

universitaria de un modo más complejo.

En las entrevistas, trabajé con dos ex-estudiantes; un estudiante de Teatro y Filosofía y una estudiante de Cs. de la Educación. El primero, ingresó a cursar en 1972 y fue expulsado en el comienzo de la Dictadura en 1976. En el caso de la segunda, comenzó sus estudios en 1980 y los completó en 1986. Ambos relatos configuran experiencias universitarias atravesadas por intervenciones estatales del gobierno de facto en la FFYH, materializadas en diversos aspectos normativos y acciones disciplinarias (como cesantías de docentes, expulsiones de estudiantes, intervenciones sobre los planes de estudio y contenidos, entre otras) que comenzaron a desplegarse desde la Misión Ivanissevich y su llegada a la UNC en 1975, y que se profundizaron durante la Dictadura.

En este sentido, la vida académica y la participación política son dos aspectos fundamentales que estructuran los testimonios, y los contextualizan históricamente en un período de gran inestabilidad política en Argentina.

Breve contexto histórico

La represión en las universidades nacionales no comenzó el 24 de marzo de 1976. El golpe al gobierno de Juan Domingo Perón que comenzó el 16 de Septiembre de 1955 en Córdoba inauguró un período de mucha inestabilidad política en Argentina, en el marco de una tradición golpista que comenzó en 1930 con la destitución de Hipólito Yrigoyen; período signado por diferentes discusiones y disputas en el campo político y social, en el que el plano educativo no estuvo exento.

Con el retorno del exilio de Juan Domingo Perón a la Argentina en octubre de 1973, se despertaron expectativas de otro proyecto de país que pudiera construirse a través de canales institucionales. Luego de la muerte de Perón en 1974, el gobierno a cargo de su sucesora, Maria Estela Martínez de Perón, realizó fuertes cambios de gabinete, los cuales alcanzaron al entonces Ministro de Cultura y Educación el Dr. Jorge Alberto Taiana, quien había sido nombrado durante la presidencia de Héctor Cámpora. Quien asumió en su lugar fue Oscar Ivanissevich (ministro durante el primer gobierno de Perón), quien con su llegada prometió un restablecimiento de un supuesto orden perdido, a partir de diversas medidas que compusieron la "Misión Ivanissevich" materializada en el ámbito universitario a través de designaciones de rectores normalizadores, cierres de carreras, cesantías a docentes, expulsión de estudiantes, tomando como herramienta la persecusión política, modificaciones en planes de estudio, entre otras que también alcanzaron a la Universidad Nacional de Córdoba en 1975, la cual fue intervenida. Su rector normalizador fue el Dr. Victor Mario Menso y como decano interventor de la FFYH fue designado Carmelo Felautto.

El 24 de marzo de 1976 la Junta Militar de Argentina, en acuerdo con sectores civiles y eclesiásticos, dió inicio a la última Dictadura que finalizaría en 1983. El llamado "Proceso

de Reorganización Nacional" tenía como objetivo un programa económico que sólo iba a ser posible de implementar bajo la represión y eliminación de cualquier sector que pudiera generar oposición. En el ámbito educativo, implicó múltiples reformas del orden institucional, curricular, organizacional, etc. Bajo la concepción de que todo hecho social era hecho político, todo hecho político, por ende subversivo, y todo hecho subversivo debía ser reprimido -o curado- (Pineau, 2006), el régimen intentó disciplinar al sistema educativo al que se concebía como un aparato de inculcación ideológica (Southwell, 2004) donde la "subversión" propagaba sus ideas.

En el caso de las universidades, el 26 de marzo de 1976, el poder ejecutivo las puso bajo su órbita a partir de su intervención, mediante el dictamen de la ley 21.276

"Prioridad para la normalización de las universidades nacionales".

En el trabajo con testimonios llegué a establecer dos períodos temporales para analizar la Misión Ivanissevich -caso Filosofía y Teatro- y los comienzos de la Dictadura -caso Cs. de la Educación-.

1972-1976

El primero de mis entrevistados, quien había ingresado en 1972 a la FFYH, estudiaba la Licenciatura en Teatro, la Licenciatura y Profesorado de Filosofía en simultáneo. Sobre su participación política en la facultad, la misma tuvo lugar con un grupo anarquista llamado "Resistentes libertinos", con quienes realizó diversas acciones más fuertemente durante 1972 y 1973. En 1975 en el marco de la intervención de la FFYH fue cerrada la carrera de Teatro, comenzaron las cesantías a docentes y la persecución y expulsión de estudiantes, características que asumió la Misión Ivanissevich. Si bien el clima era cada vez más autoritario, el estudiante entrevistado dió testimonio de haber continuado participando de diversas discusiones académicas con sus docentes, movilizando reclamos sobre las cátedras de la Escuela de Filosofía, irrumpiendo las clases para convocar a movilizaciones, entre otras acciones. En su relato, la caracterización del estudiantado frente al avance de medidas autoritarias planteaba resistencias concretas al modelo autoritario, al tratarse de una generación profundamente atravesada por la política como herramienta de transformación de la realidad.

Respecto de la vida académica, una idea que tomó fuerza en el testimonio de mi entrevistado es la referencia a las diversas discusiones y puntos de vista políticos que convivían en la FFYH. Las mismas formaban parte del contexto político y social que se transitaba aquellos años, en el que una de sus características era la posibilidad de un horizonte democrático a partir de 1973 con el triunfo de Héctor Cámpora. El contexto fue complejizándose cada vez más, teniendo en cuenta el quiebre dentro del movimiento peronista, el incremento de la violencia política (recrudecida por la creación de la Triple A) y la posterior muerte de Juan Domingo Perón.

Las medidas implementadas por la Misión Ivanissevich se sostenían en una supuesta necesidad de reordenamiento frente al "desorden" provocado por la subversión caracterizada

como “infiltración marxista”. De esta manera se justificaba la intervención de aquellas universidades nacionales que estuvieran “sublevadas”, con el objetivo de recomponer valores nacionales asociados a valores justicialistas.

Es posible identificar un *rasgo común* con la narrativa planteada por la Dictadura de 1976, particularmente lo referido al reordenamiento y al combate contra la subversión. Se observa también *cierta continuidad* no sólo en la narrativa sino también en determinadas medidas como la expulsión de estudiantes, tal como sucedió en el caso del estudiante entrevistado en marzo de 1976. En su testimonio, relata que pocos días después del inicio del golpe de Estado, un trabajador no docente le comunicaba su expulsión mediante la Resolución Rectoral DM Nº 226/76 (Bustos Moreschi y Cornejo, 2011).

1980-1983

La Dictadura que comenzó en 1976 sancionó su propia ley universitaria, la Ley n° 21.276 -tal como adelanté en la introducción-. Esta ley tomaba de referencia la 20.654 más conocida como “Ley Taiana” -promulgada en 1974 en el gobierno de Juan Domingo Perón-, que regulaba el funcionamiento de la educación superior y prohibía el “proselitismo político partidario o de ideas contrarias al sistema democrático” pero con la modificación de algunos artículos, entre los que se destacaba la actuación directa del Ministro de Cultura y Educación (cargo ocupado en ese momento por el civil Ricardo Pedro Bruera). También quedaron prohibidas prácticas como el “adoctrinamiento, propaganda, proselitismo o agitación política, gremial docente, estudiantil y no docente”.

Esto implicó medidas a tono con las dispuestas durante la Misión Ivanissevich: cesantías de docentes y no docentes, expulsión de estudiantes, cambios en los planes de estudio en el marco de un clima autoritario y represivo, las que terminaron de construir la “nueva normalidad” de las distintas facultades.

En 1980 se sancionó la Ley 22.207 “Ley orgánica de las universidades nacionales”. La misma tenía como objetivo institucionalizar varias de las medidas que se habían efectuado mediante las intervenciones a partir de 1976 (prohibición de gremialismo, ratificación de aranceles y pruebas de ingreso, limitación de la autonomía universitaria reservando el derecho de intervención al Poder Ejecutivo Nacional, entre otras).

Ese mismo año, comenzó la carrera de Cs. de la Educación en la FFyH la segunda entrevistada. Acerca de su participación política en la FFYH durante la Dictadura, en su testimonio no refirió participación política activa, al encontrarse prohibida (y por consecuencia vigilada, perseguida, castigada). Esto ejemplifica una concreción del miedo y el silencio garantizado por un marco normativo como consecuencia directa de un gran entramado a disposición de la vigilancia, persecución y censura de cualquier voz que pudiera ser tomada en cuenta como resistencia u oposición al proceso dictatorial. Sin embargo, el testimonio de mi entrevistada pudo dar

cuenta de algunas discusiones que no fueron posibles de ser silenciadas, como ejemplificó al dar cuenta de las oposiciones al régimen que irrumpieron en la escena pública en 1982 con la guerra de Malvinas.

A su vez, las medidas educativas en el nivel superior tendieron por un lado, a la restricción del acceso a la universidad mediante la disposición de cupos y aranceles -de un arancel mensual y de pagos específicos por ejemplo, para exámenes-; y por otro lado, una propuesta académica que a partir de la reconstrucción del testimonio de mi entrevistada, da cuenta de una formación generalista con contenidos descontextualizados. Esto se expresaba por ejemplo, en que el ciclo básico de la FFYH era común a todas las carreras. Los contenidos se presentaban generalistas y descontextualizados, en consonancia con una tendencia tecnocrática y modernizadora de la educación.

Conclusiones

En lo referente a cómo se digitaba la vida universitaria durante la Dictadura puedo afirmar que estamos hablando de *continuidad* en las medidas y metodologías adoptadas durante los primeros años de la década del 70', desde la sanción de leyes -tomando gran parte del cuerpo de leyes sancionadas anteriormente-, medidas vinculadas a la persecusión política dentro de las facultades, hasta la continuidad de autoridades interventoras que ingresaron a la universidad con la Misión Ivanissevich y continuaron durante la Dictadura -como por ejemplo, el caso del docente Gabriel Pautasso-.

Sin embargo, las experiencias de mis entrevistados se muestran fuertemente diferenciadas. En el caso del ex-estudiante de Filosofía, su experiencia universitaria se da en el marco de crecientes y diversas discusiones políticas que no escapaban al contexto de la facultad, no sólo en lo referente a la agremiación estudiantil, sino también en discusiones académicas sostenidas con docentes y otros miembros de la facultad; de igual manera, recibió una formación académica que apuntaba a sujetos críticos, con la presencia de cátedras que expresaban diversas corrientes de pensamientos. Una experiencia diametralmente distinta a la de la estudiante de Cs. de la Educación, quien atravesó su experiencia universitaria con el modelo autoritario de la última Dictadura en plena vigencia, lo que implicó fundamentalmente una censura a cualquier tipo de discusión política o académica; en el marco de una universidad que a partir de 1976 se encontraba arancelada y formando estudiantes con nuevos de planes de estudios sostenidos en perspectivas universalistas y tecnicistas.

Más allá de las continuidades observadas entre la Misión Ivanissevich y la última Dictadura, resulta importante ser clara con la crueldad y profundización de la violencia realizada por esta última, y realizar una diferenciación entre un gobierno que tuvo cambios de gabinetes que tendieron al autoritarismo -como en el caso del de Maria Estela Martínez de Perón-, con un gobierno de facto que irrumpió la Democracia y dió inicio a un genocidio perpetuado desde

todas las esferas estatales, con una crueldad nunca antes vista, y que generaría consecuencias muy graves a nivel económico y cultural que se perpetúan hasta la actualidad.

Referencias

Arata, N. y Mariño, M. (2013) La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Lección 10: Auroras y tempestades: la educación entre golpes (1955-1976).

Bustos Moreschi, María Cecilia y Cornejo, Elisa Mariana (2011).

El terrorismo de estado y su impacto. Exilio e insilio en la FFyH -UNC, 1975-1977. XIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca.

Carli, S. (2004-2007). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. Programación UBACYT 2004-2007. Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales.

Colanzi, I. (2017).

Violencia contra las mujeres discurso y justicia. Cap. 3. Se oye como hablada: debates y desafíos en torno al uso del testimonio en metodología cualitativa. Editorial Universidad Nacional de La Plata.

Diamant, A. (2010).

Testimonios de aprender y enseñar. Ser psicólogos en la UBA de los´60. Buenos Aires. Editorial Teseo.

Pineau, P. y Otros (2006). El principio del fin. Políticas y memoria de la educación en la última dictadura militar (1976-1983) Ed. Colihue. Buenos Aires.

Southwell, M. (2018). En Dictadura y Educación. Tomo 2: Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas. Cap. 4, Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos. El caso de la UNLP.

Decir con silencios y pensar sin imaginación: miradas a la educación inicial en dictadura

Speaking with silence and thinking without imagination: insights into early childhood education during the dictatorship

Mónica Fernández Pais[7]

En este trabajo nos proponemos compartir miradas acerca de las marcas que la última dictadura argentina dejó en la educación inicial. Este trabajo que comenzamos hace unos años forma parte de la indagación referida a la historia reciente de la educación inicial y busca recuperar el clima de época, las formas de la enseñanza y los modos en los que métodos autoritarios son naturalizados en los jardines de infantes.

Cabe recordar que el autoritarismo fue recibido con beneplácito por sectores que no solo buscaban terminar con años de gran convulsión, sino que mostraban la faceta más conservadora sobre la que se asientan muchos de los principios elitistas que ordenan la sociedad argentina. El achicamiento del Estado, desmantelamiento de la industria nacional y ataque a la cultura local se acompañó de persecución política que puso en sospecha a obreros, artistas, jóvenes y a la educación toda. La actividad política fue suspendida y se intervinieron los sindicatos y los derechos laborales, la educación fue considerada el primer enemigo y también fue la primera víctima, cuando el mismo 24 de marzo, el maestro Isauro Arancibia es asesinado a balazos (Fernández Pais, 2018).

En el marco del llamado "Proceso de Reorganización nacional" el principal objetivo de una dictadura fue la transformación cultura y, sobre todo, moral. El disciplinamiento y el control del pensamiento eran las metas y la educación en las niñas y los niños pequeños un punto crítico. El designio sarmientino de llegar a las familias a través de la escuela, el mandato a las maestras jardineras de controlar a las madres se volvió una tarea que ya no se realizaba de manera solapada sino con intención explícita y es aceptada con cierta ingenuidad por maestras jardineras infantilizadas desde mucho antes.

Recordemos que Carolina Kaufman y Delfina Doval (1999) identificaron el período como "paternalismo pedagógico"; es decir, esa forma de relación de control autoritario que se impone con la excusa del bienestar del otro y que cierra las posibilidades de autonomía en un clima de

7 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, CINVEDUC-IDIHSC-CONICET/UNLP, Ciudad de BuenosAires, Argentina. moniferpais@gmail.com

intolerancia y discriminación. De esta manera aparecen y se instalan la intención de fundar un "nuevo orden educativo", la búsqueda de lo nacional que se apoya en la idea de extranjeridad a partir de una fractura entre mayorías y minorías, la necesidad de definir el "ser nacional", la intención –como dijimos– disciplinadora y de vigilancia, el planteo de una serie de principios doctrinarios básicos, la necesidad de instalar la idea del deber o necesidad deontológica, la amenaza del disenso y la ofensiva frente a la laicidad del sistema educativo

Por otro lado, el sistema educativo especialmente los jardines de infantes se expandía. Por ejemplo, en 1976 existían en el país 6.208 jardines de infantes, 26.304 escuelas primarias; y en 1982 hacia el final de la dictadura, los primeros crecieron a 7.345 y las primarias pasaron a ser 23.034. En el caso de la educación preescolar, en el período 1972-1976 el crecimiento fue acelerado. Según Cecilia Braslavsky, esto se debió tanto al aumento de la demanda por la nueva estructura familiar y el nuevo esquema de valores en la crianza, como a la mayor atención del Estado en satisfacerla. En 1975, la Argentina ocupaba el tercer lugar de atención a los niños en edad preescolar de América Latina con una tasa bruta de escolaridad del 35% de la población de cuatro y cinco años, según los organismos internacionales. Este proceso cambió radicalmente a partir de 1976. Sin embargo, la conducción del proceso insistió en dar prioridad a la educación preescolar a partir de diferentes medidas para lograr mayor matrícula que incluiría formación docente, mejor infraestructura y medidas para una mejor organización del subsistema (1983: 98, 99). Así en 1980, la población de cinco años que asistía al jardín de infantes era del 88, 9% en la Capital Federal, el 61,4% en la provincia de Buenos Aires y 28,7% en Chaco. No obstante, un nivel educativo con profunda desigualdad y desarticulado acentuó sus problemáticas; a partir de la descentralización se vio fortalecido el crecimiento del sector privado. Aquí encontramos un antecedente de una tradición que se perpetuó, lejos de exigir al Estado las organizaciones comunitarias asumieron como propia la responsabilidad de la educación de los más chicos (Fernández Pais, 2018).

La transformación del sistema se consolidó con la descentralización del Estado. Las escuelas Láinez a cargo del Ejecutivo Nacional se trasfirieron a las Provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires sin paliativos para sobrellevar las diferentes economías regionales, con el consecuente aumento de la fragmentación. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, los servicios educativos pasaban a estar municipalizados en el marco del plan económico del ministro de Economía, José A. Martínez de Hoz, con apoyo del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo. La Ley 21.810 de 1978 asignaba a la Ciudad de Buenos Aires y al Territorio Nacional de Tierra del Fuego la responsabilidad de la educación preprimaria y primaria, luego por Ordenanza 34.119/1978 se creó la Secretaría de Educación de la Municipalidad (Pastorino, 2014). Esta Ley de transferencia visibilizaba la educación preescolar, se iniciaba la organización de un cuerpo docente y de especialistas con un perfil definido capaz de condensar los desarrollos locales producto de la situación de los jardines de infantes hasta el momento. Si bien lo más conocido son los

desarrollos del Jardín Mitre, la Secretaría de Educación de la Municipalidad pasó a tener bajo la órbita de la Dirección de Educación Preescolar en 1979 las salas destinadas a "jardín" en los edificios de las escuelas primarias que dependían del Consejo Nacional de Educación. Estas salas en edificios y bajo la dirección de las escuelas primarias fueron nucleadas en el año 1982 al crearse jardines que reunirían varias salas y pasarían a contar con equipo de dirección de educación inicial. Creadas las direcciones de jardín y las supervisiones se inició el proceso de constitución del nivel y la preocupación por la definición de su política curricular.

En 1982, ya sobre el final del proceso dictatorial, se aprobó el Diseño Curricular para el Nivel Preescolar con carácter experimental, con el brigadier Osvaldo Cacciatore como intendente municipal de la Ciudad.

La renovación traía al discurso de la Educación Inicial la centralidad del *juego* en tanto "es una necesidad vital del niño y si no se le brinda adecuada oportunidad de juego, no es posible esperar de él un normal y satisfactorio desarrollo" (documento de trabajo, profesorado Sara C. de Eccleston, 1973). Este juego se diferenciaba de los juegos ligados a la actividad manual y sinestésica propuesta por los precursores influidos por los saberes médicos (Montessori y Decroly) y la obsesión por el autogobierno (Fröebel y Agazzi) para ser presentado en diálogo con el trabajo. Así surge la idea de *juego-trabajo* que ordena la rutina cotidiana en las salas hasta entrada la democracia.

El juego - trabajo o juego en rincones es una de las adaptaciones nacionales de las reformas que tenían lugar en Estados Unidos, se presentaba como una "estructura didáctica" que junto a las "actividades de conjunto" y los "juegos libres en el exterior" conformaba los tres grupos de actividades con los que se desarrollará la "unidad didáctica" a partir de la cual una temática, por ejemplo, "mi barrio", se convierte en " un medio y no en un fin". A lo largo de distintos textos y materiales que argumentaban y presentaban los lineamientos para el desarrollo del juego – trabajo, se advierte la llegada de tecnicismos ajustados a cada actividad. El surgimiento de una didáctica específica se ordenaba tras fundamentaciones de carácter filosófico, psicológico y pedagógico. Es oportuno mencionar que lo "pedagógico" operaba como categoría general de la cuestión educativa y que por ese entonces reponía componentes propios del campo de la didáctica.

En otro sentido, en el caso de los jardines de infantes, la situación de discursos de antipolítica e innovación del formato escolar, los jardines se convirtieron en semilleros del silencio y el reposo de las niñeces y la ingenuidad adulta. La larga tradición en torno a la sentencia sarmientina sobre el valor del método para enseñar en los primeros años, se cristalizó de la mano de la emergencia; una didáctica especializada bajo los mandatos del "Aprender a aprender" de la UNESCO y la lógica de pensar de modo dilemático instalada por Juan Mantovani completaron la escena. Veamos, lo dilemático en Educación Inicial se presenta a partir de la aparente ausencia de definiciones políticas al respecto en el área educativa que a la vez encubre toda una serie de enunciados que intencionadamente aparecen formulados en términos antagónicos. Tales como:

1. Niño responsabilidad exclusiva de la familia versus niño responsabilidad de la sociedad.
2. Rol de la familia en la educación de los hijos versus papel del Estado en la educación.
3. Iniciativa privada versus responsabilidad del Estado.
4. Mujer productora versus mujer reproductora.
5. Rol tradicional de la mujer como principal responsable de la tarea de educar a sus hijos versus Nivel Inicial (Duprat y Malajovich, 1987, pp. 15-17, citado por Fernández Pais, 2016, p. 122).

En este sentido, el planteo dilemático da cuenta de la imposibilidad de definición por una u otra posición y que, según entendemos, no logró resolverse con el cumplimiento de la obligatoriedad de la sala de 5 años, ya que lejos de consolidarlo, desarmó la incipiente estructura del Nivel. La herencia de esta lectura parece estar vigente en el imaginario y en las definiciones de actuales políticas para la primera infancia (Fernández Pais, 2024).

La revalorización de lo fáctico tuvo en este caso una derivación tecnocrática. Si usamos el término "desarrollismo" descargado de su connotación partidaria argentina, podemos ubicar al conjunto de los discípulos de Juan Mantovani dentro de los adherentes a lo que se conoció como "Teoría del Desarrollo". Su concepción económica era keynesiana y su interés consistía en mejorar el sistema escolar, estimular su crecimiento y, sobre todo, solucionar sus "disfunciones". La creencia compartida era que mediante la planificación se podría hacer una tarea social, y también que los estudios cuantitativos eran un instrumento para la denuncia del principal problema de la educación nacional, es decir, la deserción. Aquel discurso trascendentalista de Juan Mantovani "fue deslizándose hacia el liberalismo universalista típico de los organismos internacionales en la posguerra en la que nacen las organizaciones internacionales que miran a la primera infancia, como la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP). La consigna de la UNESCO de la época era "Aprender a aprender". Esta consigna propia de la época formó parte de un nuevo paradigma en el que la educación se pensaba como un todo superadora de la mera adquisición de conocimientos (Fernández Pais, 2024).

Estas líneas recuperan lo que venimos trabajando y que prosiguen a partir de preguntas acerca los modos en los que la Educación Inicial se presenta en la historia de la educación de estos años oscuros. La transformación cultural y de la enseñanza contó con la complicidad de miles de docentes que de modo obediente cumplían directoras y encarnaban mandatos. Desde cómo ser nena o nene, hasta cómo las familias deben comportarse estaba regulado por la mirada estatal y las maestras convencidas cumplían el rol de vigilancia que se les había encomendado. Es por ello, que este trabajo se complementa con los análisis de algunos de los documentos curriculares provinciales que aún no han sido estudiados.

Referencias

Fernández Pais, M. (2018). *Historia y pedagogía en la educación en Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI.* Rosario, Homo Sapiens.

Fernández Pais, M. (2024). *¿Cómo contamos un mundo? De memorias, enseñanzas y aprendizajes en Educación Inicial.* RAIE, vol. IV, nº 8., Buenos Aires, UNIPE.

Kauffman, C. y Doval, D. (1999). *Paternalismos pedagógicos.* Laborde editora. Colección Universitas, Serie Educación y Política, Rosario.

Políticas de prohibición: la literatura infantil en la última dictadura cívico-militar (1976-1983). Un análisis de caso de la Escuela Normal Superior "Dr. Alejandro Carbó"

Policies of Prohibition: Children's Literature During the Last Civil-Military Dictatorship (1976–1983). A Case Study of the 'Dr. Alejandro Carbó' Normal School

Sofía Ailén Seijo [8]

Tatiana Zancov[9]

Palabras clave: Dictadura. Literatura Infantil. Profesorado de Nivel Inicial.

Explorar la memoria desde las aulas: propósitos, preguntas y caminos de investigación

El presente resumen tiene por finalidad presentar la investigación de tesis de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. La misma tiene como propósito analizar las huellas que dejó la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983) en la literatura infantil utilizada en la formación docente, particularmente en el Profesorado de Nivel Inicial de la Escuela Normal Superior "Dr. Alejandro Carbó". El estudio se propone comprender cómo se configuraron las prácticas pedagógicas y los sentidos atribuidos a la literatura infantil en un contexto histórico-político profundamente atravesado por la censura, el disciplinamiento ideológico y el silenciamiento de voces.

El período dictatorial no solo se caracterizó por su feroz represión hacia la militancia política y social, sino también por la implementación de un proyecto cultural autoritario que intentó moldear subjetividades desde los primeros años de vida, haciendo especial foco en los espacios educativos. En este marco, la literatura infantil fue objeto de un severo control por parte del Estado, en tanto era considerada una vía privilegiada para formar conciencias y transmitir valores.

Esta investigación parte de una pregunta central: ¿cómo se implementaron las políticas educativas nacionales respecto a la literatura infantil durante la última dictadura cívico-militar y de qué modo estas políticas afectaron la formación docente en instituciones específicas como

8 ECE-FFyH-UNC, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: sofia.seijo@unc.edu.ar

9 ECE-FFyH-UNC, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: tzancov@unc.edu.ar

la Escuela Normal “Dr. Alejandro Carbó”? A partir de esta inquietud, se abre una serie de interrogantes que orientan el recorrido: ¿qué concepciones de infancia predominaban en el discurso oficial? ¿Qué se entendía por literatura infantil en ese contexto? ¿Cómo se traducían las normativas en las prácticas cotidianas de enseñanza? ¿Qué mecanismos de censura se implementaban y qué resistencias fueron posibles?

La investigación se inscribe en una perspectiva crítica de la historia de la educación, que considera a la escuela como un espacio de disputa simbólica y política, y al currículum como un terreno donde se condensan relaciones de poder. Desde esta mirada, se entiende que las políticas educativas impulsadas por la dictadura no fueron simples medidas administrativas, sino engranajes fundamentales de un proyecto de disciplinamiento social que intentó moldear sujetos funcionales al orden autoritario.

Este estudio adopta un enfoque cualitativo, de tipo exploratorio, basado en el análisis documental y entrevistas a actores institucionales que hayan transitado la experiencia formativa en la Escuela Normal “Dr. Alejandro Carbó” durante el período en cuestión. Se prevé el relevamiento y análisis de circulares, resoluciones ministeriales, diseños curriculares, libros de texto y otros documentos del archivo institucional, así como los testimonios orales de docentes y ex alumnos.

Al investigar sobre la historia reciente, sabemos que no todo lo que buscamos puede encontrarse en los documentos escritos. Por eso, la dimensión testimonial se vuelve clave: permite reconstruir sentidos, prácticas y tensiones que no siempre están formalizadas en la letra institucional. En este sentido, se adopta una mirada que reconoce al archivo no solo como un repositorio de documentos, sino como una construcción activa y selectiva de la memoria institucional.

El presente trabajo representa un avance preliminar en el marco de una investigación. En esta etapa inicial, se presentan resultados parciales que, aunque aún no permiten establecer conclusiones definitivas, ofrecen elementos valiosos para la formulación de hipótesis iniciales vinculadas a las dinámicas educativas observadas. Estos primeros hallazgos posibilitan identificar tendencias, problemáticas o patrones emergentes que orientan los objetivos, así como la profundización del marco teórico y metodológico del estudio. Cabe destacar que las hipótesis planteadas en esta fase deben entenderse como construcciones provisionales, sujetas a revisión y enriquecimiento conforme avance el análisis empírico y se complemente con nuevas instancias de recolección y sistematización de datos.

Núcleos centrales: el aula, la infancia y la literatura bajo sospecha

Uno de los núcleos centrales de esta investigación es el análisis del contexto dictatorial y de las políticas de prohibición puestas en marcha por el régimen militar. El 24 de marzo de 1976

marcó el inicio de la última dictadura cívico-militar en Argentina, la más brutal y sistemática de nuestra historia. El gobierno de facto desplegó una maquinaria de represión estatal que incluyó desapariciones, tortura, persecuciones ideológicas y control sobre todas las esferas de la vida social.

"La represión contó con el consenso pasivo de parte de la civilidad. En la trama político-cultural argentina estaba muy arraigada la creencia de que el orden autoritario solucionaría los problemas sociales frente a un pueblo míticamente inculto y haragán, incapaz de gobernarse" (Puiggrós, 2019, p. 177). Esta mirada, profundamente elitista y autoritaria, sostenía que el caos social era el resultado de una ciudadanía desbordada, incapaz de ejercer la libertad con responsabilidad. En palabras de Pineau (2018), consideraban que la crisis de ese momento era producto de una sociedad que se había desbordado. Los instrumentos para corregir y disciplinar a dicha civilización formaron parte de un proyecto político que tenía como base la violación a los derechos humanos "(...) mediante el Estado de sitio, la sumisión del poder judicial y el terrorismo de Estado." (Pineau, 2018, p. 18). La educación, en este contexto, no fue una excepción. Por el contrario, fue identificada como un espacio central para la reproducción ideológica del orden dictatorial.

Arata y Mariño (2013) sostienen que el régimen reconocía al sistema educativo como un área de intervención privilegiada, considerando a la escuela como "(...) una de las sagradas instituciones de la Patria" (p. 244). A su vez, Puiggrós (2019) afirma que "la dictadura consideró la educación como un campo que había sido especialmente apto para el florecimiento de la 'subversión'" (p. 167). Estas apreciaciones revelan la centralidad que tuvo la educación en el proyecto represivo: un territorio que debía ser controlado desde sus bases para evitar la disidencia y asegurar la reproducción del nuevo orden.

En este marco, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación elaboró en 1977 el documento de circulación restringida titulado "Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)", un manual de 76 páginas alineado con los postulados de la Doctrina de la Seguridad Nacional. "El documento explica que la subversión trataba de establecer nuevos vínculos pedagógicos y que la acción docente era el campo más propicio para su avance." (Puiggrós, 2019, p. 170). Este documento circuló entre autoridades escolares y fue utilizado como guía para identificar, neutralizar y eliminar cualquier práctica que pudiera considerarse "subversiva". Dicho documento es la primera fuente a la que hemos accedido en la investigación.

Uno de los dispositivos de esta estrategia fue la llamada "Operación Claridad", una campaña de espionaje e investigación sobre funcionarios, intelectuales y personalidades vinculadas al ámbito cultural y educativo. Su propósito, entre otros, era vigilar y controlar la producción escrita, las actividades pedagógicas y los materiales que ingresaban a las instituciones. "(...) Todo material escrito que ingresara a la escuela debía demostrar su inocencia." (Pineau [et al.], 2006, p. 57). A las escuelas llegaban los libros aprobados o recomendados y las editoriales pedían a sus autores que modificaran parte de sus textos, lo que a veces resultaba en dos o más

versiones distintas del mismo escrito. Dicho dispositivo nos permite armar la primera categoría para observar en los archivos de la escuela, en donde analizamos las resoluciones en donde establecían los libros que no estaban habilitados para su uso.

Otro de los núcleos a abordar es, la literatura infantil, la cual se convirtió en uno de los principales blancos de censura en aquella época. Más allá de su aparente inocencia, el Estado reconocía su poder formativo y su capacidad para vehiculizar valores, imaginarios y representaciones del mundo. Así, el control sobre los libros infantiles respondía a una estrategia de largo plazo.

García (2015) señala que la prohibición de libros y la censura de autores fueron herramientas centrales para ejercer control sobre el plano simbólico-cultural. La literatura, que podría haber funcionado como un espacio para el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la reflexión, fue reducida a una herramienta de disciplinamiento. La infancia, en lugar de ser concebida como una etapa de exploración y autonomía incipiente, era entendida como un cuerpo en blanco que debía ser moldeado desde la obediencia.

El discurso oficial construía una mirada sobre la infancia atravesada por la inferioridad, la fragilidad y la dependencia. En este sentido, Mansi (2021) advierte que "(...) el documento curricular planteaba los principios ordenadores del entonces jardín de infantes, y lo ubicaba en relación a la familia y la comunidad, instalándose la lógica tecnocrática. Dicha concepción pedagógica, que atravesaba al proyecto educativo desde lo curricular, se evidencia en los lineamientos curriculares (...)" (p. 351). Así, el currículum no solo definía contenidos, sino también identidades, subjetividades, formas de ciudadanía.

A partir de 1976, el Nivel Inicial fue puesto bajo sospecha. Era visto como un terreno vulnerable, donde la subversión podía germinar en las aulas de manera imperceptible. "El documento, de carácter público, nos alega que el accionar subversivo se desarrolla a través de maestros/as ideológicamente captados que inciden sobre las mentes de los más pequeños, fomentando el desarrollo de ideas o conductas rebeldes, aptas para la acción que se desarrollará en niveles superiores." (Mansi, 2021, p. 353).

Desde esta perspectiva, el Nivel Inicial y la literatura infantil se transformaron en un frente más del control estatal. Los textos que no respondían al canon oficial eran retirados, y se promovía una literatura funcional a los valores tradicionales: la autoridad, el orden, la familia nuclear, la obediencia. Podemos plantear como hipótesis que, no solo se censuró, sino que también se difundieron determinados materiales como instrumentos de reproducción ideológica.

En este marco general, y tal como se señaló anteriormente, la investigación se centra en el estudio de la Escuela Normal Superior "Dr. Alejandro Carbó", una institución con una extensa trayectoria en la formación docente. El objetivo principal es analizar cómo se implementaron en esta escuela las políticas de censura y control sobre la literatura infantil durante la última dictadura cívico-militar en Argentina. La elección de esta institución no es casual: al tratarse

de una escuela de carácter nacional, permite abordar un estudio de caso que no solo refleja una situación particular, sino que también ofrece claves para comprender cómo se materializaban, en el ámbito provincial, las directrices y lógicas impuestas a nivel nacional. En este sentido, nos interesa indagar cómo estas políticas fueron apropiadas, adaptadas o resistidas en una institución del interior del país, con el fin de aportar una mirada situada sobre las dinámicas del control cultural en la provincia de Córdoba durante ese período.

Con el propósito de avanzar en la investigación, se accedió al archivo institucional de la Escuela Normal Superior "Dr. Alejandro Carbó", lo que permitió relevar y sistematizar una variedad de documentos oficiales. Entre ellos se encuentran circulares internas, resoluciones, planes de estudio y registros bibliográficos, los cuales han sido objeto de un análisis preliminar que continúa en proceso de reconstrucción. Este trabajo con fuentes documentales se complementará con entrevistas a integrantes de la comunidad educativa que formaron parte de la institución durante el período en estudio: directivos, preceptores, docentes y ex estudiantes. A partir de estos testimonios orales, se buscará reconstruir memorias y experiencias vinculadas a las prácticas escolares bajo las políticas de censura y control implementadas durante la última dictadura.

Las entrevistas serán trabajadas en dos etapas: en un primer momento, se adoptará una postura abierta a la escucha del relato, permitiendo que emerjan libremente las memorias y significados que cada entrevistado atribuye a su experiencia. En una segunda instancia, se focalizará el diálogo en aspectos más directamente relacionados con el objeto de estudio, con especial atención a las trayectorias de vida y a la forma en que los sujetos vivenciaron e interpretaron los procesos educativos y culturales de la época. Este enfoque busca recuperar los relatos en tanto huellas subjetivas de un contexto histórico determinado, reconociendo su valor como fuente de conocimiento.

La articulación entre las fuentes escritas y los testimonios permitirá explorar las tensiones entre lo prescripto y lo practicado, entre los discursos oficiales y las formas cotidianas de apropiación, resistencia o negociación que pudieron desarrollarse en el ámbito escolar.

Este estudio se guía por un conjunto de interrogantes que buscan develar las tensiones entre las prescripciones normativas y las prácticas institucionales en torno a la literatura infantil en la formación docente. A nivel macro, nos preguntamos: ¿qué posturas establecían los documentos oficiales (nacionales y provinciales) sobre la literatura infantil en la formación docente inicial?, ¿qué prescripciones contenía el diseño curricular del Nivel Inicial al respecto? A nivel institucional, exploramos: ¿cómo se implementaron las políticas de regulación textual en la Escuela Normal "Dr. Alejandro Carbó"?, ¿qué estrategias de resistencia o adaptación emergieron según los relatos de sus protagonistas?

Paralelamente, la investigación indaga en las concepciones de infancia subyacentes, que circulaban en la escuela, tanto en los documentos como en las prácticas pedagógicas. ¿Qué tipo

de infancia se buscaba formar? ¿Qué rol se le atribuía a la literatura infantil en ese proceso? ¿Cómo se seleccionaban, discutían o evitaban ciertos textos?

Primeras aproximaciones: la memoria como herramienta pedagógica

El presente escrito da cuenta del punto en el cual estamos, hemos analizado la relación entre diversos documentos institucionales (resoluciones, diseños curriculares, discursos y avisos oficiales) y el enfoque teórico construido previamente sobre historia reciente y la última dictadura cívico militar Los hallazgos preliminares evidencian una concordancia entre las disposiciones normativas y su implementación efectiva en las escuelas. Como proyección, se plantea profundizar en los meses siguientes en el modo en que estas normativas se materializaron en las prácticas educativas concretas.

"La memoria se constituye en un espacio de lucha política sobre los sentidos que se le otorgan al pasado y desde las preocupaciones presentes desde donde dicho pasado se activa." (Pineau [et al.], 2006, p. 133). Esta afirmación nos permite comprender que la memoria no es una simple reconstrucción neutral del pasado, sino un territorio en disputa, una práctica activa que dialoga con los conflictos del presente. En este sentido, indagar sobre las huellas de la dictadura en la formación docente y en la enseñanza de la literatura infantil no solo implica un ejercicio de recuperación histórica, sino también un acto profundamente político.

Hoy más que nunca, en un contexto donde se reabren debates sobre el sentido de la democracia, los derechos humanos y el rol de la educación pública, activar la memoria desde la investigación pedagógica es una forma de resistencia. Recuperar lo que ocurrió en instituciones como la Escuela "Dr. Alejandro Carbó", poner en cuestión las políticas de censura, y reflexionar sobre el modo en que se moldearon subjetividades infantiles a través de la literatura, es también preguntarnos qué educación queremos construir hoy.

La memoria, entonces, se transforma en una herramienta vital para disputar sentidos, para interrogar el presente a la luz del pasado, y para garantizar que *nunca más* la violencia simbólica ni física se instale como práctica legítima en nuestras aulas. La memoria no es solo un deber ético, sino un gesto profundamente pedagógico.

Referencias

Arata, N. y Mariño M. (2013). La educación en la Argentina: una historia en 12 lecciones. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

García L. R. (2015). Entre la memoria y la dictadura: dos textos emblemáticos de la literatura infantil argentinos prohibidos durante la última dictadura. Universidad Nacional de Tucumán. CONICET.

Mansi, D. (2021). Historia y memoria del pasado reciente: análisis del Diseño Curricular de Educación Física para el Nivel Preescolar durante la última dictadura cívico-militar argentina. Ediciones Universidad de Valladolid.

Pineau, P. (2018). Políticas pedagógicas de cuidado y espera: los libros de lectura para la escuela primaria en la Dictadura En: Kaufmann, C. (Dir.). (2018). Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente. Salamanca: FahrenHouse.

Pineau, P. [et al]. (2006). El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983). Buenos Aires. Colihue.

Puiggrós, A. (2019). Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires. Galerna.

La represión normativa y el cotidiano escolar en la historia reciente. El relato de vida de docentes de la ciudad de Río Cuarto durante la última dictadura militar (1976-1983)

Normative repression and everyday school life in recent history: The life story of teachers in the city of Río Cuarto during the last military dictatorship (1976-1983)

Ludmila Nora Norris[10]

Palabras clave: Políticas educativas, Cotidiano escolar, Dictadura, Memorias sociales, Docentes

El 24 de marzo de 1976, los integrantes de las tres Fuerzas Armadas de Argentina derrocaron al gobierno elegido constitucionalmente, instaurando así un plan económico neoliberal a la vez que se proponía desmovilizar a la sociedad frente a la amenaza de la "subversión". En esta dirección, para restaurar el "orden" fue crucial intervenir la esfera cultural y educativa, pues se entendía que allí residían los elementos que atentaban contra los valores perennes en el cual se sustentaba el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional, es decir, la familia, la nación y la fe cristiana.

En ese marco, nuestro propósito es explorar y reconstruir un proceso socio educativo situado localmente, al cual se accederá a través de la normativa escolar —análisis de Circulares de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior emitida en 1977— y la entrevista a actores escolares de aquella época. El campo de estudio en que se inserta esta pesquisa es la Historia Reciente, la Historia Local y la Historia Oral.

Nos proponemos avanzar, desde un enfoque anclado en una perspectiva historiográfica de escala reducida, en la comprensión de las prácticas y representaciones que en la cotidianidad escolar reconstruyen los mandatos sociales, las regulaciones estatales y políticas, indagando sobre los posibles impactos y recepción de las políticas educativas por los actores escolares. El objetivo es analizar las prácticas y estrategias estructuradas por los docentes del Colegio Nacional N°2 de la ciudad de Río Cuarto, durante la última dictadura militar, a los fines de identificar resignificaciones o adaptaciones a dicho contexto.

En esta dirección, uno de los desafíos de la Historia reciente es complejizar las explicaciones

10 Grupo de Investigación y Extensión en Historia Regional (GIEHR) - Universidad Nacional de Río Cuarto. Escuela Normal Superior "Justo José de Urquiza" e Instituto Superior "Ramón Menéndez Pidal", Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: ludmilanorris@gmail.com

macro-políticas del accionar represivo, centradas en las realidades capitalinas o bonaerense y que soslayan lo acontecido en otros espacios provinciales, locales o regionales (Águila, 2021; Bohoslavsky y Lvovich, 2017). No se trata de tomar al espacio como mero localismo, ni centrar la atención en un anecdotario de represaliados y represores, sino de conocer el pasado reciente optando por lo local en cuanto "...unidad de análisis que aspira a proporcionar explicaciones que apuran/cuestionan/tensan/complejizan verdades macro y de tipo general, intentando a la vez una reconstrucción pormenorizada de los múltiples y heterogéneos contextos de la actividad colectiva en un espacio específico, reconociendo tanto los actores copresentes como aquellos que no reúnen esas condiciones pero con los que se establecen interacciones decisivas a la hora de producir dinámicas sociales en la localidad" (Jensen, 2010: 1433). Cabe aclarar, que el estudio de Jensen (2010) sobre el impacto de la dictadura en Bahía Blanca, es relevante para nuestra pesquisa ya que dicha ciudad comparte una configuración similar a Río Cuarto, en cuanto a presencia de instituciones de las Fuerzas Armadas -Ejército, Naval y Aérea- y como fuerte militar y punto de avance de la frontera contra las naciones indígenas a mediados del S. XIX.

Por otra parte, es preciso recordar que, la atención a las memorias sociales ligadas a procesos políticos violentos en América Latina, se inicia a partir de 1980 con las transiciones post dictatoriales, tomando como punto de referencia la noción de *memoria colectiva* de Halbwachs (1925) como hecho social que se estructura a partir de puntos de referencia (monumentos, conmemoraciones); siendo todo recuerdo social, sobre el cual ejercen fuerza los *marcos sociales*, institucionales, para su posibilidad y desenvolvimiento.

Frente a las memorias encuadradas, Da Silva Catela (2017) indaga en la temporalidad de las memorias locales, las cuales expresan otras vivencias de violencia, como la experiencia de la represión política acontecida en el noroeste argentino, lo cual le permite descubrir las resistencias y estrategias de aquellos que portan menos capitales económicos y simbólicos para imponer sus relatos en el espacio público.

Una de las formas de acceso a las memorias sociales, es la historia oral en cuanto opción teórica-metodológica, en la cual interacciona el sujeto investigador/narratario y el sujeto investigado/narrador, confluyendo ambos en una narrativa conversacional; así pues, las fuentes orales se caracterizan por ser artificiales, subjetivas, parciales (Portelli, 1991, 2017; Cornejo *et al,* 2008; Benadiba *et al,* 2005); su riqueza radica en que nos dicen menos sobre los *acontecimientos* que sobre su *significado,* lo cual no implica la falta de validez factual, pues la subjetividad de los hablantes/narradores en sí, sus creencias, constituyen un *hecho* histórico.

Así, nuestra propuesta, busca la convergencia entre los aportes de la historia reciente, los estudios de la memoria y las herramientas metodológicas de la historia oral, para reconstruir el cotidiano escolar en la ciudad de Río Cuarto durante la dictadura militar. Consideramos que analizar la vida cotidiana en las escuelas, constituye un espacio privilegiado en el que se articula lo público y lo privado. El orden que se intentó imponer desde la esfera gubernamental y las prácticas de los actores escolares en la apropiación de las políticas educativas, que fueron tanto

de aceptación y colaboración como de indiferencia y resistencia, configuraron un cotidiano escolar situado.

Nuestra escala de observación remite a una localidad fundada en 1786 como Villa Concepción del Río Cuarto, situada al sur de la provincia de Córdoba. Dicha espacialidad dialoga con procesos de escala nacional decimonónicos como el establecimiento de la Frontera Sur y la creación de la Comandancia; o también como uno de los centros donde se gesta el golpe de estado de 1955, siendo Aramburu, nativo e influyente en la ciudad. En otras palabras, Río Cuarto está signada por una identidad fronteriza y castrense, la cual se refuerza con la instalación del Batallón de Arsenales 604 "Teniente Coronel José María Rojas", dependiente del Ejército Argentino, con asiento en Santa Catalina, Holmberg. Por otra parte, al norte de la ciudad se localiza desde 1946, el Área Material Río Cuarto, la cual es una unidad de mantenimiento de la Fuerza Aérea Argentina, en Las Higueras.

Metodología:

Las estrategias metodológicas involucradas en la construcción del objeto de estudio, aluden al campo de estudios sobre memorias sociales y la historia reciente, adoptando como enfoque la vida cotidiana y una escala local de observación. Por lo tanto, se combinó la investigación documental con las técnicas etnográficas, otorgándole centralidad a estas últimas con el propósito de indagar en la memoria de actores escolares que habitaron el nivel medio durante 1976 y 1983. La técnica empleada fue la entrevista semiestructurada, lo cual posibilitó la construcción de fuentes orales que nos permiten aproximarnos al cotidiano escolar y las huellas del accionar represivo en la memoria social.

En cuanto a la investigación documental, se analizaron y seleccionaron las circulares de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS), dependiente del Ministerio de Cultura y Educación emitidas en 1977. Dichas notificaciones tienen por destinatario a los directivos de establecimientos educativos de los niveles mencionados, quienes, a su vez, daban a conocer su contenido a los profesores. El contenido de las circulares es amplio y alude a temas de índole curricular, reglamento y cesantía docente, sanciones disciplinarias y prohibición de bibliografía, entre otras cuestiones. Las circulares se encuentran en soporte papel en dos repositorios: el Archivo Municipal de la Memoria de nuestra ciudad y en el Archivo Provincial de la Memoria en Córdoba capital.

En este sentido, el tratamiento de las circulares se realizó a partir del análisis de datos cualitativos, en pos de identificar ideas y conceptos recurrentes, pudiéndose observar en cada una de ellas un diagnóstico de la situación y un consecuente plan de acción. La selección de tales documentos oficiales da cuenta que la represión cultural fue asumida y firmada, constituyendo parte de la *estrategia represiva* abordada por Pineau (2006, 2014). En la mayoría de los casos, la inculcación ideológica fue parte del currículum explícito de la Dictadura.

Adoptar un enfoque micro nos permite visibilizar actores, comportamientos, memorias y lógicas políticas poco analizadas, para poder dar cuenta de la singularidad, modalidades, actitudes sociales y efectos de la represión. Una vía de acceso para conocer las actitudes sociales frente a la dictadura militar, es indagar la *vida cotidiana* de la llamada "gente corriente". Se trata de un enfoque teórico, que se interesa "...por el mundo de la experiencia ordinaria (más que por la sociedad en abstracto) en cuanto punto de partida, junto con un empeño por considerar problemática la vida diaria, en el sentido de mostrar que el comportamiento o valores dados por supuestos en una sociedad se descartan en otra como evidentemente absurdos" (Burke, 1996: 25).

En cuanto escala de observación, Lvovich (2017) sostiene que la noción de *vida cotidiana* es un concepto de empalme entre los niveles macro y micro sociales, tanto en términos estructurales como en lo referente a la percepción de los actores. En este punto, la noción de *resistenz* (a diferencia del término 'resistencia) como "toda acción que impide la penetración de Régimen en la vida de las personas, aún cuando esas acciones no tengan la voluntad explícita de enfrentarlo… [es] una actitud de oposición al gobierno de facto pero que no se manifiesta como una lucha abierta y declarada, sino con pequeñas actitudes que el lo publico o privado, expresan disconformidad y limitan el avance del gobierno dictatorial sobre la cotidianidad de las personas" (Lastra, 2008: 23-24).

Finalmente, para comprender cómo los actores escolares recepcionan las normativas que regulan el ámbito educativo, los aportes de Pineau (2006, 2014) contribuyen a desentrañar cómo el terror de estado atravesó la cotidianidad del trabajo escolar, siendo la escuela un lugar donde se trabaja con intercambios simbólicos. Por lo tanto, las políticas educativas del periodo se llevan a cabo a partir de las *estrategias represiva y discriminatoria*, cuya finalidad era la destrucción del sistema escolar surgido a fines del siglo XIX. Respecto de la *estrategia represiva*, coto de los sectores católicos, la misma busca restablecer valores tradicionales, eliminando los elementos democráticos y de la renovación cultural de los 60´y 70' presentes en la escuela. Por otra parte, la *estrategia discriminadora,* alude a modernización del sistema educativo impulsado por los sectores tecnócratas, asentado en un modelo de distribución regresiva de la renta, estimulando la creación de circuitos educativos altamente segmentados por grupos sociales.

Hallazgos:

La triangulación de fuentes nos ha posibilitado realizar las siguientes inferencias sobre nuestro objeto de estudio:

1. Se ha identificado las dimensiones pedagógicas, didácticas y represivas presentes en la normativa escolar destinada al nivel medio.
2. Del análisis de la fuente oral, destacamos estos aspectos de la praxis docente sustentado en el perennialismo, base ideológica del proyecto pedagógico dictatorial (Kaufmann y

Doval, 1997).

3. La labor docente se ve atravesada por prácticas para identificar al "subversivo", sustentada en actividades institucionales, en el trato con los estudiantes o en los rumores entre colegas.
4. El *cotidiano escolar* da cuenta de las políticas educativas del periodo pero hay adaptaciones y acciones de resistencia por los actores escolares.

Discusión:

Estudiar las memorias de los actores escolares que habitaron las instituciones educativas de Río Cuarto contribuiría a matizar las explicaciones macro-nacionales, respecto a los comportamientos sociales frente al gobierno de facto. La complejidad de la matriz de lo social refiere a los apoyos, los silencios, las oposiciones que no se reducen a la polaridad "complicidad-resistencia"; asimismo, la noción de "impacto-rechazo" de las políticas educativas, en la rutina escolar, debe ser repensado.

Referencias

Águila, G. (2021). La dictadura, las formas de la represión y los estudios a escala local. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, *21*(1). https://doi.org/10.24215/2314257Xe134

Bohoslavsky, E. & Lvovich, D. (2017). La historia reciente argentina a escala regional (1973-1983). En S. Bandieri & S. Fernández (Eds.), *La historia nacional en perspectiva regional, tomo II*. Teseo.

Jensen, S. (2010). Diálogos entre la Historia Local y la Historia Reciente en Argentina. Bahía Blanca durante la última dictadura militar. En *XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: Congreso Internacional* (pp. 1426-1447). https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00531187/document

Kaufmann, C. & Doval, D. (1997). *Una Pedagogía de la Renuncia. El Perennialismo en Argentina (1976-1982)*. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Lastra, M. S. (2008). Cuando el horror se vuelve cotidiano. Aproximaciones a la vida cotidiana en la dictadura militar argentina a partir de las producciones audiovisuales del "Programa Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro". *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, (8), 11-29. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3209/pr.3209.pdf

Pineau, P. (2006). Impactos de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura

(1976-1983). En P. Pineau & otros, *El Principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Colihue.

Pineau, P. (2014). Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). *Educar em Revista*, *(51)*, 103-122. http://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a08.pdf

Pensar las reformas de la educación secundaria en la transición democrática: entre la democratización en el acceso y la ampliación de la obligatoriedad escolar.

Reforming Secondary Education in the Democratic Transition: Between Access Democratization and the Extension of Compulsory Schooling

Jorgelina Mendez[11]

Palabras clave: educación secundaria, transición democrática, democratización, ampliación de la obligatoriedad

Objetivos

El presente trabajo busca abrir líneas de diálogo entre el presente y el pasado reciente en torno a las demandas y transformaciones de la educación secundaria ocurridas desde el retorno a la democracia. Se inscribe en un proyecto más amplio que tiene como objetivo analizar los procesos de reforma educativa en la historia reciente, articulando la perspectiva macropolítica —predominante en los estudios sobre políticas educativas— con un enfoque micropolítico, institucional y subjetivo.

Si bien, desde una mirada general, este período no suele considerarse una etapa de reforma educativa, este trabajo cuestiona dicha interpretación. Desde la historia de la educación —y, en particular, desde la historia reciente—, propone examinar procesos, normativas y dispositivos institucionales, lo que Viñao (2002) denomina "innovaciones", para identificar dinámicas de reforma al interior de distintos momentos históricos.

La indagación se centra en la transición democrática (1983-1989), específicamente en el gobierno del presidente Raúl Alfonsín, analizando las políticas educativas nacionales orientadas a transformar la educación secundaria. Esta ocupó un lugar central en el proyecto político-pedagógico del gobierno, vinculado a la reconstrucción de la ciudadanía y la consolidación de una democracia duradera. Tal centralidad fue expresada reiteradamente en los discursos presidenciales, desde la campaña presidencial hasta los primeros años de gestión.

En ese contexto internacional de crisis del Estado de bienestar y transiciones democráticas en América Latina, los sistemas educativos emprendieron procesos de modernización. Mientras

11 Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales (NEES/CICPBA), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina. Correo electrónico: jmendez@fch.unicen.edu.ar

en décadas anteriores las prioridades habían sido la alfabetización y la universalización de la primaria, en los años ochenta la secundaria adquirió relevancia debido a su expansión, su masificación y las nuevas demandas del mercado laboral, que exigían adaptar la formación a roles económicos emergentes.

Este proceso tuvo rasgos particulares en el marco de la recuperación democrática. La premisa que guía este trabajo sostiene que, en dicho contexto, la educación secundaria cumplió un rol central en la democratización tanto de la sociedad como del sistema educativo. Este impulso implicó un movimiento orientado, por un lado, a ampliar el acceso —eliminando restricciones— y, por otro, a transformar la cultura institucional de la escuela secundaria, tradicionalmente autoritaria y expulsiva, con el fin de sentar las bases para la futura obligatoriedad. Aunque esta última no se concretó en el período, funcionó como horizonte de las reformas de la época, que luego fueron retomadas —con distinta connotación y materialización— por las reformas macropolíticas de los años noventa.

Así marcamos en este período dos ejes articuladores: la ampliación de derechos y la democratización de la institución escolar, por un lado, y la extensión de la obligatoriedad junto con la mejora de la calidad educativa, por otro. Estos ejes corresponden a dos momentos diferenciados en la agenda educativa del gobierno, que en trabajos previos hemos denominado: etapa de reimplantación de derechos (1983-1987) y etapa de reforma propiamente dicha (1987-1989). La democratización del acceso fue la política central del primer momento, mientras que la ampliación de la obligatoriedad formó parte de la agenda impulsada hacia el final del gobierno, cuando su liderazgo ya mostraba signos de declive. Entre ambos períodos, el Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988) actuó como articulador, canalizando y amplificando las demandas de diversos sectores en torno a la educación en general y a la secundaria en particular.

Marco teórico/metodológico

El análisis histórico de las reformas educativas ha tendido a privilegiar lo macropolítico, centrándose en normas, discursos y políticas de gran escala. En nuestro proyecto, hemos problematizado la relación entre reforma y cambio educativo, destacando la aparente inmutabilidad de la "forma escolar" o su "gramática" (Tyack y Cuban, 1995). Esta perspectiva sugiere que muchas reformas no logran alterar el núcleo duro de la escolarización, lo que explicaría su relativo fracaso (Viñao, 2002), sin considerar que el cambio educativo no es un fenómeno inmediato, sino un proceso de larga duración. Así, la

noción tradicional de reforma educativa deja fuera la posibilidad de observar otros procesos de transformación con impacto real en las instituciones educativas.

Frente a esto, propusimos un cambio de perspectiva: trascender la mirada "desde arriba", que concibe las reformas en términos de decisión-implementación, para enfocarnos en las escuelas, las instituciones y los sujetos, situando las reformas en su contexto histórico y en

sus condiciones de posibilidad. Este enfoque no implicó analizarlas desde lo particular o lo anecdótico, sino desde sus límites y potencialidades.

Esta perspectiva permite explorar procesos menos estudiados, como las innovaciones educativas (Viñao, 2002), definidas como propuestas de cambio concretas centradas en el currículo, los métodos de enseñanza, las formas de evaluación o la gestión escolar. En el contexto de la transición democrática, este proyecto identificó un conjunto de innovaciones surgidas como microexperiencias escolares, implementadas de manera gradual y voluntaria, adaptándose a las particularidades institucionales. Esto permitió cuestionar la idea de que la transición democrática careció de un programa de reforma educativa. Por el contrario, frente a la visión de la reforma macropolítica como punto de partida, mostró cómo las innovaciones sentaron las bases para cambios institucionales que las convirtieron en punto de llegada, abriendo así nuevas líneas de investigación.

Este enfoque no solo supera tensiones, omisiones y silencios en las fuentes clásicas de la historiografía educativa, sino que también permite explorar las experiencias subjetivas, la cultura escolar y las dinámicas institucionales de manera relacional, generando nuevas preguntas y problemas de investigación.

El proyecto adopta un abordaje cualitativo, interpretativo y multinivel. En esta comunicación, nos centramos en el nivel nacional, con una estrategia de análisis documental que incluye la recopilación, sistematización y estudio de textos oficiales (lineamientos de política, leyes, decretos, resoluciones, circulares y disposiciones emitidas desde la cúpula del sistema educativo nacional y provincial, con especial énfasis en la educación secundaria). Para esta etapa, se rastrearon en el repositorio digital del CENIDE las resoluciones ministeriales vinculadas a la DINEM, así como discursos de gobierno y obras académicas u otros “testimonios de época” que fundamentaron las políticas de reforma.

Desarrollo

Como ya ha sido profusamente estudiado, la última dictadura militar encontró en la educación un campo de disputa. Tal como lo analiza Kauffmann (2018 [2006]). Las diferentes conducciones educativas del régimen interpretaron la educación desde la lógica de seguridad nacional, implementando medidas como la militarización de las instituciones y los microprocesos de violencia institucional,, la censura y depuración ideológica de materiales bibliográficos, las cesantías y persecución a docentes y estudiantes, y la

prohibición de la organización gremial, entre otros. Pineau (2014) caracterizó este modelo como la combinación de una estrategia represiva, impulsada por sectores pedagógicos tradicionalistas, con una estrategia discriminatoria promovida por tecnócratas que buscaban fragmentar el sistema en circuitos diferenciados.

Frente a este legado autoritario, el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989) construyó un proyecto educativo basado en los principios de democracia, pluralismo y derechos individuales. El autopercibirse como una transición por "ruptura" con el régimen dictatorial le permitió proponer una ruptura de carácter histórico que proyectase no sólo la recuperación democrática sino su consolidación en el tiempo a partir de una proyecto de modernización politica, cultural y económica sobre la base de estos principios.

Al oponer democracia al autoritarismo el gobierno proyectó en el ámbito educativo una transformación del sistema que desarticulase los aspectos materiales y simbólico de la estrategia represiva pero también desmontando elementos fundamentales de la estrategia discriminatoria. En tal sentido, el discurso de asunción del Presidente ante la Asamblea Legislativa el 10 de diciembre de 1983 marca esta agenda educativa. En relación a la educación secundaria planteó allí: "eliminaremos las trabas a la libre agremiación estudiantil, modernizaremos los programas ampliando los planes con salida laboral y apoyaremos la acción de los docentes tendiendo a la implantación del cargo de tiempo completo y de tiempo parcial". Paralelamente, reforzó el principio de gratuidad en la educación básica proyectandola ampliación de la obligatoriedad hacia la educación pre-primaria y, progresivamente, en la enseñanza media.

Estos lineamientos iniciales se reforzaron en otros momentos como discursos en el marco del Congreso Pedagógico Nacional y en la convocatoria a la "Convergencia Democrática". Aquí puede observarse, en línea con los discursos de época a nivel global- el imperativo de Calidad del sistema educativo, entendida como una educación "para todos" unida al principio de justicia redistributiva. En síntesis, la calidad como derecho y responsabilidad social (Alfonsín, 27/12/1988).

Estos principios orientaron acciones que, encadenadas, proyectaban una estrategia de reforma educativa, en línea con una transformación más profunda del sistema educativo especialmente en los niveles bajo administración directa del Estado Nacional, pero también que fueran "contagiando" las transformaciones que las jurisdicciones estaban llevando a cabo.

El rastreo de las resoluciones ministeriales en relación con la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS, 1983-1984) y la Dirección de Educación Media (1984-1987) durante este período permite identificar acciones coherentes con los discursos de Alfonsín pronunciados en su asunción y ante la Asamblea Legislativa en 1984. Como punto de partida, la Resolución Ministerial 2414/1984 suprimió los exámenes de ingreso y reglamentó la inscripción directa a primer año en todas las escuelas dependientes de la DINEMS, estableciendo un cupo máximo de 45 alumnos por división. Esta resolución, de alcance nacional, instaba además a las jurisdicciones a implementar medidas en el mismo sentido. Como ya ha sido estudiado, esta política incrementó sustancialmente la demanda

de educación secundaria, generando una expansión de la matrícula que requirió, a su vez, la creación de nuevas instituciones y secciones para absorber dicho crecimiento.

En efecto, el análisis de las resoluciones emitidas durante la gestión del primer Ministro de Educación y Justicia de este gobierno, Carlos Alconada Aramburú, y del Secretario de Educación Bernardo Solá, permitió identificar la creación de 23 escuelas (en su mayoría Colegios Nacionales y Escuelas Comerciales, aunque también incluyeron un Centro Polivalente de Arte y una Escuela Normal), 10 anexos comerciales o de bachiller común (algunos de los cuales formaban parte de las 23 instituciones mencionadas), 9 ciclos básicos –es decir, los primeros tres años de la educación secundaria–, la apertura de 3 turnos adicionales (1 vespertino y 2 nocturnos en instituciones preexistentes) y 213 divisiones (110 comerciales y 103 de bachiller común), de las cuales 99 fueron establecidas mediante la Resolución 2930 del 11 de diciembre de 1984.

Sin embargo, este aumento en la oferta educativa se implementó con cierta precariedad, ya que las limitaciones edilicias obligaron a que muchas de estas nuevas divisiones funcionarán en locales prestados, alquilados o compartidos con otras instituciones educativas. Si bien existió un proyecto para la construcción de nuevos edificios escolares, su escala resultaba insuficiente frente al ritmo de las creaciones. Otro aspecto destacable fue la progresiva conversión de todas las instituciones en mixtas, permitiendo la inscripción tanto de varones como de mujeres, un cambio fundamental para avanzar hacia una democratización real del acceso, inicialmente en las escuelas de jurisdicción nacional.

Este proceso de democratización del acceso vino acompañado de transformaciones o innovaciones más específicas, entre las que sobresalen la revisión de los contenidos y textos de educación cívica y moral –que durante la dictadura habían estado al servicio de la "resacralización" de la enseñanza y la remoralización del país (Kaufmann, 2018 [2006])–, así como la modificación del régimen de evaluación, calificación y promoción (Res. 138/86). Este último cambio buscó instaurar nuevos enfoques pedagógicos mediante la introducción de etapas de diagnóstico, integración, profundización y recuperación, además de reemplazar la calificación numérica por una conceptual, medidas que posteriormente se complementarían con ajustes en las metodologías de enseñanza.

Hacia la mitad de la gestión gubernamental, se produjeron cambios en el Ministerio y en la Secretaría de Educación. Para entonces, ya estaba en marcha la convocatoria al Congreso Pedagógico Nacional –del cual se esperaba obtener insumos para elaborar una Ley Orgánica de Educación–, y se vislumbraban dos horizontes para la educación secundaria: por un lado, una eventual descentralización del nivel, siguiendo el modelo aplicado a la educación primaria durante la última dictadura, y por otro, la ampliación de la obligatoriedad escolar. El concepto de "calidad educativa", influenciado por la agenda global y los organismos internacionales, ocupaba un lugar central en las propuestas de reforma, entendido desde una perspectiva crítica como: clarificación de los propósitos del nivel, mejora de las condiciones para el aprendizaje e implementación de sistemas de evaluación de resultados.

Bajo esta orientación, durante la nueva gestión del Ministro Jorge Sábato y del Secretario Adolfo Stubrin, se diseñaron transformaciones más profundas. La ampliación de la obligatoriedad se planteó en el marco del *Programa de Transformación de la Educación Media (PTEM)*. En un discurso pronunciado en 1987, Stubrin señaló la obsolescencia de la estructura del sistema educativo –heredada del proyecto de la generación del 80– y la necesidad de reformularla mediante una "transformación educativa" integral. En esa intervención, esbozó una serie de lineamientos, entre los cuales destacaban la consolidación de los 7 años de escolaridad obligatoria (aún no universalizada) y su extensión a 10 años. La ausencia de una normativa unificada seguía siendo un obstáculo para articular el sistema educativo a nivel nacional, por lo que se consideraba urgente la sanción de una Ley General de Educación que, además normara la ampliación de la obligatoriedad de la educación "básica".

Estos principios fundamentaban una reforma educativa concebida como culminación de un proceso transformador, donde la noción de "educación básica" ocupaba un lugar central, aunque con un enfoque distinto al que adoptaría la reforma de los años noventa o las experiencias contemporáneas como la española. Esta educación "básica", entendida como formación indispensable, se proyectaba sobre los primeros años de la educación secundaria. Con ese horizonte, se forjaron diversos programas, entre los que destacan el PTEM, que proponía un nuevo currículo para el *Ciclo Básico General (CBG)*, aplicado inicialmente en instituciones piloto (Res. Ministerial 1624/88), y el *Proyecto de Unificación del Ciclo Básico Común y del Ciclo Básico Comercial*, que incluía la enseñanza de un mismo idioma extranjero desde 1º hasta 5º año (Res. Ministerial 1813/88). Estas iniciativas, diseñadas para una educación básica común y obligatoria sin distinciones por modalidad sobre los dos primeros años de la educación secundaria, buscaban facilitar el ingreso a las instituciones sin requerir equivalencias, con el objetivo de "democratizar la educación y ofrecer una formación inicial más extensa" (Anexo Res. 1813/88).

Desde el punto de vista conceptual, el diseño curricular del CBG presentaba innovaciones, organizándose en cuatro áreas disciplinares: Comunicación y Expresión, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales y Tecnología. Asimismo, incorporaba talleres optativos vinculados a características regionales, intereses estudiantiles y posibilidades institucionales (DINEM, 1989), y eliminaba materias como "Latín" (en el bachillerato) y "Contabilidad" (en el ciclo comercial). El programa también retomaba la figura de los profesores de tiempo parcial y completo del Proyecto 13, y creaba el cargo de Coordinador de Departamento –remunerado con horas cátedra, electo por pares y designado por la dirección–, responsable de articular proyectos transdisciplinarios (Res. 2200/1988).

En paralelo al PTEM, se implementó el *Proyecto de Evaluación y Mejoramiento de la Calidad de la Educación Media* (264/1989), desarrollado mediante un convenio con el PNUD financiado por el Banco Mundial (subproyecto 009). Basado en los acuerdos del Congreso

Pedagógico Nacional, este proyecto promovía evaluaciones sistemáticas, permanentes, integrales y formativas, con participación de la comunidad educativa.

En síntesis, el PTEM representó un conjunto de transformaciones curriculares e institucionales destinadas a redefinir el ciclo básico secundario y fortalecer su continuidad con la primaria, fomentando la autonomía institucional en decisiones pedagógicas, selección docente y elaboración de proyectos educativos. A estas iniciativas se sumaron otras, como el *Programa Maestros de Enseñanza Básica* –que reformaba la formación docente proyectando la "enseñanza básica"– y la creación del Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente.

De allí, sostenemos que durante este período se consolidó un modelo de "reforma por proyectos" (Méndez y Giovine, 2020), caracterizado por su implementación acotada en instituciones seleccionadas a nivel nacional, concebidas como agentes multiplicadores. Este enfoque partía de innovaciones locales como base para una reforma general, centrada en la transformación de la secundaria y la extensión de la obligatoriedad. Cabe destacar que esta política no se limitaba al ámbito nacional, pues provincias como Buenos Aires, Entre Ríos y Río Negro ya avanzaban en esa dirección, ya fuera mediante reformas legislativas o programas específicos. Esta ampliación de la obligatoriedad se convertiría, años después, en un eje central de la Transformación Educativa que precedió a la *Ley Federal de Educación* aunque con otro sentido.

Conclusiones

Hemos buscado reconstruir y analizar las dinámicas de reforma educativa durante el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989), demostrando que, pese a no ser reconocido tradicionalmente como un período de transformación educativa, sentó las bases para procesos democratizadores y de ampliación de derechos en la educación secundaria. A través de un enfoque que articula lo macropolítico con lo micropolítico, se identificaron innovaciones institucionales y curriculares que, aunque parciales, configuraron un modelo de "reforma por proyectos".

Es posible afirmar que la transición democrática imprimió un sello distintivo a las políticas educativas, orientadas a desmontar el legado autoritario de la dictadura y a reconstruir la escuela secundaria como espacio de ciudadanía. La eliminación de restricciones al acceso —como los exámenes de ingreso—, la expansión de la matrícula y la promoción de una cultura escolar más inclusiva fueron ejes centrales de esta etapa. Estas medidas, aunque limitadas por restricciones materiales, reflejaron un compromiso con la justicia educativa y la democratización, anticipando debates posteriores sobre obligatoriedad y calidad.

El análisis de normativas y programas como el PTEM reveló una agenda que buscó redefinir el ciclo básico secundario bajo principios de formación común, autonomía institucional y

evaluación participativa. La noción de "educación básica" emergió como horizonte, aunque su concreción se vio truncada por la crisis política y económica del final del gobierno. No obstante, estas innovaciones —junto con la reformulación de contenidos, métodos de evaluación y roles docentes— demostraron que el cambio educativo no se reduce a grandes reformas legales, sino que también avanza mediante experiencias locales

acumulativas. Las innovaciones de estos años, lejos de ser marginales, operaron como "semillas" de cambios posteriores, incluso aquellos impulsados en los noventa bajo paradigmas distintos.

Este estudio invita a repensar la historia reciente de la educación secundaria desde una perspectiva que valore los procesos graduales y las rupturas simbólicas. La democratización del acceso y la cultura escolar durante la transición democrática no solo respondieron a urgencias posdictatoriales, sino que plantearon dilemas aún vigentes: cómo conciliar masificación con calidad, obligatoriedad con inclusión real, y tradición con innovación pedagógica. Estos desafíos, lejos de ser meramente técnicos, siguen interpelando a la educación secundaria como espacio de disputa por la igualdad y la democracia.

Referencias

Alfonsín, R. (1983, 10 de diciembre). Discurso de asunción ante la Asamblea Legislativa. Presidencia de la Nación Argentina.

Kaufmann, C. (2018 [2006]) *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente* . Buenos Aires, Argentina: Farenhouse.

Mendez, J., y Giovine, R. (2020). La forma de la reforma educativa en la transición democrática argentina: intelectuales, políticos y discursos (1983-1989). *Propuesta Educativa*, 2(54), 81-103

Pineau, P. (2014) Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 103-122, jan./ mar. 2014. Editora UFPR.

Tyack, D. y Cuban, L. (1995). Tinkering toward utopia: A century of public school reform. Harvard University Press.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Morata.

Las escuelas secundarias de Río Cuarto como espacios de memorias: Apropiaciones docentes del diseño curricular sobre el pasado reciente

Secondary schools in Río Cuarto as spaces of memory: Teachers' appropriations of the curriculum design on the recent past

Romina Soledad Bada[1]

Palabras clave: prácticas docentes, pasado reciente, pedagogías de la memoria, diseños curriculares, escuelas secundarias

Introducción

La enseñanza de la historia reciente argentina es un desafío complejo y sensible que requiere una aproximación específica en el ámbito educativo. Más que transmitir eventos y fechas, se trata de comprender la complejidad de los procesos históricos y su impacto en nuestra identidad colectiva.

El siguiente ensayo presenta avances sobre los resultados de mi tesis doctoral[2], que analizó cómo los docentes de Ciencias Sociales de 5° y 6° año en tres escuelas secundarias de la ciudad de Río Cuarto (Córdoba, Argentina) se apropian de los lineamientos curriculares de la provincia de Córdoba sobre el pasado reciente. Utilizando una metodología cualitativa, de corte etnográfica, se realizaron observaciones participativas en clase y entrevistas semiestructuradas con los docentes. El análisis de contenido permitió, mediante las percepciones de los docentes, identificar similitudes en los modos de apropiación y en las prácticas docentes en relación a este tema y tensiones respecto de lo que establecen los diseños curriculares.

Metodología

La investigación se sustentó en las Pedagogías de la Memoria, que concibe a las escuelas como espacios donde se construyen y transmiten memorias colectivas. Estas pedagogías no se

---

12 Prof. Lic. en Historia. Diplomada Superior en Derechos Humanos. Especialista en Ciencias Sociales. Doctoranda en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Río Cuarto. Área de estudio: Derechos Humanos, Pedagogías de la Memoria, Estudios sobre Memorias

limitan a narrar hechos históricos, sino que promueve una reflexión crítica sobre el pasado, con el fin de impactar en la subjetividad de los estudiantes. El análisis del pasado reciente es clave, ya que la dictadura argentina sigue siendo un tema de debate y reflexión dentro del sistema educativo, donde las prácticas docentes se transformaron constantemente.

Este estudio utilizó una metodología cualitativa basada en observaciones de clases y entrevistas semiestructuradas a docentes de Historia y Geografía de 5º año, y de Ciudadanía y Política, Psicología, Filosofía, Historia y Geografía de 6º año. Se llevaron a cabo 16 observaciones y 13 entrevistas con los docentes, centradas en cómo estos profesionales adaptaron y resignificaron los contenidos curriculares sobre el pasado reciente en sus clases. Con esta metodología, se buscó comprender cómo abordaron la enseñanza de este tema complejo y sensible en sus aulas.

Tres conceptos clave guiaron la investigación, primero, las Pedagogías de la Memoria, que se ocupan de "enseñar lo inenseñable" (Dussel, 2005), es decir, abordar contenidos relacionado con experiencias traumáticas; segundo, las prácticas docentes, retomamos para ello el estudio de Edelstein (2011, p. 190) donde sostiene que las "prácticas escolares son prácticas sociales complejas que se generan en un espacio y tiempo determinado" y que, para referirse a ellas, recurrentemente, dice la autora, "se alude a la clase y el trabajo en el aula". Además, las prácticas son definidas como el espacio donde los profesores ponen en juego conocimientos, emociones y gestos en su labor diaria; y tercero, el concepto de apropiación, crucial al momento de interpretar las traducciones que realizan los docentes de Ciencias Sociales, de los diseños y políticas locales, en sus prácticas. En este punto, acordamos con el concepto planteado por Chartier (1992, p. 53) en donde define la apropiación como "un proceso de usos e interpretaciones, relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscritos en las prácticas específicas que los producen". En este sentido, las prácticas docentes son prácticas de apropiación, que construyen nuevos sentidos a partir de la lectura de las normativas curriculares vigentes y políticas locales, y

también influye el hacer cotidiano de los docentes. Es decir, los docentes leen las normativas, los diseños curriculares, las propuestas pedagógicas y didácticas, y a partir de ello, traducen lo leído, produciendo algo nuevo en las aulas donde desarrollan su tarea de enseñanza.

Hallazgos

Uno de los principales hallazgos fue la forma en que los docentes percibieron y adaptaron los diseños curriculares provinciales. Aunque estos diseños se concibieron como guías, los profesores los ajustaron de acuerdo con las características específicas de cada escuela y de la población estudiantil. Factores como el tiempo limitado, la sobrecarga de contenidos y la posible desactualización de los programas incidieron en esta adaptación.

y Educación. Universidad nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Argentina. Correo electrónico: rominabada@yahoo.com.ar

El análisis evidenció que los docentes emplearon los lineamientos curriculares de manera flexible y creativa, ajustándolos según las necesidades del aula y del contexto institucional. Siguiendo la noción de "apropiación" propuesta por Chartier (1992), se observó que los docentes resignificaron los contenidos para hacerlos más relevantes en su enseñanza, modificando sus prácticas de acuerdo con las características particulares de sus estudiantes.

Una de las cuestiones más relevantes que surgió en la investigación fue la tensión constante entre lo establecido en los diseños curriculares y la realidad de las prácticas docentes. A pesar de que los diseños definen ciertos contenidos y enfoques, los docentes se vieron obligados a adaptarlos constantemente. Esta situación generó una separación entre lo prescripto en los diseños y las condiciones reales en las que los profesores impartían sus clases.

Esta brecha se debió, en parte, a la limitada conexión de los expertos encargados de elaborar los diseños curriculares con el entorno escolar real, lo que dificultó la aplicación práctica de lo prescrito en el aula. Sin embargo, los docentes trataron de superar estas limitaciones mediante estrategias creativas y personalizadas, lo que les permitió transmitir los contenidos de manera significativa para los estudiantes.

La cultura escolar de cada institución jugó un papel central en la manera en que se enseñó el pasado reciente. Las tres escuelas estudiadas presentaron dinámicas internas particulares que incidieron en cómo los docentes abordaron los contenidos. Estas dinámicas incluyeron tradiciones pedagógicas, la historia institucional y las características de los docentes, las cuales afectaron la autonomía de los profesores y su capacidad para adaptar los contenidos curriculares.

La investigación subrayó además que las prácticas docentes fueron situadas, es decir, profundamente conectadas con las particularidades de las culturas escolares donde se desarrollaron. Cada escuela fue única en cuanto a sus tradiciones pedagógicas y sus interacciones internas, lo que generó una gran diversidad en la manera de abordar el pasado reciente.

Otro aspecto clave fue cómo las experiencias personales de los docentes mediaron en la enseñanza del pasado reciente. Muchos de los profesores entrevistados vivieron la última dictadura cívico-militar o crecieron en un contexto marcado por sus consecuencias, lo que impactó en su forma de enseñar este tema. Aunque intentaron mantener una objetividad en sus clases, sus vivencias personales desempeñaron un papel importante en las decisiones pedagógicas que tomaron.

Sin embargo, los docentes enfrentaron el desafío de enseñar un tema que no es fácil de transmitir. Abordar lo "inenseñable", como lo denominó Dussel, exigió que los profesores equilibraran la presentación de los hechos históricos con la promoción de una reflexión crítica que no impusiera puntos de vista específicos.

Una de las principales motivaciones que impulsó a los docentes a enseñar sobre la dictadura fue la formación de valores en los estudiantes. Temas como la importancia de la democracia, el respeto por los derechos humanos y la reflexión crítica sobre el pasado formaron parte fundamental de sus objetivos pedagógicos. Los profesores vieron la enseñanza del pasado reciente como una oportunidad para fomentar una conciencia crítica en los jóvenes, ayudándolos

a conectar los eventos históricos con los desafíos actuales de la sociedad.

Las características de la población estudiantil también incidieron en las prácticas docentes. Los docentes ajustaron sus métodos según las particularidades de los estudiantes, considerando sus conocimientos previos, su interés en el tema y su contexto socioeconómico. Esta situación generó una variabilidad en la enseñanza del pasado reciente, en la que los profesores debieron ser flexibles y adaptar sus estrategias a las necesidades específicas de sus estudiantes.

Finalmente, la investigación exploró cómo las políticas locales sobre derechos humanos mediaron en las prácticas docentes. En algunas de las escuelas estudiadas, existía una fuerte conexión con iniciativas locales de derechos humanos, lo que permitió a los docentes integrar estas perspectivas en su enseñanza. Sin embargo, en otras instituciones, la prevalencia de una dinámica escolar poco flexible limitó esta vinculación, restringiendo la capacidad de los docentes para adaptar los contenidos a las particularidades locales.

Discusión

El desafío de enseñar el pasado reciente en las aulas genera tensiones entre los diseños curriculares oficiales y las prácticas docentes. Los docentes perciben a los diseños como marcos generales que requieren adaptaciones a las realidades específicas de sus instituciones y estudiantes. La brecha entre lo establecido por el Ministerio y las condiciones reales de la enseñanza da lugar a una discusión relevante.

Uno de los principales puntos de tensión es la rigidez de los diseños. Aunque estos definen los contenidos a enseñar, los docentes deben priorizar debido a factores como la falta de tiempo, la sobrecarga de temas y las necesidades concretas de los estudiantes. Esto plantea la necesidad de mayor flexibilidad curricular para ajustarse a las particularidades de cada aula. Los docentes, a través de sus experiencias pedagógicas, deciden qué contenidos priorizar y cuáles omitir, especialmente en lo relativo al pasado reciente.

La creatividad docente es esencial en este proceso. Los educadores no se limitan a implementar los diseños curriculares de manera mecánica, sino que los transforman para que sean más relevantes en sus contextos. El concepto de "apropiación" propuesto por Chartier es útil aquí, ya que resalta cómo los docentes adaptan lo prescripto para que tenga sentido en sus aulas. Estas transformaciones varían según los recursos disponibles, las expectativas institucionales y las características de los estudiantes, generando una diversidad de prácticas que, en muchos casos, mejora la comprensión del pasado reciente.

Otro aspecto central es la formación de valores mediante la enseñanza del pasado reciente. Los docentes no solo transmiten hechos históricos, sino que también buscan fomentar en los estudiantes una comprensión crítica del presente y promover valores democráticos y de defensa de los derechos humanos. Las estrategias pedagógicas más efectivas son aquellas que equilibran la transmisión de conocimientos históricos con la reflexión crítica, ayudando a los estudiantes a conectar el pasado con sus implicaciones actuales. Sin embargo, estas estrategias

varían dependiendo de las culturas escolares y la historia institucional de cada escuela, lo que puede limitar o potenciar la autonomía docente en la adaptación de los contenidos.

La subjetividad de los docentes también juega un papel importante. Las vivencias personales, en especial en temas como la dictadura cívico-militar, inciden en la forma en que

enseñan. Aunque buscan mantener la objetividad y fomentar el pensamiento crítico, las tensiones entre sus propias creencias y la neutralidad son inevitables. Esto plantea la cuestión de si es posible, o incluso deseable, una enseñanza completamente neutral sobre temas tan cargados emocional e históricamente.

La población estudiantil media significativamente en la enseñanza del pasado reciente. Las características socioeconómicas y culturales de los estudiantes, así como su nivel de interés o conocimiento previo, obligan a los docentes a ajustar sus prácticas. En contextos donde los estudiantes tienen poco conocimiento sobre el pasado reciente, los docentes deben ser creativos para generar interés y comprensión. En otros casos, el reto es profundizar en el análisis crítico.

Finalmente, las políticas locales de derechos humanos también impactan las prácticas educativas. Algunas escuelas, conectadas con iniciativas locales de derechos humanos, logran integrar estas perspectivas en su enseñanza del pasado reciente. En otras, las dinámicas escolares pueden limitar la capacidad de los docentes para adaptar los contenidos a las particularidades locales.

Reflexiones finales

A lo largo de este ensayo, hemos identificado diversas condiciones que inciden, en mayor o menor medida, en las prácticas docentes del área de Ciencias Sociales en tres escuelas de la ciudad de Río Cuarto. Estas condiciones han impactado en cómo los docentes han adoptado y adaptado los contenidos y conocimientos propuestos por los diseños curriculares de la provincia de Córdoba, así como en la forma en que estos se implementan en las aulas. Es evidente que estas condiciones varían significativamente entre docentes y entre escuelas. Además, hemos destacado otros factores emergentes que también juegan un papel mediador en la educación.

Nuestro análisis revela que las condiciones institucionales, la disponibilidad de recursos, las características particulares de los estudiantes, las experiencias formativas del pasado reciente, las vivencias personales de los docentes respecto a la última dictadura, y su relación con las políticas educativas locales son aspectos determinantes en el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Cada docente enfrenta desafíos y oportunidades únicas, lo que se traduce en una diversidad de modos de apropiación y métodos de enseñanza.

Por ejemplo, la infraestructura y el acceso a materiales didácticos pueden facilitar o limitar la implementación de los contenidos curriculares en algunas escuelas. En otras, las

políticas locales y el respaldo institucional son cruciales para la capacidad de los docentes de innovar y ajustar sus prácticas según las necesidades de los estudiantes. Además, la formación y experiencia de los docentes, así como su disposición para reflexionar sobre su práctica, son

elementos clave que inciden en la calidad y efectividad de la enseñanza.

Hemos identificado que, además de las condiciones mencionadas, existen factores emergentes que también median en las prácticas educativas, como la integración de nuevas tecnologías, las demandas de la sociedad contemporánea y los cambios en las dinámicas familiares y comunitarias. Aunque estos aspectos no siempre se contemplan en los diseños curriculares, tienen un impacto significativo en cómo los docentes abordan los contenidos y en la forma en que los estudiantes los asimilan y procesan.

Este escenario diverso nos invita a reflexionar sobre la variedad de prácticas docentes, especialmente en relación con la apropiación y adaptación de los contenidos relacionados con el pasado reciente en las aulas. Asimismo, nos desafía a considerar los retos futuros que enfrentarán los educadores. Esperamos que esta investigación proporcione herramientas reflexivas a los docentes, teniendo en cuenta los elementos discutidos aquí: la dinámica de las culturas escolares, los contextos institucionales, los objetivos formativos en relación con el pasado reciente, la conexión con las políticas locales y la diversidad de los estudiantes. Estos son aspectos con los que "el saber hacer cotidiano" (Chartier, 2000), debe dialogar de manera continua.

Es crucial reconocer que cada docente se enfrenta a circunstancias y desafíos únicos que median en su práctica educativa. La diversidad de culturas escolares y dinámicas institucionales implica que no existe un enfoque único ni una solución universal para apropiación y posterior transmisión del pasado reciente. Los docentes tienen el desafío de ser flexibles y adaptarse a las necesidades específicas de sus estudiantes y sus contextos, lo que requiere reflexión constante y disposición para innovar y experimentar con diversos métodos y enfoques pedagógicos.

Referencias

Cullen, C. (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Novedades Educativas.

Chartier, A. M. (2000) Fazeres ordinarios da classe: una aposta a pesquisa e para formação. Educação e Pesquisa, 26(1), 157-168. https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200011

Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Gedisa.

De Certeau, M. (2008). *La invención de lo cotidiano 1: artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.

Dussel, I. (2005). Enseñar lo in-enseñable. Reflexiones a propósito del Museo del Holocausto de Estados Unidos. Cuaderno de Pedagogía Rosario, Cuaderno N° 1, Año III.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

El CENS N°248 en Concepción del Uruguay. Una experiencia de educación de adultos de las fuerzas armadas en la postdictadura (1988-1990)

The CENS N°248 in Concepción del Uruguay. An adult education experiencia of the armed forces in the post-dictatorship.

Rodrigo Lautaro Demarlenge[13]

Palabras clave: Fuerzas Armadas - Posdictadura - CENS - DINEA

El objetivo de esta ponencia es analizar la experiencia de educación de adultos promovida por las Fuerzas Armadas (FF.AA.) en el Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) N°248 de Concepción del Uruguay entre 1988-1990. Exponemos la misma en el marco de la redacción de la tesis de Licenciatura en Historia de la FHAyCS-UADER y de las Prácticas en Investigación del INES-CONICET. En esta comunicación presentamos el tema, el marco teórico/metodológico, los avances parciales y conclusiones.

La creación de esta institución educativa fue resultado del convenio firmado entre la Dirección Nacional de Educación de Adultos y el Círculo de Suboficiales del Ejército (CIRSE). Las actividades educativas comenzaron en 1988 y se prolongaron bajo este convenio hasta 1990. La institución continuó funcionando bajo otro convenio hasta 1991, año en que se transfirió al Consejo General de Educación de Entre Ríos. A día de hoy la institución sigue en actividad bajo la jurisdicción provincial como la Escuela Secundaria de Adultos (ESA) N°12.

El contexto temporal en el que situamos la ponencia está marcado por los debates suscitados en la denominada transición de la dictadura a la democracia. Como sostienen Feld y Franco, esta transición se dio de una manera incierta y ambigua en la medida que la misma estaba repleta de continuidades y dilemas, heredados de la dictadura (Feld y Franco, 2015). Al mismo tiempo, la presidencia de Alfonsín promovió el juzgamiento a los militares que fue iniciado por el Juicio a las Juntas Militares de 1985. Ahora bien, como se ha estudiado, la resistencia por el sector castrense obligó al gobierno a clausurar el tratamiento de los crímenes

13 FHAyCS-UADER, Concepción del Uruguay, Argentina. Correo electrónico: rodemarlenge@gmail.com

dictatoriales, impulsando dos leyes: la 23.492 de "Punto Final" y la 23.521 de "Obediencia Debida" (Laino Sanchis, 2021). En este contexto de transición y posdictadura las FF.AA. se vieron desprestigiadas por amplios sectores de la sociedad como consecuencia de la dictadura y la derrota de Malvinas (Soprano, 2017). De esta manera, las FF.AA. atravesaron un proceso de condena social que debilitó el protagonismo político que habían tenido hasta 1982. Soprano y Rabinovich agregan que "El ejército experimentó una crisis profesional e institucional que se manifestó en un 'estado de deliberación' y de 'politización' de oficiales y suboficiales que amenaza con romper el funcionamiento de la cadena de mandos" (2017, p.3). Inferimos que el periodo de transición y posdictadura estuvo cargado de tensiones entre el Estado, el Ejército y la sociedad *civil*. Al mismo tiempo, esas tensiones se trasladaron al interior de las FF.AA. y se cristalizaron en el cuestionamiento interno y en los levantamientos de la década del 80'.

En este marco de conflicto entre la sociedad *civil*, el sector militar y el poder ejecutivo nacional surgió el CENS N°248, que concentró en su interior a las tres partes. Por lo tanto, nos preguntamos ¿por qué el CIRSE impulsó la firma del convenio y la posterior apertura del CENS N°248? A partir de este interrogante surgen otros tres que guiarán la escritura de la ponencia: ¿cuáles fueron las posturas acerca de la educación de adultos y del escenario de posdictadura de los integrantes del CIRSE? ¿Cómo estuvo organizado, cómo funcionó y cómo era la cotidianidad escolar del CENS N°248? ¿Qué tensiones y convergencias surgieron dentro del sector castrense y entre este sector y la sociedad en el marco de esta institución?

Nuestra hipótesis consiste en que la incorporación de los suboficiales al CENS N°248 se enmarcó en las reformas de las FF.AA. para adaptarse al nuevo escenario democrático. También conjeturamos que los CENS vinculados con el sector castrense, en el contexto de la posdictadura, adquirieron la función de legitimar el sistema democrático con el fin de fortalecer los vínculos entre este sector y la sociedad civil.

Para el análisis de nuestro objeto de estudio retomamos los conceptos que propone Germán Soprano. El autor propone un estudio de las agencias estatales basado en el descubrimiento de los sujetos que le dieron vida, la aprehensión de sus lógicas y del contexto de las representaciones y prácticas sociales que objetivaron las políticas públicas de esas instituciones (Soprano, 2008). Esta postura nos permite deconstruir la imagen del Estado como una institución homogénea en la que no existen los conflictos entre sus instituciones y construir una perspectiva que permita dar cuenta de las tensiones que existen entre las agencias estatales y, también, entre las escalas nacionales, provinciales y locales del Estado. Desde esta postura podemos observar al CIRSE, a la DINEA y al CENS N°248 a través de las trayectorias de sus actores para poder observar las representaciones de estos que, posteriormente, incidieron en el establecimiento y funcionamiento de la institución educativa.

Por otro lado, para el estudio de la vida cotidiana del CENS N°248 retomamos los supuestos teóricos de Elena Libia Achilli, quien propone estudiar la cotidianidad escolar desde una perspectiva relacional para identificar las tendencias hegemónicas estructurales (Achilli, 2000).

Para reconstruir la vida cotidiana de esta institución recurrimos a la elaboración de entrevistas en profundidad con el propósito de comprender las perspectivas de los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones (Taylor y Bogdan, 1994, p.101). Realizamos entrevistas al director, docentes y egresados del CENS N°248.

Al mismo tiempo, analizaremos fuentes documentales, estas son: el convenio general entre el CIRSE y la DINEA, el convenio particular para la apertura del CENS N°248, la solicitud por parte del CIRSE para desligarse de este último y la resolución para la desafectación emitida por la DINEA. Estos documentos son fuentes inéditas y fueron recuperados del archivo escolar de la ESA N°12 (Ex CENS N°248). Al mismo tiempo, analizaremos la edición de 1990 del anuario "Horizonte", una publicación elaborada por estudiantes y docentes de esta institución entre 1990 y el 2002.

Al respecto de las posturas de los integrantes del CIRSE en relación a la educación de adultos y del escenario de posdictadura, analizamos las mismas a través de la entrevista realizada a Nicolás Agapito Suárez, personal de inteligencia en el Batallón de Ingenieros Blindados N°2 y responsable de las gestiones para el CENS N°248. El entrevistado asegura que el secundario se le iba a comenzar a exigir a los suboficiales para el progreso en la carrera profesional dentro del ejército. Al mismo tiempo, también comenta que observaba que los suboficiales que no tenían el secundario finalizado tenían dificultades para la elaboración de descripciones e informes. Finalmente, Suárez explica que su intención era que los suboficiales se acerquen con el "personal civil" (Entrevista a Nicolás Agapito Suárez realizada por el autor 13/12/2024).

A partir de este testimonio observamos que existieron tres objetivos distintos al respecto de la implementación del CENS N°248. En primer lugar, se buscó garantizar el progreso de las carreras de los suboficiales dentro de la institución castrense. Inferimos que este propósito fue alcanzado ya que, según los egresados entrevistados, les permitió acceder a puestos de conducción dentro del ejército (Entrevista a Miguel Amarillo y Néstor Ávalos realizada por el autor 22/02/2024). Por otro lado, identificamos que se buscó incrementar el capital cultural de los suboficiales para superar los obstáculos mencionados anteriormente. Por último, contemplamos que el establecimiento educativo tuvo la intención de acercar a los suboficiales a la sociedad que existía por fuera de los cuarteles. En este punto, podemos suponer dos motivos posibles, que los suboficiales atraviesen un proceso de socialización por fuera del atravesado en las instituciones castrenses y para revertir la imagen negativa que tenía la sociedad de las FF.AA.

En relación a esto último y a las representaciones sobre del escenario de posdictadura, el entrevistado asegura que su intención fue acercar entre el militar y el *civil*. Sin embargo, también declara que "El militar puede vivir con el *civil* pero no dejarse mandar" (Entrevista a Nicolás Agapito Suárez realizada por el autor 13/12/2024). A partir de esta breve cita podemos inferir, que en un escenario en el que el ejército tuvo que atravesar un proceso de desprestigio de la sociedad, el entrevistado adoptó una posición conservadora acerca de lo que eran las relaciones

entre lo *civil* y lo militar. Al mismo tiempo, suponemos que este testimonio sigue una lógica de las FF.AA. que estuvo en el centro de la discusión política y social de la década del 80' y 90'.

Por otro lado, reconstruimos la cotidianidad de esta institución educativa a través de los testimonios de docentes y de los egresados. Lo que destacamos de las entrevistas a docentes es que existió una preocupación acerca de cómo mantener un clima institucional. Una de las docentes entrevistada plantea que existió una reunión en la que el cuerpo docente tomó la decisión de no incentivar la discusión acerca de la dictadura cívico-militar de 1976-1983, de las víctimas de la misma y tampoco sobre la Guerra de Malvinas. La entrevistada fundamenta esta decisión en el hecho de que no ignoraban lo que había pasado pero que debían "mirar hacia adelante" para evitar los conflictos y poder continuar con las clases (Entrevista a Cristina D'Espósito realizada por el autor 06/05/2025). Al mismo tiempo, los egresados destacan que los profesores eran compañeros con los estudiantes, que las clases eran distendidas y que las actividades extracurriculares tuvieron la participación de toda la comunidad educativa (Entrevista a Miguel Amarillo y Néstor Ávalos realizada por el autor 22/02/2024). Estas actividades eran: la redacción del anuario "Horizonte" y la fundación de una cooperadora, un kiosco y un club de ciencias.

A partir de los testimonios inferimos que en el CENS N°248 existió una cotidianidad que alentaba el intercambio en un marco de respeto particular. Este marco era deliberadamente construido por los docentes para alentar el diálogo entre los estudiantes y entre estos mismos y los docentes sin llegar a mencionar nada relacionado con la dictadura y la Guerra de Malvinas. También concluimos que la experiencia del anuario cristalizó este marco educativo y, al mismo tiempo, el intento de que los suboficiales adquieran habilidades distintas a las alcanzadas en la formación castrense. Suponemos esto ya que en "Horizonte" los docentes alentaban a que los estudiantes escribieran reflexiones, artículos literarios, poesías y sobre sus intereses científicos.

Finalmente, en relación a las tensiones que surgieron en torno a la institución identificamos dos situaciones problemáticas hacia dentro del sector castrense. Damos cuenta de ambas a través del testimonio de Suárez. La primera de estas, entre la sede regional del CIRSE en Paraná y la delegación Concepción del Uruguay. Entre ambas sedes del CIRSE existió una puja por recursos de la DINEA. La regional Paraná contó con un CENS asociado y, en 1988, buscaba la aprobación de la DINEA para la inauguración de un Centro Educativo de Nivel Terciario (CENT) cuando la delegación Uruguay comenzó las gestiones para el CENS N°248. La disputa fue resuelta por Juan Carlos Roisecco (Director de la DINEA), quien resolvió que los recursos sean asignados a Concepción del Uruguay. De este testimonio también destacamos los diversos mecanismos que tuvieron que implementar para mantener el financiamiento de DINEA. Estos giraban en torno a ocultar la situación de fragilidad institucional de la institución a la Regional Paraná del CIRSE y la DINEA. Mientras la segunda situación se resume en que los suboficiales, en varias ocasiones, increparon a Suárez porque "les había arruinado la vida por haberles exigido el secundario" (Entrevista a Nicolás Agapito Suárez realizada por el autor

13/12/2024).

En la primera situación presentada identificamos las pujas que existieron dentro de un mismo organismo, en este caso el CIRSE, para la asignación de recursos nacionales. Al mismo tiempo, identificamos que el sector castrense no estuvo fuera de las disputas que existieron entre la capital provincial y el resto de ciudades por diversos recursos. Mientras que acerca de la segunda situación relatada suponemos que los suboficiales no estuvieron al tanto de las decisiones que, según Suárez, provenían del Estado Mayor (Entrevista a Nicolás Agapito Suárez realizada por el autor 13/12/2024). De esta forma, observamos que la aplicación de nuevas políticas educativas tienen una resistencia, aún incluso dentro de las FF.AA.

Al respecto de las convergencias que se dieron dentro de la institución educativa analizada observamos que el escenario cotidiano descrito anteriormente sugiere una confluencia entre los suboficiales y sus compañeros y docentes *civiles.* Sin embargo, podemos observar un acercamiento entre suboficiales en una experiencia relatada en el anuario de 1990. Este relato consiste en la palabra de un suboficial que observó como, en el horario escolar, su rango era reemplazado por su nombre propio (Anuario "Horizonte", octubre de 1990). A partir de este relato interpretamos que el proceso educativo atravesado por los suboficiales dentro del CENS significó, hasta cierto punto, deconstruir los rangos militares, por lo menos durante las horas de clase.

Para finalizar con la comunicación, concluimos que el CENS N°248 persiguió varios objetivos simultáneamente: la formación cultural de los suboficiales, la obtención del título secundario para que estos puedan continuar con sus carreras profesionales-militares y el fortalecimiento de la relación entre militares y *civiles.* De esta manera, suponemos que el personal militar y el CIRSE identificaron, en primer lugar, las dificultades en la lecto-escritura en los suboficiales y decidieron que la formación secundaria era necesaria para paliar esa dificultad. Pero que esta formación debía ser por fuera de los cuarteles y en relación con el resto de la comunidad.

De este punto deducimos que para quienes elaboraron el proyecto del CENS N°248 era fundamental que los suboficiales adquieran una socialización por fuera de la formación adquirida en los cuarteles. Inferimos que uno de los propósitos principales fue que los suboficiales adquieran un capital cultural y social que sólo podía conseguirse a través del vínculo con docentes y estudiantes que habitaban por fuera del cuartel. De esta manera, entendemos que los suboficiales que concurrieron a la institución atravesaron un doble proceso: por un lado, relegar lo aprendido durante la formación castrense y aprender nuevas habilidades que giraron en torno al debate, la reflexión, la escritura crítica y la colaboración desinteresada con sus pares.

De esta forma, ratificamos la hipótesis propuesta, que la incorporación de los suboficiales al CENS N°248 se enmarca en las reformas de las FF.AA. para adaptarse al nuevo escenario democrático, ya que los testimonios dan cuenta de los esfuerzos realizados para superar los secuelas de la dictadura y que estos puedan adquirir nuevas habilidades. También revalidamos el

supuesto de que los CENS vinculados con el sector castrense tuvieron el propósito de fortalecer los vínculos entre este sector y la sociedad *civil*.

Al mismo tiempo, agregamos que la incorporación de los suboficiales al CENS N°248 también se enmarcó en las nuevas exigencias del mercado laboral y, fundamentalmente, de los requisitos impuestos por el Estado Mayor del Ejército.

Cabe aclarar que en esta ponencia presentamos un avance parcial de la investigación. El análisis de las fuentes será profundizado en el cuerpo de la tésis. Por lo tanto, estas conclusiones son provisorias y pueden ser ampliadas o revisadas en la tesis.

Referencias

Achilli, E. (2000) Contextos y cotidianeidad escolar fragmentada. *Cuadernos de Antropología Social*, Vol. 12, 11-30. http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/issue/view/388

Feld, C. y Franco, M. (Dir.) (2015). *Democracia, hora cero. Actores, políticas y debates en los inicios de la posdictadura.* Fondo de Cultura Económica.

Laino Sanchis, F. (2021). Las leyes de punto final y obediencia debida y el problema de los "niños desaparecidos". ¿"delito aberrante" o "gesto de humanidad". PolHis, 14, (27), 188-216. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/166958

Soprano, G. (2008) Del Estado en singular al Estado en plural. Contribución para una historia social de las agencias estatales en la Argentina. *Cuestiones de Sociología*, N°4, 19-48. https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/issue/view/173

Soprano, G. y Rabinovich, A. (2017) Para una historia social de la guerra y los militares en Sudamérica. Perspectivas de historia comparada, conectada y de largo plazo. Siglos XIX-XX. *Revista Polhis* Vol. 20. N°12, 3-19. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/73539

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1998) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Editorial Paidós. Buenos Aires

Entre Buenos Aires (2017) y Villarrica (2024). Reflexiones en torno a una construcción colectiva sobre autoritarismos y educación en Iberoamérica

Between Buenos Aires (2017) and Villarrica (2024). Reflections on a collective construction of authoritarianism and education in Latin America.

Ana Diamant[14]
Pablo Pineau[15]

Palabras clave: Represión – Resistencia – Instituciones educativas – Prácticas educativas – Itinerarios de producción.

Síntesis de un itinerario compartido

El siglo XX mostró el mayor despliegue de la educación moderna en la historia de la humanidad. Los sistemas escolares se ampliaron y buscaron albergar a la mayor cantidad de población para garantizarles su derecho a la educación, y generar formas de emancipación.

Este período fue marcado por un conjunto de experiencias autoritarias que buscaron ordenar las prácticas educativas y acallar disensos, particularmente en el espacio iberoamericano, con la forma de dictaduras militarizadas de distinta duración y muy relacionadas entre sí.

También debe decirse que las prácticas autoritarias estuvieron acompañadas por la generación de movimientos pedagógicos opositores y de resistencia que merecen especial consideración.

Así se ha construido un corpus de saberes que a la vez que se constituyen contenidos de la enseñanza de la historia reciente, destacan a la escuela como espacio de batalla, de creación y fundamentalmente de construcción de identidad.

Se pone en cuestión, además de aspectos metodológicos, categorías vinculadas con la infancia, el lugar del adulto, la transmisión de valores, la enseñanza de contenidos, la formación de docentes, la institucionalidad, la política educativa, las transgresiones, los saberes.

Revisar fuentes en perspectiva histórica y educativa, destaca temas con la densidad que plantea la vida en opresión, la privación de condiciones básicas de entornos familiares y económicos y en el marco de la tarea escolar y destaca el lugar de la memoria y la reivindicación de

14 UBA. Buenos Aires. Argentina. anadiama@gmail.com
15 Universidad de Buenos Aires, Argentina. pablopineau@gmail.com

protagonismos.

Volver a lo hecho, no sólo para que no se olvide, "re escucharlo" para la enseñanza o para la investigación histórica y didáctica es ingresar a un campo de debate y de producción de contenidos, poner en tensión los tiempos del acontecimiento, los del relato y los del análisis, discutir los alcances de cada una de las experiencias en clave de presente y de futuro y revisar políticas de memoria.

El propósito de esta presentación es recuperar también una historia de producción compartida, más allá de la denuncia y de la interpretación de experiencias autoritarias, hacer un ejercicio de recuperación y valoración de acciones, figuras y producciones que hagan justicia sobre ellas y sobre las marcas que perduraron o que las "historias oficiales" pretendieron desaparecer. También recorrer tiempos y lugares que fueron espacios de encuentro y debate tanto en sesiones de los CIHELA (Montevideo. 2021, Lisboa (virtual). 2023, Villarrica) como de las ISCHE (2017, Buenos Aires (mesa temática). 2019, Porto. 2022, Milán (virtual). 2024, Natal).

Los primeros pasos

En la reunión de representantes de sociedades iberoamericanas de Historia de la Educación que sesionó en el marco del XIII CIHELA, Montevideo 2018, los coordinadores (Ana Diamant, Argentina. Pablo Pineau, Argentina. Antonio Romano, Uruguay) del panel ***Memorias para enseñar: las marcas de las dictaduras en la escuela***, propusimos la posibilidad de la conformación de Grupos de Trabajo Permanente – GTP – y ofrecimos formalizar nuestra experiencia iniciada como mesa temática ***Educación, emancipaciones y autoritarismos en el siglo XX*** en Buenos Aires 2017 y continuada en ese congreso.

En la ISCHE Buenos Aires 2017 se revisaron marcas que dejaron experiencias – no siempre conocidas o interpeladas en su real magnitud , se constataron ausencias y presencias que son parte de la memoria individual, institucional y colectiva y que el presente, de alguna manera refleja en el tránsito y la reelaboración desde haber estado allí, haber contado o registrado, haber escuchado, haber contrastado, haber evaluado.

Así se pusieron en cuestión, además de aspectos metodológicos, categorías contextuales y contextuadas, vinculadas con la infancia y sus formas de cuidado, el lugar del adulto, la transmisión de valores, la enseñanza de contenidos, la formación de docentes, la institucionalidad, las instituciones, la política, la escuela como espacio de control oficial, pero también reparatorio, como lugar de transgresión, de encuentro clandestino con otros saberes, actitudes y personas.

Al revisar objetos didácticos como testimonios, documentos y libros en perspectiva histórica y educativa, se destacaron temas con la densidad que plantea la vida en opresión, las marcas de la guerra, los exilios y las migraciones forzadas, la privación de condiciones básicas de entornos familiares y económicos y en el marco de la tarea escolar, pusieron a la vista el valor

sorprendente del testimonio y el lugar de la memoria como un arma de combate, también la reivindicación y el protagonismo de quien hizo.

Volver a lo hecho, no sólo para que no se olvide, "re escucharlo" para la enseñanza o para la investigación histórica y didáctica fue ingresar a un campo de debate y de producción de contenidos, poner en tensión los tiempos del acontecimiento y los del relato y los del análisis y a la vez, discutir los alcances de cada una de las experiencias pasadas en clave de presente y de futuro.

Fue propósito de esa mesa y de las actividades que siguieron, ir más allá de la denuncia y de la interpretación – sin dejarlas de lado – de las experiencias autoritarias y del correlato que encontraron en las instituciones educativas y hacer un ejercicio de recuperación y valoración de acciones, figuras y producciones que hicieran justicia sobre ellas y sobre las marcas que perduraron o que las "historias oficiales" pretendieron desaparecer.

En el CIHELA Montevideo 2018 se propuso analizar experiencias educativas en las condiciones impuestas por los autoritarismos en Iberoamérica en los S XX y XXI, en tiempos y territorios diferentes, pero con puntos de encuentro que invitan a abordarlos como conjunto, que permitieron realizar una reposición de los hechos, y analizar las marcas que han dejado en personas, espacios físicos y materiales para su enseñanza posterior.

A partir de la recuperación de información sobre los hechos y de los modos de analizarlos, fue posible revisar aspectos metodológicos, categorías contextuales -tales como el lugar de la infancia y de los adultos-, la transmisión de valores, y la enseñanza de esos contenidos y a su vez, revisar la tensión entre la escuela como espacio de formación identitaria y al sistema educativo como espacio de control oficial.

Fue a través de documentos, libros y testimonios que se pudo recuperar vestigios del pasado en el presente, y denunciar los intentos de "maniobrar" el pasado y operar sobre los vínculos generacionales.

Así, la identificación, reflexión y análisis de la base sobre la cual se han construido las historias que se transmiten se constituye en una nueva traza de una nueva historia que es parte de la memoria individual y colectiva, presente en formas de ordenamientos, ausencias, migraciones forzadas, privación de condiciones básicas de sobrevida. En el marco de las tareas de investigación y enseñanza, planteó por lo menos dos líneas reflexivas de enfoque y uso pedagógico: la que "bucea" vestigios e implicancias de los acontecimientos, y la que da lugar a su reelaboración en función del presente.

Volver a las personas, a los hechos, a los textos, a los espacios, "re escucharlos" para la enseñanza fue ingresar a un campo de producción de contenidos en permanente construcción, considerando en la distancia del contexto sociopolítico los tiempos de los acontecimientos y los de la transmisión para el aprendizaje, así como la posibilidad de discutir los alcances de cada uno como aportes pedagógicos y didácticos. Su aproximación dejó a la vista no sólo los

intentos de silenciar debates y experiencias democratizadoras de la escuela y de la sociedad, sino también el surgimiento de propuestas de tramarlos como corpus de saberes en la vida cotidiana de la escuela y también – indispensable – en las acciones de formación docente.

Se revisó cómo la dictadura franquista en España borró dos grandes marcas de progreso social y cultural iniciadas desde principios del siglo XX y en las que fueron protagonistas las mujeres de época: el modelo feminista y el modelo coeducativo y el papel que jugó en el diseño de "la nueva mujer" el sistema educativo franquista, que tuvo a su servicio a la Sección Femenina.

Se utilizaron las categorías foucaultianas para analizar las principales transformaciones que impuso la Dictadura en la enseñanza media estatal en el Uruguay a partir de los dispositivos en los que se inscribió la coerción y el refinamiento de las técnicas de disciplinamiento social.

Se abordaron las políticas de memoria acerca de la última dictadura militar (1976-1983) como un campo de políticas educativas, en su desarrollo desde el inicio mismo del gobierno militar en 1976, hasta la puesta en marcha del programa Educación y Derechos Humanos a inicios de la década de 2010.

El aporte brasileño permitió la revisión de las manifestaciones en las principales ciudades que entre los años 2014 y 2015 protagonizaron fundamentalmente jóvenes estudiantes y docentes que entre sus reivindicaciones planteaban el retorno de los militares al poder y desde el punto de vista educativo una explícita denostación a la figura de Paulo Freire.

De esta forma, el panel recorrió casi cien años en distintas latitudes, analizando los hechos dictatoriales y sus "efectos de memoria" posteriores como formas de disputas por lo público en la investigación y la enseñanza de la historia de la educación.

Con la aceptación de la propuesta en Montevideo 2018, se acordó iniciar la actividad formal en el XIV CIHELA, Lisboa 2020 con el título **A*utoritarismos y educación*. *Una perspectiva socio histórica del impacto de las guerras y los terrorismos de Estado sobre la escuela Iberoamericana.-***

En la ISCHE Porto 2019 se mostró cómo el transcurso de los eventos, los lugares de sesión, la evolución y expansión del grupo y la coyuntura internacional junto a la temática de las convocatorias invitaron a hacer foco en temas más específicos dentro del campo de estudio que nos convocaba cada vez. Entonces la propuesta fue abordar un panel con dos encuentros titulado ***Simbolismos, materialidades y formas de recuerdo de la violencia educativa de los procesos políticos autoritarios en Iberoamérica.***

Este encuentro fue una bisagra entre las experiencias anteriores como mesas de trabajo y el camino hacia la consolidación del Grupo de Trabajo Permanente en el siguiente CIHELA.

En esta ocasión se propuso recuperar antecedentes y profundizar el debate en torno a experiencias políticas y huellas de la irrupción de los autoritarismos sobre los sujetos entre

fines del S XIX y comienzos del S XXI, especialmente en Iberoamérica, reponiendo tanto los contextos que les dieron origen, las acciones que desarrollaron, las marcas que han dejado en instituciones – particularmente escolares - y en la subjetividad, así como en sus formas de recuerdo.

A pesar de las diferencias espaciales y temporales en las que se desplegaron, las experiencias autoritarias encuentran puntos en común que permiten el abordaje de situaciones que comparten intervenciones sobre la infancia y la adolescencia y sus formas de socialización, principalmente la escuela; sobre los adultos responsables, sobre las formas organizativas de las instituciones y la forma en que se articula el sistema educativo con el funcionamiento social en el marco de la violencia estatal.

Las situaciones que emergen de dictaduras políticas, buscaron eliminar supuestas diferencias – no sólo ideológicas, también conductuales -, silenciar propuestas emancipadoras – como consideraciones sobre la grupalidad y la socialización-, y controlar la aparición o desarrollo de movimientos opositores, con especial atención sobre los pedagógicos – respecto de la enseñanza y el aprendizaje, tanto en sus contenidos como en sus formas- y sobre las perspectivas de considerar y alojar a la infancia y a la adolescencia.

Abordar infancias, adolescencias, escolaridades y posiciones adultas, desde este marco teórico e interpretativo, refiriendo tanto a los dispositivos de represión como a los movimientos contestatarios, permitió, tanto en los materiales como en los testimonios decodificar alusiones a represión, persecuciones, engaños, traiciones, desconfianzas, discriminación, apropiaciones, adoctrinamiento, asi como actitudes solidarias, apoyo a los perseguidos, contenciones, complicidades, entre otros gestos.

Poder analizar estas situaciones principalmente en el siglo XX, en el que se mostró el mayor aporte de casuística, permitió profundizar teorías y prácticas, dispositivos, materiales y actividades, políticas deliberadas de control sobre experiencias autoritarias y violentas diversas, así como también otras, reparatorias, democráticas y participativas.

Fue propósito de ese panel en el que se actualizaron documentos, voces y memorias de docentes y estudiantes, incluir perspectivas diversas, particularmente de género en el caso de las maestras españolas y mexicanas en relación con el franquismo y el porfiriato, sobre estudiantes y su presencia en el espacio público durante las dictaduras de Franco y Pinochet y sus huellas posteriores que no sólo están en las personas, también en los lugares y en los materiales de educativos como en el caso de Argentina, Brasil y Uruguay, todas expresiones de la violencia educativa de los procesos políticos autoritarios.

La continuidad de la tarea estaba encaminada y el próximo encuentro ya sería el inicio de las actividades propias del grupo con el propósito de dar continuidad a lo hecho, la incorporación de nuevos participantes, la ampliación del campo temático y las perspectivas metodológicas y de análisis.

Andando los CIHELA

En Lisboa, oportunidad deseada para el inicio formal de las actividades, nos sorprendió la pandemia. La postergación al 2021 y la realización virtual, casi una novedad, sumó desafíos no esperados ni planificados que pudieron ser sorteados por el interés de mantener la continuidad de las tareas que ya se habían realizado y materializar proyectos al tiempo que el grupo vivía una etapa de expansión por la incorporación de nuevos integrantes de países diversos. Esto se vio reflejado en la propuesta amplia que se desarrolló durante el evento.

Para esa ocasión se planificaron cinco sesiones de trabajo. Cuatro estuvieron destinadas a ponencias y discusiones en torno a ellas, en tanto la quinta se destinó a reunión de trabajo para fijar pautas y criterios con proyección a futuro.

Hasta ese momento la consolidación y avance del GTP se sostuvo por la realización de reuniones periódicas virtuales, el intercambio de producciones y de piezas de archivo la discusión sobre categorías de organización y revisión de experiencias de abordaje de temas vinculados a la legitimación de acontecimientos y personajes que no estuvieran incluidos en las historias "oficiales", la reposición de hechos perdidos, reprimidos y el tratamiento de hallazgos no registrados hasta el momento.

Con la convocatoria para abordar ***Autoritarismos y educación. Una perspectiva socio histórica del impacto de las guerras y los terrorismos de estado sobre la escuela Iberoamericana*** se conformaron los agrupamientos de ponencias por afinidad temática. Ellos fueron Autoritarismo, educación y formas de representación, Autoritarismo, educación y formas de actuación, Autoritarismo, educación y formas de resistencia, Autoritarismo, educación y formas narrativas

Durante las sesiones, más allá de los temas que proponían las mesas de trabajo, se acordaron los objetivos que a futuro guiarían la tarea del GTP, algunas líneas conceptuales y los alcances esperados para los próximos 4 años.

Los objetivos se centraron fundamentalmente en la realización de un relevamiento de investigaciones realizadas y en curso sobre el tema de la convocatoria, generar una red de intercambio entre los participantes, discutir propuestas metodológicas y analíticas y considerar la conformación colaborativa de archivos.

Entre las perspectivas conceptuales que se discutieron se destacó la dificultad que representa relevar, consolidar archivos e interpretarlos, sobre guerras, persecuciones, exilios, clandestinidades y genocidios, resistencias, atendiendo al carácter polisémico de cada uno de estos términos y su diversidad de origen epistemológico. También los multiabordajes de sentido que exceden a las cronologías, los debates instalados por las políticas de memoria, su pedagogía

y didáctica.

Se acordó un plan de trabajo y como ejes compartidos que tanto las próximas producciones y debates estuvieran atravesados por la mirada sobre el abordaje conceptual de los temas, los modos de apropiación y procesamiento de la información, las perspectivas historiográficas y de memoria, la transposición de los contenidos desde el campo del saber al de la enseñanza, la perspectiva genealógica que supone considerar cómo los movimientos epocales condicionan las prácticas discursivas, las operaciones de subjetivación y las construcciones identitarias.

El 2023 volvió a reunir al GTP en forma presencial en Villarrica del Espíritu Santo, Paraguay. Entonces la convocatoria que fue considerar **Abordajes sobre la enseñanza y el curriculum de los proyectos autoritarios** se vio como una nueva oportunidad para el intercambio y el aprendizaje.

Los avances realizados hasta el momento por el GTP recalaron en dos grupos de preguntas. Las que tienen que ver con las reconceptualizaciones sobre las ideas de autoritarismos, resistencias y transiciones y las que aproximan a revisar las perspectivas sobre las memorias y particularmente la pedagogía de la memoria.

Para aproximar respuestas, se cruzan los aportes del campo de la historia reciente, las cartografías territoriales y sociales, la pedagogía de la memoria y la didáctica de las complejidades generando sentidos y disputas entre sentidos.

Al igual que en encuentros anteriores, hubo oportunidad de una sesión para establecer líneas futuras de acción. Se acordó, siempre que las condiciones lo permitan, participar como GTP o a través de quienes puedan sumarse, en las jornadas/congresos/encuentros que realicen las sociedades y redes nacionales de historia de la educación. Es en esa línea que se presenta este recorrido en esta jornada.

Del debate a partir de las ponencias, quedaron planteadas nuevas líneas de indagación. Entre ellas, la relación y los impactos de las acciones de los grupos armados sobre las universidades, sobre las escuelas, la incorporación de temas en perspectiva de género, la mirada sobre los movimientos sociales en las post dictaduras, el aporte del psicoanálisis y otras corrientes psicológicas a los temas que nos convocan, la incorporación de los conceptos de etnicidio, delación y perdón al marco teórico de los debates, la potencia de los discursos de odio, la necesidad de la educación para la paz

Andando las ISCHE

Para participar en Milán en 2022, la coordinación del GTP se desafió a un nuevo formato, el workshop y su título fue **Producciones académicas para la enseñanza de los autoritarismos. Nombrar y semantizar.** Para entonces ya se había dado a conocer la primera producción compartida, que fue utilizada como documento de base para el debate.

Los debates giraron en torno al contenido del dossier publicado en el Volumen 14 N° 2 de la Revista Fermentario (2020) Dictaduras, autoritarismos y educación en el S XX Iberoamericano editada por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República – Uruguay – y la Facultad de Educación de la Universidad de Campinhas – Brasil - https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/fermen/issue/view/76

Los tópicos tramaron las formas polisémicas de apelar a conceptos vinculados a los autoritarismos en sus diversas formas, con las ideas de enseñar como oportunidad para nominar y transmitir como gestos democratizadores que remiten a eventos, situaciones o personajes que se alejan de lo social y políticamente esperado y aceptado, llegando a lo in narrable.

subjetivación en la que se traman certezas y dudas, afirmaciones y titubeos, cambios de opinión y de valoración en la que están involucrados enseñantes y aprendientes.

La última convocatoria, en 2024, trajo a la ISCHE nuevamente al continente americano, en este caso a Natal, Brasil. Para entonces se organizó un simposio titulado ***Experiencias y discursos educativos en las dictaduras cívico-militares del Cono Sur en la segunda mitad del siglo XX: particularidades y puntos en común.***

Se ordenó el debate en dos grupos de preguntas vinculadas a un conjunto de experiencias educativas que rebelan marcas de las dictaduras: aquellas que tienen que ver con las conceptualizaciones y reconceptualizaciones de conceptos como autoritarismos, resistencias y transiciones, y aquellas que se aproximan a revisar las perspectivas sobre las formas de construcción de memoria.

Así pudo visualizarse cómo en la historia de la educación, se han ampliado las indagaciones en torno a las formas en que las dictaduras han incidido en la vida de docentes, estudiantes y comunidades escolares, en las propuestas curriculares, en las prácticas de aula, y en las producciones de textos y en los desarrollos institucionales. También se profundizó en las inscripciones históricas hicieron posible su ubicación en los procesos de recuperación de las democracias, y en las políticas de memoria llevadas a cabo desde entonces.

Los aportes habilitaron reflexiones tanto en relación con la enseñanza como con la investigación sobre el tema. Esto fue posible también por la realización de trabajos de archivo ligados a la recuperación y valorización de fuentes variadas como testimonios orales, documentos "menores", objetos y cultura material, y tareas de reposición de experiencias y asignación de protagonismos a voces y sujetos no siempre considerados.

Andando por espacios más íntimos (y la pandemia)

Sesiones anuales, presentación de avances, incorporación de nuevos integrantes

Patricia Funes Proyecto con Escobar

Publicaciones que materializaron debates

Entre los objetivos que se plantearon desde los inicios estuvo el de realizar una publicación cada dos años.

La primera fue el dossier temático de la Revista Fermentario que convocó diez artículos, ordenados en cuatro bloques de contenidos afines bajo el título **Dictaduras, autoritarismos y educación en el siglo XX iberoamericano** (2021)**.** Focalizan sobre prácticas represivas, las ubican en periodizaciones de mayor duración, y dan lugar no sólo al análisis de los escenarios previos que las hicieron posible sino también a las formas en que fueron incluidas en los relatos posteriores. En su conjunto permiten analizar acciones, ideas y políticas educativas de los autoritarismos del siglo pasado y entender tanto las similitudes, como las diferencias, de esos casos entre ellos como con relación al presente de la región.

El primer bloque profundiza en algunas políticas «generales» presentes en los casos antillano y brasileño. El segundo, se centra en temáticas vinculadas a las comunidades

estudiantiles en dos casos nacionales distintos: México y España. El tercero, tematiza sobre el funcionamiento de las instituciones en el caso de la última dictadura cívico-militar en Argentina. El último bloque lo integran tres trabajos que focalizan en las prácticas docentes, dos del caso español, y uno argentino.

También es intención, más allá del análisis sobre los fenómenos autoritarios, revisar cómo fueron las continuidades y transiciones posteriores para ayudar a entender las fortalezas o debilidades de los regímenes democráticos actuales y los juegos de escalas entre lo transnacional, lo nacional y lo local, descubriendo las influencias recíprocas.

Se intentó visibilizar las políticas públicas durante los regímenes autoritarios y profundizar el cambio de enfoque operado en las dos últimas décadas sobre los estudios de las dictadura que muchas veces enfatizaban sus aspectos represivos, no permitiendo reconocer, en las transiciones democráticas, las políticas desarrolladas en su faceta «propositiva».

Es interesante destacar el uso de nuevos archivos como fuentes para la reconstrucción de historias, como el caso de los archivos de inteligencia y de las narrativas de los educadores que participaron de la resistencia.

La segunda publicación que convocó autores y autoras que participan del GTP se dio a conocer en 2024. Se trata de ***Autoritarismos y educación: pasados, memorias y presentes***, tema principal de la Revista Argentina de Investigación Educativa. Con editorial de Adriana Puiggrós y epílogo de la coordinación del GTP, reúne 10 artículos

que en su conjunto rescatan el carácter colectivo de la producción que ya es un sello en la continuidad del trabajo desde 2017.

Aborda una temática irrenunciable en estos tiempos en el país, en la región y en el mundo y defiende lo colectivo y académico desde una universidad pública en el contexto de una lucha despiadada que ataca sin atenuantes al sistema educativo, al científico, al tecnológico con intenciones de desacreditarlo.

Considera lo colectivo y transversal en tiempos y espacios al retomar una perspectiva socio histórica del impacto de las guerras y los terrorismos de estado sobre la escuela Iberoamericana debatida desde un lugar en el que participan más de 40 investigadores y docentes de varios países de la región interesados en la temática.

Su objeto de trabajo es entender cómo el siglo XX, que mostró el mayor despliegue de la educación moderna, y buscó albergar a la mayor cantidad de población posible para garantizarles su derecho a la educación, estuvo también jalonado por una cantidad de experiencias autoritarias que se proponían acallar las promesas emancipadoras y ordenar las prácticas educativas con el control, la represión y la explotación social.

Al revisar testimonios, archivos y libros en perspectiva histórica y educativa, se destacan temas con la densidad que plantea la vida en opresión, la censura, las marcas de la guerra y de las migraciones forzadas, las posiciones de género, entre otras, que en el marco de la tarea escolar, pusieron a la vista el valor sorprendente del testimonio y el lugar de la memoria como un arma de combate, también la reivindicación y el protagonismo de quienes se involucraron en acciones de sostén, continuidad y protección.

En tiempos como los que estamos atravesando en Argentina, duros, amenazantes y peligrosos para los proyectos democráticos y emancipadores, este texto conjunto invita a revisar el pasado de experiencias tanto emparentadas como distantes con el fin de encontrar analizadores para comprender no sólo el pasado, también el presente y construir mejores futuros. Los trabajos aquí incluidos, en su variedad y sus similitudes, buscan cumplir con esas premisas.

A modo de balance

La mejor evaluación es, sin lugar a dudas, volver sobre las propuestas que originaron un proyecto y vale para la trayectoria de este GTP.

Al momento podemos dar cuenta de las producciones y publicaciones que se generaron, la red de intenso intercambio tanto entre quienes lo componen como las acciones conjuntas desarrolladas.

Las reuniones de trabajo, las sesiones anuales, la participación en eventos y las publicaciones dan cuenta de ello.

La relectura de este informe deja abierta además una lista de vacancias que seguirán siendo

motor de futuras tareas.

Referencias

Diamant, A. Pineau, P. Romano, A.(2024) (Coord) *Autoritarismos y educación: pasados, memorias y presentes.* Revista Argentina de Investigación Educativa. Vol 4. N° 8. Universidad Pedagógica.

Diamant, A. Pineau, P. Romano, A. (2020) (Coord) *Dictaduras, autoritarismos y educación en el siglo XX iberoamericano.* Fermentario. Vol 14, N° 2. Universidad de la República. Uruguay – Universidad de Campinhas. Brasil. Coordinación Pablo Pineau. Argentina – Antonio Romano. Uruguay.

Notas sobre la creación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC (1974-1976)

Notes on the creation of the Faculty of Human Sciences of the UNRC (1974-1976)

Amalia Moine[16]

Palabras clave: Facultad de Ciencias Humanas- Fundación- Actores- Prácticas-Discursos

La presente contribución se ubica en el campo de estudios de la Historia Social de las Universidades en intersección con la Historia Reciente. El mismo tiene como objetivo reconstruir los primeros años de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), desde su fundación, a fines de diciembre de 1974, hasta el golpe de Estado cívico-militar de 1976. En este trabajo de tipo exploratorio y descriptivo se buscará historizar la trama institucional de dicha unidad académica atendiendo a la diversidad de actores y sus trayectorias, discursos, saberes, creaciones institucionales y disputas en el marco del proyecto político-educativo que se puso en marcha en la UNRC durante la gestión de Luis Jorge Maestre (octubre de 1974-marzo de 1976). Dicho abordaje permite "conjugar la mirada institucional" con perspectivas que recuperan el papel que tuvieron los actores político-universitarios y sus desplazamientos espaciales-institucionales (Martocci y Lanzillotta, 2021; Dip y Jung, 2020). A su vez, el análisis en clave local implica "escapar al reduccionismo geográfico", ya que, en la historia reciente de las universidades, por lo general, "existe un sesgo en los estudios de caso que consiste en solo preocuparse por experiencias que ocurrieron en las ciudades capitales de cada país" reproduciendo el "esquema centro/periferia" y las "perspectivas porteñocéntricas" (Dip y Jung, 2020).

Asimismo, la universidad como institución y como *lugar de memoria* procesa el vínculo pasado-presente de acuerdo a las agencias de sus actores, las sensibilidades, y las políticas que conforman el horizonte de lo decible y sus contrapuntos. Esta intervención implica también un ejercicio de memoria en la coyuntura actual con motivo de conmemorarse el 50 aniversario de la creación de la Facultad de Ciencias Humanas. Hablar de memoria significa hablar de un presente, de la manera en que los sujetos construyen un sentido del pasado que se actualiza en su enlace con ese presente y también con un horizonte futuro en el acto de rememorar, olvidar y silenciar (Jelin, 2017). Esta práctica conmemorativa nos permite a la vez recuperar las voces y memorias de aquellos actores que, desde distintas posiciones, subjetividades y experiencias

16 Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: amoinetizon@hotmail.com.ar

vividas, tuvieron una participación en la gestión de la naciente FCH a comienzos de 1975.

El *corpus documental* está constituido por entrevistas abiertas y en profundidad a tres actores universitarios que ocuparon distintos cargos de gestión durante el período en estudio, entre ellos, a quien se desempeñó como decano interventor de la facultad durante 1975-1976, como secretario académico y secretario general de dicha unidad académica. El uso de fuentes orales permitirá reconstruir los perfiles y trayectorias de los actores, permitiendo vincular las dimensiones personales y subjetivas con los aspectos estructurales y colectivos. Además, se utilizarán fuentes escritas, fundamentalmente periodísticas e institucionales, como la prensa local, resoluciones rectorales y decanales. En este sentido es importante también mencionar los desafíos metodológicos que supone el trabajo con fuentes fragmentarias, ya que la UNRC no cuenta con un archivo histórico, sino que posee un archivo administrativo cuyo espacio físico no resulta adecuado para la conservación del acervo documental, que a su vez no está clasificado ni catalogado.

En lo que respecta a la estructura del trabajo, el mismo está organizado en diversos apartados que responden a la periodización construida a partir de la reconstrucción de los orígenes de la facultad. Cabe remarcar que no se trató de un proceso pacífico, sino por el contrario, implicó luchas, negociaciones, resignaciones y la adopción de distintas estrategias. Esto supone, en primer lugar, abordar el complejo entramado de contextos y creaciones institucionales previas que luego tuvieron incidencia en la creación de la facultad. En segundo lugar, es crucial enmarcar el proceso de reestructuración institucional a partir de la adopción del sistema de facultades en el marco del nuevo proyecto político-educativo que se puso en marcha en la casa de estudios local durante la gestión del Dr. Luis Jorge Maestre, y en una coyuntura particular marcada por la "transición a la dictadura" (Friedemann, 2016). Finalmente se realizará una descripción sobre la dinámica institucional de la FCH durante el período en estudio, atendiendo a las prácticas y discursos de los actores que ocuparon puestos de poder relevantes y que tuvieron incidencia en la definición y organización de la reciente unidad académica.

Antecedentes

El año 1971 constituye un momento clave en la historia de Río Cuarto y su región de incidencia económica, educacional y cultural. El 1 de mayo de 1971 fue fundada la Universidad Nacional de Río Cuarto en el contexto de la puesta en marcha del llamado "Plan Taquini". Esta importante creación institucional para la ciudad y la región puso inmediatamente en riesgo las bases y posibilidades de subsistencia y continuidad, en un futuro inmediato, de las instituciones privadas de nivel superior que existían hasta ese momento, entre ellas el Instituto Superior de Ciencias (1959-1974) (Escudero y Moine, 2021).

En un contexto signado por la fuente politización estudiantil y la toma de la universidad local, se produjo el desplazamiento del Dr. Sadi Ubaldo Rifé, rector organizador de la UNRC y, por consiguiente, referente simbólico de la impronta modernizante y antiperonista ligada a la

"Revolución Argentina" (*El Pueblo*, miércoles 30 de mayo de 1973, p.13). En junio de 1973 asumió un nuevo rector interventor, el Dr. Juan José Castelli, abogado riocuartense y afín a la dirigencia del peronismo histórico local. A fines de agosto de 1973, la gestión de Castelli fue duramente cuestionada por los docentes, no docentes y el estudiantado, calificando su labor al frente de la casa de estudios con el término de "continuismo", responsable de acentuar "los defectos de la universidad tradicional" al no modificar sus estructuras y posibilitar su inserción en el proceso de liberación nacional. Esta situación de crisis derivó en el pedido ante el Ministro de Educación de renuncia de Castelli y la candidatura, por parte de diversas agrupaciones juveniles peronistas, del Lic. Augusto Klappenbach, quien asumió como rector interventor en septiembre de 1973. Durante su gestión, alineada con la izquierda peronista, se inició un proceso de "reconstrucción" para posicionar la universidad al servicio de la "Liberación Nacional", en el marco de la apuesta por configurar un modelo de universidad popular.

Es necesario hacer mención a la situación de conflictividad y agitación estudiantil que se originó en el Instituto Superior de Ciencias de Río Cuarto (ISC) en junio de 1973, y que se profundizó en los meses de octubre y noviembre del mismo año. El mismo fue un instituto privado de educación superior que, en los años previos a la creación de la Universidad en 1971, se abocó a la formación de profesores y profesoras para la enseñanza media en distintas disciplinas, inaugurando un conjunto de posibilidades que luego, no tan tarde y no sin conflictos, articularían en la Universidad Nacional de Río Cuarto, concretamente en su Facultad de Ciencias Humanas (1974). Gran parte de las propuestas que hoy forman parte de la oferta educativa de la mencionada unidad académica fueron "heredadas" del Instituto Superior de Ciencias (Escudero y Moine, 2021). Finalmente, a comienzos de noviembre de 1973, luego de un largo período de disputas y negociaciones, se iniciaron las conversaciones para la concreción del proyecto de anexión del ISP a la UNRC. Como resultado de la movilización y la lucha estudiantil, el 6 de abril de 1974, se firmó el acta de compromiso de absorción por parte de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Se cerraba de esta manera el ciclo del ISC. Meses más tarde, tras la abrupta finalización del rectorado de Klappenbach, fue designado rector interventor, por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional Nº 1241 del 24 de octubre de 1974, el Dr. Luis Jorge Maestre, médico cirujano y representante de la línea ortodoxa del peronismo local (Moine, 2023).

La Facultad de Ciencias Humanas en su etapa fundacional: actores, discursos y prácticas (1974-1976)

El Dr. Maestre fue considerado el representante de la llamada "Misión Ivanissevich" en el ámbito universitario local. Luego de su asunción trazó su diagnóstico acerca de la situación de la institución y enunció que el propósito de su gestión era emprender la "cruzada antimarxista" desde los claustros universitarios, a partir de la difusión de valores nacionalistas y cristianos y del "rescate de la argentinidad" (Moine, 2023, p. 145). Para alcanzar este objetivo, en palabras del interventor, era necesario lograr una "reconstrucción" de la casa de estudios y,

en ese sentido, anunció la intervención de las áreas académicas, administrativas, técnicas y el cambio de la estructura académica, reemplazando el sistema departamental por el de facultades. En este contexto, con el propósito de lograr la refundación de la universidad y derogar las transformaciones e iniciativas pedagógicas e institucionales que se habían impulsado en etapas anteriores, Maestre dispuso, por medio de la Resolución Rectoral N º 059/74 con fecha del 6 de diciembre de 1974, la creación de cinco facultades, hoy existentes en la UNRC, que comenzaron a funcionar el 1 de enero de 1975. Una de ellas fue la de Ciencias Humanas, que comprendía en sus inicios cuatro Escuelas (Ciencias de la Información, Ciencias de la Educación, Filosofía y Trabajo Social) y tres Departamentos (Lenguas, Medios Audiovisuales, Orientación Educacional y Vocacional). A su vez, en la FCH comenzó a funcionar una unidad académica, el Instituto del Profesorado para la Enseñanza Media que albergó, no sin cuestionamientos y conflictos académicos y políticos, a las carreras y a los docentes y estudiantes del ya clausurado Instituto Superior de Ciencias.

Además, entre los fundamentos esgrimidos por el interventor local para justificar el nuevo organigrama de la institución, se encontraba la "jerarquización de la universidad", ya que la antigua organización por departamentos había gestado un "estado de desorden y anarquía" con "carreras deshilvanadas" y propiciaba la "dispersión de grupos humanos y esfuerzos" y el "destino de la enseñanza quedaba supeditado a intereses espurios, tanto económicos como políticos, ajenos al sentir nacional". A su vez permitía la "optimización de recursos humanos y materiales", y aseguraba una "cohesión de planes de estudios y una mayor adecuación de las distintas asignaturas a las características de cara carrera" (Resolución Rectoral Nº 059/74). Esta disposición fue acompañada también de un nuevo ordenamiento de las cátedras, por lo que el rector interventor resolvió "dar por terminadas las funciones de los docentes en todas sus categorías", y otorgar a los nuevos Decanos Interventores la atribución de nombrar los profesores encargados de las distintas cátedras en "carácter de interino" (Resolución Rectoral N º 060/74, 6 de diciembre de 1974). Esto fue acompañado de otra medida de corte represivo implementada durante la gestión de Maestre a partir de noviembre de 1974, como fueron las cesantías masivas a docentes afines a la izquierda peronista, vinculados a la conducción universitaria anterior o simplemente a los sospechosos de integrar alguna de las agrupaciones consideras "subversivas", muchos de los cuales formaban parte del plantel docente de la ex Escuela de Ciencias Sociales[1].

En este contexto de reestructuración institucional y de "depuración ideológica" de los claustros docente y no docente, comenzó a funcionar la FCH a comienzos de 1975. En enero de 1975 fue designado Decano Interventor el Lic. Hugo Bima[2]. Éste a su vez nombró a las nuevas autoridades de la facultad, entre los que se encontraban sus colaboradores más cercanos, entre ellos al Dr. Alberto Cupani[3] como Secretario Académico y al Lic. Danilo Donolo[4] como Secretario General de la FCH.

A modo de conclusión, a partir de los datos e indicios arrojados por las fuentes institucionales consultadas, la prensa local y el análisis de las entrevistas, se podría afirmar que los desafíos y

las decisiones de las autoridades encargadas de gestionar la naciente facultad tuvieron que ver fundamentalmente con dos aspectos: la reestructuración de la planta docente y la modificación de los planes de estudio y la creación de nuevas carreras en función de los requerimientos políticos y académicos, como así también de las necesidades regionales.

Finalmente, se recuperarán las voces y memorias de Hugo Bima, Alberto Cupani y Danilo Donolo, quienes, desde las posiciones de poder que ocuparon y en función de sus trayectorias, estuvieron al frente de la gestión y la organización de la recientemente creada FCH. En este apartado destacaremos la valoración realizada por los actores mencionados en torno a la nueva estructura académica adoptada por la UNRC durante la gestión de Maestre, los desafíos que asumieron en esta coyuntura marcada por la efervescencia, la radicalización política y la inestabilidad institucional, como así también las estrategias que llevaron a cabo para organizar la facultad y asegurar el dictado de las distintas carreras frente al peligro inminente del cierre de alguna de ellas.

Notas

1. Anteriormente, la estructura académica de la universidad se organizó en escuelas y departamentos. La Escuela de Ciencias Sociales estaba constituida por tres áreas: Ciencias de la Educación, Economía y Administración y Filosofía.

2. Hugo Bima es Profesor y Licenciado en Pedagogía y Psicopedagogía (UNC). Fue vicerrector de la Escuela Superior del Magisterio de la Provincia de Córdoba (1967), y luego Director Titular del Centro Educacional de Córdoba y Escuela Superior del Magisterio, desde 1968 hasta 1974, espacio en el que entabló vínculos con el Lic. Danilo Donolo. Oriundo de Miramar (Córdoba), llegó a la ciudad de Río Cuarto en 1973 con motivo de incorporarse al plantel docente de la entonces Escuela de Ciencias Sociales (UNRC). Se desempeñó como Profesor Adjunto, cargo obtenido por concurso público en 1972, y luego Asociado, desde 1976 hasta 1978, en las asignaturas de *Pedagogía, Psicología Educacional y Psicología de la Adolescencia Orientación Escolar, Psicopedagogía Diferenciada, Piscología Evolutiva II* en la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas. Fue designado Decano Interventor de la Facultad de Ciencias Humanas (UNRC) desde enero de 1975 hasta abril de 1976. En septiembre de 1976 fue designado Director del Departamento de Orientación Educacional y Vocacional de la FCH. Tras sufrir amenazas y persecución, se exilió en Brasil en 1979. Residió en Santa María, Rio Grande Do Sul. Allí cursó sus estudios de posgrado y ejerció la docencia en el Dpto. de Educación Especial de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Santa María (Basil). En 1983 regresó a la ciudad de Córdoba donde vive actualmente. En los años 80 y 90 se desempeñó como docente en la FFyH de la UNC, y ocupó cargos de gestión en el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Actualmente vive en la ciudad de Córdoba.

3. Alberto Cupani nació en Córdoba, cursó sus estudios de grado y posgrado en la UNC, obteniendo el título de Licenciado en Filosofía en 1967, y de Doctor en Filosofía en 1974. Se desempeñó inicialmente como docente en la Universidad Católica de Córdoba (1967-1969), luego fue becado y residió en Alemania durante dos años (1969-1971). Arribó a la ciudad de Río Cuarto con motivo de ganar el concurso e incorporarse como Profesor Adjunto de la UNRC en 1972, y luego fue promovido a Profesor Asociado. Se dedicó a la Antropología Filosófica, aunque dictó otras asignaturas, como *Historia de la Filosofía*, *Filosofía de la Educación, Historia de la Educación Universal* en las Escuelas de Filosofía y Ciencias de la Educación. Fue integrante del Consejo de Investigación de la UNRC (designado en febrero de 1975), luego se desempeñó como Secretario Académico de la FCH (mayo de 1975-abril de 1976), como Decano Interventor de la mencionada facultad (abril-agosto de 1976), en diciembre de 1976 fue designado Director del Depto. de Postgrado de la FCH y Director de la Escuela de Ciencias de la Educación. En 1978, por motivos económicos y políticos, luego de ser alertado de que podría ser detenido por ser considerado "de izquierda", se exilió en Florianópolis, Brasil (donde reside actualmente). Fue dejado cesante en la FCH de la UNRC, y se incorporó como docente en la Universidad Federal de Santa Catarina, donde se jubiló en 2013, y actualmente colabora en dicha institución como profesor voluntario.

4. Danilo Donolo, oriundo de la ciudad de Córdoba. Maestro Normal Nacional egresado de la Escuela Normal Superior "Dr. Alejandro Carbó". Ejerció como maestro de grado mientras cursaba sus estudios de Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación en la Universidad Católica de Córdoba (egresado en 1968). En 1986 obtuvo el título de Doctor en Ciencias de la Educación (UCC). En los inicios de su trayectoria docente, ejerció la docencia en la mencionada institución y luego trabajó en la Dirección General de Investigaciones Educacionales y en un Centro de Formación de Conducción Educativa que funcionaba en Córdoba y que formaba a los maestros para luego ocupar cargos directivos en las escuelas primarias. En 1973 comenzó a ejercer la docencia en la UNRC como JTP en el área de Ciencias de la Educación, Escuela de Ciencias Sociales (en las asignaturas *Pedagogía* y *Psicología Educacional* cuyo responsable era Bima, y luego en las asignaturas Elementos de Psicología Educacional, Psicometría Educacional y Pedagogía Especial). En 1974, luego de asumir el rector interventor Maestre fue cesanteado junto al personal docente de la mencionada unidad académica y en 1975, durante la gestión de Bima al frente de la FCH, fue reincorporado y pasó a ser Profesor Adjunto, momento en el cual se trasladó a vivir a la ciudad de Rio Cuarto. Además, se desempeñó como Secretario General de la FCH (durante el decanato de Bima) y Secretario Académico de la facultad (durante la breve intervención de Cupani). Ocupó distintos cargos de gestión durante la época de la dictadura. Luego ingresó como investigador independiente de CONICET.

Referencias

Dip, N. y Jung, M. E. (2020). "Presentación Dossier La universidad en disputa. Política, movimientos estudiantiles e intelectuales en la historia reciente latinoamericana", en *Contemporánea. Historia y problemas del siglo XX,* Año 11, Vol. 12, pp.10-16.

Escudero, E. y Moine, A. (2021). "Historia y memoria frente al injusto olvido de una estación ineludible: el Instituto Superior de Ciencias de Río Cuarto", en Vogliotti, A., Wagner, D. y Barroso, S. (Coords.). *50 años de la UNRC: huellas de historicidad en su devenir y en la cultura institucional,* UniRío Editora, pp. 190-204.

Friedemann, S. (2016). "Transición a la dictadura durante el gobierno de Isabel Perón. El ocaso de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires", en *Entramados y Perspectivas*, Revista de la Carrera de Sociología, Vol. 6, Nº 6, pp. 3-36.

Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Siglo XXI Editores.

Martocci, F. y Lanzillotta, M. de los A. (2021). "Introducción. Perspectivas para analizar las universidades en clave regional", en Martocci, F. y Lanzillotta, M. de los A. (Eds.). U*niversidades en clave regional. Estudios de caso y escalas de análisis en la Argentina (segunda mitad del siglo XX).*, Prohistoria, pp.11-36.

Moine, A. (2023). "La derecha peronista en la Universidad Nacional de Río Cuarto: política universitaria, prácticas represivas e institucionalidad (1974-1975)", en Musso, C., Noguera, A., Ortiz, L., Paiaro, M. y Servetto, A. (Eds.), *Cartografías de pasados recientes. Saberes y experiencias de investigación en clave local,* Edicea, pp.139-154.

Imprensa e Os Acordos MEC/USAID nos primeiros anos da Ditadura Militar Brasileira (1964-1971)

Kelly Ludkiewicz Alves[17]

Anna Izabel Muniz[18]

Palabras clave: história da educação; ditadura militar; acordos mec/usaid.

Esta pesquisa tem como objeto os acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) do Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), durante os primeiros anos da ditadura civil-militar brasileira, especificamente entre 1964 e 1971. A análise se concentra na cobertura jornalística do periódico A Tarde, sediado no estado da Bahia - Brasil, buscando compreender como a imprensa local representou as políticas educacionais derivadas desses acordos e de que forma contribuiu para legitimar ou silenciar os conflitos e contradições associados à cooperação internacional. Dessa forma, o estudo pretendeu contribuir com a produção de uma memória crítica e aprofundada sobre a relação entre imprensa, políticas educacionais e soberania nacional durante um dos períodos mais autoritários da história política brasileira.

A escolha do jornal A Tarde como fonte de análise deriva-se de sua ampla circulação no estado da Bahia e de sua abrangência histórica como veículo de comunicação. Fundado em outubro de 1912 por Ernesto Simões Filho, o jornal construiu uma reputação de independência editorial e defesa da legalidade, evitando vínculos explícitos com o poder estatal (Santos, 1985). Simões Filho assegurava que o jornal refletisse um ideário baseado na soberania das leis e na igualdade jurídica, ainda que esse compromisso não se traduzisse em enfrentamento às desigualdades estruturais da sociedade baiana (Moreira, 2010).

Na década de 1960, o periódico consolidou-se como espaço de atuação de letrados e profissionais das elites locais. Ferreira (2002) o descreve como um canal de inserção política e social de intelectuais e profissionais liberais, entre eles médicos, engenheiros e professores que utilizavam a imprensa como meio de intervenção pública. Como, por exemplo, as colunas de opinião assinadas pelo professor Edivaldo Boaventura, docente da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que contribuiu ativamente com análises sobre o cenário educacional brasileiro.

17 Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil. Correo electrónico: kelly@ludkalves.pro.br

18 Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil. Correo electrónico: annaizabelmuniz@gmail.com

Em contraposição às narrativas sobre as soluções tecnológicas urgentes para a educação, a coluna de opinião de Boaventura publicada em 2 de junho de 1971 criticava a forma como o Seminário sobre Tecnologia Educacional, promovido pela UFBA e entidades como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), priorizava a técnica em detrimento do papel do professor.

Boaventura defendia que a tecnologia deveria ser "um auxiliar da aprendizagem do aluno, jamais substituindo o professor" e alertava para os riscos do reducionismo pedagógico ao afirmar que "o problema de pessoal torna-se mais complicado" sem adequada formação docente. Sua crítica expressava uma perspectiva humanista da educação, contrastando com o viés tecnicista predominante nas reformas apoiadas pelo regime militar.

O cenário indica que, mesmo com a possível reprodução dos discursos oficiais ou diretrizes do regime, o jornal A Tarde também permitia vozes críticas e debates diversos, embora dentro das restrições impostas pelo contexto autoritário. A existência das colunas de opinião evidencia a importância de levar em conta a diversidade de pontos de vista que circulavam no jornal, o que requereu uma análise cuidadosa das autorias, contradições e disputas simbólicas presentes em suas páginas.

Foi com essa atenção interpretativa que se realizou a escolha e o exame das fontes primárias, consultadas em três acervos principais: o Centro de Documentação (CEDOC) do jornal *A Tarde*, o Centro de Documentação e Informação para a Graduação (CEDIG) da UFBA, e a Biblioteca Pública do Estado da Bahia. Considera-se que a combinação entre acervos físicos e digitais amplia o escopo da investigação, permitindo tanto o acesso remoto a documentos históricos quanto a preservação material de exemplares raros.

A pesquisa precisou articular uma abordagem qualitativa e de análise documental para analisar o conteúdo dessas fontes. A principal estratégia metodológica utilizada foi a análise de conteúdo, conforme Laurence Bardin (2016), aplicada à um corpus composto por reportagens, editoriais, notas e colunas publicadas no jornal A Tarde entre 1964 e 1971. O recorte temporal corresponde ao período de intensificação dos acordos MEC-USAID, culminando na Lei nº 5.540, a chamada reforma universitária de 28 de novembro de 1968 e na promulgação da Lei nº 5.692/1971 que institucionalizou a reforma do ensino de 1º e 2º graus no Brasil.

Para organizar a análise das fontes, a investigação estruturou-se em três eixos centrais. O primeiro, Políticas Educacionais Exógenas, discutiu teoricamente a cooperação internacional e os condicionantes da ajuda externa estadunidense, com base em autores como Dreifuss (1987) e Romanelli (1988), permitindo uma compreensão mais ampla do contexto geopolítico da Guerra Fria e da atuação da USAID na América Latina. O segundo eixo abordou os Objetivos dos Acordos MEC-USAID, buscando contrastar as metas previstas nos documentos oficiais com sua implementação prática e a maneira como foram representadas no jornal A Tarde. Por fim, o terceiro eixo, o Colonialismo Científico, que analisou como determinados projetos e notícias

expressavam formas de dominação epistêmica, vigilância institucional e dependência técnica, revelando a centralidade de agentes internacionais na produção e controle de saberes sobre a educação brasileira.

O primeiro eixo, denominado Políticas Educacionais Exógenas, compreende o debate em torno da chamada ajuda externa no contexto da Guerra Fria, com destaque para o programa Aliança para o Progresso de 1961 e a atuação da USAID no Brasil. Essa suposta ajuda econômica, articulada com os interesses políticos e econômicos dos Estados Unidos, foi fundamental para consolidar a hegemonia estadunidense na América Latina por meio do financiamento de regimes militares e da indução de reformas institucionais nos países considerados estratégicos. Como apontam Dreifuss (1987), Fazenda (1988) e Romanelli (1988), a política de cooperação internacional encobria um projeto geopolítico de contenção do comunismo e de sustentação do capitalismo dependente na região, apoiando golpes e governos autoritários em diversos países latino-americanos, como Brasil (1964), Argentina (1966 e 1976), Peru (1968), Chile (1973), Uruguai (1976) e Bolívia (1982).

Com a promessa de investir 20 bilhões de dólares no desenvolvimento social e econômico da América Latina, o programa da Aliança visava conter o suposto avanço do comunismo (vide a Revolução Cubana de 1959) e projetar o modelo estadunidense de social-democracia e economia de mercado. Entretanto, como argumentam Arapiraca (1982) e Black (1968), essa ajuda não era desinteressada, pois ela implicava condicionantes comerciais e financeiros que reforçavam a dependência econômica dos países receptores, ao passo que abriam mercados seguros (e mais baratos) para os produtos, serviços e corporações dos países doadores. Dados citados por Gaio (2008) mostram, por exemplo, que a USAID financiou a formação de técnicos e professores, a construção de escolas e a infraestrutura de universidades brasileiras com recursos que, em grande medida, retornavam aos Estados Unidos como contrapartida obrigatória.

Nesse cenário, a educação passou a ser concebida como instrumento estratégico de dominação ideológica e controle político. As reformas educacionais promovidas com o apoio da USAID, sob o discurso da modernização e do progresso, alinhavam-se a uma lógica tecnicista de ensino voltada para a formação de mão de obra barata e adaptável às exigências do mercado. Essa concepção se articula com a teoria do capital humano, segundo a qual o investimento em educação deve priorizar o aumento da produtividade dos indivíduos, transformando-os em recursos econômicos úteis ao desenvolvimento industrial.

O segundo eixo analítico trata dos objetivos dos Acordos MEC-USAID, articulando o que foi formalmente previsto nos documentos oficiais, o que efetivamente foi implementado no sistema educacional brasileiro e como isso foi representado nas páginas do jornal A Tarde. Conforme mencionado, mobiliza-se a teoria do capital humano (Schultz, 1961; Becker, 1964) que concebe a educação como um investimento econômico com potencial de retorno produtivo. Essa abordagem fundamentou reformas educacionais que privilegiavam a formação de técnicos

e a racionalização da educação em função do crescimento econômico, o que foi apropriado pelo regime militar brasileiro como justificativa para a reestruturação tecnicista do ensino.

A matéria "O Plano de Reforma da Universidade Baiana" (A Tarde, 25/06/1966) exemplifica esse movimento ao apresentar positivamente a criação de um Departamento de Pesquisa e Tecnologia destinado a coordenar e selecionar projetos de pesquisa vinculados à realidade regional e às necessidades do desenvolvimento local. Ainda nessa reportagem, destaca-se a proposta de aproveitamento de equipamentos e professores ociosos, evidenciando uma suposta ideia de racionalidade produtivista na gestão universitária.

As reportagens revelam como as reformas educacionais eram apresentadas como soluções técnicas para os chamados problemas estruturais da educação brasileira, sem que fossem discutidas suas implicações políticas e sociais. Uma dessas soluções é destacada na notícia "Ginásio para o Trabalho: Serão 250 em 5 Estados" (15/01/1971) em que relata o plano de construção de 250 ginásios técnicos com investimento de 64 milhões de dólares, destinados a formar 50 mil estudantes em regiões como a Bahia e Minas Gerais. Ao destacar a atuação de William Ellis, diretor da USAID, a matéria evidencia a centralidade dos agentes estrangeiros na formulação e implementação das políticas públicas.

A retórica da empregabilidade também aparece em textos como "A Nova Reforma" (A Tarde, 18/07/1970), em que o editorial defende a profissionalização precoce e a reorganização do ensino médio como estratégias para conter os chamados excedentes universitários e alinhar a educação às necessidades do mercado. A notícia afirma que a reforma permitiria ao jovem "formar sua base humanística e, desde cedo, orientar-se profissionalmente", reproduzindo os ideais da racionalidade técnica e da produtividade individual.

A coluna de opinião "Sempre Mais Caro", sem autoria mencionada e publicada em janeiro de 1972, por sua vez, denuncia o aumento das anuidades escolares e a proliferação dos cursinhos como reflexo do colapso do ensino público e da mercantilização da educação.Tal crítica encontra respaldo em Portela (2006), ao demonstrar que a obrigatoriedade da formação profissional no ensino médio, introduzida pela Lei 5.692/71, teve baixa efetividade prática.

Segundo o Portela (2006), a proposta não avançou na rede privada, pois a mesma priorizava a preparação para o vestibular e ignorava a profissionalização; tampouco se consolidou na rede pública, que carecia de estrutura e financiamento adequados para a implementação de cursos técnicos de qualidade. Como analisado por Frigotto (2018) e Patto (2022), essa reforma (a referida Lei 5.692/71), longe de resolver os problemas educacionais do país, aprofundou as desigualdades sociais ao direcionar os estudantes das camadas populares para cursos técnicos de baixa qualidade, enquanto as elites permaneciam voltadas para o ensino superior.

O projeto de interiorização dos ginásios técnicos, com exemplos como Santo Amaro e Laje (A Tarde, 06/01/1964), visava formar mão de obra local, ajustando a educação às necessidades das indústrias regionais, especialmente do setor sucroalcooleiro. A reportagem destaca que, em

Santo Amaro, o professor Julival Rebouças, inspetor seccional do ensino secundário, articulava a criação de um novo ginásio com o Círculo Operário local, aproveitando a estrutura do Centro Educacional.

O objetivo declarado era atender às reais necessidades educacionais da população e iniciar as atividades ainda em fevereiro de 1964. Já no município de Laje, o projeto contava com apoio da sociedade local e tinha previsão de funcionamento para março. Embora apresentados como expressão de desenvolvimento regional, tais esforços podem sinalizar uma articulação funcional entre educação e produtividade industrial em que o acesso ao ensino técnico estava subordinado à lógica da oferta de mão de obra barata ao setor industrial.

A atuação de agentes externos, especialmente da USAID, também se articulava com a presença de outros organismos internacionais e fundações empresariais na formulação de políticas educacionais. Conforme Daniel Gaio (2008), os investimentos internacionais dos anos 1960 incluíram não apenas a USAID, mas também a Fundação Ford, a Fundação Rockefeller, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a UNESCO.

Como sintetizam Molina Neto e Molina (2003), os países em desenvolvimento estabeleceram relações de dependência com tais organismos, frequentemente moldando suas agendas internas conforme as exigências dos financiadores. No caso brasileiro, como observa Loureiro (2013), o país enfrentava um passivo externo elevado, o que o forçava a renegociar sua dívida e aceitar condicionantes para o recebimento de auxílio.

Dessa forma, ainda que os aportes internacionais tenham contribuído para a expansão da educação superior, seu caráter condicional evidenciava uma assimetria nas relações internacionais, nas quais as prioridades locais eram frequentemente subordinadas a interesses exógenos, mesmo conciliados com a burguesia local. A lógica da eficiência, da produtividade e da adaptação ao mercado aparecia como critério universal de validação das políticas educacionais, em detrimento de uma abordagem mais humanística.

A reportagem "Como estudar em Harvard sem gastar dinheiro" (A Tarde, 16/01/1971, p. 09) exemplifica esse tipo de prioridade ao narrar, com entusiasmo, a experiência de intercâmbio de 80 estudantes brasileiros em instituições dos Estados Unidos. A maioria era composta por homens (67) com idades entre 20 e 29 anos e inscritos em cursos elitizados como Direito, Medicina e Economia, o que revela o recorte social da iniciativa.

A reportagem destaca, ainda, visitas a empresas como Volkswagen, Pfizer e Companhia Siderúrgica Paulista, exaltando a conexão entre educação e desenvolvimento industrial. É válido lembrar que a Volkswagen, por exemplo, colaborou com a repressão estatal durante a ditadura, monitorando funcionários e repassando informações ao DOPS (Fico, 2001; Green, 2010). O programa de intercâmbio ressaltado na reportagem, apresentado como uma oportunidade de enriquecimento intelectual, reforçava a vinculação entre educação, filantropia empresarial e

interesses geopolíticos, consolidando o que Dreifuss (1987) definiu como complexo empresarial-militar.

O terceiro eixo analítico tem como foco o conceito de Colonialismo Científico, que descreve as formas de dominação epistêmica e intelectual pelos quais países centrais impõem suas epistemologias, métodos e prioridades aos países periféricos. Com base em Galtung (1971), Quijano (1991, 2005) e Fazenda (1989), entende-se que esse colonialismo se sustenta pela hierarquização global do conhecimento, na qual as periferias são tratadas como objeto de pesquisa e as decisões sobre o que investigar, como investigar e com que finalidade são determinadas fora de seus contextos. A produção de dados e saberes passa a ser mediada por instituições estrangeiras, fundações privadas e agências de cooperação internacional, que orientam o campo educacional de acordo com interesses geopolíticos e econômicos.

A reportagem "Ensino Superior vai ter anuário" (A Tarde, 03/01/1964, p. 08) ilustra essa prática ao anunciar que a Diretoria do Ensino Superior (DES), em parceria com técnicos da USAID, preparava um levantamento detalhado das instituições de ensino superior no país. Segundo o texto, o anuário seguiria o "modelo American Universities and Colleges", com o objetivo de "retratar a situação das instituições superiores de ensino no Brasil". O jornal transcreve ainda que o material reuniria informações como: "introdução, sumário, escolas pelos ramos de ensino, cadastro de escolas superiores, pessoal docente de pesquisa, nome, categoria, especialização e tabelas e gráficos". A linguagem técnica e neutra da notícia oculta o potencial de vigilância e controle institucional associado a essa prática, já que a sistematização minuciosa de dados permitia o monitoramento da comunidade acadêmica, sua estrutura e sua produção intelectual.

Outro exemplo é a matéria "USAID estuda demografia no Nordeste" (A Tarde, 13/02/1970, p. 05), que anuncia o início de um programa da agência estadunidense para "levantar dados sobre absorção de mão de obra, crescimento industrial e serviços públicos". A notícia menciona que os estudos seriam conduzidos com apoio da SUDENE e do Banco do Nordeste, instituições-chave para o planejamento regional. Embora o texto destaque a intenção de "compreender o desenvolvimento da região", é possível perceber que o Brasil ocupava, mais uma vez, o papel de fornecedor de dados, transformado em objeto de estudo técnico por organismos internacionais. As informações levantadas relacionadas a trabalho, indústria e serviços alimentavam diagnósticos estrangeiros sobre o país e serviam de base para decisões econômicas e planejamentos que escapavam ao controle soberano do Estado brasileiro.

Mais um exemplo significativo é a notícia "Alimentos para Paz", de 7 de janeiro de 1964, que descreve a proposta de cozinhas centrais idealizada pela Campanha Nacional de Merenda Escolar com apoio da USAID e da Aliança para o Progresso. O texto informa que a iniciativa visava "preparar, com economia e mais rendimento, as merendas a serem distribuídas nas escolas", assegurando "um padrão elevado das merendas que terão a supervisão do pessoal treinado na sua preparação" (A Tarde, 1964, p.08). Embora apresentada como avanço técnico e nutricional,

a medida centralizava a logística alimentar escolar sob parâmetros definidos externamente. A ausência de detalhes sobre os alimentos fornecidos, somada à lógica de economia de recursos, levanta dúvidas sobre a qualidade das refeições. O caso apresenta como decisões sobre políticas públicas alimentares, com forte impacto social, eram influenciadas por diretrizes internacionais, reforçando a subordinação do planejamento nacional a modelos externos.

A análise dos acordos MEC-USAID entre 1964 e 1971 evidenciou que a cooperação técnica firmada sob o discurso de modernização ocultava uma agenda de dominação epistêmica, vigilância educacional e subordinação da política pública aos interesses geopolíticos dos Estados Unidos. A investigação do jornal *A Tarde* revelou como as reformas educacionais apoiadas por organismos internacionais foram apresentadas como soluções técnicas inevitáveis, ainda que estivessem ancoradas em práticas de extrativismo de dados, imposição de modelos gerenciais e reconfiguração da educação segundo os moldes da teoria do capital humano.

O jornal, embora ocasionalmente abrisse espaço para críticas pontuais, em grande medida reproduziu narrativas que legitimavam a lógica tecnocrática e o alinhamento às diretrizes do regime militar. Assim, a imprensa teve papel ativo na difusão de uma ideia de progresso baseada na eficiência, no controle e na profissionalização precoce, silenciando os conflitos e contradições do processo. Os limites da pesquisa, centrada em uma fonte de perfil hegemônico, indicam a necessidade de ampliação do *corpus* documental para incorporar vozes silenciadas e possíveis resistências invisibilizadas no período.

Referências

Arapiraca, J. O. (1979). A USAID e a educação brasileira: Um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo.

A Tarde. (1964–1972). *Reportagens e colunas sobre educação, MEC-USAID e cooperação internacional*. Salvador, BA. Exemplos consultados: 03/01/1964, 25/06/1966, 15/01/1971, 16/01/1971, 02/06/1971, 01/1972.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (Edições 70). São Paulo, SP: Edições 70.

Dreifuss, R. A. (1981). *A conquista do Estado: Ação política e golpe de classe*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 117–142). Buenos Aires: CLACSO.

Romanelli, O. (1988). *História da educação no Brasil* (33ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

MESA 7: ENSEÑANZA Y DIVULGACIÓN DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: EXPERIENCIAS, PRÁCTICAS FORMATIVAS Y ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN

COORDINAN: LUZ AYUSO (UBA), PAULA SPREGERBURD (UNLU), LUCIANA BETANCUR (UNCO), MICAELA PÉREZ ROJAS (IS SIMÓN BOLÍVAR)

Reunir, preservar, disponer: Muestra Itinerante, patrimonio y culturas escolares. Una iniciativa para enseñar, divulgar y reflexionar sobre la escuela

Gather, preserve, arrange: Itinerant Exhibition, heritage and school cultures. An initiative to teach, disseminate, and reflect on the school.

Silvia Kowalczuk[1]

Loreley Fernández[2]

Pérez Camila Anahí[3]

Palabras clave: memorias escolares, culturas escolares, muestra itinerante, objetos escolares.

Presentación

En la siguiente ponencia presentamos el relato de una experiencia en curso en la que, por iniciativa de quienes integramos la Cátedra de Historia de la Educación y el equipo *Formación, trabajo docente y prácticas pedagógicas: prescripciones y saberes situados (Córdoba, segunda mitad del siglo XIX y mediados del XX)*, nos propusimos reunir, preservar, clasificar y disponer en una muestra itinerante elementos del patrimonio y culturas escolares, en clave histórica proponiendo una forma de indagación sobre cómo se constituye y qué efectos produce la materialidad de lo escolar. A la vez, la presentamos como una iniciativa para enseñar y divulgar memorias escolares a partir de objetos y materialidades de las escuelas a través del tiempo, apostando a la conformación de colecciones de memorias personales y colectivas de la escolarización. Así mismo nos proponemos generar iniciativas para el encuentro intergeneracional acerca de ideas, emociones, sentimientos, construidos sobre objetos y prácticas pedagógicas de las escuelas y la educación. Un espacio valioso para la formación de futuras/os investigadoras/es, estudiantes de grado y posgrado, que integran estos espacios o llegan a nuestras aulas asumiendo una sensibilidad etnográfica de la Historia de la Educación. Al mismo tiempo, es nuestra intención, provocar una experiencia estética, creativa y crítica entre el público usuario y su relación con la escuela de ayer para reflexionar acerca de la escuela de hoy y proyectar hacia el futuro.

Con este proyecto esperamos realizar acciones de visibilización de las memorias escolares

y pedagógicas a partir de incluirlas en tanto espacios formativos en el dictado de la materia y, de modo complementario, proponemos la realización de recorridos públicos, seminarios destinados a estudiantes de la carrera, egresadxs y docentes de los diferentes niveles del sistema educativo. Simultáneamente aspiramos a enriquecer los procesos formativos así como contribuir a recuperar las huellas del pasado histórico de nuestras escuelas, para conocerlas y para reconocer sus líneas de continuidad y discontinuidad en el presente.

Finalmente, se espera aunar esfuerzos con otras Cátedras de la Escuela de Ciencias de la Educación y de otras escuelas de la FFyH que se sientan convocadas por el proyecto o que consideren valiosa su inclusión de diversas formas en los procesos educativos de lxs estudiantes de esas carreras, así como a equipos del Área de Educación del CIFFYH que tengan temáticas vinculadas a este trabajo. En este sentido, ya se están sosteniendo intercambios con otrxs profesores de diferentes espacios formativos y equipos de investigación.

Abrir cajas, poner en común memorias

¿Qué guardamos de la escuela, qué descartamos para siempre, qué elegimos recordar? El ejercicio de la memoria personal sobre la escuela, implica inevitablemente recuperar sentidos, emociones y vivencias sobre algunos aspectos generales como: la infancia, las/os docentes, la familia o la escuela. Sin embargo, el lugar del recuerdo de lo que sucedía "dentro

del aula" es, la mayoría de las veces, muy pequeño o simplemente ya no hay lugar para ellos. En este sentido, las muestras y museos escolares constituyen, en gran medida, una disputa frente a esos olvidos. La relación y referencia que pueden constituir objetos o documentos, puede traer relatos únicos y de detalle, sobre lo que "sucedía en ese entonces".

Pensar en una muestra escolar de objetos y documentos es una responsabilidad ya que, muchas veces, es el último bastión de las memorias familiares, las que son convocadas a ser colecciones, muestra o exhibiciones, donde muta el sentido de esos objetos para volverlos públicos, en diálogo con otros sentidos profundos de lo propio y familiar pero también, puestos a la luz de lo colectivo.

Cuando mencionamos las materialidades escolares nos referimos a todos aquellos objetos que hacen a la escuela, no sólo lo tangible sino aquellos recuerdos del paso por la escuela, que vienen cargadas de subjetividades, y también son parte de las anécdotas a recolectar. Estos no son estáticos, pues recuperando a Dussel (2019) los artefactos no son solo productos sino vectores de relaciones sociales y agentes que interfieren en las acciones y emociones de las personas. Del mismo modo pueden ser una oportunidad para dar cuenta de la heterogeneidad de aquello que llamamos "escuela" en sus niveles, territorios y destinatarios que de alguna manera aparecerán también en los objetos y cómo estos dan forma y contenido a los procesos educativos, que nos llevarán a más preguntas.

Conociendo el valor del encuentro con objetos y documentos, de visitas a museos, que

invitan, fundamentalmente, a pensar los objetos y hablar de sí mismos, de las propias memorias e historias, la colección/muestra puede convertirse en una excusa para recuperar, como en un zoom personal y colectivo, los "grandes recuerdos" sobre la escuela, pero también las pequeñas experiencias, las actividades en el aula, los modos personales y únicos con los que se llevaban a cabo las prácticas educativas en una propuesta concreta.

¿Cómo empezó todo?

Para comenzar a darle forma a este gran objetivo, el equipo de investigación comenzó con reuniones para acordar "qué/cómo" hacer la muestra itinerante. Indagando sobre los modos, las decisiones y construcción de otras muestras se decidió realizar una convocatoria a través de las redes sociales institucionales y personales. En cuanto a las donaciones y préstamos de objetos, que detallamos a continuación y a modo de no ampliar demasiado el universo de objetos o infraestructuras que, por ahora, no podríamos gestionar por cuestiones de tiempo y/o espacio hemos decidido hacer un recorte. En relación a la convocatoria, que ha sido amplia y heterogénea, en lo que se esperaba, hemos dejado abiertas las posibilidades (que se discuten y se vuelven a poner en común) ante donaciones o préstamos inesperados. En principio solicitamos:

- útiles escolares antiguos.
- materiales de enseñanza: figuras, láminas, mapas antiguos.
- Manuales escolares antiguos.
- mobiliario.
- planificaciones docentes.
- producciones de estudiantes (cuadernos escolares y otras que pudieran ser de interés)
- vestimenta escolar (portafolios, carteras, mochilas, guillerminas, zapatos, guardapolvos, uniformes, etc)
- documentos administrativos, libretas escolares, libros de actas, carnets, registros de asistencias, recibos de sueldos, etc.
- elementos deportivos
- elementos de esparcimiento o juegos
- diplomas, medallas, banderines, banderas
- tecnología en la escuela: aparatos, dispositivos tecnológicos

Digitalización de la muestra material histórica escolar.

Para las contribuciones de fotografías históricas escolares, precisamos que fueran de distintas

temáticas donde se observaran: grupos, cursos y diferentes "actores educativos" o "figuras" como la del intendente, el conserje, el portero, el jardinero, el inspector, lxs maestrxs, profesorxs, los edificios, el personal sanitario, símbolos religiosos, los actos escolares, las competencias deportivas, las visitas y excursiones, entre otros. Permitiendo visualizar la disposición de los cuerpos, las formalidades, las miradas, el escenario, los elementos que conforman ese escenario escolar, la vestimenta, el maquillaje, el pelo. Todo aquello que da cuenta de cómo era la "forma escolar" y reflexionar sobre sus diferencias y similitudes con la escuela de hoy.

Precisando que podrían ser objetos tanto personales como institucionales, así como en carácter de donación o préstamo, construimos un formulario con datos y detalles a partir del cual poder ofrecer documentos de recepción. En el formulario se solicitan algunos datos personales: nombre, apellidos, teléfono, como así también tipo de materiales a donar o prestar; además les pedimos una breve característica de las donaciones/préstamos y por último si aceptan las condiciones de recepción.

Hasta la fecha hemos recibido diversas colecciones de diferentes periodos históricos, algunos de ellos son: tinteros, manuales escolares, libreta de calificaciones, útiles escolares, maletines, mochilas, entre otras. En su mayoría en óptimas condiciones de conservación. Muchos de estos objetos fueron recuerdos familiares pero también los hemos recibido de instituciones educativas y museos que mencionan su agradecimiento a la convocatoria ya que permite recuperar sus historias y narrativas ante la posibilidad latente de descartar aquellos objetos.

En cuanto a la conservación de todos los objetos, sean fotografías, documentos, útiles o vestimenta, todo debió ser digitalizado y sellado con una marca de agua con la información de la familia o institución de pertenencia que hace la donación/préstamo y el correspondiente nombre de la colección. De esta manera, es como, con la llegada de los objetos, aparecieron las consecuentes principales complejidades:

1. ¿Cómo nominarlos, clasificarlos y catalogarlos?
2. ¿Dónde, cómo y con qué condiciones ambientales y de seguridad resguardarlas?

Manos a la obra

Una vez recolectadas las donaciones, coordinamos un día de trabajo extendido y la primera de las tareas comenzó a ser abordada en un ejercicio de catalogación colectiva. Así, expuesto el universo de objetos, comenzaron a organizarse temas, tipo de objetos, estado de

conservación y detalles. Por otro lado, en una planilla de excel se construyeron códigos que fueran de rápida identificación replicados con etiquetas en los contenedores de los objetos, para ello fue necesario la construcción de un protocolo de uso común.

¿Cómo construir "los códigos" en las colecciones?

Es necesario aclarar que por colección se denomina a cada grupo de objetos que dona una persona o familia, de este modo las colecciones las etiquetamos por el apellido de la familia o la institución a la que perteneció, solicitando a lxs donantes la decisión sobre la denominación a adoptar. De esta manera construimos "el código" o número de inventario con los siguientes datos: número de colección y tipo de material: fotográfico, documento administrativo, año en que se tomó la fotografía o en el que se fabricó el objeto y otras características que forman parte de la nomenclatura para una mejor organización y conservación de la muestra. A partir de esto se decidió construir la nomenclatura de la siguiente manera:

Inscripción Muestra Itinerante (MI), número de colección, el tipo de elemento y el año del documento.

MI:Muestra Itinerante

C1: Colección y número

- Tipo de elemento y número
  - Fotografías (F)
  - Libros, manuales y revistas (L)
  - Objetos (O)
  - Documentos Administrativos (DA) = Asuntos económicos, compilado leyes, decretos, reglamentos, informes y resoluciones; Gobierno y Administración de la Escuela; Recursos humanos (profesorado y personal de administración y servicios); Alumnado, Asuntos varios; Digesto; Libro copiador; Calificaciones (libretas, boletines, analíticos)
  - Cuadernos escolares (CE) = Cuadernos escolares, cuadernos de deberes ○ Otros (X)
- Año
  - En caso de no indicar el año se coloca "SD"
  - En caso de tener un aproximado colocar el año y luego "circa"
- Cantidad de fotografías de digitalización por elemento
  - De acuerdo a la cantidad de fotografías tomadas por elemento incluís A, B, C, etc. En la digitalización, cada fotografía finaliza con la letra indicada.

Ejemplo: MI-C1-F1-1961

¿Itinerante o estático?

La cuestión de la locación es una pregunta pendiente ya que por ahora la muestra es itinerante, pero es necesario un espacio que no solamente ofrezca condiciones para el orden y organización de los objetos, sino también para su rápida identificación. Que permita el trabajo

no solamente de catalogación sino de investigación para usuarios de la universidad y otrxs, que aborden temáticas inherentes. Al mismo tiempo debe ofrecer condiciones ambientales e higrométricas, que garanticen la conservación de los objetos. Es por ello que se nos hace deseable, en un horizonte más ambicioso, un espacio donde poder exhibir partes de la colección, construyendo ejes y temas, un espacio fijo e instituido, que nos permita trabajar proyectando mejores posibilidades de uso. Y que además, esté ubicado en nuestra muy valorada y central, ciudad universitaria.

Sabemos que son muchas las condiciones y dificultades para su consecución. Siendo conscientes del problema de los espacios, uno de los principales de nuestra universidad, ponemos aquí en común la importancia de contar con insumos, como una reserva patrimonial de la que se trata, para la construcción de conocimientos que se constituya en más que un mero espacio de reserva, guardado u observación de "lo raro o lo diferente" sino más bien en un sitio donde bucear de modos diversos en la historia de las materialidades escolares. Evaluamos también la posibilidad de conformar un Museo Virtual.

¿Por qué reconstruir la historia de las materialidades escolares?

¿Vale la pena mirar hacia atrás, cuando las nuevas tecnologías parecen tensionarnos en un solo sentido? La escuela, y particularmente la post pandemia, nos responde en alguna medida que sí. Que la reflexión es necesaria y en profundidad, no para volver hacia el pasado, sino para desentramar "qué pasaba allí/entonces", qué ocurría con las subjetividades infantiles y juveniles en esos nuevos/cambiantes artefactos con los que se constituían las aulas, cómo eran las prácticas de enseñanza, con qué objetos se realizaban, qué libros se utilizaban, entre muchos interrogantes. Quizás en muchos de estos artefactos encontremos, como mencionamos anteriormente más que un objeto una historia que lo atraviesa y que es necesario que sea resignificada para quienes estudiamos la escuela, las prácticas educativas, para quienes la habitan a diario y/o para quienes ya estuvieron pero de alguna manera se acercan y encuentran otros sentidos.

Recuperar la materialidad escolar y sus objetos implica comprender su capacidad de agencia y su implicancia en el tejido social que producen acciones, emociones y sentires en el mundo. "Somos lo que somos por la interacción con los objetos, así como ellos lo son por esas interacciones" (Dussel, 2019, p.38). En este sentido, los objetos no son entidades estáticas y definidas sino que están en constante movimiento y cuentan una historia, desplazando así la pregunta por el ser de las cosas hacia la pregunta de su devenir. El estudio de los objetos permite recuperar además inscripciones políticas y pedagógicas de la época y como se fueron resignificando a lo largo de nuestra historia educativa, como por ejemplo el guardapolvo blanco y el disciplinamiento de los cuerpos. La muestra itinerante nos permite poner en movimiento los objetos y sus devenires y transformaciones; documentar las huellas escolares del pasado y el presente; y constituirse como un espacio formativo a través del diálogo con los objetos y sus narrativas involucrandonos no solo en la cuestión organizativa sino también afectiva y política.

Como equipo nos parece importante rescatar la idea de patrimonio cultural en contextos sociales y políticos como el que vivimos. En apariencia no es de interés, muy por el contrario, la imposición del "fin de la historia" de Fukuyama que parece alentar en esa línea. Sin embargo, hay un inmenso trabajo desde las políticas neoliberales sobre ésto, desde destruir sentidos consensuados sobre la memoria, la historia, la cultura o la educación, como de imponer los propios, que no hacen más que responder a lógicas de mercado y reemplazar los

valores socialmente construidos sobre la importancia de los mismos, pretendiendo un rápido reemplazo por "lo que se viene" que por supuesto no es, en lo absoluto neutral, sino que viene de "afuera" y trae, visibiliza, legítima, una idea de país en donde reinen las individualidades, un país sin conocimientos de su propia historia, sin investigación, sin educación pública, un país sin crecimiento, en fin, un país sin derechos.

Pensar una muestra sobre las historias escolares es, por lo tanto, creemos, un pequeño mojón en el sostenimiento no solamente de las ideas sobre cómo construimos conocimiento, sino del carácter democrático que esto debe tener, de la importancia de la divulgación de estos conocimientos para que sea puesto en valor y para que abra nuevas puertas a la investigación en en la historia de la educación y se construyan nuevos sentidos que permitan repensar la escuela tanto del pasado como del presente.

Bibliografía

Inés, Dussel (2019). Historias de cavernas, pupitres y guardapolvos: los aportes del giro material en la historia de la educación. *Latinoamérica: la educación y su historia*. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza / Pablo Pineau... [et al.]; coordinación general de Nicolás Arata; Pablo Pineau. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Arata Nicolás y Pineau Pablo

Inés, Dussel (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. DOSSIER - Cultura Material en Historia(s): artefactos escolares y saberes • Educ. rev. 35 (76) • Jul-Ago 2019.

La segmentación de los sistemas educativos nacionales en Europa. El caso de las Publics schools en Inglaterra y el origen del deporte como práctica masculinizante en el siglo XIX

The segmentation of national education systems in Europe. The case of public schools in England and the origins of sport as a masculinizing practice in the 19th century

Pablo Kopelovich[19]

Talia Meschiany[20]

Palabras clave: Deporte, masculinidad, segmentación del sistema educativo, Europa.

Introducción

Abordamos una serie de cuestiones vinculadas a las Unidades 4 y 5 del Programa de la materia Historia de la Educación General[21]. En palabras del historiador Eric Hobsbawm, el siglo XIX es un "siglo largo", que se extiende desde finales del siglo XVIII hasta principios del siglo XX. En términos políticos, comienza con el derrocamiento del Antiguo Régimen y culmina con la finalización de la Primera Guerra Mundial (1914-1918). Se caracteriza por la consolidación de la burguesía como clase dominante, la formación de la sociedad capitalista y la formación del Estado liberal. En términos educativos, asistimos a la expansión de los sistemas nacionales de educación, la escolarización de masas y el triunfo de la escuela moderna, liberal, capitalista, republicana, como institución hegemónica. En este contexto, Inglaterra (junto con Francia)

19 CONICET y UNLP, La Plata, Argentina. Correo electrónico: kopelovich@gmail.com.

20 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Correo electrónico: taliameschiany@gmail.com

21 En su posicionamiento curricular y pedagógico, se propone desnaturalizar y desentrañar la trama de la institución escolar y reconocer el carácter histórico de los fenómenos educativos. Para ello, busca favorecer la construcción de conocimientos y herramientas de análisis que contribuyan a pensar históricamente una serie de fenómenos educativos que se despliegan en el transcurso del tiempo, con el objeto de comprender la historia de los modelos de escolarización triunfantes en Europa Occidental . El problema central que articula los contenidos del Programa gira en torno al origen y el acontecer de los sistemas educativos nacionales y al proceso de institucionalización de la escolarización de masas entre las postrimerías del siglo XIX y principios del siglo XX.

era una de las potencias más importantes de Europa. Se trataba del Estado con mayor poderío económico, marítimo, comercial y financiero del mundo, impulsado por una clase burguesa, industrial y comercial que consiguió lentamente ocupar un lugar más relevante en la sociedad sin necesidad de transformar radicalmente la estructura política, tal como había ocurrido con el caso francés.

Nos interesa analizar el tipo de educación que recibían las clases superiores en Inglaterra a partir del enfoque de género. Para ello, buscamos historizar la construcción de una determinada masculinidad a través del deporte en el marco de la institución escolar con el propósito de identificar algunos cambios y continuidades a lo largo del tiempo. Nos referimos especialmente a la consideración de prácticas surgidas en las Public Schools inglesas que se encontraban en un sector del sistema educativo inglés del siglo XIX, caracterizado como dual, segmentado y fragmentado. Tal como se mencionó previamente, proponemos analizar el surgimiento del deporte, proceso situado en el siglo XIX en Inglaterra en el contexto de las Public School Schools, y su influencia en la formación de determinado tipo de masculinidades. Para ello, se adopta una perspectiva crítica de género que prioriza la mirada en los estudios sobre los hombres. Se considera, además, la pertenencia de clase social de un conjunto de actores que, en ocasiones, enmarcados en instituciones de distinto tipo, cumplieron un rol protagónico. Nos basamos en distintas fuentes bibliográficas que analizaron cómo los deportes surgieron en las "Public Schools", colegios exclusivos con sistema de internado a los que asistían los hijos varones de la clase dirigencial, pertenecientes a la aristocracia y la burguesía inglesas.

La ponencia se organiza en cuatro apartados. El primero se ocupa de presentar las características generales de los sistemas educativos nacionales europeos, focalizado en el caso inglés. El segundo, se detiene en el caso de las Public Schools para dar cuenta de la vida cotidiana de los estudiantes en esta institución educativa. El apartado siguiente se encarga del nacimiento del deporte moderno. El cuarto se centra en cómo esta práctica novedosa para la época construyó un tipo particular de masculinidad para la reproducción del orden social.

Características generales de los sistemas educativos nacionales europeos. El caso inglés

Al estudiar los procesos de formación de los Sistemas Educativos Nacionales en Europa en el transcurso del siglo XIX, es importante reconocer que, si bien comparten algunas características comunes, mantienen ciertas diferencias. Una de las distinciones que más se destacan es el rol que ocupó el Estado en materia educativa. Si en Francia, Alemania y España, sólo por mencionar algunos países, su lugar fue capital en la expansión de la escolaridad de los niños y las niñas de los sectores populares, hacia principios del "siglo largo" el Estado inglés "no contaba con el apoyo ni con la legitimidad necesaria para proponer, y menos para impulsar, un sistema educativo nacional, como había ocurrido en otros países" (Tiana Ferrer, 2002: 118). Inclusive, una poderosa Iglesia nacional, anglicana, se opuso fervientemente a que el Estado ocupase un

lugar predominante en la organización de la educación inglesa. Esta situación ocasionó, como señala Tiana Ferrer, que hasta finales del siglo XIX y principios del siglo XX, "la intervención del Estado fue mucho más lenta y tardía [y que no se desarrollara] inmediatamente un proyecto nacional para la educación" (p. 117)

A pesar de que el rol del Estado en materia educativa asumió caracteres distintivos en la conformación de los sistemas educativos nacionales europeos, compartieron un rasgo: se basaron en una diferenciación muy clara según las clases sociales, tal como se analizará a continuación a partir del caso inglés. Como expresa Tiana Ferrer:

Este modelo de organización constituía un ejemplo concreto de los sistemas educativos nacionales que algunos autores han denominado duales (...) El sistema educativo inglés estaba, pues, formado durante esa época por dos subsistemas yuxtapuestos, pero no integrados en una estructura única. Por una parte, existía un sistema de educación popular (...) Por otra parte, existía un sistema paralelo de educación de las clases superiores que era muy antiguo (algunas de sus instituciones procedían de los siglos XIV o XV), y que estaba basado en dos pilares fundamentales: las grammar schools y las universidades de Oxford y Cambridge (p. 122).

Estas escuelas respondían a los intereses de la antigua aristocracia y de las clases altas de origen agrario, así como de la alta burguesía comercial. Sin embargo, las transformaciones socioeconómicas que se fueron desplegando en el transcurso del siglo XIX, como resultado de la Revolución Industrial, promovieron el ascenso de nuevas clases medias que pugnaban por educar a sus hijos. Consecuentemente, surgieron nuevas escuelas con un currículum más moderno, a diferencia de las escuelas más tradicionales, cuyos saberes todavía estaban organizados en torno a la herencia del modelo clásico, con predominio del griego y el latín. Con el correr del tiempo, estas escuelas también comenzaron a renovarse. Como se analizará más adelante, el caso más conocido ha sido la reforma que se produjo en Rugby, donde el reverendo Thomas Arnold, entre 1828 y 1842, se focalizó en el tema de la disciplina. Hacia fines del siglo XIX, las grammar school reformadas se denominaron public schools, destinadas hasta hoy en día, a las clases más elitistas de la sociedad.

Las Public Schools. Una educación para los varones de la clase dirigencial

Las Public Schools eran escuelas de carácter privado a las que las familias que pertenecían a las élites de la sociedad victoriana enviaban a sus hijos varones a fin de que recibieran una educación de calidad. Así, puede afirmarse que en ellas se formaron los futuros dirigentes del país (Ferrer Torres, 2012). Ese tipo de instituciones se enmarcaban en lo que el historiador F. Ringer ha denominado de segmentación de los sistemas educativos, es decir, "la división de los sistemas educativos en segmentos paralelos o 'trayectorias', que se diferenciaron tanto en sus planes de estudio como en el origen social de sus alumnos" (Ossenbach, 2002: 147) En síntesis, determinados por la clase y también por el género.

El prestigio de estas instituciones se basaba en sus vínculos con las universidades tradicionales de Cambridge y Oxford (Acosta, 2023), ya que preparaban para rendir con éxito el ingreso a las mismas. Siguiendo a distintos autores/as, y dentro de la heterogeneidad que presentaban estas escuelas, es posible mencionar una serie de cualidades comunes que ofrecen una idea cabal de cómo era la vida en las mismas. En palabras de Antoni Ferrer Torres (2012)

funcionaban predominantemente como internados; el servicio que ofrecían estaba dirigido a una clientela de buena posición y por consiguiente, el precio que exigían resultaba muy elevado. Por otra parte, estaban situadas en zonas rurales alejadas de las localidades; y por último, su funcionamiento era independiente del Estado y de las autoridades locales, pero no eran propiedades privadas de carácter individual destinadas a obtener beneficios. (P.121)

Además, entre sus cualidades, Steedman (1992; en Acosta, 2023) menciona los aspectos de la organización escolar que permitían establecer una clara frontera entre la escuela y el mundo exterior: el uso obligatorio de uniformes, la práctica deportiva, la presencia de una capilla y la existencia de un sistema de casas en los que los estudiantes eran agrupados y competían.

Como explica Javier Arranz Albó (2015), estos colegios proporcionaban una educación integral con la intención de convertirse en una herramienta útil para los hombres que más tarde ocuparían cargos importantes en la economía y en la política de Inglaterra.

En sus ratos libres los estudiantes de esas escuelas llevaban a cabo, tanto en la institución escolar como en sus alrededores, prácticas extremadamente violentas, descontroladas, que en ocasiones incluyeron destrozos en los pueblos linderos. Se trataba de una indisciplina interna signada por la tiranía, el consumo de alcohol, el abuso y una crueldad física de los estudiantes mayores sobre los más jóvenes, debido a la más completa autonomía de los chicos sin supervisión de los adultos sobre su tiempo libre (Barbero González, 1993).

El nacimiento del deporte moderno

Especialistas en el tema acuerdan que el deporte se originó en la escuela durante el siglo XIX (Barbero González, 1993). Según Pablo Scharagrodsky (2004), ésta es una de las instituciones modernas más importantes para transformar a los seres humanos en sujetos generizados. Incluso, Raewyn Connell (2001), referente en los estudios sobre los hombres, entiende que las instituciones escolares fueron creadas, entre otras cuestiones, precisamente para construir masculinidades.

Los deportes nacieron a partir de juegos tradicionales con siglos de antigüedad, caracterizados por lo indefinido de sus reglas, la violencia y la agresividad de las sociedades premodernas, y se los transformó en prácticas que regularon claramente lo permitido y lo prohibido, estableciendo de este modo el contacto físico aceptado entre los participantes. De esta manera, en el marco del proceso civilizatorio europeo (Elias y Dunning, 1992), las Public Schools contribuyeron

a una interiorización de modelos sociales destinados a regular las pasiones y las emociones de los jóvenes. Se trató de controlar su tiempo libre para alejarlos de prácticas consideradas indeseadas en esa época. Se pretendía, en suma, mantener a los chicos dentro de los patios y campos propiedad de la escuela, además de reforzar el encierro de estas instituciones totales (Barbero González, 1993).

De este modo, inscriptas en la necesidad demandada por el nuevo orden social/político/económico/cultural surgido de la doble revolución burguesa, estas escuelas situaron al deporte como elemento fundamental en el diseño de su programa curricular y como principal modelador del carácter de aquellos futuros dirigentes sociales (Branz, 2010).

Así, el deporte fue funcional al novel sistema capitalista formado precisamente en Inglaterra, con el propósito de regular la violencia, controlar a los individuos y a las poblaciones, con el fin de mejorar la productividad y el rendimiento físico.

El internado, en tanto encierro, posibilitó una mayor supervisión de las actividades desarrolladas por los jóvenes a la vez que permitió a estos mantener una cuota de autonomía sobre su tiempo libre. Es decir, este nuevo producto combinaba control y autonomía, coerción y consenso, la utilización de la fuerza y la negociación. De este modo, los pasatiempos transformados en deportes como el fútbol y el rugby surgieron fundamentalmente de discusiones entre los jóvenes en torno a los contactos corporales que se permitían y prohibían (Barbero González, 1993). Los consensos producidos entre las diferentes escuelas inglesas posibilitaron, así, la realización de competencias donde las reglas fueran claras y precisas, lo que se produjo a partir de crear federaciones formadas por representantes de distintos colegios. Por caso, en el año 1848, representantes de diferentes colegios ingleses se dieron cita en la Universidad de Cambridge para crear el código que llevó el nombre de esa casa de altos estudios, que funcionó como base para la creación del reglamento del fútbol moderno. Posteriormente, en 1863 en la ciudad de Londres se oficializaron las primeras reglas del fútbol. De esta manera, se construía la institucionalización de las reglas, un elemento que, junto a la competencia, es esencial en el deporte.

En este marco, el clérigo Thomas Arnold (1795-1842) es considerado una de las figuras clave en la configuración del deporte moderno por ser el primer director de una Public School que introdujo juegos de carácter lúdico-deportivo como parte de la vida académica de aquellos centros, con una clara intención de controlar el uso del tiempo libre de los alumnos. Arnold se manifestaba muy preocupado por el escaso valor moral y la violencia que veía en los comportamientos que anteriormente tenían aquellos alumnos. Por ello, se interesó en la formación del gentleman (Ferrer Torres, 2012), o sea un varón bien educado, que sepa conducir con buenos modales, un gentil hombre. En ese sentido, para Arnold el alumno debía de ser físicamente activo por lo que el deporte era entendido como un medio hacia la solidaridad, la camaradería y la buena educación social (Arranz Albó, 2015).

De este modo, la famosa frase "la batalla de Waterloo se ganó en los campos de juego de Eton" muestra cómo el deporte en la educación inglesa tenía en ocasiones un fin militarista, a la vez que evidencia la confianza que la sociedad inglesa tenía en la eficacia de ese medio educativo para lograr ese fin bélico. Al respecto, es posible considerar al deporte como una lucha fingida (Elias y Dunning, 1992) que permite sublimar la violencia a través del juego: simular una lucha para no hacer una lucha real.

Esto se producía en un contexto en el que el Imperio Británico vivía su época de esplendor, y contaba con el control de sus colonias en otros continentes, y que para dirigirlas y defenderlas necesitaba de hombres especialmente preparados. Por todo ello, es posible afirmar que lo habitual en la mayoría de Public Schools durante el período 1850-1914 fue usar el deporte para forjar la moral y la hombría, así como el militarismo.

El deporte y un tipo particular de masculinidad para la reproducción del orden social capitalista

En el marco de la sociedad liberal, burguesa y capitalista del siglo XIX, el deporte exaltó la valentía, la virilidad, el coraje, el carácter y la fuerza física, características valoradas en los jóvenes ligados a la formación de futuros líderes. De este modo, se fomentaba la voluntad de luchar y de ganar como cualidades necesarias para la vida. El deporte, en tanto competencia reglada e institucionalizada, contribuyó a la reproducción del orden capitalista y burgués a partir de la interiorización de los valores mencionados. Por otro lado, a inicios del siglo XIX las Public School habían perdido su prestigio, siendo los castigos corporales y la sodomía (práctica a corregir) prácticas habituales en estas instituciones educativas. En esa coyuntura, se llegó a plantear que la práctica deportiva disminuía las ansias de masturbarse a la vez que generaba unos cambios hormonales entre los más jóvenes anulando de este modo tendencias homosexuales (Arranz Albó, 2015). De esta manera, se ve cómo el discurso biologicista contribuía a configurar una determinada masculinidad en estas escuelas, mostrando, entre otras cosas, el temor a la homosexualidad que se tenía en las escuelas exclusivas de varones.

Dado que a estas escuelas concurrían solo varones, el deporte se trató en sus inicios de una práctica homosocial. En este sentido, esta práctica afianzó la confraternidad, es decir, la hermandad entre varones, no entre todos ellos, sino entre los burgueses. Se trataba del autorreconocimiento mutuo como seres autónomos e iguales, excluyendo de la práctica a las mujeres, lo que muestra el enorme poder del patriarcado moderno (Scharagrodsky, 2004). Por ello, fue central para la reproducción de privilegios de clase y de género. Así, el deporte se construyó como un espacio reservado para varones desde el cual se proclamó la hegemonía y la superioridad masculinas. Entonces, vinculando tanto el género como la clase en el ámbito educativo de Inglaterra en el siglo XIX,

(...) el deporte fue considerado un pilar clave en esta reforma educativa, se convirtió en

potenciador de valores como la nobleza, el honor, la moralidad, capacidad de liderazgo, sentido de la responsabilidad y del sacrificio. Se aprendían patrones éticos y estéticos identificados con el ethos burgués en formación: honestidad, lealtad y solidaridad a diferencia de los estratos más bajos de la sociedad, éstas recibían una educación con una gran connotación disciplinaria e instrumental con el objetivo de preparar mano de obra que cubriese las emergentes demandas de la industrialización (Arranz Albó, 2015, p. 8).

Posteriormente, se produjo una internacionalización del deporte, impulsada por el Imperio Británico que sutilmente hizo que sus usos y costumbres (como el idioma) aparecieran como "universales". Así, el deporte, una de esas costumbres, resultó indudablemente uno de los vehículos no sólo del ideario explícito del gentleman, sino también de un modo de organización jerarquizada y disciplinante donde resultaban concurrentes los modelos militar e industrial.

A modo de síntesis

Las características que adquirió el deporte desde su surgimiento nos permiten entender por qué ha sido históricamente estimado como ámbito de dominación masculina, tradicionalmente reservado para un único colectivo: los hombres que cumplían con los estereotipos de la denominada masculinidad hegemónica (heterosexualidad, desarrollo físico, poca afectividad). De esta manera, se excluían (y en parte, se sigue excluyendo) a las mujeres, a los gays, a las minorías étnicas, en fin, a todas las personas que se alejan del ideal mencionado. Asimismo, el deporte fue considerado como un lugar de re-masculinización de los chicos y como un terreno para eludir la feminización del hombre.

Por lo planteado, es importante destacar que el deporte, producto inglés surgido desde el interior de las instituciones escolares, en el marco del sistema capitalista emergente, cumplió un papel considerable en la larga historia de la construcción de la masculinidad y en la difusión de un modo de vida burgués afín a este nuevo ordenamiento económico, social, cultural, político. El deporte masculinizó los cuerpos y contribuyó a la reproducción de un determinado orden social.

Referencias

Acosta, F. (2023). *La matriz de la escuela secundaria en la Argentina:* análisis histórico comparado entre el siglo XIX y el siglo XX. Buenos Aires: Teseo.

Arranz Albó, J. (2015). L*a reforma pedagógica de Thomas Arnold y el papel de la Iglesia anglicana en la creación de los primeros clubs de fútbol en Inglaterra* (1863-1890). Materiales para la Historia del Deporte, 13, 2015.

Barbero González, J. (1993). *"Introducción". En Materiales de sociología del deporte*. Madrid:

Ediciones La Piqueta.

Branz, J. (2010). *"Abordajes sobre la práctica del rugby: significados culturales en torno a la construcción de masculinidad".* En Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). Educación Física Argenmex: temas y posiciones. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Connell, R. (2001). *Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuela*s. Nómadas, 14, 156-171.

Elias, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización.* Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Ferrer Torres, A. (2012). Análisis de la reforma de Thomas Arnold a través del concepto de función moralizadora de Hernández Álvarez, J. L. (1996): *El deporte moderno y la génesis del movimiento olímpico*. Citius, Altius, Fortius, 5 (1)-2012, 119-130.

Ossenbach Sauter, Gabriela (2002) "*Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental"*, en AA.VV. Historia de la educación (Edad Contemporánea). Madrid: UNED.

Scharagrodsky, P. (2004). *La educación física escolar argentina (1940-1990): De la fraternidad a la complementariedad.* Anthropologica, 22 (22), 63-92.

Pensar la enseñanza de la historia de la Educación en la formación Inicial: Abordajes y perspectivas desde planes de estudio y programas

Betancur Luciana[1] [22]

Palabras Claves: Historia de la Educación-Enseñanza-Formación Docente

Presentación

El presente trabajo se inscribe en reflexiones surgidas desde los equipos de cátedra de Historia de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología (FaCEP) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). La trayectoria y experiencia acumuladas en la enseñanza de la Historia de la Educación en los distintos profesorados, en articulación con investigaciones sostenidas en el tiempo, la participación en eventos académicos y reuniones científicas, así como la vinculación con redes y sociedades afines, constituyen un marco de referencia fundamental para promover y poner en debate experiencias y perspectivas sobre la enseñanza de la Historia de la Educación en la formación docente.

La FaCEP ofrece, entre sus carreras de grado, el Profesorado en Ciencias de la Educación (PCE) y el Profesorado Universitario en Enseñanza y Educación Primaria (PUEEP), además del Profesorado en Nivel Inicial como carrera de pregrado. Si bien estas propuestas académicas se encuentran vigentes desde la década de 1970, el presente escrito propone revisar el último decenio con el propósito de problematizar el lugar de la Historia de la Educación en la formación docente y contribuir a la circulación de debates que actualmente se multiplican en diversas universidades nacionales. En particular, en la FaCEP se han producido modificaciones en los planes de estudio. Desde 2016 se implementaron cambios en la carrera de Educación Primaria y actualmente se debaten transformaciones en el plan vigente del Profesorado de Nivel Inicial. Ambas carreras compartían hasta 2016 un ciclo común de "Formación Docente General" compuesto por doce espacios curriculares, entre ellos la asignatura Historia de la Educación General y Argentina. A estas transformaciones

se suman cambios en la composición de los equipos de cátedra de las carreras mencionadas,

22 FaCEP,_UNComahue. Correo: lucianabetancur@gmail.com

la recuperación de experiencias de cursado y las expectativas generadas por el nuevo plan de estudio.

De este modo, nos situamos en un contexto de revisión y reformulación que reconoce el impacto de la producción historiográfica reciente y el crecimiento exponencial de las líneas temáticas dentro de la comunidad académica. El propósito es realizar un primer abordaje reflexivo acerca de la enseñanza de la Historia de la Educación en la formación docente inicial en la FaCEP, a partir de las modificaciones introducidas en la última década. Se trata de un recorrido exploratorio, que busca compartir y poner en circulación reflexiones en dialogo con la renovación y vitalidad del campo de la Historia de la Educación. De este modo, la propuesta de este escrito se vincula a una revisión de los contenidos establecidos en los planes de estudio y los programas que los concretan que orientan la enseñanza de la

Historia de la Educación en la formación docente. Este diálogo permite inscribir revisiones y decisiones pedagógicas que se anudan en la tensión existente entre las tradiciones y herencias del campo y la producción historiográfica contemporánea como signo de época que nos interpela acerca de la enseñanza de la disciplina a partir de interrogante que hoy son cada vez más frecuentes y necesarios dentro del campo.

Historia de la Educación como disciplina y como campo de investigación

En uno de sus trabajos, Viñao Fraga (2016) recordaba que, al acceder a la cátedra de Historia de la Educación en 1996, tuvo claro desde el inicio que resultaba imprescindible introducir una justificación de la asignatura: explicitar su finalidad, su utilidad y los fundamentos que legitimaban su presencia en los planes de estudio de las carreras de magisterio. A estos interrogantes -por demás frecuentes si pensamos en la práctica docente universitaria- es posible añadir preguntas actuales como las formuladas por Arata y Pineau (2019): ¿qué historias de la educación se producen y circulan en la región en lo que va del siglo XXI y cómo pueden ser enseñadas? Este conjunto de preguntas, y en particular el último interrogante, obliga a considerar no solo el devenir y la configuración de la Historia de la Educación como disciplina a enseñar, sino también su desarrollo como campo específico de investigación.

En este sentido, y recuperando nuevamente a Viñao Fraga, el autor advertía que constituye un supuesto teórico -no siempre real- afirmar que aquello que se enseña sobre la historia de la educación no puede desligarse de lo que se investiga ni de los modos en que se investiga. La pertinencia de este supuesto adquiere especial relevancia cuando se pretende reflexionar sobre la enseñanza de la disciplina, en tanto interpela decisiones que, en no pocas ocasiones, se presentan como tensas o abiertamente contradictorias, por cuanto no siempre lo enseñado e investigado guarda relación en virtud del contenido y enfoque en uno y otro caso.

Algunas producciones recientes de referencia sobre la enseñanza de la Historia de la Educación han abordados estos interrogantes. Al respecto puede mencionarse el trabajo de Acosta (2027), quien analiza dos tensiones constitutivas del campo: la doble referencia epistemológica entre

“Historia” y “Educación”, y la disociación entre “Enseñanza” e “Investigación”. Este análisis le permite a la autora examinar cómo se configura en los programas el objeto de enseñanza de la disciplina. Por otro lado, Meschiany y Giarola (2025), a partir de la revisión de veinte programas de universidades nacionales y de las experiencias de cátedra, ofrecen una mirada panorámica acerca de los impactos -o ausencias de impacto de la renovación historiográfica en la enseñanza de la asignatura. Ambos trabajos contribuyen de manera pormenorizada al estado de la cuestión, desde perspectivas que dialogan con las discusiones actuales sobre el objeto de enseñanza de la Historia de la Educación en la formación docente, atendiendo tanto a su devenir como disciplina escolarizada como a su consolidación como campo de investigación.

La mención particular de estos trabajos no implica desconocer otras producciones que circulan en el campo; no obstante, su referencia permite situar dos estudios cuya especificidad temática resulta especialmente pertinente para el análisis que aquí se propone.

Retomando las ideas de este apartado, brevemente señalar algunos aspectos del derrotero en la configuración del campo de la Historia de la Educación (HE). Como indica Cucuzza (2011) la HE dependió durante mucho tiempo de la Historia de la Filosofía, de la Cultura o de las Civilizaciones, ocupando un lugar residual en la investigación y en la enseñanza. En la etapa fundacional del sistema educativo estuvo ausente de los planes de formación docente y solo apareció, de manera parcial, a través de la historia de la pedagogía, de las instituciones educativas o de las políticas escolares estatales, con abordajes fragmentados y diversas lógicas organizativas. Fue recién hacia mediados del siglo XX cuando comenzó a incorporarse de manera sistemática en los planes de estudio de los profesorados y licenciaturas en Ciencias de la Educación, a medida que se expandía el sistema educativo. Sin embargo, su integración mantuvo los anclajes mencionados. En el caso del magisterio, su inclusión data desde 1901, pero su efectivización se concretó en 1948. Para Ascolani (2019), esta demora obedeció a la prioridad otorgada a una formación pragmática centrada en la enseñanza, en detrimento de una formación intelectual reflexiva. A ello se sumó el predominio de la filosofía entre los pedagogos de mediados del siglo XX, lo que derivó en el desarrollo de una historia de la pedagogía más que en una historia política

y social de la educación. Dentro de este marco, la Historia de la Educación Argentina ocupó durante décadas un lugar secundario. A fines de los años noventa, Ascolani (1998; 1999) analizó la constitución de la historiografía educacional argentina, identificando diversas etapas. De este modo señalaba la presencia de una primera etapa prefundacional (1870-1910), con escritos de

agentes estatales y difusores de la cultura, caracterizados por narrativas descriptivas e institucionales, estrechamente vinculadas a la política estatal. Una segunda etapa fundacional (1910-1955), en la que profesores, historiadores y pedagogos produjeron crónicas político institucionales basadas en fuentes documentales, Una tercera etapa transicional (1955-1970), en la que coexistieron visiones tradicionales con modalidades críticas emergentes. De acuerdo al autor, posteriormente se inició un cuarto período de revisión crítica (1970-1990), enfocado en problemáticas sobre las relaciones entre Estado y sociedad. Un quinto período que se

extiende hasta fines de los noventa, caracterizado por la recuperación de enfoques previos y la ampliación

de los objetos de estudio. Con el retorno a la democracia, la Historia de la Educación inició un proceso de institucionalización como disciplina académica, impulsado por las producciones de profesores e investigadores universitarios y por su difusión en ámbitos especializados (Suasnabar, 2015). Desde entonces, la historiografía educativa se ha caracterizado por la búsqueda de ampliar los problemas de investigación y superar perspectivas reduccionistas mediante esquemas multicausales (Pineau, 2010).

Este proceso se acompañó de un crecimiento en la profesionalización del campo (Southwell, 2015), visible en la consolidación de sociedades científicas, la organización de eventos nacionales e internacionales, la publicación de revistas y libros especializados, y la expansión de la formación en grado y posgrado. El dinamismo de estas transformaciones se tradujo en lo que Arata y Southwell (2014) denominaron un "estallido temático", que se manifestó en la multiplicación de encuadres teórico-metodológicos y en el crecimiento de la producción académica. Desde este lugar, las investigaciones recientes han puesto en el centro la territorialización de los procesos educativos, problematizando periodizaciones, tensiones entre macro y micro narrativas, y el lugar de regiones y actores históricamente invisibilizados. Este proceso de renovación implicó, a su vez, la incorporación de nuevas escalas -locales y transnacionales- que relativizaron el marco del Estado-nación. De este modo, la disciplina se enriqueció con aportes de la historia conceptual, los estudios de género, la historia de las sensibilidades, el análisis del discurso, la historia ambiental y las perspectivas poscoloniales, que introdujeron problematizaciones divergentes sobre objetos comunes, revisiones de periodizaciones, uso de fuentes inexploradas y articulaciones productivas de enfoques diversos. Tal como señalan Arata y Southwell (2014), estas perspectivas han permitido descentrar la mirada, reconsiderar la circulación y recepción de ideas pedagógicas, y valorar la agencia de sujetos y escuelas en tensión con poderes centrales y locales. Lo mencionado se corresponde con los procesos inaugurados en las últimas décadas, lugar central que ocupa la organización de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza de la Historia de la Educación (SAIEHE), creada en 1995 como Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), que ha contribuido a sostener y profundizar debates en torno a la configuración del campo. Este ajustado esbozo pretende oficiar de puntapié a un análisis incipiente de revisión de programas la intención de poner en circulación debates, perspectivas y experiencias en torno a la enseñanza de la disciplina en los procesos de formación docente en la FaCEP.

La enseñanza de la Historia de la Educación en la formación docente inicial

Como se señaló en esta presentación, se recuperan planes de estudio y programas de tres carreras: el Profesorado en Ciencias de la Educación, el Profesorado en Nivel Inicial y el Profesorado Universitario en Enseñanza Primaria, deteniéndonos con mayor detalle en los dos

últimos. Cabe aclarar que en esta ponencia se comparte someramente un análisis de planes y programas que para nada constituyen una visión global y acabada del tema. En tal caso es una exploración inicial que esperamos poder profundizar.

Desde 1997, con la última modificación del plan de estudios de la carrera de Nivel Inicial (Ord. Nº 886/97), la asignatura "Historia de la Educación General y Argentina" forma parte del ciclo de "Formación Docente General", compartido con el Profesorado en Enseñanza Primaria (Ord. Consejo Superior de la UNC Nº 0391/96 y Res. Ministerial Nº 1185/96), junto a otros once

espacios curriculares. Este ciclo tiene como propósito abordar la realidad educativa desde múltiples dimensiones y perspectivas. En cuanto a la asignatura, su función -en consonancia con los contenidos mínimos establecidos- consiste en brindar un apoyo teórico a los talleres de lectura de la práctica y a materias como Pedagogía, Antropología Social y de la Educación y Política Educacional. Se explicita, además, que el eje estructurante del programa debe centrarse en el análisis de las condiciones políticas y sociales de producción de los proyectos educativos desde la Modernidad, con especial referencia a la relación Estado-sociedad civil-educación, en el marco de la conformación de los Estados nacionales, tanto en el plano regional como nacional. Los contenidos mínimos estipulados por el plan (Ord. 886/97) son los siguientes: "La educación en la transición. De la Edad Media a la Modernidad: del Escolasticismo a la Ilustración. La Historia de la Educación en nuestro territorio, en los períodos previos a la constitución del Estado-Nación. Del período Hispánico a la organización nacional (siglo XVI-1880). La conformación del Estado Nacional y del sistema educativo moderno (1880-1916). La ruptura del orden político-educativo oligárquico (1916-1930). La decadencia del Estado docente (1930- 1945). Estatismo socio-político y estatismo educativo (1945-1955). La crisis y el comienzo de la desintegración del sistema de educación pública (desde 1955 hasta nuestros días)". Como primera lectura podemos señalar que la denominación del espacio se corresponde con el lugar que la historia de la educación argentina ocupó desde sus inicios en la formación docente. Al respecto Ascolani (2001) señala que la misma ocupo un lugar secundario, siendo complemento de la Historia general de la educación, lugar donde se privilegió la historia de las ideas pedagógicas europeas. Al mismo tiempo señala que fue introductoria en la materia Política Educacional y Organización Escolar en tanto surge en paralelo al interés investigativo sobre la historia política de la educación pública. Podemos constatar esta impronta en el plan y los contenidos mínimos que estructura las asignaturas en tanto asume una propuesta de contenido con un carácter general, narrando una historia moderna, europea y universal, cuyas periodizaciones "tradicionales" se establecen a partir de procesos eurocentristas para mirar luego el continente y el territorio argentino en donde lo educativo se presenta como una dimensión de análisis. El esquema de contenidos prioriza una perspectiva histórico-política como matriz de abordaje.

En cuanto a los programas de "Historia de la Educación General y Argentina" (2012 al 2016), dictados de manera conjunta en Inicial y Primaria, permite advertir una correspondencia con

el plan en la organización de las unidades temáticas en torno a periodizaciones que responden a procesos políticos e institucionales. De esta manera, las unidades abordan de manera introductoria el estudio de Historia de la Educación, los procesos europeos, la conquista de América en el contexto de la expansión europea, la educación colonial, los procesos educativos en los siglos XVII y XVIII, la educación en la etapa independentista y posindependentista, la organización y consolidación del sistema educativo nacional, la ruptura del orden oligárquico, la década infame, el nacionalismo católico, el peronismo y, finalmente, la crisis y fragmentación de la escuela pública.

Se recuperan a lo largo del programa bibliografía que responde a los períodos que Ascolani (1999) denomina de revisión crítica sobre problemáticas vinculadas al Estado y la Sociedad (década del 60 y 70') y el período de recuperación democrática (80') entre algunos de estos textos los de Juan Carlos Tedesco, Weinberg, Cucuzza y Puiggrós. La selección de estos textos marca una línea de afinidad con el abordaje critico que los autores señalados realizan al relato educativo laudatorio, lo que aporta -además- una preminencia de la historia de la educación desde otras dimensiones sociales y económicas.

Esta sucinta revisión de programas nos permite advertir; por un lado, la necesidad de poner en discusión las periodizaciones lo que implica una toma de decisiones vinculadas a un tipo particular -por ejemplo- de saber y enseñanza. Como señala Le Goff (2014) esto no constituye un simple corte cronológico, involucra sentidos y valores y, por la tanto, no son neutrales (Le Goff, 2014). Por otra parte, poner en diálogo algunas tensiones propias del derrotero del campo disciplinar. Nos referimos a lo que Viñao Fraga (2016) apunta cuando afirma que la historia de la educación es una disciplina que se encuentra "a caballo", por un lado, de la Historia y, por otra parte, de la Educación. En la misma línea, Acosta (2017) señala similares inquietudes y enfatiza en los problemas en torno a la elección de una u otra disciplina deriva en decisiones organizativas

en las cuales se ponderan presidencias, sanciones de leyes y una interrelación simple entre la normativa legal, las ideas pedagógicas y las prácticas educativas, cuyos efectos puede definirse por las perspectivas y los objetos desde los cuales se construye el objeto de enseñanza de la Historia de la Educación. Incluso esta tensión puede advertirse si consideramos uno de los párrafos extraído del apartado fundamentación del programa en donde se señala lo siguiente: "Habría que preguntarse si es casual que los contenidos históricos se encuentren tan descalificados, reducidos a la memorización de datos y en el peor de los casos ausentes. Generalmente en los discursos de los alumnos que ingresan a las carreras de los profesorados de Enseñanza Primaria y Nivel Inicial, se reitera el reclamo por no haber estudiado historia argentina, o por haberla estudiado en forma inconexa y memorística, y lo que es más grave aún es el rechazo al estudio de la misma sin poder visualizar su importancia no sólo para la formación docente sino como estructura de pensamiento, en cuanto construye desde el pasado los sentidos del presente" (Unidad Introductoria, fundamentación 2012-2016)

La apreciación que allí se refleja agrega una preocupación por la desvalorización social de

los contenidos históricos, que muchas veces aparecen reducidos a memorizar datos inconexos. Se recoge la voz de los estudiantes, quienes reclaman no haber estudiado historia argentina de manera significativa, lo que deriva en un rechazo al análisis histórico y en la dificultad de comprender su relevancia en la formación docente. Se advierte la intencionalidad de la cátedra por atender a un estado de situación que se instala como problemática pero que, no obstante, podríamos preguntarnos si es propia del campo de la HE. Abona y complementa lo mencionado hasta aquí lo expresado en la fundamentación del programa respecto a la contribución de la Historia de la Educación en la formación docente; "aportar no sólo conocimientos y categorías de análisis histórico-educativo, sino instrumentos que permitan reflexionar sobre el sentido de la Historia en general y de la Historia de la Educación en particular, en el marco de la crisis global que afecta a todos los ámbitos de la sociedad y a todas las regiones del planeta"23.

Considerando los contenidos propuestos en los programas, se puede señalar que su organización responde a lógicas inscriptas en los cruces temáticos y de enseñanza propios del devenir del campo, como expresa Ascolani (2001) sin autonomía explicita de la Política o legislación escolar, una Historia de la educación en la cual aparecen los procesos políticos e institucionales a nivel gubernamental. Como indican Ascolani (1998 y 1999), Cucuzza (1996 y 2011), Pineau (2010) esto responde, al devenir del campo de estudio y como se fue forjando una narrativa de la historia de la Educación desde principio del siglo XX y como se incorpora en los planes de estudio de la Formación Docente.

En lo particular y para el caso de la historia de la educación y la Política Educativa Pineau (2010) señala que,si bien hay un cruce temático y de enseñanza, pronto asumen un derrotero diferenciado. No obstante, señala y advierte que, en muchas ocasiones, la enseñanza concreta que reciben los futuros docentes sobre estos temas no refleja estos avances de los campos disciplinares, restando de este modo herramientas que permitan comprender y analizar la realidad educativa y su tarea profesional. Esto acarrea una serie de consecuencias, entre las cuales destaca el autor, el desconocimiento de las distintas tradiciones de producción y sus debates, lo que además trae aparejado una suerte de acumulación y yuxtaposición de saberes o cierta simplificación de la comprensión. Respecto a esto último, cabe mencionar que un aspecto recurrente en las cursadas de las asignaturas de Historia de la Educación y Política Educacional en los profesorados de la FaCEP es la devolución -por parte de los estudiantes- quienes plantean encontrar similitudes temáticas, al punto de reiterarse algunos los/las autores. Asimismo, resulta recurrente la preparación de exámenes finales "comunes", en una suerte de dos por uno en las asignaturas mencionadas. Otro aspecto a considerar en esta línea, es el modo de nombrar los temas para la instancia de examen fanal, a modo de ejemplo expresan los temas desde periodizaciones presidenciales: "Irigoyen", "Peronismo", etc. Para quienes integramos las cátedras de historia de la educación estas voces sin duda son constitutivas en la revisión que de un tiempo a esta parte venimos realizando. En esta línea resulta válido volver a

23 Programas de dictado conjunto, asignatura Historia de la Educación General y Argentina. FaCEP. UNComahue (2012-2016)

situar el diálogo de ambos campos a nivel de equipo de cátedra en tanto como nos dice Pineau (2010) esto permite "pensar el lugar y la función de estas disciplinas en la formación general, para desde allí proyectar el rol estratégico que la educación, el sistema educativo y los docentes deben ocupar en la construcción de sociedades más justas" (2010, pág. 22).

Una segunda lectura exploratoria de los programas mencionados podemos situarla a partir del año 2016 cuando las carreras de Inicial y Primaria, comienzan a transitar -lentamente- caminos diferenciados a partir de la aprobación del nuevo plan de estudio para la carrera de Primaria24. En ese momento y de manera transicional hubo una convivencia de diversos programas, el de Inicial, el plan "viejo" y el plan nuevo por lo que se decide sostener el programa con algunas incorporaciones referidas a la "Historia reciente del pasado educativo", sumando -para la propuesta de Inicial- un apartado que componía una selección de temas entre los cuales se incluía con mayor desarrollo y detenimiento "la educación para la primera infancia" y en esta línea la configuración de la educación para el Nivel Inicial.

A partir del año 2024, en ambas carreras se registran modificaciones en los programas de carácter más estructural. Mientras que la carrera de Primaria coloca nuevamente la perspectiva histórica para abordar el estudio de la Historia de la Educación-haciendo modificaciones en la organización de las unidades- la asignatura Historia de la Educación General y Argentina de la Carrera de Inicial registra cambios inaugurales en la presentación e introducción al campo de estudio. En esta línea, nos propusimos incluir, como eje central "La historia de la Educación y la formación docente" desde una perspectiva que recupera el devenir en la configuración del campo de la HE mediante interrogantes que invitan a dialogar con su constitución. No obstante, la referencia a perspectiva histórica sigue presente, pero se puede inferir que de modo subsidiario en pos de presentar algunas categorías para abordar el estudio de la asignatura:

> ***"Unidad Introductoria.*** *Presentación de la asignatura: Historia de la Educación y Formación Docente. Eje 1-Configuración y revisión de una historia de la historia de la Educación. La perspectiva educativa en clave histórica ¿Por qué y para que enseñar y estudiar historia de la educación? ¿Qué historia de la Educación enseñamos en la formación docente? Algunas articulaciones necesarias*.
> *Palabras para el estudio de la historia de la educación: sujeto histórico- Perspectiva Histórica-memoria-olvido- Escuela- Formación Docente. Eje 2- Modernidad, ilustración y Educación: Los procesos económicos, políticos, sociales, culturales e ideológicos y su expresión en lo educativo. Educadores y Pensadores representativos de la época: Comenio, Rousseau, Dewey. Pestalozzi - Froebel – Montessori" (Programa Historia de la Educación General y Argentina, 2024 y 2025).*

La propuesta introductoria fue acompañada de una fundamentación en la cual se explicitó a los estudiantes que, el recorrido propuesto, tenía como propósito acercar el devenir constitutivo

24 Desde la aprobación del nuevo Plan de estudio el espacio curricular en esta cerra se denomina "Historia de la Educación"

de la historia de la educación en la formación docente, a fin de promover su comprensión y poder delimitar el campo disciplinar.

En cuanto al Profesorado en Ciencias de la Educación, se aclara que en este escrito se realiza una breve referencia a fin de complementar las tendencias observadas en las demás carreras. Esta carrera registró su última modificación estructural de plan en 1996 y comparte, durante los tres primeros años, un "Ciclo Fundamental" con la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Según los lineamientos curriculares, este ciclo organiza un conjunto de áreas curriculares básicas de carácter predominantemente epistemológico, divididas en siete núcleos: 1) Pedagógico-didáctica; 2) Histórico-política; 3) Antropológico-social; 4) Filosófica; 5) Biopsicológica; 6) Instrumental; y 7) Práctica. Dentro del área histórico-política, orientación histórica, se contemplan tres asignaturas: Historia Antigua y Medieval (1° año), Historia Moderna y Contemporánea (2° año) e Historia de la Educación Argentina (3° año). Los contenidos mínimos de esta última incluyen: la educación en los períodos previos a la constitución del Estado-nación; la conformación del Estado nacional y del sistema educativo moderno (1880- 1916); la ruptura del orden político-educativo oligárquico (1916-1930); la decadencia del Estado docente (1930-1945); el estatismo socio-político y educativo (1945-1955); y la crisis y comienzo de la desintegración del sistema de educación pública (desde 1955 hasta la actualidad). En diálogo con los análisis precedentes, esta carrera posee espacios curriculares que abordan la historia de la educación desde la Antigüedad hasta la Modernidad, razón por la cual los contenidos mínimos se ubican a partir de los períodos previos a la constitución del Estado-nación. En términos generales, la organización de los contenidos mantiene la lógica histórico-política observada en las demás carreras. A partir de 2024, el programa incorpora como novedad una unidad introductoria dedicada a las tradiciones, balances y nuevas perspectivas teórico-epistemológicas y metodológicas del campo de la Historia de la Educación. En este caso, se observa una mayor correspondencia con los debates actuales de la historiografía educativa, se aborda la consolidación y expansión temática del campo, periodizaciones, espacialidades y la historia reciente, articulando estos contenidos con la formación docente y planteando interrogantes como: ¿qué enseñamos y para qué? La bibliografía propuesta se alinea con estas actualizaciones y promueve la indagación, acercando a los estudiantes a los orígenes y a los desarrollos actuales del campo.

UNIDAD 1: Tradiciones, balances y nuevas perspectivas teórico –epistemológico y metodológicas en el campo de la Historia de la Educación. *La historia de la educación: tradiciones, contribuciones, dilemas y narraciones en la historia de la educación. De la disputa por la legitimidad a la consolidación y expansión temática del campo. Espacialidades y periodizaciones, discusiones en la comunidad académica. Historia reciente. Historia de la educación y formación docente ¿Qué enseñamos y para qué? (Programa Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación 2024 y 2025).*

En suma, aunque se trata de tres carreras con perfiles y estructuras curriculares diferentes, el análisis de los planes y, en particular, de los programas permite identificar tanto las persistencias histórico políticas en la enseñanza de la Historia de la Educación como los esfuerzos recientes por renovar sus contenidos, perspectivas y finalidades. Estas transformaciones obligan a atender a las decisiones pedagógicas y organizativas que orientan la formación docente, así como a proyectar nuevas hipótesis de trabajo que contribuyan a un programa actualizado.

Para finalizar, es preciso señalar que los cambios registrados obedecen, por un lado, a las transformaciones en la conformación de los equipos de cátedra y, por otro, a los acuerdos

explícitos entre docentes para presentar programas diferenciados en consonancia con las modificaciones curriculares en curso. A ello se suma, de manera central, la trayectoria y experiencia acumuladas en la enseñanza de la Historia de la Educación en los distintos profesorados, articuladas con investigaciones sostenidas en el tiempo, la participación en eventos académicos y reuniones científicas, así como la vinculación con redes y sociedades afines. Este conjunto constituye un marco de referencia fundamental para promover y poner en debate experiencias y perspectivas sobre la enseñanza de la Historia de la Educación en la formación docente. Desde este lugar, se vuelve necesario capitalizar trayectorias y experiencias, revisar decisiones pedagógicas y plantear nuevos interrogantes que orienten nuestra práctica, con el propósito de elaborar hipótesis que contribuyan a la construcción de programas situados en y para el tiempo presente.

A modo de síntesis

El análisis preliminar presentado permite iniciar un diálogo sobre el tiempo presente de las cátedras de Historia de la Educación en la FaCEP. Se observa que estas vienen transitando un proceso de configuraciones entre permanencias e intentos de renovación, enmarcado en los debates del campo disciplinar. En primer lugar, se advierte la persistencia de una perspectiva histórico-política en la organización de los contenidos, centrada en la relación Estado-sociedad

educación. Esta impronta refleja la configuración del campo y las tensiones que históricamente lo han atravesado. En segundo lugar, los cambios curriculares del Plan de Estudios de Nivel Primario implementadas desde 2016 habilitaron un proceso de diferenciación y actualización en los programas de las carreras de Inicial y Primaria, cuyo efecto de revisión se extendió también a Ciencias de la Educación. Hasta el año 2023, Inicial y Primaria conservaron una propuesta común, aunque incorporaron como novedad la inclusión de la historia reciente y de la infancia en la formación para el Nivel Inicial. A partir de 2024, en las carreras de Inicial y Ciencias de la Educación se observa una integración más explícita de los debates epistemológicos actuales del campo. Si bien estos cambios son incipientes forman parte de una renovación de los interrogantes planteados en los apartados iniciales, por un lado, justificar su utilidad e inclusión en la formación docente y, por otra parte, revisar hoy qué historias de la educación se escriben y circulan en el siglo XXI y ¿cómo pueden ser enseñadas? Desde

este lugar resulta válido dejar abierta la pregunta acerca del supuesto teórico que recorre el campo de la HE, es decir, si todo aquello que se enseña debe estar vinculado a lo se investiga y como se investiga y, en tal caso, si esto supone una contradicción a atender o en todo caso a explicitar y asumir como parte del devenir del campo. Finalmente, señalar que el somero análisis realizado permite reconocer que la enseñanza de la Historia de la Educación en la FaCEP se encuentra en un momento incipiente de transición entre las tradiciones heredadas y la necesidad de responder a los desafíos contemporáneos del campo. Si bien se trata de trazos iniciales, para el caso de Comahue constituyen una oportunidad para realizar un balance y revisar los programas en diálogo con la producción historiográfica educativa reciente. En este sentido, se abre un horizonte de trabajo que interpela a los equipos docentes a revisar y formular propuestas considerando las diversas aristas señaladas, con el propósito de construir una propuesta cuyo objeto de enseñanza se configure como una estrategia proyectada a futuro, capaz de ponderar y poner en valor el campo de la Historia de la Educación.

Referencias

Acosta, Felicitas (2017). Ensinar história da educação: reflexões em torno de uma proposta. *História da Educação*, Vol. 21, N° 52, pp. 295-311.

Arata, N. y Pineau, P.(2019) Presentación. Seis dimensiones para abordar la historia de la educación en perspectiva latinoamericana" en N. Arata y P. Pineau (coord.) Latinoamérica: La educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza, (pp. 13-32). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Buenos Aires.

Arata, N. y Southwell, M. (2014). Itinerarios de la historiografía educativa latinoamericana a comienzos del siglo XXI en N. Arata, N. y M. Southwell (comp.) Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico, (pp. 9-43), UNIPE editorial.

Ascolani (2019) La Enseñanza de la Historia de la Educación en Argentina y el tránsito hacia el espiritualismo católico: instituciones, currículo y actores (1900-1962) en *La enseñanza de historia de la educación en perspectiva internacional*. Ed. FahrenHouse

Ascolani, A. (1998) Historiadores e Historia educacional Argentina. Una mirada retrospectiva de su estado actual. Revista Sarmiento, (2), 217-226.

Cucuzza, R. (1996) Hacia una redefinición del objeto de estudio de la historia social de la educación. En *Historia de la Educación a Debate*. Ed. Miño y Dávila. -Cucuzza, R (2011) El Proyecto Historia: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos Magis

en *Revista Internacional de Investigación en Educación, 4*(7), 45-66 -Meschiany T y Giarola, L (2025) Historiografía y enseñanza de la historia de la educación. Balances y memoria de una propuesta en la formación de grado de futuros profesores de Educación Física. En Revuista *Pasado Abierto. Revista del CEHis*. Vol. 21. -Pineau, P. (2010) Historia y Política de la Educación. Aportes para el desarrollo Curricular.Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. 1° Edición. Buenos Aires.

Southwell, M (2015) Historia de la educación / formación y trabajo docente: un vínculo de diversas vías. En N. Arata y M. Ayuso, M. (Coord) *SAHE 20 La formación de una comunidad intelectual*. (pp. 130-135).

Southwell, M. y Arata, N. (2011) Aportes para un programa futuro de historia de la educación argentina. *History of Education & Children's Literature, 6*(1), 519-539. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10701/pr.10701.pdf

Suasnábar, C. (2015) Los 20 años de la SAHE y la conformación del campo de la historia de la educación. En N. Arata, N. y M. Ayuso (coord) *SAHE 20 La formación de una comunidad intelectual* (pp. 47-54).

Viñao Frago (2016) "La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones". Revista *Espacio, Tiempo y Educación*, *3*(1), 21-42.

Experiencia de investigación histórica en archivos locales catamarqueños: aportes a la enseñanza de la HEAyL en la formación docente

Historical Research Experience in Local Archives of Catamarca: Contributions to the Teaching of the History of Argentine and Latin American Education in Teacher Education

Liliana Anahí Rivas[25]

Mirtha Evelia Guillamondegui[26]

Santiago Germán Vega[27]

Palabras clave: Historia de la Educación-Enseñanza- Prácticas investigativas- Archivos locales- Formación docente

En este trabajo presentamos una propuesta didáctica realizada con estudiantes del profesorado de Historia-Facultad de Humanidades-UNCA centrada en la experiencia de investigación histórica en archivos locales como estrategia pedagógica para el tratamiento de acontecimientos claves de la historia de la educación de Catamarca entre las décadas ´60-´70 y ´70-´80. La finalidad de esta actividad fue el abordaje de un contenido del programa desde un análisis local/regional en articulación con lo nacional a partir de las herramientas de trabajo utilizadas habitualmente en la investigación histórica para la búsqueda y análisis de fuentes históricas.

El interés por encontrar estrategias pedagógicas, que permitieran mejorar nuestras prácticas de enseñanza y los aprendizajes que realizan los estudiantes que cursan la asignatura Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (HEAyL), nos motivó a indagar las producciones que aborden como objeto de estudio la enseñanza de la Historia de la Educación

25 Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Catamarca, San Fernando del Valle de Catamarca, Argentina. Correo electrónico: larivas@huma.unca.edu.ar

26 Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Catamarca, San Fernando del Valle de Catamarca, Argentina. Correo electrónico: meguillamondegui@huma.unca.edu.ar

27 Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Catamarca, San Fernando del Valle de Catamarca, Argentina. Correo electrónico: santiago.vega17203@gmail.com

(HE) en el nivel superior, especialmente en la formación docente. Como resultado del buceo y revisión de literatura crítica, advertimos que la enseñanza de la HE es un tema que preocupa, en términos de su presencia en la formación docente; pero, que en el campo científico de la HE es aún una línea de estudio en formación. En el campo de la Didáctica y Enseñanza de la Historia si hay una profusa producción, pero no referida a la enseñanza de la Historia de la Educación (Guillamondegui, 2018). Otra realidad con la que nos encontramos en la enseñanza de la HEAyL es el incipiente desarrollo del campo científico de la HE en Catamarca. A partir de indagaciones y de nuestro interés como investigadores/as por conocer y comprender la historia educativa de nuestra provincia advertimos la necesidad de contar con material bibliográfico y fuentes para la enseñanza de la HE ante la ausencia de un archivo específico sobre educación en la provincia.

Uno de los objetivos de nuestro Programa de la cátedra es que los estudiantes desarrollen algunas herramientas de aproximación a la investigación histórica y análisis de fuentes, decidimos que la aplicación de una *estrategia de investigación histórica*[28]promueve ese acercamiento al pasado tal como lo hace el historiador en su trabajo de reconstrucción histórica. Si bien, el sentido formativo de nuestro espacio no es el de formar historiadores, si lo es el de formar una docencia, crítica y autónoma; con un conocimiento y comprensión del pasado educativo, de los procesos de cambio en el tiempo histórico, que adviertan su influencia en el presente y en el futuro; es decir, que aprendan a pensar históricamente. La introducción del método y técnicas del historiador nos da los elementos para desarrollar el pensamiento crítico, "que los estudiantes adquieran los conocimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en que vive, las experiencias colectivas del pasado y presente, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad" (Carretero & Castorina, 2012: 12-13).

Compartimos con los autores Prieto, Gómez y Miralles el necesario proceso de cambio en la enseñanza de las ciencias sociales, "debe superarse el relato lineal, a menudo de carácter ideológico, a favor de planteamientos que pongan énfasis en la interacción del alumnado para poder enseñar en competencias, habilidades y capacidades" (2013). La enseñanza de la disciplina Historia de la Educación no sólo puede limitarse a ofrecer una narración del pasado educativo, en nuestro caso argentino; lamentablemente una práctica muy extendida e independiente del perfil profesional docente que tiene a cargo la materia. La historia-relato docente, como plantea Cibotti (2016), que naturaliza la idea de que los hechos han sucedido tal y como son contados por el profesor, y muchas veces sin el apoyo de fuentes históricas; ello contribuye a que el estudiantado conciba a la historia como "como un conjunto de saberes cerrados y con escasa

28 La propuesta didáctica que presentamos en esta oportunidad da continuidad a la experiencia realizada en los cursos de 2do y 3er. Año de los Profesorados en: Historia, Filosofía, y Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), durante los meses de octubre-noviembre de 2019. El tema de estudio fue la fundación de nuestra Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), se trabajó en hemeroteca, principalmente con las publicaciones periodísticas (provinciales especialmente) existentes de la época (período 1971-1973).

utilidad en la comprensión de su medio" (Prieto, Gómez & Miralles, 2013). La enseñanza de la HEAyL "no sea para hacer leer, sino para hacer pensar" (Viñao Frago, 2016: 38); debe permitir que los y las estudiantes desanuden y rearmen esa narración, y se incluyan como protagonista en el que se inscribe la historia de las prácticas educativas, y, también, como sujetos históricos promotores de cambios posibles (Alanís, Cejas, Guillamondegui & Brittan, 2018).

Descripción de la experiencia de investigación histórica en archivos locales

La experiencia se centra en el tratamiento de la siguiente temática: Los proyectos de transferencia y subsidiariedad del Estado; cambios en la formación docente. Periodo: Historia de la Educación en Catamarca 1960-1970/ 1970-1980.

Los objetivos específicos de la experiencia pedagógica fueron:

- Desarrollar algunas herramientas de aproximación a la investigación histórica.
- Realizar un acercamiento a los archivos históricos de la provincia para la búsqueda, clasificación y análisis de fuentes primarias y secundarias que permitan caracterizar en un sentido general el estado de los archivos históricos.
- Reflexionar sobre la relación entre las lecturas globales y locales del pasado educativo.
- Comprender la trama de relaciones multidimensionales, en la que lo pedagógico se articula con procesos políticos, económicos, sociales y culturales del devenir histórico del país y en la provincia.
- Seleccionar, digitalizar y curar documentos permitan poner en valor el patrimonio archivístico.

La experiencia de investigación histórica en archivos locales se asienta en los siguientes fundamentos de la propuesta formativa:

- Acerca del modo de historiar la educación desde un enfoque socio, político y crítico[29]: que considera a la educación como parte de un todo y no como una práctica escindida. Las prácticas e ideas pedagógicas, sus precursores o propulsores, o instituciones educativas paradigmáticas, no son hechos aislados, autónomos, sino parte de una trama sociohistórica en las que se hallan inscriptos. La educación es una actividad humana inserta en un todo más amplio que la condiciona sistemáticamente, por ende; todo fenómeno educativo (teoría, práctica, idea, etc.), se inscribe en el contexto de las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales donde se gesta.

29 Decisiones epistemológicas, teóricas y metodológicas, sobre el que se asienta y desarrolla la propuesta didáctica expresada en los Fundamentos del Programa de Cátedra.

- Acerca de la investigación histórica como estrategia pedagógica[30]: con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de nuestra asignatura favoreciendo el desarrollo del pensamiento histórico y crítico del pasado educativo esta propuesta se presenta como una estrategia innovadora a nivel disciplinar y pedagógico debido a que promueve una nueva forma de aproximarse al pasado, que resulta más dinámica, atractiva y significativa, no solo para los estudiantes con quienes se implementa, sino para los docentes, debido a que permite transformar la práctica, haciendo, por ejemplo, salidas de indagación destinadas a la búsqueda de fuentes del pasado histórico de su comunidad: afianzando así lazos de identidad y memoria, a partir del reconocimiento y construcción del pasado cercano.

-Acerca del archivo de la educación en Catamarca[31]: aportar conocimiento al campo de la historia regional y local de la educación a partir de la búsqueda y organización de documentación que se encuentra en diferentes repositorios, archivos oficiales, de instituciones educativas, bibliotecas, etc. y de este modo hacerlos accesible a todos aquellos docentes e investigadores e interesados en temas educativos.

Desarrollo de la Experiencia

Primer momento: Antes de comenzar el trabajo de archivo les propusimos conocer el contexto histórico internacional, nacional y local en el que se inscribe la temática asignada. Para ello reconstruiremos el contexto histórico a partir de la lectura de la bibliografía consignada en el programa para la unidad V.

Segundo momento: Trabajo de archivo. Les propusimos tener en cuenta los siguientes procedimientos: Contacto con los responsables de archivos locales para coordinar horarios de trabajo. Visita a los archivos para realizar la búsqueda documental, registro fotográfico de los lugares donde se resguarda documentación y observaciones preliminares. Búsqueda documental, registro fotográfico para posterior digitalización y construcción de inventario para la identificación de documentos relacionados con la temática asignada, (contexto local, nacional, aspectos sociales, políticos, económicos, culturales). Para esta actividad es importante tener en cuenta los siguientes requisitos: llevar para el trabajo de archivo un barbijo y un par de

30 Sentido formativo de la propuesta de enseñanza de la HEAyL expresado en los Fundamentos del Programa de Cátedra.

31 Cejas E. y Guillamondegui, M. E (2022). Perspectivas, avatares y desafíos en el derrotero de la investigación del pasado histórico educativo de Catamarca. En Guillamondegui, M.E. y Rivas, L.A. (Comps). Estudios e investigaciones históricas: la educación en la región NOA. Editorial Científica Universitaria. pp. 23-45.

guantes de látex, cuaderno y lápiz para la toma de apuntes, prohibido llevar alimentos, lapiceras y resaltadores con tinta que dañen los documentos del archivo. Selección y digitalización de los documentos que permitan poner en valor el rico patrimonio archivístico. Recomendaciones para preservar lo encontrado: fotografía a través de camscaner, buscar siempre una fuente de luz natural, no retocar la imagen con editores para preservar la materialidad del documento, tratar que la fotografía sea de documento legibles. Registro del trabajo en dos documentos confeccionados por la cátedra: 1) Ficha de observaciones preliminares 2) Inventario.

Tercer momento: Análisis de fuentes. Teniendo en cuenta las pautas para el análisis de fuentes propuestas en la primera evaluación parcial les propusimos seleccionar un documento, elaborar una ficha de análisis de fuente donde integren interpretaciones y argumentos propios a partir del trabajo de indagación y con lo estudiado sobre la temática. La producción final consistió una presentación digital conteniendo los siguientes aspectos: Título, Observaciones preliminares y contextualización (Descripción sobre la fuente, -Justificación de la elección de la fuente), Identificación de categorías para historiar la educación (relación con la temática y con las unidades del programa, interpretaciones y conclusiones, relación entre lo local y lo nacional), Vinculaciones con el presente (relaciones con temas de actualidad, ¿qué traemos del pasado y para qué? ¿Qué aspectos del presente nos permite pensar?, -Imagen de la fuente

Balance de la experiencia

A partir del acercamiento de los estudiantes a los archivos locales, la selección de fuentes y su análisis localizamos y caracterizamos el estado de los archivos en un sentido general. Fue posible el acceso a los siguientes archivos situados en el casco céntrico de la ciudad.

-Hemeroteca Municipal: Cuenta con un personal especializado y exclusivo para el tratamiento de la documentación. Posee dos espacios específicos para el almacenamiento de los documentos, uno para diarios y revistas, los cuales son colocados en estantes siendo clasificados por el nombre del periódico y por año; y otro para las fotografías. El material disponible muestra un buen estado de preservación y actualmente se llevan a cabo tareas de reparación de algunos de los documentos.

-Archivo Histórico de Catamarca: posee personal de asistencia para la consulta de la documentación. La documentación se ordena por temática y por cronología. El estado de preservación es variado, se encuentran materiales con un mayor nivel de deterioro pero que continúan siendo legibles.

-Biblioteca "Monseñor Bernabé Piedrabuena y Vicario Segura": Cuenta con personal capacitado y exclusivo para el manejo de los documentos. El almacenamiento del material se realiza en muebles con puertas de madera. Tiene en funcionamiento el espacio de la biblioteca como el de la hemeroteca, en este último el material es resguardado según el año y el tomo

(periodo de 3 meses cada uno). Los documentos presentan un buen estado de conservación material y de legibilidad.

Con respecto a la clasificación del tipo documental encontrado para el periodo 1960-1970/1970-1980 se destacan: leyes y decretos del Boletín Oficial y publicaciones periódicas de la prensa gráfica local (Diario El Sol y el Diario La Unión). Con esto último, reconocemos como línea de indagación las relaciones entre prensa y educación, los aportes de la prensa gráfica local como fuente para la Historia de la Educación en Catamarca.

Las valoraciones que hicieron los y las estudiantes de la experiencia de investigación histórica es altamente positiva. La consideraron innovadora, aunque señalaron que se requiere de más tiempo del que se le ha dado para realizar la experiencia. Por nuestra parte, como responsables de la propuesta y docentes de la materia HEAyL, observamos que, más allá de algunas cuestiones teóricas que debieron ser revisadas, la respuesta del estudiantado y las producciones fueron muy satisfactorias. Comparando con la modalidad clásica de enseñanza debemos señalar que las diferencias son indudables; la enseñanza basada en la estrategia de la investigación histórica le otorga un plus a la materia, como dice Peña Saavedra (s/f) le imprime una dimensión aplicada o práctica que habitualmente están ausente en el dictado de esta materia, un plus además en el marco de la carrera en la que se dicta. El acercamiento de los y las estudiantes a los archivos locales, con las fuentes y su análisis, motiva y acerca la materia desde un sentido más vivencial y significativo, por el contacto directo con el objeto histórico de indagación. También, somos conscientes de que la implementación de un dispositivo didáctico centrado en la investigación histórica requiere de recursos y tiempos, que no siempre se tienen, y si bien no imposibilita su aplicación si se transforma en todo un reto tanto para los y las estudiantes como para los docentes.

Referencias

Alanís, M., Cejas, E., Guillamondegui, M. E., & Brittan, E. (2018). *Interpretaciones y valoraciones de los futuros docentes sobre la Historia de la Educación Argentina*. En Guillamondegui, M. E. et al. (2018). La inclusión de la enseñanza de la Historia de la Educación Argentina en la formación docente inicial. Realidades, tensiones y desafíos. Catamarca, Editorial Científica Universitaria, Universidad Nacional de Catamarca. pp.121-139.

Carretero, M. y Castorina, J.A. (2012). *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades*. 2da reimp. Buenos Aires: Paidós.

Cibotti, E. (2016). *América Latina en la clase de Historia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Guillamondegui, M. E. et al. (2018). *La inclusión de la enseñanza de la Historia de la*

Educación Argentina en la formación docente inicial. Realidades, tensiones y desafíos. Catamarca, Editorial Científica Universitaria, Universidad Nacional de Catamarca.

Peña Saavedra, V. (s/f). *Actividades de iniciación a la investigación en el marco disciplinar de la Historia de la Educación: experiencias, resultados y nuevos itinerarios en el ámbito del Museo Pedagógico*. Cuaderno de Historia de la Educación No 1 Recursos Didácticos. Historia Oral y Museos Pedagógicos. Sevilla: Sociedad Española de Historia de la Educación. 35-55

Prieto, J.A, Gómez, C. J. & Miralles, P. (2013). *El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato*. *Clío*, 39. Recuperado de http://clio.rediris.es

Fotografías escolares y memorias de la formación docente a mediados del siglo XX. Una experiencia metodológica desde los archivos de la Escuela Normal Nacional de Maestras de la Provincia de Córdoba.

School Photographs and Memories of Teacher Education in the Mid-20th Century. A Methodological Experience from the Archives of the National Normal School for Female Teachers in the Province of Córdoba.

Camila Llanos[32]

Palabras clave: fotografía escolar; formación docente; normalismo; cultura material escolar

En este trabajo presento una experiencia de formación desarrollada en el marco del seminario *"Huellas del pasado escolar: fotografías y documentos. Herramientas teórico-metodológicas para historizar la formación y el oficio docente"*, dictado por la Escuela de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. La propuesta se centró en la exploración del potencial heurístico y metodológico de las fotografías para comprender otras dimensiones del normalismo y el oficio docente.

En relación a esto, se sostiene que la historia de la educación ha incorporado en el último tiempo nuevas perspectivas para el estudio de sus objetos y problemas. Entre ellas, el análisis de la cultura material escolar y de las fuentes visuales ha ganado protagonismo abriendo posibilidades metodológicas y analíticas diversas. El objetivo de este escrito es compartir los aprendizajes, tensiones y decisiones metodológicas de una experiencia formativa que permitió revisar, leer y mirar de nuevas maneras las fotografías, entendiéndolas como documentos significativos, capaces de interpelar al pasado de la docencia.

El trabajo combinó una revisión teórica en diálogo con el análisis empírico de fuentes documentales y visuales. Articulando la exploración metodológica junto al estudio del normalismo en la provincia de Córdoba, se seleccionaron tres fotografías de la Escuela Normal Nacional de Maestras de la provincia de Córdoba, tomadas aproximadamente a mediados del

32 Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Ciencias de la Educación, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: camila.llanos@mi.unc.edu.ar

siglo XX. A partir del criterio espacial para la selección de fotografías, se focalizó particularmente en escenas de actos escolares, por su potencial para condensar rituales y símbolos institucionales de la formación docente.

El abordaje de las imágenes seleccionadas permitió pensar la formación no solo desde los textos normativos o los planes de estudio, sino desde las representaciones visuales también contribuyeron a construir la identidad profesional de las maestras.

El interés de la indagación no se centró únicamente en reconstruir y analizar los acontecimientos que la fotografía ha capturado, sino en indagar cómo se representó, cómo se ritualizó, y qué sentidos pedagógicos, sociales y culturales circularon en torno a la figura de la maestra y pueden ser estudiados a partir de estas imágenes. La pregunta guía de este recorte es ¿qué nos permiten ver (y también imaginar) estas imágenes sobre el oficio docente, sus marcas de género y sus formas de legitimación en un momento histórico determinado?

La formación normalista y la feminización de la docencia

El período analizado se enmarca en el proceso de consolidación estatal y conformación de la ciudadanía al que se dedicó de lleno el Estado Argentino luego de que se lograra la integración territorial. Un Estado que crecía, y sobre todo luego de estipular la educación como obligatoria y gratuita en 1884, necesitaba de docentes que no solo pudieran y supieran enseñar, sino que también estuvieran titulados. Ante esa demanda, comienza el proceso de consolidación del sistema de escuelas normales en Argentina, más allá de las limitaciones materiales y simbólicas a las que se enfrentaba cada provincia o institución en particular. Entre 1870 y 1930 aproximadamente, estas instituciones no solo formaron docentes a lo largo y ancho del país, sino que construyeron un modelo de maestra que conjugaba virtudes morales, compromiso patriótico y una concepción específica de la femineidad.

Particularmente en la provincia de Córdoba, este proceso estuvo atravesado por tensiones entre los sectores liberales y clericales, quienes disputaban el control ideológico de la educación, y, por ende, de la formación docente. Retomando a Lamelas (2023), es en este marco que, mientras el liberalismo impulsaba la creación de Escuelas Normales Nacionales con proyectos sin contenidos mínimos de religión, el clericalismo sostenía la inclusión de la religión católica como componente esencial de sus programas educativos.

La Escuela Normal Nacional de Maestras de la Provincia de Córdoba no formaba parte del proyecto clerical asociado a las Escuelas Provinciales, donde la religión ocupaba un lugar central en el currículum y en la vida institucional. Esto generó tensiones significativas en la provincia, donde el clericalismo local rechazaba a la institución y cuestionaba la designación de maestras extranjeras (en muchos casos, protestantes) como figuras de la formación docente. Aunque

ambos proyectos respondían a la creación de "Escuelas Normales", sus objetivos, fundamentos e ideologías, diferían notablemente.

Enmarcadas en una resistencia más amplia a las políticas laicistas, la definición del perfil de las futuras maestras se convirtió en un terreno de luchas políticas y culturales, necesario de tener en cuenta al momento de pensar la historia de la formación docente a través de las imágenes.

La fotografía como documento

Las fotografías escolares, lejos de ser meros registros documentales del pasado educativo, constituyen valiosas fuentes para comprender la construcción histórica del tópico seleccionado. Retomando a Del Pozo (2013), es posible decir que las imágenes no solo capturan momentos, sino que construyen y reconstruyen representaciones de las prácticas escolares, permitiéndonos acceder a dimensiones de la cultura escolar que otros documentos no revelan. Las fotografías, si bien nos dan una idea acerca de cómo se fue llevando a cabo la formación docente y las realidades cotidianas que se vivían en las aulas o los pasillos, no son inocentes o casuales, por lo que debemos estar atentos a algunos aspectos. Por un lado, como recuerda Dussel (2019), son objetos con los que tenemos relaciones epistémicas y afectivas, por lo que hay que estar atentos a no caer en la idea de que son fuentes autónomas o independientes de quién las mira, sino que es necesario permear ese vínculo para someterlas a una revisión y crítica. Y por otro lado, como dice Rockwell (2018), debemos ir más allá de lo explícitamente documentado o fotografiado para "imaginar lo no documentado". La autora nos invita a "leer entre líneas", lo que nos lleva a imaginar las realidades de aquello que se sale del foco o la lente de la cámara, y enriquecer nuestra comprensión del proceso de formación y las complejidades de la vida de las maestras en ese período.

Teniendo en cuenta estas perspectivas, se trató de explorar las intersecciones entre la formación docente, la feminización y los rituales escolares de la época, examinando cómo las imágenes de actos escolares contribuyeron a la construcción de una imagen de la maestra con determinadas características, en diálogo con los ideales normalistas (Caldo, 2014). Guardapolvos blancos, cabellos cortos, gestos solemnes y posturas erguidas, hacen de las maestras las protagonistas tras la escenografía patriótica, construyendo una escena cargada de simbolismo cívico y pedagógico.

Estrategias metodológicas

El trabajo con las fotografías seleccionadas demandó el desarrollo de estrategias metodológicas específicas que permitieran explorar las intersecciones entre la formación docente, la feminización del magisterio y los rituales escolares. Para ello, se implementó un

enfoque que combinó la descripción densa con el análisis interpretativo, examinando cómo las imágenes de actos escolares contribuyeron a la construcción de una representación particular de la maestra normalista.

El análisis se estructuró en tres momentos metodológicos complementarios, sin un órden específico, sino en constante ida y vuelta. El primer momento implicó un ejercicio sostenido de descripción detallada y sistemática. Escudriñar y hurguetear cada elemento visual, detenerse en lo aparentemente obvio, volver a examinar lo naturalizado y esas cuestiones que parecen no decir nada. Este proceso requirió mirar repetidamente las imágenes, dejarse afectar por lo que aparece y también por lo que permanece ausente, (re)leer con los ojos, el cuerpo y la memoria. El segundo momento consistió en no limitarse a identificar lo que estaba "a simple vista" en las fotografías, sino interrogar cada elemento y preguntarse constantemente. ¿Por qué ese gesto y no otro? ¿Cuál es el sentido de esa postura específica? ¿Qué nos dicen las formas de vestir, los peinados, la disposición espacial? ¿Las tres fotografías corresponden a un mismo acto? ¿O se trata de registros de distintas épocas con aspectos visuales coincidentes? Esta interrogación sistemática requirió asumir una actitud analítica consciente ante cada detalle, tanto visible como aparente. El tercer momento implicó situar los hallazgos visuales en el contexto histórico específico del normalismo cordobés, considerando las tensiones entre proyectos educativos liberales y clericales, así como los procesos más amplios de feminización del magisterio y construcción de la identidad docente.

A medida que las preguntas analíticas se multiplicaban, el proceso se volvía más desafiante, pues en muchos momentos, como se dijo anteriormente, no existían respuestas definitivas. Ante esto, fue necesario aceptar la incertidumbre como parte inherente del trabajo con fuentes visuales. No obstante, parte del ejercicio metodológico consistió en desarrollar la capacidad de formular hipótesis interpretativas, imaginar y reconstruir posibles historias sin forzar las interpretaciones.

La tensión metodológica central se centró en mantener cierto equilibrio entre el rigor analítico y la apertura interpretativa. A partir de los conocimientos previos disponibles sobre el normalismo cordobés y la historia de la formación docente, ¿qué otras dimensiones podemos permitirnos explorar e imaginar? Si bien no todo puede explicarse con certeza, sí es posible desarrollar una mirada profunda, formularse preguntas y dejarse interpelar por las fotografías, sus evidencias manifiestas y sus silencios significativos.

De esta manera, el análisis se fue configurando como una forma particular de diálogo con las imágenes, una exploración orientada a tratar de descifrar las tramas que configuraron la formación normalista. Lejos de tratarse de una lectura meramente técnica o descriptiva, el trabajo con las fotografías se transformó en un proceso de interpretación reflexiva, sostenido por aproximaciones sucesivas. A lo largo de ese recorrido, las continuas miradas fueron dando lugar a una experiencia dialógica más profunda y compleja, en la que observar una imagen se

volvió un acto crítico, sensible y comprometido. Así, mirar una fotografía es también una forma de aproximarse históricamente a la construcción de la figura docente normalista de mediados del siglo XX.

Ejercicio de análisis: Moda, control y resistencia de las maestras

En ninguna de las tres fotografías, las fotografiadas tienen interacciones con la cámara, incluso ninguna de ellas está posando para las mismas, sino que, considero, se trata de fotografías en movimiento y más casuales, pero que incluso así, sin tener la intención consciente, contribuían a la construcción de cierta mirada, patrón o estereotipo sobre la profesión docente.

Es interesante detenernos en cómo las fotografías reflejan ciertos aspectos de lo que Caldo (2014) denomina un consumo de mujeres maestras. Durante la época, las mujeres en general y las maestras en particular eran moldeadas, a partir de ciertos objetos, para satisfacer expectativas sociales y culturales. Como comenta la autora, se abrió un mercado particular que interpelaba a las maestras, porque les hacía pensar que por tener alguno de esos productos, parte del "anaquel de objetos deseados", podrían sentirse *más maestras*. Así como los cuerpos y los gestos, los objetos se suman a otra de las cuestiones que las maestras, por ser maestras, debían regular.

En las imágenes seleccionadas, es posible observar uno de los elementos más distintivos: los guardapolvos blancos impecables, pero además de esta prenda tan particular, podemos distinguir trajes sastre, guantes, zapatos oscuros, cancanes, guantes blancos, saquitos abotonados, polleras hasta la rodilla, camisas blanca y corbatas oscuras. Si bien es cierto que no fue posible confirmar que se trataba de maestras porque no portaban nada particular que las distinga, como el guardapolvo, el evento pudo haber sido un momento especial en el que se pongan otra vestimenta, se maquillen un poco y dejen de lado, al menos por un rato, el ser maestra, para ser mujeres. Caldo (2014) describe cómo las escuelas normales moldeaban la feminidad de las maestras no sólo en términos de conducta, sino también en su apariencia física y vestimenta. La autora comenta que, "si bien el guardapolvo por la regla cubría el cuerpo de las maestras, los actos patrios abrían la posibilidad de dejar salir a la mujer que habita en la maestra" (p. 257), lo que hace que surjan preguntas como, ¿qué significaba para estas jóvenes poder vestirse de manera diferente en un acto? ¿Cómo negociaban estas oportunidades de autoexpresión con las expectativas de su rol docente?

Si nos detenemos en quienes quedan por fuera de foco, identificamos a otras mujeres mayores que, ¿habrán sido maestras que ya no ejercían? ¿Podrá tratarse de maestras 'viejas', pero aun en ejercicio, consideradas distinguidas e importantes para la institución? ¿Habrán aprovechado el acto para dejar un rato en casa sus guardapolvos y vestir otras prendas y ponerse anteojos? Los accesorios como collares de perlas, bolsos o anteojos de sol que lucen, ¿nos dirán algo de su posición social? Debajo de esos anteojos, ¿habrán lucido algo de maquillaje? ¿Habrán

llevado puesto perfume? A pesar de ser maestras, ¿habrán aprovechado el momento para hacer una negociación por su ser más femenino? Al final del día, como con toda norma de control, también se abre un espacio de resistencia y negociación.

Si prestamos atención al detalle de los cabellos, podemos ver como todas las mujeres, sin importar la edad o la vestimenta, tienen cabellos cortos, sin ir más allá del largo de sus hombros. Caldo (2014) explica cómo las maestras solían internalizar reglas no escritas, por lo que cabe preguntarse, ¿tener el cabello corto habrá sido una de esas cosas que *"no sabías cómo lo sabías, pero lo sabías"*?

En definitiva, la moda de las maestras, tal como se aprecia en las fotografías, no sólo satisfacía expectativas culturales y sociales, sino que también construía una identidad profesional que las mismas maestras interiorizaban y reproducían.

Qué quedó por decir

Es importante aclarar que las fotografías presentan varias limitaciones respecto a su contexto de producción, lo que dificulta una interpretación histórica más completa. Algunas cuestiones que se dificultan identificar, dado que no se agregan notas o comentarios, son el lugar, la fecha exacta o la autoría de las fotografías.

En primer lugar, en ninguna parte de las fotografías se precisa con exactitud cuál es la ubicación geográfica específica de la institución. Es por conocimientos previos y, sobre todo, por sus ventanales grandes, que determinamos que se trata de la Escuela Normal Nacional de Maestras de la Provincia de Córdoba. Dado que en ninguna parte aparece algún año o fecha, se imposibilita datar el momento en que fue tomada, pero ha de ser luego de 1884 cuando se funda la Escuela. Sin embargo, la institución no comenzó a funcionar en ese lugar desde su fundación, sino que la primera fase de la obra fue inaugurada en 1911, lo que nos brinda un nuevo dato en relación a que las fotografías deben haber sido capturadas luego de ese año. Sumado a esto, deteniéndose en el largo de las faltas o los peinados de las mujeres, también son detalles que nos brindan pistas en relación a que las imágenes podrían ser de, al menos, mediados del siglo XX. Tampoco podría determinar el momento exacto del día en que fue capturada, sin embargo, las mismas parecen haber sido tomadas durante el día y en un espacio exterior, ya que la iluminación es natural. Esto también puede haber sido una decisión condicionada por la tecnología de la época y la mayor facilidad que tenía sacar fotografías en lugares abiertos.

Si bien Del Pozo (2013) expresa que es importante conocer quién produjo la imágen, si profesionales o amateurs y cuáles eran las intenciones, en este caso también es difícil identificar. Lo que sí es posible decir, es que una de las fotografías revela un detalle muy significativo: en ambos extremos es posible ver cámaras fotográficas, por lo que podemos decir que el acto

contaba con al menos tres fotógrafos presentes. Además de quien sacó la foto analizada, se identifica una cámara con flash, pero no a quien la sostiene y de otro lado, es posible distinguir a un hombre mirando a través de su cámara. Reflexionar sobre la presencia de estas cámaras hace que surjan algunas preguntas como, ¿por qué eligieron retratar esos momentos? ¿Qué fue aquello que no se fotografió? ¿Qué realidades estaban queriendo construir y qué omisiones estaban perpetuando al elegir qué capturar y qué dejar fuera del encuadre? Además, es posible hipotetizar que los fotógrafos eran externos a la institución, y que posiblemente habían sido contratados por la misma, por lo que es más probable que hayan respondido a un encargo institucional, que a una iniciativa personal. ¿Las tres fotografías seleccionadas habrán sido tomadas por el mismo fotógrafo? ¿Los tres se habrán dedicado a fotografiar todos los eventos de la Escuela? ¿Solo se dedicaba a fotografiar actos escolares? ¿O, quién sabe, este había sido su primer trabajo?

También surgen algunas dudas en relación a si las imágenes fueron pensadas para circulación pública o privada, si formaron parte de álbumes institucionales o si tuvieron usos pedagógicos o promocionales. ¿Estas fotografías servían como modelo para otras instituciones? ¿Se utilizaban en la formación de nuevas maestras?

Reflexiones finales

La experiencia de examinar y tratar de leer las fotografías como fuentes históricas visuales, más el hecho de generar un diálogo con ellas y hacerles preguntas, posibilita entender mejor su función como verdaderas ventanas hacia los rituales y las dinámicas escolares normalistas. A pesar de que las fotografías no pueden ser consideradas representaciones exactas de la realidad, sino construcciones cargadas de significados particulares, sin dudas permiten hacer idas y vueltas con los textos que de otra manera no hubiera sido posible. El hecho de poder ver, nos ayuda a ampliar las miradas sobre las prácticas, los consumos y las expectativas sociales que dieron forma al rol y la manera de ser de la maestra argentina en esos años.

Analizar las fotografías escolares, ayuda a acercarnos, al menos un poco y de una manera diferente, a ese momento de la historia de la formación docente en el país, descubriendo las múltiples dimensiones que conformaban el ideal de la maestra normalista, como una figura que sintetizaba una serie de valores y expectativas profundamente enlazadas en la sociedad de su tiempo. Este análisis adquiere particular relevancia en el caso de Córdoba, donde las tensiones entre un proyecto educativo liberal y la influencia clerical marcaron las experiencias formativas de las maestras normalistas, así como las dinámicas de poder que permeaban sus instituciones.

Si bien los patrones o similitudes identificados en las fotografías permiten ver parte de aquello que hacía al "ser maestra" de la época, es importante dejar abierta la pregunta por aquello que quedó por los márgenes o fuera de foco, por aquello que la imagen no mostró, porque es en eso

no dicho, donde se pueden encontrar otras pistas valiosas sobre las tensiones y contradicciones de una época que, aunque distante, sigue dejando su huella en las formas que concebimos a la figura de la maestra de hoy en día.

Bibliografía recuperada

Caldo, P. (2014). No parecían mujeres, pero lo eran. La educación femenina de las maestras, Argentina 1920-1930. Historia y Sociedad, (26), 237–265. https://doi.org/10.15446/hys.n26.44505

Del Pozo Andrés, M. del M. (2013). Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. Historia De La Educación, 25, 291–315. Recuperado a partir de https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11183

Dussel, I. (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. Educar em Revista, 35(76), 13–29.

Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En Menegus, M. & González, E. (Coords.), Historia de las Universidades Modernas en Hispanoamérica. Coyoacán: Centro de Estudios sobre la Universidad.

Lamelas, G. (2023). Las Escuelas Normales de Córdoba: instituciones, sujetos y pedagogías en disputa. Cuadernos De Historia. Serie Economía Y Sociedad, (31), 58–90. Recuperado a partir de https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cuadernosdehistoriaeys/article/view/41689

Rockell, E. (2018). Imaginando lo no documentado. Del archivo a la cultura escolar. En Vivir entre escuelas. CLACSO.

Escrituras escolares. Tecnologías y experiencias de escritura y lectura en la escuela. Una muestra del Museo de las Escuelas

School writing. Writing and reading technologies and experiences in school. An exhibit from the Museum of Schools

Mariano Ricardes[33]

Palabras clave: museo, cultura escolar, cultura escritura, memoria, historia de la educación

En esta ponencia compartimos una experiencia museal de transmisión patrimonial y de acercamiento a la historia de las prácticas de escritura escolares desarrolladas en el Museo de las Escuelas (UNLu-ME GCABA).

La actividad, destinada a estudiantes de institutos superiores de formación docente y de profesorados universitarios, se propone pensar los cambios de las prácticas en el tiempo mediante la utilización de distintos útiles y soportes de escritura, de la observación, de la participación somática y de la recuperación de memorias escolares sistematizadas en propuestas de exhibición anteriores.

El Museo de las Escuelas

El Museo de las Escuelas es un museo de historia de la educación que representa y discute la memoria social y el patrimonio cultural de las escuelas. A través de las investigaciones y exhibiciones de sus colecciones, abre el diálogo sobre la génesis de las escuelas en Argentina, sus rupturas y continuidades desde el siglo XVII hasta la actualidad[34].

---

33 Universidad Nacional de Luján. Museo de las Escuelas. CABA Argentina. marianoricardes@gmail.com

34 El Museo de las Escuelas fue creado en el año 2002 por la Universidad Nacional de Luján y el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Los inicios del museo y las ideas que le dieron sustento reconocen distintas trayectorias. Por un lado, la propuesta del equipo de Historia Social de la Educación de la Universidad Nacional de Luján y de su Profesor asociado, Rubén Cucuzza (2011), quien impulsó la creación de un museo como actividad de extensión del proyecto de investigación HISTELEA (Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y Escritura en Argentina)[35].

Por otro lado, las propuestas de la museología crítica y la museología social impulsaron el pasaje de un modelo de museo centrado en sus acervos al de un museo centrado en las personas y pensado como espacio responsable en la construcción de lo común y colectivo con potencial para convertirse en agentes para la creación de sociedades más justas e inclusivas.

Este acuerdo posibilitó la articulación de una mirada histórica, producto de las investigaciones del campo de la historia de la educación (Linares y Ricardes, 2024), y las construcciones y explicaciones sobre el pasado escolar desde las memorias individuales y colectivas, a partir de la producción de instancias para que los sentidos otorgados por las personas sobre sus propias experiencias escolares pudieran ser debatidos, resignificados, actualizados en el cruce con otros registros del museo (AA.VV, 2012).

Desde entonces, y en parte reformulando sus estrategias y objetivos al quedarse sin sede propia, el museo desarrolla diversas acciones permanentes de recuperación, preservación, investigación y gestión patrimonial. Una de las acciones que reviste una importancia fundamental como recurso para la enseñanza de la historia de la educación son las exposiciones temporarias y, para ello, establece acuerdos con otras instituciones que favorecen la utilización de espacios de muestras y la co-creación de exhibiciones. Estas muestras están destinadas al público en general, pero ponen especial énfasis en el diálogo con las/os estudiantes de Institutos de Formación Docentes y Universidades, y en la generación de nuevos acercamientos a la historia de la educación para pensar las problemáticas educativas del presente.

Proponiendo una nueva mirada curatorial para exhibir las colecciones del patrimonio del museo, la experiencia que se presenta a continuación recupera la propuesta temática y museográfica desarrollada inicialmente en la muestra *Sentir el Aula. Afectos y efectos de la experiencia escolar,* y que se propone ampliar y potenciar en una próxima muestra sobre *escrituras escolares* a través del vínculo de las voces de las/os visitantes con los estudios académicos, generando un espacio para el encuentro de saberes que den lugar a su vez a nuevas ideas con las que seguir construyendo conocimiento.

Escrituras Escolares

Incorporando los resultados de las investigaciones del Programa HISTELEA esta exhibición propone una invitación a participar, interrogar y experimentar diversas tecnologías de la lectura

35 Proyecto dirigido entonces por Rubén Cucuzza y co-dirigido por Pablo Pineau. Actualmente HISTELEA es un Programa de Investigación radicado en el Departamento de Educación de la UNLu, dirigido por Roberta Paula Spregelburd y co-dirigido por Juan Balduzzi

y la escritura en la historia de la educación argentina. Al mismo tiempo, inaugura una política curatorial que busca realizar lecturas novedosas del patrimonio cultural educativo a partir de los nuevos enfoques y resultados de las investigaciones realizadas por los equipos universitarios abocados al estudio de la historia de la educación.

Las líneas de investigación que realiza el Programa HISTELEA dan cuenta de las transformaciones históricas en las prácticas de lectura y escritura y en los usos sociales que cada cultura y sociedad hace de dichas prácticas. Los aportes de estas investigaciones son un gran insumo para pensar en perspectiva histórica las profundas

transformaciones culturales y tecnológicas que atraviesan la lectura y la escritura en la escuela.

La exhibición hace foco en las tecnologías de la escritura escolar, a través de la inmersión en *escenas de escritura*, *escenas de lectura* y *matrices de aprendizaje*, en el marco de paisajes de aula diversos relacionados con las ideas pedagógicas de cada época e innovaciones tecnológicas. Propone recorridos focalizados en expresiones de escritura personal y en los usos dados a la cultura escrita por parte de alumnas, alumnos, maestras y maestros.

A lo largo de la historia de la educación algunas propuestas pedagógicas, metodológicas y tecnológicas, reformaron y revolucionaron el sistema educativo. A fines del siglo XIX, con la creación de los sistemas educativos nacionales, se estableció que la institución por excelencia para la enseñanza de las prácticas alfabetizadoras era la escuela primaria. Desde fines del siglo XX la educación enfrenta nuevos escenarios como consecuencia de las nuevas tecnologías digitales. En la educación actual conviven el pizarrón, el libro impreso, los cuadernos, las computadoras, internet, los dispositivos móviles y la Inteligencia Artificial ¿Cómo opera esta convivencia al interior de las escenas educativas?

La muestra *Escrituras Escolares* persigue cuatro objetivos específicos que giran en torno a la

investigación y la innovación museográfica, que incluye aspectos de curaduría en conversación, y la vinculación del museo con la comunidad:

1) Diseño de exhibición que provoque la inmersión en diversas escenas escolares para pensar las tecnologías de escritura y sus modos de aprender y enseñar, sus significados, lenguajes y experiencias.

2) Desarrollo de una curaduría en contenidos atenta a las líneas de investigación del Programa HISTELEA: usos sociales de la lectura y la escritura enseñados y aprendidos en las escuelas analizadas como construcciones socio-históricas. Continuidades y/o rupturas en las prácticas escolares de lectura y escritura poniendo el foco en el análisis de los distintos soportes de lectura y escritura en la cultura escolar y en la cultura escrita en general. Distintos tipos de producciones escritas realizadas por maestros y maestras, alumnos y alumnas, que den cuenta de los diversos usos sociales de la lectura y la escritura promovidos en las diferentes instancias de formación docente y en las prácticas promovidas por las maestras y los maestros en el alumnado.

3) Generación de instancias de exhibición/participación que permitan transitar las ideas principales de la muestra: las instituciones educativas son una tecnología/dispositivo para educar; todo cambio en las tecnologías de la escritura ha tenido consecuencias diversas en las prácticas sociales; toda nueva tecnología introduce nuevas dificultades y nuevos gestos, que serán más naturales para una generación que para otra; siempre hay una brecha temporal entre la disponibilidad de la tecnología y su impacto social; cuando in-corporamos las tecnologías, se vuelven cuerpo.

4) Desarrollo de talleres, activaciones, conferencias y visitas guiadas que iluminen los cambios y continuidades en las prácticas de lectura y escritura en la escuela e intente responder las siguientes preguntas: ¿Qué significa leer? ¿Qué significa escribir? ¿Qué significó leer y escribir en distintos momentos de la historia? ¿Podemos construir una historia de estas prácticas? ¿Qué relación guardan las maneras de enseñar a leer y a escribir con el contexto histórico, político y social de cada época? ¿Cuál es el lugar de la escuela en esta historización? ¿Qué significa leer y escribir en nuestra sociedad letrada actual y en el marco de las nuevas tecnologías de la información?

A modo de ejemplo, se detallan las narrativas y las acciones propuestas para la participación y al experiencia vivencial en la cartelería de cuatro de las estaciones de escritura que componen la muestra:

ESCRITURA EFÍMERA:

La vida de un alumno "monitor" de la escuela de enseñanza mutua de 1824 Llegás a la escuela, te formás en silencio y rezás junto a todos tus compañeros. Lo primero que te toca hoy es clase de escritura. Fuiste primer puesto varias veces seguidas, así que te premiaron

convirtiéndote en monitor de escritura. Esto significa que tenés a tu cargo a un grupo de diez compañeros, y el maestro te preparó para enseñarles palabras de cuatro sílabas, que vos sabés bien: "obediencia, mandamiento y sacramento". El maestro dice "¡Clase, a los bancos!". Te parás junto a la segunda fila y vigilás que tu grupo se siente ordenadamente. Está bien visto que llames la atención a los que charlan o molestan. A la segunda advertencia, los charlatanes reciben como castigo la lengua de trapo. El maestro toca la campanilla, entonces comenzás el dictado y los alumnos escriben en sus pizarras. Les das 5 minutos e indicás que "muestren sus pizarras". Realizás en voz baja las correcciones, calculando el total de aciertos y errores de cada uno. A los 15 minutos el maestro toca la campanilla otra vez y termina el ejercicio. La próxima clase, el que hizo más errores pasará a sentarse cerca tuyo en el puesto 10. El que se mantenga varias semanas en el primer puesto pasará automáticamente de nivel.

Al tic tac del reloj tenés dos minutos para hacer la tarea.

1. Tomad asiento ocupando sólo los 30 cm marcados en el banco. ¡No os mováis de esa posición!
2. Mantened absoluto silencio.
3. Apoyad vuestras manos en las rodillas.
4. Colocad la mano izquierda sobre el ángulo inferior de la pizarra.
5. Tomad el lápiz de cera con la mano derecha.
6. Copiad exactamente las palabras el telégrafo.
7. Mostrad vuestra pizarra en alto para la evaluación.
8. Cerrad los ojos y repetid de memoria lo que habéis escrito

ESCRITURA CALIGRÁFICA:

Una alumna de la escuela Normal 19

Como todos los días, te ponés el delantal blanco almidonado y el moño blanco grande en la cabeza. En la primera hora la maestra te llama a leer parada y en voz alta mientras te escucha desde la tarima. En la clase de geografía todos trabajan en silencio calcando un mapa de los ríos de la Provincia de Buenos Aires. Para mañana tenés que traer el mapa pintado y saber de memoria los nombres de los ríos. Llega el desayuno y, aunque no te gusta nada, te tomás obligada toda la copa de leche. Al menos el pan está rico. En la última hora la maestra dicta una nota para el cuaderno de comunicaciones: mañana habrá vacunación en la escuela y todas tienen que traer la cartilla sanitaria. Durante la formación de salida, te toca doblar la bandera porque este bimestre fuiste el mejor promedio. El director va a usar tu cuaderno como ejemplo para que el inspector vea lo bien que trabaja la escuela. Quizá cuando seas grande te prepares para ser maestra.

¿Tienes tinta en el tintero?

1. Siéntese de frente a la mesa

2. Ponga la espalda derecha (no se encorve, ¡que aplasta los pulmones!) 3. Con las rodillas flexionadas, apoye los dos pies en el suelo, la pierna izquierda un poco más adelante que la derecha.

4. Inclínese levemente hacia el frente pero no apoye el pecho en la mesa (eso es muy perjudicial para la salud) debe quedar a unos 30 centímetros de distancia del papel. 5. Apoye los dos antebrazos en la mesa (¡no apoye los codos!)

6. Con la mano izquierda sujete el cuaderno de caligrafía, sin inclinación alguna. 7. No tuerza la cabeza a un lado o a otro, debe estar naturalmente mirando el papel. 8. Con la mano derecha tome la pluma (¡nunca con la izquierda!)

9. Sujete el portapluma entre los dedos pulgar, índice y medio (suavemente, no apriete!) 10. Sumerja la punta de la pluma en el tintero para que se embeba de tinta (no moje el portapluma).

11. Antes de apoyar la mano derecha sobre el cuaderno recuerde colocar un secante bajo la mano para que absorba la humedad que molesta al escribir y suele manchar el papel. 12. Deslice suavemente la pluma sobre el papel. ¡No presione!

13. Copie las letras del ejercicio de caligrafía exactamente como las ve, respete la forma, el tamaño y el espacio entre ellas. No las haga inclinadas. Evite mostrar un estilo personal.

ESCRITURA MECÁNICA:

Un grupo de alumnos en una experiencia escolanovista de la Escuela N° 41 de Resistencia, Chaco de 1949.

Al comienzo de cada mañana, leen sus textos libres escritos el día anterior sobre la "clase paseo" al tambo. Luego comentan grupalmente y deciden qué textos serán enviados en la correspondencia escolar, a los chicos de la escuela vecina. El maestro los estimula para que usen sus propias palabras y destaca los pensamientos más bellos y las oraciones con mejor sintaxis. Las escribe en el pizarrón, así conocen cómo escribe cada uno de ustedes. Redactar es difícil, sobre todo la formación de oraciones y la puntuación, ver cómo los demás resuelven esas dificultades los ayuda a aprender a escribir. Uno de los proyectos cooperativos es hacer una revista escolar. Para eso el maestro les ha enseñado a escribir a máquina, usando el teclado con las dos manos. Escribir con las Remington es muy ruidoso, pueden elegir entre la tinta negra o la roja, que sólo se puede borrar con una goma especial o pintando la palabra mal escrita con témpera blanca para luego volver a tipear. La máquina de escribir no es de uso habitual en las escuelas, salvo en las secundarias para aprender mecanografía o en las escuelas activas como la de ustedes.

El sonido de las letras

1. Intercalen una hoja de papel carbónico entre dos hojas blancas.
2. Tomen los papeles con las dos manos,
3. INSERTEN los papeles sobre la plancha sostenedora de papel detrás del RODILLO y muevan la perilla derecha hasta que giren y aparezcan en el borde inferior del rodillo.
4. Acomoden la altura de la hoja en el rodillo con la perilla.
5. Observen la ubicación de las letras del primer renglón a la izquierda: QWERTY
6. Coloquen las manos…..
5. Ubiquen el margen para comenzar a escribir.

6. Traten de recordar la ubicación de las letras, para poder escribir con rapidez, sin mirar el teclado.
7. Escriban de corrido hasta sentir el sonido de la campanilla que indica que hay que mover la palanca para pasar a otro renglón.
5. Si se equivocan pueden borrar utilizando la goma redonda, la cinta o el liquid paper. 6. Saquen las hojas moviendo la palanca y observen la copia del papel carbónico.

ESCRITURA AZUL LAVABLE:

Un alumno de una escuela primaria de 1990

Pertenecés a la generación de los niños televisivos. Para llamar por teléfono, discás el número desde el aparato fijo de tu casa o desde un teléfono público. Escribís con bolígrafos o con lapicera a cartucho, instrumentos que hicieron obsoletos los tinteros de los pupitres. Ya no se piensa que arruinan la letra. La bella caligrafía ha sido sustituida por la escritura legible (no es el caso de la tuya). Usás borratinta para borrar y podés usar liquid paper para volver a corregir errores escritos con el borratinta. Está permitido llevar calculadora, lees fotocopias de fotocopias, escribís sobre temas que te importan como los seres fantásticos, los viajes a través del tiempo, los dinosaurios, las bandas de rock…Tus maestros priorizan la creatividad y respetan tu espontaneidad, no corrigen todo y tus padres se quejan de que la escuela no es lo que era antes.

Instrucciones en lapicera azul lavable

1. Te podés sentar solo, en parejas o en grupo.

2. Elegí si escribís con lapicera de pluma con cartucho o con bolígrafo de tinta borrable.

3. Si te equivocás con la lapicera de pluma usas el borratinta, la parte de la punta blanca sirve para borrar y la parte de punta azul para volver a escribir. Si lo haces con el bolígrafo usas la goma que tiene incorporada en su tapa.

4. Si tenés que volver a borrar, vas a tener que usar liquid paper.
5. Encima del liquid paper volvés a escribir con birome

En cada una de las estaciones el guión narrativo y museográfico busca comunicar invitando a la participación, "poniendo en juego" los conocimientos y vivencias de sus visitantes. Se trata de provocar la inmersión en escenas de escrituras para pensar las tecnologías de escritura escolar (cuaderno-pizarrón-libro-computadora) y sus modos de aprender y enseñar, sus significados, lenguajes y experiencias.

En la articulación de diversos lenguajes: verbales, visuales, sonoros, corporales (Alderoqui y Ricardes, 2021). Apelando a la observación de las piezas del patrimonio, al tacto, a la escucha, o al movimiento en el espacio las/os estudiantes de la formación docente pueden acercarse de modo multisensorial a la historia de la educación para pensar las problemáticas educativas actuales.

A modo de cierre

Asumiendo la responsabilidad que reviste la labor de un museo universitario sobre historia de la educación y afirmándose en su carácter público, el Museo de las Escuelas propone intervenir en los debates, tensiones y transformaciones del campo disciplinar. Interrogando la historia de la educación, haciendo conexiones cruciales con el presente, la exhibición busca generar espacios de reflexión para las nuevas generaciones sobre la cultura escolar, las tecnologías y las escenas de lectura y escritura del pasado, del presente y del futuro.

En este sentido, el museo promueve la interpretación del pasado, la reflexión sobre el presente y la imaginación de futuro, interacción de tiempos que compromete a la memoria y al sentido de la pregunta por la historia. En estos términos, la muestra propone la participación y exhibe los vínculos entre la educación y las tecnologías. Un espacio de experiencias en donde los visitantes comprendan que los sistemas de enseñanza y aprendizaje pueden ser pensados y modificados por sus actores, docentes y estudiantes, y que las tecnologías no resuelven de manera unívoca los problemas de la educación.

Referencias

AA.VV. (2012) Los visitantes como patrimonio. El Museo de las Escuelas, primeros 10 años. Buenos Aires, Ministerio de Educación GCBA. Págs. 8-67. En: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005629.pdf

Alderoqui, Silvia y Ricardes, Mariano (2021) El giro colaborativo en el museo: sobre deseos,

promesas, preguntas, mediaciones y el reparto de autoridad, en Cuadernos del CEOM - Centro de Memoria del Oeste de Santa Catarina v. 34 n. 54: Políticas e práticas de Educação em museus ibero-americanos. (CEOM/Unochapecó) En: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/6429

Cucuzza, Hector Rubén (2011) El Proyecto Histelea: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos. magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 4 (7), 45-66.

Linares, María Cristina y Ricardes, Mariano (2024) Cultura material escolar: objetos, fuentes y patrimonio para la historia de la educación en Historia y Memoria de la Educación N° 20 - Dossier: 30 años de Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA). Balance historiográfico. Servicio de Publicaciones de la UNED - Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) https://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/38378/29970

La Formación Docente en una narrativa transmedia: ¿nuevas formas de la transmisión; nuevos medios en la construcción del saber?

Teacher Training in a transmedia narrative: new forms of transmission; new means in the construction knowledge?

Luciana Cometto[36]

Luciana Dadone[37]

Ana Gauna[38]

Adriana Fontana[39]

Palabras clave: Formación docente. Transmisión y producción de contenidos. Nuevos escenarios de clase.

Introducción

En este ensayo se presenta el proyecto **Itinerarios en el tiempo, una cartografía de la formación docente** en Córdoba que se desarrolla en el ISEP, desde el año 2017 cuando se inició el programa *Formación Docente Complementaria* (FDC). Con la mirada centrada en la cuestión de la enseñanza, en la responsabilidad y la amorosidad que, en términos arendtianos, supone la educación se da origen a este estudio. A grandes rasgos, **aborda los problemas centrales que caracterizan al campo de la formación docente.** En principio, está orientado a quienes se inician en este oficio de enseñar o lo ejercen sin formación específica. En sintonía con los desafíos que la avanzada de las tecnologías digitales presentan a la docencia **se propuso una narrativa transmedia, "hablada" a través de un conjunto de piezas únicas definidas por sus diferentes lenguajes.**

Organizamos la presentación en tres momentos:

1. En primer lugar, se plantean las principales inquietudes que configuran el campo

36 Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), Córdoba, Argentina: lcometto@isep-cba.edu.ar

37 Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), Córdoba, Argentina: ldadone@isep-cba.edu.ar

38 Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), Córdoba, Argentina: agauna@isep-cba.edu.ar

39 Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), Córdoba, Argentina: afontana@isep-cba.edu.ar

de la formación docente con el propósito de presentarlas a quienes se inician en el oficio.

2. Luego, se aborda la cuestión de la narrativa transmedia, como una nueva forma en la construcción del saber.
3. Finalmente, y a modo de cierre, reflexionamos sobre la formación docente, el lenguaje en la sociedad poslogo y la pluralidad de perspectivas en los procesos de enseñar a enseñar.

1. Inquietudes en el campo de la Formación Docente

Elegir el oficio de enseñar supone relacionarse de un modo singular con algunos saberes y haceres específicos, propios de la tarea docente, que es necesario conocer al iniciarse. Entre otros posibles, pueden mencionarse:

- ¿Cuáles han sido y cuáles son hoy los desafíos que interpelan a la docencia? ¿Para qué "escuela": qué docentes formamos?
- ¿Qué concepto de la escuela, de la transmisión se propone en los espacios de la formación docente?
- ¿Cómo han intervenido históricamente las diferentes perspectivas que marcaron la formación docente: formamos para socializar, para la inclusión social, para la inscripción cultural… ?
- ¿Cuáles son los saberes y los haceres que las/os docentes tienen que asumir, en tanto responsabilidad institucional/profesional?

En relación con estos interrogantes se inicia una conversación en las clases del mencionado programa de la FDC. Pronto comenzaron a contarse historias locales que alimentaron el deseo de prolongar la conversación, de caminar, pisar los diferentes escenarios, recorrer los edificios, las aulas, los patios de "las normales" y de los institutos de formación docente (IFD). Lo que dio origen a este **proyecto de investigación hizo de la formación docente en la provincia de Córdoba su objeto de estudio.** ¿Cuándo, en qué localidades surgieron las Escuelas Normales? ¿Y los Institutos de Formación Docente cuándo se crearon: por qué?...

Si bien el estudio se define desde una perspectiva pedagógica centrada en la cuestión de la enseñanza, conforme se fue desarrollando se incorporaron nuevos problemas. La organización institucional, los tiempos y espacios escolares, los haceres y saberes que configuraron históricamente "la forma escolar"; la presencia de las tecnologías en los procesos de enseñanza, la aparición, la intromisión de las tecnologías digitales…

En términos generales, el proyecto se propone retomar una conversación latente sobre los problemas, las tensiones, también las "pequeñas alegrías" que, "a pesar de todo"(Marc Auge),

habitan en el devenir de las instituciones de formación docente. Las preguntas que se plantean dialogan con acontecimientos y debates presentes en los estudios que reconstruyen la historia de la escuela y del sistema formador, que pueden encontrarse en diferentes trabajos de Pablo Pineau, Inés Dussel, Alejandra Birgin, Andrea Alliaud, Adriana Fontana y Gabriela Lamelas, entre otros. Son preguntas que se actualizan, que interpelan a las políticas de formación docente, a sus múltiples traducciones y a las iniciativas que nacen en las experiencias institucionales.

En términos más específicos, es objetivo principal del proyecto reponer las discusiones y los argumentos que fueron entretejiendo, en numerosas ocasiones, intereses contrapuestos para configurar algo así como una cartografía de la formación docente en Córdoba, teniendo en cuenta la mirada de diferentes actores y perspectivas. Esto es, convocando a múltiples actores del sistema formador, como así también una diversidad de fuentes (primarias, secundarias) y lenguajes (fotografía, podcast, documentales, narraciones, entrevistas). Asimismo, proponer una reflexión panorámica sobre la mirada local y nacional del tema en cuestión.

Buscar y registrar la experiencia que guardan los edificios escolares, en las definiciones arquitectónicas, en las aulas, en los patios, en las bibliotecas, en los pupitres, en los libros, en los artefactos escolares, las tecnologías que hicieron y que hacen posible un modo de relación con el saber y con los otros. En particular, prestamos atención al vínculo central del oficio que es el de la relación pedagógica: ¿quedan huellas de la confianza, la experiencia de la igualdad y de la libertad?; ¿pueden verse en la forma escolar los modos de la responsabilidad pedagógica, la amorosidad y la transmisión cultural?; ¿cómo se piensa, se ejerce la enseñanza: cuáles son los saberes y los haceres específicos que le dan sentido y materializan ese acto estructural —que es enseñar— del oficio docente?

En síntesis, son **objetivos** del proyecto:

- Reconocer los desafíos específicos, propios del oficio de enseñar.
- Explorar, en las instituciones formadoras, haceres y saberes docentes que pueden leerse “entre el pasado y el futuro”.
- Construir saberes sobre la formación docente en la provincia en diferentes lenguajes y a través de diferentes actores locales y nacionales.
- Publicar en el sitio de ISEP los saberes construidos y alentar actividades de transmisión potenciando lo que ofrece la pluralidad de miradas y los diferentes lenguajes.

El proyecto se propuso la producción de piezas diversas que, en su conjunto, puedan dar forma a una cartografía en la que también interviene la composición que pueda hacer el lector. Todas disponibles para el estudio y la enseñanza de la formación docente, abriendo de un modo u otro, aquí y allí, conversaciones entre colegas.

Se organiza en un conjunto de subproyectos que se definen y diferencian por sus lenguajes.

Las historias que se narran se despliegan en el escenario cordobés. Como toda construcción de saber, hay criterios que justifican los recortes. En este caso, el tiempo: el tiempo de estudio que fue dejando huellas en la formación docente. Un primer momento, el de **institucionalización** de la formación docente, a fines del siglo XIX cuando surgen las Escuelas Normales y el ejercicio de la docencia requiere del título Maestra Normal Nacional. Un segundo momento, el de la **reconfiguración** del sistema formador con la terciarización de la formación docente y la ampliación del tiempo de estudio, durante los años 70 del pasado siglo XX. El tercer momento, principios del siglo XXI, cuando la formación docente **se extiende** a cuatro años.

2. Una narrativa transmedia: nuevos modos en la construcción de saberes

Configuran el estudio seis subproyectos que se presentan en una narrativa digital transmedia. Esto es, la transformación de la propuesta en una experiencia viva, reflexiva y compartible, enmarcada en la metáfora de una cartografía. De esta manera, convertimos al/la docente en un explorador de su propio territorio, para que no sólo recorra el mapa, sino que también lo dibuje.

Al expandir el mundo narrativo en piezas creativas y de interacción, se lo/la invita a mirar en retrospectiva su profesión, para entender de dónde viene y hacia dónde va. Reconocer la herencia recibida, plantear los interrogantes del futuro y, en última instancia, reconstruir la memoria colectiva del oficio docente. No consiste simplemente en usar diferentes medios, sino en construir un universo narrativo coherente y con un sentido unificado.

2.1 Los subproyectos

- Cuadernos “Maestras/os: no se nace, se hace”

Escritos que recopilan y analizan fuentes primarias y secundarias; a su vez, condensan aportes de la investigación historiográfica provincial y nacional, y permiten entrever los diversos escenarios en los que cobraron protagonismo los principales debates de la formación docente en la provincia. Estos escritos aportan carnadura académica a los debates pedagógicos y los contextualizan en una trama social, cultural y política de época. Asimismo, con la decisión del soporte “cuaderno” se quiere preservar la práctica de estudio que esa materialidad propone.

- Voces

La serie de podcast “Voces” nos acerca a un paisaje sonoro en el que se recrean algunas escenas y personajes míticos, icónicos, del devenir histórico de las instituciones formadoras. En cada capítulo, se interpelan textos, cartas, documentos, escenas literarias, etc. y se recrean como relatos ficcionados entrelazados con aportes de especialistas.

- Documental

De la escuela normal a los institutos de formación docente es una serie audiovisual que

permite recorrer los principales escenarios y debates pedagógicos de cada época considerando la voz de quienes habitaron y/o habitan las instituciones de la provincia de Córdoba. El relato es coral y atraviesa las instituciones y la geografía de la provincia. En los videos vemos la arquitectura, los objetos, los espacios, lo demográfico-ecológico que configuran las instituciones y se escuchan diferentes tonadas de toda la provincia. Esta serie aporta al proyecto general los testimonios de actores locales, de quienes hicieron las instituciones, y los aportes de referentes académicos que investigan sobre la formación docente.

- Fotografías de escuelas: el arte de la observación

En un tiempo saturado de imágenes, este subproyecto propone una cuidadosa selección y producción fotográfica de escenas de las instituciones formadoras. Interesa "capturar" lo que muestran, algo así como mirar a través de la mirada de otros -la de quienes tomaron las fotografías- y reconstruir, en la medida de lo posible, los contextos de producción y de conservación de los registros fotográficos.

Esta apuesta fotográfica le aporta una documentación y reflexión desde la visualidad intentando capturar acciones propias de la pedagogía de la formación docente, del oficio docente, de la historia de las escenas formadoras, los artefactos, las geografías del territorio provincial. La galería fotográfica se divide en álbumes, correspondiendo cada uno a una institución y una temática significativa para la formación docente en Córdoba. Los álbumes conjugan la mirada del fotógrafo, en la curaduría y selección, y una serie de ensayos escritos por especialistas que ponen en acto sus modos de ver y analizar ese material fotográfico, también en diferentes lenguajes, ya que los hay escritos, sonoros, ilustrados, etc.

- Piezas de archivo y otras fuentes relevantes

La colección de *Archivos de la formación docente* recupera, ordena y protege la documentación institucional y constituye una pieza de estudio del proyecto. Se convoca al archivo para interrogarlo, pero también para hacerlo presente permitiendo reconocer y reconocernos en la singularidad de aquellas experiencias, que se ofrecen como hilos delgados que nos unen al pasado. Se procura identificar las *marcas de escuela* en cada época para interrogarlas desde la Pedagogía de la Formación Docente.

- Clips audiovisuales

La serie de clips audiovisuales procura reconstruir a través de piezas rítmicas y de corta duración la memoria sensible de las instituciones formadoras. Asimismo pretende colaborar en una narrativa que contextualice, amplíe e interrogue desde la Pedagogía la reconstrucción de quienes habitaron y habitan las instituciones a través de un diálogo entre un pedagogo/a / docente curioso/cronista -narrador-curador y los actores de cada institución.

Una invitación a seleccionar uno u otro clip para:

- bucear en los escenarios y momentos fundacionales de las instituciones;

- en las marcas de escuela que se produjeron en su devenir como instituciones formadoras;
- y en el "recuerdo" y huellas de los relatos de sus egresados.

3. La formación docente en la sociedad poslogos

Para materializar esta visión, el diseño del proyecto se centra en el destinatario, estructurando la experiencia itinerante en tres momentos clave. A partir de ellos, se pueden visualizar y trabajar específicamente las estrategias para lograr los objetivos de cada instancia basada en la relación experiencia-usuario:

Momento 1 | DESCUBRO: Captar la atención y despertar la curiosidad. Que el/la docente se entere de la existencia de "Itinerarios" y sienta una conexión inicial con la propuesta.

Momento 2 | EXPERIMENTO: Sumergirse en el núcleo de la experiencia. Ofrecer un contenido rico y satisfactorio que invite a la exploración. El usuario prueba cómo es el proyecto y decide qué nivel de compromiso mantendrá.

Momento 3 | COMPARTO: Fomentar la participación activa y la co-creación. Convertir al/la participante en un multiplicador del proyecto y en un constructor activo de su universo narrativo.

Dice Fernando Peirone que estamos ante un desplazamiento de la cultura escrita a una nueva matriz narrativa en la que convergen lo audiovisual, hipertextual y multimedial. Este desplazamiento impacta en la vida cultural, educativa, política, jurídica, laboral que heredamos de la modernidad: es otro orden epistemológico. Otro modo de comprender y de representar el mundo; y también, otro modo de ubicarse en él.

La nueva gramática caotiza las referencias, caotiza también la experiencia social. Es espasmódica, fragmentaria, convergente, multidireccional, aluvional, polifónica e imperiosa, de modo que atenta contra todo sustento moderno. Estallan las prácticas discursivas con las que se explicaban y organizaban las experiencias individuales y sociales. Entra en crisis el orden escriturario. Con el avance de la cultura digital, las ventajas aplicativas de los recursos digitales, la participación de los usuarios y la gestión del conocimiento colaborativo —que

agrega rapidez, accesibilidad, transversalidad, interoperabilidad, retroalimentación y un gran flujo distributivo de la información— se acelera la actividad social en el universo digital. Así, la codificación binaria organizó el universo digital, la internet y el *machine learning* y, con ello, terminó de conformar el mayor dispositivo logocéntrico jamás logrado: mediando la totalidad de las interacciones no presenciales, codificando el desarrollo científico, cultural, político y automatizando procesos complejos de algoritmización. Se produce entonces un nuevo efecto antropológico (como el que produjo la aparición de la escritura pero) sin marcas territoriales,

modelizando la cultura global.

Otras formas de escribir, de pensar, de comunicar, de construir y transmitir los saberes. Más o menos de acuerdo, sin exigirnos a todo o nada, es posible reconocer las marcas de este acontecimiento cultural que interpela de un modo singular a quienes trabajamos en la construcción del saber y la transmisión cultural: buen momento para abrir el debate.

Referencias

Aguiar, L. (2004). La reforma educativa y la formación docente en un nuevo vínculo sociedad-estado. Contextualización histórica. Formación *docente y reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción de Córdoba*. Córdoba: Brujas.

Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación* 1 (1),125-134.

Alliaud, A. y Suárez, D. (2011). (Coord.). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente.* Buenos Aires: FFyL/UBA - CLACSO. Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro*. Buenos Aires: Ariel.

Augé, M. (1992) *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.

Barthes R. (1995). *La Cámara Lúcida. Nota sobre la fotografía.* Barcelona: Paidós. Birgin, A. (2019). La reconfiguración de la formación docente en Argentina: entre universidades e institutos de formación docente. *Formação em Movimento* v.2, i.1, n.3. p. 20-36, jan./jun.2020.

Birgin, A. y Pineau, P. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente, en *Revista Teoria e Prática da Educação*. Vol. 18, nro. 1. Maringá: Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá-UEM.

Carrera, P. y Talens, J. (2018). *El relato documental. Efectos de sentido y modos de recepción.* Madrid: Cátedra.

Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. (2012) La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época. En Birgin, A. (comp.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación docente en ejercicio*. Paidós: Buenos Aires

Dussel, I. (2023). *Diseñar y habitar la escuela. Un ensayo en torno a cinco fotos*. DIE-

CINVESTAV, México. En prensa.

Edelstein, G.; Salit, C. y Andrade, S. (2004). Ley Federal de Educación, Ley de Educación Superior y formación docente. Regulaciones y estrategias en torno al cambio curricular. En *Formación docente y reforma. Un análisis de caso en jurisdicción Córdoba*. Córdoba: Brujas.

Foglino, A. (2005). Democracia, laicismo y escuela nueva en Córdoba: el debate en torno a los proyectos de ley durante los años 30. Serie de Investigaciones en Historia de la Educación Argentina 1. *Tradiciones Pedagógicas de Córdoba. Educación e imaginarios reformistas*. Córdoba: Brujas.

Fontana, A. y Equipo de producción de materiales educativos en línea (2018). Módulo Políticas y Desafíos de la Formación Docente. Formación Complementaria Docente -Profesorados y Formaciones Pedagógicas. Córdoba: ISEP.

Fontana, A (2019). Políticas de Formación Docente en Córdoba: desafíos y apuestas en el presente. *Voces en el Fénix,* Buenos Aires https://www.economicas.uba.ar/extension/vocesenelfenix/politicas-de-formacion-doc ente-en-cordoba-desafios-y-apuestas-en-el-presente/

Gamarnik, C. (2018). Instrucciones para mirar una fotografía. *Lobo suelto!* https://lobosuelto.com/instrucciones-para-mirar-una-fotografia-cora-gamarnik/ Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor. Iznaola, B. (2023). *Podcast, guía práctica para crear programas radiofónicos y audiolibros.* Madrid: Ma Non Troppo.

Lamelas, G. (2022). *La religión, el clericalismo y las escuelas: la lucha por la hegemonía en la educación: legislación, currículum y prácticas escolares: Córdoba, 1880-1930.* Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

Pennac, D. (2014). *Mal de escuela*. Buenos Aires: Random House.

Larrosa, J. (2023). *Elogio y elegía de la escuela alfabetizadora. Pedagogía y Saberes.* (Conferencia. UNIPE). https://www.youtube.com/watch?v=QUYFsBsrHwc Peirone, F (2024). *El fin de la escritura. Efectos políticos y culturales de la sociedad poslogos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Pineau, P. (2008). *Relatos de escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar*. Buenos Aires: Paidós.

Pineau, P. (2012). Docente se hace: notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En Birgin, A. (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación docente en ejercicio.* Paidós: Buenos Aires.

Enseñar la historia del aula desde experiencias alternativas actuales. Análisis de una innovación pedagógica en Historia General de la Educación

Teaching the history of the classroom from current alternative experiences. Analysis of a pedagogical innovation in General History of Education

Yamila Liva [40]

Adriana Luján[41]

Camila Vallejos[42]

Palabras clave: Enseñanza de la historia de la Educación, gramática escolar, experiencias educativas alternativas

Presentación

En esta ponencia, nos proponemos sistematizar y analizar una experiencia de innovación áulica realizada en el marco de la cátedra Historia General. La materia es cuatrimestral, se sitúa en el segundo nivel de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNNE y posee en promedio 50 cursantes.

Durante el desarrollo de la asignatura, se analiza la historia de la institución educativa considerándola como la construcción de un sistema complejo que se fue conformando en la mediana y la larga duración. En relación con ello, un objetivo primordial de la materia es el de iniciar a los y las estudiantes en el ejercicio de desnaturalización del paisaje escolar cotidiano (la escuela, los textos, los horarios, la disciplina, el currículum, el aula), como modo de tomar distancia crítica y sustentar interpretaciones y revisiones del presente.

En la unidad 3, abordamos el surgimiento del aula moderna, el contexto y las razones por

40 Instituto de Investigaciones en Educación, UNNE; CONICET. Resistencia, Argentina, yamiliva@gmail.com

41 Instituto de Investigaciones en Educación, UNNE Resistencia, Argentina, lujanae@gmail.com

42 Facultad de Humanidades, UNNE, Resistencia, Argentina, camilavallejos977@gmail.com

las que comienza a difundirse la idea de una educación institucionalizada y las infancias como especiales destinatarios de esta educación. También indagamos cómo se inician determinadas prácticas como por ejemplo: la separación por edades, los sistemas de castigos y recompensas, la distribución en el aula según los méritos, la imposición del silencio como estrategia que permite controlar el orden, etc. Utilizamos el clásico texto de Dussel y Carusso: "La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar", quienes proponen una reflexión teórica clave para aportar a la construcción de la desnaturalización del aula. A partir de esta lectura, y de actividades disparadoras que proponen el texto, promovíamos una reflexión sobre el aula del futuro, un aula donde pudiéramos poner en cuestión aspectos de la gramática escolar construida en la modernidad. Sin embargo, en la implementación de esta estrategia, fuimos observando que las propuestas de los y las estudiantes no cuestionaban la estructura comunicacional o material del aula, en su mayoría eran propuestas superficiales y se reducían a la incorporación de tecnologías en el aula de manera acrítica, pantallas en vez de pizarrón, netbooks en lugar de cuadernos, etc.

Esta situación, repetida en varias cohortes, nos condujo a reflexionar en torno a cómo la imaginación está condicionada por la escolarización, una escolarización inscripta en los cuerpos, que dificulta o impide imaginar alternativas. Reconocimos como dificultad, que para alcanzar el objetivo de desnaturalizar el aula escolar, no alcanza sólo con lecturas, sino que era necesario propiciar experiencias que pudieran tener un impacto significativo o que al menos, cuestionara la forma en que pensamos y vemos el espacio escolar.

En base a este diagnóstico, propusimos abordar el contenido de la unidad a partir del contraste con *experiencias educativas alternativas* al aula tradicional que funcionan en la actualidad. Partimos de dos conceptos trabajados en la materia: gramática de la escolaridad y culturas escolares, categorías que nos habilitan a pensar cómo esas prácticas "inventadas" se imponen como la norma.

La «gramática de la escolaridad» incluiría, aspectos tales como la disposición y forma de las aulas, el modo de dividir y emplear el tiempo y el espacio, la asignación y separación entre sí de las aulas, la división del conocimiento en materias o disciplinas, los modos de examinar y otorgar calificaciones y la graduación en cursos del currículum. Este modo de «organizar las escuelas para impartir instrucción» se ha convertido en «la práctica escolar habitual», en «pautas» o «formas institucionales establecidas» que permiten a los maestros y profesores «cumplir con sus deberes de una forma predecible» y «enfrentarse a las tareas cotidianas» que se espera que lleven a cabo. Se trata de prácticas que se dan por sentadas, que se considera que son aquellas que deben tener las escuelas, que no se cuestionan y cuya existencia a veces ni siquiera se advierte. (Tyack y Cuban, 1995 en Viñao Frago, 2008)

Por su parte, Viñao Frago (2008) define la cultura escolar como un "conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar,

mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas". (Viñao Frago)

La propuesta implicaba identificar los aspectos de la gramática escolar que estas experiencias ponían en cuestión y qué alternativas construían o desarrollaban. Al mismo tiempo, se constituía en una oportunidad para trabajar las relaciones pasado- presente, ya que muchas experiencias educativas alternativas actuales, retoman principios o postulados desarrollados entre fines del Siglo XIX y XX por pedagogos de la escuela nueva, o de movimientos de desescolarización. Estos aportes se retoman, además, en Historia de la Educación Argentina, materia correlativa a Historia General de la Educación en el plan de estudios.

La participación en esta mesa, es una oportunidad como equipo de cátedra para sistematizar y analizar la experiencia a partir de las voces de los y las estudiantes participantes y evaluar los resultados alcanzados.

En el siguiente apartado, describiremos de manera sintética, las diferentes modalidades en que llevamos a cabo la experiencia. Luego, analizaremos el impacto de esta experiencia en estudiantes y finalmente expondremos algunas conclusiones.

Descripción de la experiencia

La innovación se viene realizando hace 4 años, si bien se mantiene el objetivo, fuimos variando los formatos de implementación de la propuesta.

Los primeros dos años invitamos a educadoras de una experiencia de escuela de familias que funciona en una localidad rural, cercana a la ciudad de Resistencia. La charla se dio en el marco del horario de clases. Las invitadas, partieron de compartir sus propias experiencias en torno a la escolarización y los temores y desafíos que les había planteado la vivencia de la maternidad como motor para construir una educación alternativa para sus hijes. Luego expusieron en qué consiste la experiencia y retomaron el concepto de gramática escolar: los horarios, la disciplina, el currículum, el aula, para exponer las diferentes dimensiones, ilustrando con fotos y videos.

El tercer año conseguimos recursos para poder visitar el espacio donde función la "escuela de familias"y compartir una jornada de trabajo. Consideramos que esta modalidad fue la más enriquecedora para los y las estudiantes. Asistieron 24 estudiantes, allí las educadoras nos dieron la bienvenida y nos invitaron a recorrer el lugar. El día de la visita estaban funcionando dos de los talleres que realizan regularmente: literatura lúdica y capoeira.

Realizamos junto con las educadoras un sendero por el monte que llega hasta el Río Negro, en el camino nos fueron comentando el sentido pedagógico de ese sendero y el conocimiento de la naturaleza que posibilita a partir de los intereses de niños y niñas que participan de la

experiencia y suelen recorrerlo. A continuación, nos mostraron algunos de los materiales didácticos con los que trabajan luego de cada exploración por el monte, como lupas, libros de biología sobre mamíferos y aves y también de literatura referidos a la naturaleza.

Posteriormente, aprovechando el recreo, lxs estudiantes pudieron charlar con las educadoras y les compartieron sus experiencias con la enseñanza y el tipo de trabajo que realizan. El grupo tuvo también la posibilidad de observar las clases.

Finalmente tuvimos un espacio de intercambio con quienes coordinan la propuesta. Ellas nos informaron sobre el origen del proyecto, los objetivos y las inquietudes que guían su trabajo y luego hubo un espacio para las preguntas y dudas.

Al día siguiente, en clases, pudimos recuperar la visita y a partir de lo planteado por los participantes consideramos que fue una experiencia muy enriquecedora para la formación y se cumplieron los objetivos propuestos. Les estudiantes pudieron contrastar lo desarrollado en la unidad referida a la génesis del aula, respecto a la configuración de la gramática de la escuela moderna, acercándonos a una experiencia educativa que parte de una crítica a la escuela tradicional y a la concepción moderna de la infancia.

Este año realizamos un conversatorio híbrido con dos experiencias alternativas (una de Chaco y otra de Mendoza) y la participación de Dolores Bulyt, periodista y editora de la Revista Alteredu. En primer lugar las expositoras de Chaco y Mendoza compartieron las experiencias que desarrollan, y luego Dolores Bulyt, quién conoce una gran diversidad de experiencias nacionales e internacionales expuso una apretada síntesis respecto de diferentes maneras de organizar y concebir el tiempo, el espacio, las infancias, entre otros aspectos.

Perspectivas y devoluciones de les estudiantes

Para analizar el impacto que tuvo la experiencia en el grupo clase, partimos de cuestionarnos cómo transitan los y las universitarias los espacios de formación, que conceptos previos traen y cómo se relacionan con la construcción del conocimiento. En Historia de la Educación, la gran mayoría viene con la idea previa de que Historia es puro ejercicio memorístico y una aburrida acumulación de datos. Teniendo en cuenta esta realidad, nuestra propuesta de innovación se basa en generar las condiciones para que se relacionen de manera diferente con la historia, y proponerles hacer un recorrido de la materia que les permita pensar, cuestionar lo establecido, quebrar de alguna manera el estrecho límite del relato y la simple enumeración de datos.

En este sentido, nuestra propuesta de enseñanza tiende más a superar el concepto trabajado por Ruiz Muñoz (2000) de archipiélago educativo, entendiéndolo como aquellos espacios sociales que se configuran como productores de sentido en lo pedagógico, político, cultural

pero que se mantienen aislados, y movernos hacia un concepto más relacional y dinámico de los procesos formativos.

Por ello, es preciso reconocer que los/las estudiantes, el grupo clase, transitan diferentes espacios, diferentes instituciones en las que van configurando determinados modos de relacionarse con el conocimiento, entonces nos cuestionamos: ¿qué tipo de andamiajes empleamos para recuperar esos espacios de formación y sus relaciones con el conocimiento? ¿Cómo conectarlos con lo que proponemos en la universidad?

Con la implementación de esta propuesta de contacto directo con realidades observables, pudimos identificar que se abre un espacio en el que circulan nuevas expresiones, interrogantes diversos que tienen un interlocutor válido que aporta las posibles respuestas, y comienzan a relacionar el presente con lo aprendido en el pasado. La experiencia los moviliza, estudiantes que no participaban en las clases del aula, ahora se animan, hablan, preguntan y comparten. A continuación, citamos algunas de sus apreciaciones al final de la cursada:

> "Considero buenas las estrategias y recursos. Me resulta interesante implementar la interacción con personas externas a la cátedra, ya que permiten una articulación de los saberes con la práctica en la vida cotidiana"
>
> "Además, la interacción con personas "fuera" de la cátedra, como profesores, mujeres que aportaron una nueva mirada y permitieron aclarar y materializar lo que se veía en los materiales de estudio"
>
> "Me resultó interesante la visita a Tirol; salir del espacio áulico. Nos acercó a la desnaturalización de la escuela como tal. Sería muy interesante una clase al aire libre, con otros recursos"
>
> "La visita que realizamos a Puerto Tirol fue ampliamente interesante, ayudó también con otras materias y nos brindó una visión diferente sobre lo que representa la educación, es una experiencia que muchos deben tener"
>
> "(...) La visita a la escuelita de Tirol ya que permitió tener otro punto de vista de la formación del aula, saliendo de la estructura que conocemos y pudiendo cuestionar el porqué es así"

Vemos aquí, expresiones que se reiteran: "otro punto de vista", "visión diferente", "interacción con el afuera" como elementos que los interpela en su construcción del conocimiento. Falavigna (2020) reflexiona sobre la necesidad de hacer zoom en las historias personales de escolarización, de ejercitar la escucha como herramienta metodológica que nos permitan considerar las potencialidades que se tejen en la clase. Y en este mismo sentido trabajar de otras formas los contenidos, nuevos modos que nos remitan a profundizar el análisis y la reflexión de las diferentes narrativas del "aula" y de la "escuela", que circulan entre los y las estudiantes.

Reflexiones finales

Esta experiencia de trabajo pedagógico posibilitó revisar las propias trayectorias escolares, desde una mirada relacional y dinámica. En el caso aquí presentado, el ejercicio de descentramiento del espacio aula universitaria tradicional, que es visto como fijo e inamovible, impacta en el grupo de estudiantes y los desafía a problematizar lo nuevo con lo construido en otros espacios formativos.

De las diferentes modalidades implementadas, la que tuvo un mayor impacto fue la visita a la experiencia educativa, no sólo por conocer de manera directa la propuesta, sino que la posibilidad de compartir una tarde fuera del salón de clases, favoreció una mayor confianza entre estudiantes y en un mejor clima áulico. A partir de la actividad se observó, por ejemplo, una mayor participación de estudiantes que usualmente no hablaban en clases.

Cada instancia de intercambio, generó también al interior del equipo de cátedra espacios de reflexión y revisión de la práctica respecto de las estrategias didácticas, el sentido y formato de las evaluaciones, la estructura comunicacional del aula. Por ejemplo, problematizamos en el aula las resistencias a organizarnos de manera circular, lo habituados que estamos a las filas, incorporamos instancias de autoevaluación y coevaluación. Es decir, consideramos que la experiencia de revisión de la gramática escolar aporta a revisar la propia práctica docente, a una mirada más minuciosa sobre lo que naturalizamos respecto de los modos de hacer en el aula universitaria.

Referencias

Dussel I. y Caruso, M. (1999) La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar, Buenos Aires, Santillana.

Falavigna, C. (2020). Me voy para estudiar, estudio para volver. Sobre trayectorias educativas de jóvenes del interior: entre la universidad, el pueblo y el trabajo. Editorial CEA. Colección Tesis. UNC.

Ruiz Muñoz, María Mercedes (2009). Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes. México: Universidad Iberoamericana/CREFAL.

Viñao Frago FRAGO, A. V. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y Problemas de la historia de la educación. História da Educação. Pelotas: ASPHE, 12(25).

MESA 8: REGISTROS EMOCIONALES, ESTÉTICOS Y SENSIBLES EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

COORDINAN: CARINA BOLOGNA (UPC), MICAELA PELLEGRINI MALPIEDI (UNR) Y SANTIAGO ZEMAITIS (UNLP)

Cultura física y emociones en el Servicio Internacional Radiofónico Argentino entre 1949 y 1955

Physical culture and emotions in the Argentine International Radio Service between 1949 and 1955

Iván Orbuch[43]

Palabras clave: Cultura Física. Argentina. Peronismo. Emociones

Cultura física y emociones en el Servicio Internacional Radiofónico Argentino entre 1949 y 1955

> Argentina se ha colocado en el camino del mundo. La Argentina esgrimirá ahora su verdad permanente. La Argentina dirá su diaria inquietud, su resolución vital, su aporte metódico al progreso general de los pueblos. Esta voz que lanzamos hacia el horizonte, es la voz de una Nación que puede dejarse escuchar; y quiere dejarse escuchar apelando al fondo insobornable de eficiencia que hay en la verdad (Perón, 1949)[44].

Estas palabras, que emanan de una firme convicción del lugar que le corresponde ocupar a Argentina en el escenario mundial, fueron emitidas por Juan Domingo Perón el día 11 de abril de 1949 en ocasión de la inauguración del Servicio Internacional Radiofónico Argentino, más conocido por sus siglas S.I.R.A. El organismo gubernamental fue el encargado de difundir la mirada nacional por todo el planeta en momentos en que la radio ocupaba un espacio protagónico como medio de difusión de ideas. En efecto, la aparición de la radio modificó los ritos familiares debido a su irrupción en el ámbito doméstico. El lugar de los medios de comunicación en la vida de las personas mutó definitivamente con la llegada de este aparato a la

43 Universidad Nacional de Hurlingham, Hurlingham, Argentina. ivan.orbuch@unahur.edu.ar

44 Una versión preliminar de esta investigación salió publicada bajo el título de El Servicio Internacional Radiofónico Argentino. Emociones y cultura física en América Latina en tiempos peronistas en Rein, Raanan y Panella, Claudio (Compiladores). *Estudios sobre comunicación, educación y deporte en el peronismo (1946-1955)*. La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación, 2024.

cotidianeidad hogareña y esto se tornó visible en las primeras décadas de la centuria pasada. En línea con lo planteado por Pedro Acuña (2021), la introducción gradual de dispositivos de radio en las salas de estar comunes de los países que componen América Latina creó una cultura de escucha grupal con familias encabezadas por hombres como el principal público objetivo. Los dispositivos de radio se volvieron más baratos y fáciles de usar lo que contribuyó decididamente con su popularización. Asimismo, los aficionados a los distintos deportes, siendo el fútbol el más destacado de ellos, montaron sus propios santuarios domésticos cambiando la decoración de las casas de las personas.

Conscientes del poderío y enorme penetración de la radio, líderes mundiales como Franklin Rooselvelt, Iósif Stalin y Winston Churchill buscaron utilizarla como un vehículo para comunicar noticias de modo directo a la población en contextos tan complejos y dramáticos como la Segunda Guerra Mundial. Incluso en los años previos a la conflagración el presidente estadounidense, con sus charlas junto a la chimenea, tuvo un programa radial con el que buscaba comunicarse sin intermediarios con la población.

Por su parte, numerosas personas forjaron una idea aproximada de lo que sucedía en su país y en el plano global de acuerdo a las informaciones y al conocimiento provisto por la radio en un momento en el que era común escuchar radios internacionales y en el que las noticias de lo acaecido en el mundo ocupaba un generoso espacio en los periódicos sea cual sea su orientación ideológica. Cabe mencionar que las alocuciones sobre distintos eventos deportivos, así como los comentarios presentes en la prensa gráfica que recogían esas transmisiones, y que analizaré a continuación, pueden interpretarse como parte de los medios de orientación que hacían a la sociabilidad contemporánea a través de diversos conceptos generados desde la radio y seguidos con interés en distintos lugares del planeta. En la transmisión de esos saberes, la radio ocupó un lugar central en las sociedades de masas que se estaban conformando en los primeros años de la centuria pasada.

En Argentina, desde la década inaugurada en 1920, la importancia de la radio fue en aumento y un ejemplo de lo aseverado fue la multitud que se reunió el 14 de septiembre de 1923 en el centro de Buenos Aires para seguir las vicisitudes del combate pugilístico entre Jack Dempsey y Luis Firpo. Paralelamente, la radio se fue transformando en un elemento tan relevante en las cuestiones de índole política que el dictador José Félix Uriburu transmitió de forma radiofónica su asunción presidencial luego del golpe de Estado que él lideró contra el presidente radical Hipólito Yrigoyen en el año 1930. Años después, en el gobierno de Agustín P. Justo se sancionó el decreto n° 21.004, que dispuso la regulación de todas las radiocomunicaciones del país, dejando de manifiesto el avance estatal en la materia. En 1937 la emisora privada Radio El Mundo, al negarse a emitir de forma constante mensajes gubernamentales que impedían que la radio transmita su programación de modo habitual, decidió ceder una emisora completa originando el nacimiento de la radio estatal, ahora sí, con fines propagandísticos y periodísticos de manera

oficial. Es decir, la creación de Radio del Estado fue erigida por empresarios privados para no ceder espacio de sus emisoras a la propaganda gubernamental, en lo que puede interpretarse como una arista más de la pugna entre medios de comunicación privados y públicos. En este contexto comenzó una lenta y decidida intervención estatal en la materia que alcanzaría su punto culminante entre 1946 y 1955. Por cierto, esta injerencia no se dio solamente en el ámbito nacional, puesto que se intentó exportar al mundo la mirada argentina mediante la creación de una emisora con alcance internacional.

Como una consecuencia directa de lo señalado, no debe sorprender que el gobierno peronista haya realizado un prolífico uso de los medios de comunicación de la época, entre los cuales se destacó de forma especial la radio, pero también el cine y la televisión (Galak y Orbuch, 2021). Este auge fue indicativo de su creciente importancia como medio de socialización política aprovechando la enorme popularidad del aparato receptor que fungía como un elemento de encuentro y divertimento familiar.

Cabe mencionar que la iniciativa argentina de poseer una radio que transmita de forma planetaria para difundir el ideario nacional no era una idea aislada en la época, aunque claro está, parecía restringida a los países más relevantes del orbe, quienes por su propia significación política consideraban natural poseer un medio de comunicación que difunda sus puntos de vista. Por ejemplo, Radio Moscú comenzó sus transmisiones en el año 1929 en alemán, inglés y francés con la finalidad de transmitir al exterior. Desde las antípodas ideológicas, la British Broadcasting Corporation, más conocida como la BBC de Londres comenzó sus emisiones en 28 idiomas en el año 1932.

El mensaje de Perón que dejaba inaugurado el servicio fue emitido en directo a través de la plataforma que se inauguraba. S.I.R.A. transmitió en los años 1949 y 1950 las 24 horas del día en siete idiomas diferentes: español, inglés, francés, alemán, portugués, sueco e italiano. Empero, desde 1951 las transmisiones en el idioma sueco dejaron de realizarse por lo que los idiomas en los que se dieron las comunicaciones fueron seis. Cada emisión comenzaba con unas palabras que buscaron imponerse como una marca registrada que representara lo que significaba ser argentino en el mundo: “Aquí Buenos Aires, República Argentina. S.I.R.A. Servicio Internacional Radiofónico Argentino transmitiendo por LRA en 9455, 9690, 11880 y 15290 kilohercios” (Revista Aquí Buenos Aires, Enero-Febrero, 1951).

En el caso del S.I.R.A., Perón señaló los objetivos de su fundación de forma cristalina:

> No nos importa ya su profundidad ni su área, sino su intensidad pasional cada día, cada hora, cada minuto. Es la voz de una nación justa que tiene –como todas– el derecho divino de comunicar y extender al mundo la gama de sus errores y la magnitud de sus triunfos. Esta suprema comunicación es la base de una humanidad más pura y más accesible a la paz. Esta

> comunicación es la que reclama –desde hoy– la voz internacional de la Argentina (Perón, 1949).

En esa lucha dialéctica internacional, Argentina tenía un mensaje de armonía para hacer llegar a todos los radioescuchas del mundo. El país sudamericano reclamó su derecho a ser parte de las naciones civilizadas y desarrolladas de la época y lo hizo, entre otras medidas, con la creación de un servicio internacional de radiofonía. De este modo se buscó generar una imagen de una nación moderna y abierta a personas de todas partes del planeta sin distinción de procedencia ni condición social alguna, en abierta oposición a la política de segregación racial impulsada por Estados Unidos. A su vez, el componente de una emoción como la pasión fue subrayado en el discurso, lo que parecía tener que ver con la postura de mantenerse equidistantes del capitalismo que era juzgado por el propio Juan Domingo Perón como deshumanizante, así como de la planificación comunista que producía el mismo efecto en las personas. Por último, del fragmento puede resaltarse la importancia de la consecución y el mantenimiento de la paz en un contexto en el que desde altas esferas gubernamentales creían en la inminencia de una nueva conflagración mundial entre Estados Unidos y la Unión Soviética.

Entre 1946 y 1955, el fomento a la Educación Física y a los deportes, lo que fue mencionado de modo genérico en los documentos de la época como cultura física, se inscribió en una forma de posicionarse en el mundo. En efecto, se trataba de una Nueva Argentina, caracterizada como una nación joven, pujante, abierta al mundo, pacifica, que se exhibía y que estaba en permanente movimiento. A su vez, la Educación Física se había masificado constituyendo una cruzada estatal el propósito de situarla a la par de asignaturas escolares consideradas más prestigiosas (Orbuch, 2020). Desde esta perspectiva, el cuerpo se transformó en una usina con significados celebratorios visible en todo el país, con el despliegue llevado delante de forma anual en las Fiestas de la Educación Física desarrolladas en el estadio del Club Atlético River Plate, y también en el exterior, con la difusión de los éxitos deportivos de representantes argentinos en diversas publicaciones. Las publicidades que sostenían que Perón apoyaba al deporte eran recurrentes y aparecían en los estadios de futbol y en numerosas revistas destinadas a todo público. La organización de eventos de gran trascendencia como el Campeonato Mundial de Básquet en 1950 y los Primeros Juegos Deportivos Panamericanos al año siguiente fueron otros momentos en los que la identificación entre el peronismo y los éxitos deportivos argentinos fue rotundo. Democratización, sociabilidad y propaganda fueron los conceptos más atinados para describir el espacio de la cultura física en la vida cotidiana de la población argentina.

En virtud de lo expuesto, la presente investigación buscará profundizar sobre fuentes escasamente exploradas como la revista que S.I.R.A publicaba y destinaba a todo el mundo, llamada Aquí Buenos Aires, y el lugar que la cultura física ocupaba en ella.

Aquí Buenos Aires

Como parte de las estrategias de difusión del S.I.R.A, el organismo publicó una revista en la que puede apreciarse el destacado rol ocupado por la cultura física como modo de posicionarse regionalmente. Se llamó *Aquí Buenos Aires*, se editaba bimestralmente y llegaba a la mayor parte del mundo. Como se hizo referencia, la misma (al menos en su primer año de vida) era editada en siete idiomas: castellano, francés, inglés, portugués, alemán, sueco e italiano y se repartía, según se lee en sus páginas iniciales, a todas las personas que lo deseen existiendo un sistema de suscripción para tales propósitos (*Aquí Buenos Aires*, 1953: 3). La dirección para pedir un ejemplar mediante correo postal, era la Avenida Belgrano 1841, en Capital Federal, a pocas cuadras del Congreso Nacional. Se trataba del llamado Palacio de la Radio, un edificio adquirido por el empresario de medios Jaime Yankelevich y adonde funcionaba Radio Nacional (Matallana, 2013).

Una de las ideas principales de la publicación fue fomentar el turismo argentino y la idea primordial de dar a conocer "nuestro país, para acercarlo a todos los pueblos de la tierra, en una acción fecunda de comprensión y amistad" (Revista Aquí Buenos Aires, Enero-Febrero, 1951). Es por eso, que a lo largo de sus distintas ediciones siempre existió un espacio para promocionar diversos sitios turísticos y lugares de interés.

En el mismo ejemplar se hizo una descripción de los bailes tradicionales como la zamba, el malambo y el cuándo con un dibujo que mostraba a parejas felices entreteniéndose, en lo que parece ser otro mensaje recurrente que buscaba dar la publicación: la existencia de un pueblo que tiene tiempo libre, espacio y actividades para el ocio y el esparcimiento como parte de sus derechos ciudadanos.

Asimismo, tanto al inicio como al final de cada ejemplar se solicitaba de forma amable la participación de los oyentes internacionales. Esta debía darse a través de la escritura de una misiva, no sólo en el caso de que la programación tenga aceptación, sino y sobre todo si ocurría lo contrario. "Si tiene alguna objeción que hacernos, si deseara sugerirnos una nueva orientación oral o musical, no deje de escribirnos, pues su carta tiene alto valor para nosotros" (Revista Aquí Buenos Aires, Enero-Febrero, 1951).

Dentro de las estrategias utilizadas para captar la atención de la audiencia internacional, aquella que buscó difundir el lugar de la Educación Física y de los deportes en la formación de los ciudadanos argentinos fue nodal. Cabe aclarar que según la terminología de la época, el concepto de cultura física era aquel que se refería indistintamente a una u otra actividad, por lo que aparece recurrentemente en las páginas de *Aquí Buenos Aires*. Por cierto, durante el gobierno peronista la cultura física fue interpretada como un derecho poblacional a la par de otras manifestaciones culturales con mayor arraigo y prestigio social como la literaria, la histórica, la geográfica, por citar algunas de ellas tal como las menciona el Segundo Plan

Quinquenal.

Una nota titulada *El Deporte en la Argentina* procuró dar cuenta de esta centralidad. En su edición de enero-febrero de 1951 se hizo hincapié en la construcción del Estadio de Racing Club "situado en una de las zonas más populosas y pujantes del Gran Buenos Aires, en la ciudad de Avellaneda" (Revista Aquí Buenos Aires, Enero-Febrero, 1951) llamado "Presidente Perón". Es menester mencionar que para el gobierno peronista, el municipio de Avellaneda, puerta de entrada a la Capital Federal, tenía una importancia simbólica ya que era un sitio central en su estrategia de construcción de poder. La proliferación de fábricas y trabajadores allí seguramente influyó en las recurrentes visitas de funcionarios públicos, así como en la construcción de variada infraestructura para la práctica de distintos deportes (Orbuch, 2014).

El Deporte en la Argentina

La Argentina, centro deportivo, cuenta con uno de los estadios más hermosos de Sud América. Situado en una de las zonas más populosas y pujantes del Gran Buenos Aires, en la ciudad de Avellaneda, el nuevo estadio "Presidente Perón" está dotado de todos los adelantos y conquistas arquitectónicas modernas, acordes con el apoyo firme y sostenido que se da al deporte en esta Argentina de realizaciones populares. El fútbol, deporte del pueblo, suma un nuevo motivo de orgullo con esta flamante obra, que tiene capacidad para 180.000 personas, y que honra al deporte nacional y a uno de los clubes más antiguos y prestigiosos: el Racing Club, campeón de innumerables temporadas sucesivas en el pasado, que llevó en triunfo su casaca celeste y blanca por todas las competiciones internacionales, vestida por los mejores jugadores argentinos. "La Academia", que así se llama popularmente al Racing Club, ha vuelto a reverdecer sus laureles, clasificándose campeón en las dos últimas temporadas.

El estadio "Presidente Perón", pues, es un nuevo motivo de alegría para los deportistas argentinos, y un sello de progreso para la Argentina que trabaja y se divierte.

Figura 1. Revista Aquí *Buenos Aires, 1951.*

En el artículo se resalta que la nueva edificación estaba dotada de todos los adelantos y conquistas arquitectónicas modernas que lo ponía a la par de los estadios más imponentes del mundo: "El fútbol, deporte del pueblo, suma un nuevo motivo de orgullo con esta flamante obra que tiene capacidad para 180.000 personas" (*Aquí Buenos Aires*, Enero-Febrero, 1951). Además se señaló que Racing Club era un equipo sumamente importante en la época y que basaba su grandeza en los títulos conseguidos en la etapa amateur del mencionado deporte, siendo a su vez el último campeón del torneo profesional en la nueva era que se vivía desde 1931 cuando el fútbol había alcanzado la profesionalización.

La erección del estadio fue descripta en la publicación como un sello de progreso en una "Argentina que trabaja y se divierte" (*Aquí Buenos Aires*, Enero-Febrero, 1951). Puede apreciarse como el ocio pasó a ser considerado en Argentina como parte de las actividades fundamentales a la que todas las personas debían acceder y realizar. Vinculado a la difusión

del ocio, se encontraba un mercado de trabajo que crecía año a año haciendo que el salario real tuviera incrementos sustantivos y que esto se expresara en el acceso a diversos bienes.

A lo largo de los ejemplares, el lugar de la historia argentina y de la construcción de la nación fueron tópicos recurrentes. Por ejemplo, en la edición correspondiente a los meses de julio y agosto de 1953 apareció una semblanza de la Declaración de la Independencia en Argentina el 9 de julio de 1816 con una ilustración en la portada en la cual pueden observarse los grupos sociales que contribuyeron con el proceso independentista

Conclusiones

La creación del servicio de radiofonía internacional fue una política instrumentada por Juan Domingo Perón y por su elenco gobernante como una herramienta central a la hora de difundir la voz argentina por todo el mundo. Esa mirada hacía hincapié en el logro de la paz en un mundo convulsionado que salía de una conflagración internacional y cuyas tensiones seguían latentes y hacían posibles el inicio de una nueva guerra. La idea de un país en el que se vivía sin sobresaltos, había espacio para el ocio y el divertimento, así como para la integración social y racial de los inmigrantes provengan de donde proviniesen buscó difundirse por la emisora así como por su órgano de difusión, la revista *Aquí Buenos Aires*. Si bien la programación de S.I.R.A. era diversa, el espacio ocupado por las transmisiones deportivas era relevante y demostró que el deporte era un vehículo eficaz de difusión de las emociones y los sentimientos de la comunidad deportiva latinoamericana. Para lograr ese propósito, la radio internacional argentina se encargó de cubrir todos los eventos deportivos relevantes en el ámbito de América Latina.

En suma, el S.I.R.A. y su revista *Aquí Buenos Aires* tuvieron en el desarrollo y fomento de la cultura física por parte del Estado uno de los elementos que permitieron que Argentina sea percibida como un país moderno y civilizado en el exterior. Lo que demuestra la existencia de un aceitado aparato propagandístico y que las estrategias de difusión de la cultura física traspasaron las fronteras nacionales.

Referencias

Acuña, P. (2021). Transnational sports soundscapes: Soccer announcers and radio in Argentina and Chile, 1920s-60s. *Radio Journal: International Studies in Broadcast & Audio Media* 19 (1), 79-99.

Galak, E. Orbuch, I. (2021). *Políticas de la imagen y de la imaginación en el peronismo. La radioenseñanza y la cinematografía escolar como dispositivos pedagógicos para una Nueva*

Argentina. Buenos Aires, Biblos.

Matallana, A. (2013*)*. *Jaime Yankelevich: la oportunidad y la audacia*, Buenos Aires, Capital Intelectual

Orbuch, I. (2020). *Peronismo y cultura física. Democratización, sociabilidad y propaganda*. Buenos Aires: Imago Mundi.

Perón, J. (2016). *1949. Discursos, mensajes, correspondencia y escritos*. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso.

Revista Aquí Buenos Aires.

Pedagogizar las pasiones deportivas

Educating sports passions

Lucas Roth[45]

Palabras clave: educación sentimental - educación física - formación deportiva

Introducción

El sistema educativo tradicional, a lo largo de la historia, ha incluido la formación de las sensibilidades humanas y las pedagogías del cuerpo, aspectos fundamentales que se reflejan en disciplinas como la educación física y la formación deportiva. A lo largo del tiempo, estas áreas no solo han buscado el desarrollo físico, sino también garantizar las condiciones para desplegar el deseo, la experiencia emocional, los sentimientos y las pasiones vinculadas al deporte.

Este estudio tiene como objetivo analizar un supuesto histórico central dentro de la Educación Física: la pedagogía de las pasiones deportivas, que pone en juego lo sensible, lo estético y las emociones vinculadas a la práctica deportiva. Para ello, se examina un caso relevante dentro de la historia de la educación argentina: el Programa de Educación Física para escuelas medias de 1941. Este programa es un ejemplo clave de cómo se pedagogizó el deporte en un momento significativo de la historia educativa del país.

El análisis de este proceso se sustenta en los enfoques de autores como Aisenstein (2006) y Brest (1938), cuyas ideas son fundamentales para comprender el campo de la historia de la educación y la educación física, y permiten una reflexión profunda sobre la educación sentimental y la formación deportiva en dicho contexto histórico.

En este sentido, la cuestión central que se plantea es: ¿cómo los sentidos sobre lo deportivo fueron utilizados para educar las emociones? La investigación, de enfoque cualitativo y basada en los trabajos de Minayo (2009), utiliza diversas fuentes documentales, lecturas, debates y sistematización de estudios previos como herramientas metodológicas para abordar esta problemática. La importancia de la historicidad, la conciencia crítica y el compromiso con la investigación son principios clave en este proceso. De esta manera, el estudio busca no solo reconstruir una parte esencial de la historia de la Educación Física, sino también reflexionar

45 Facultad de Educación Física Ipef, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: lucasroth@upc.edu.ar

sobre las implicaciones que las pasiones deportivas tienen en la educación emocional a lo largo del tiempo.

Emociones educadas en las prácticas deportivas

Los discursos teóricos y retóricos que justifican la Educación Física tradicional han enmarcado históricamente la disciplina como una forma de educación del cuerpo, legitimando su práctica educativa institucionalizada a través de textos curriculares oficiales y su difusión en la sociedad en general. Esta práctica se construyó bajo el principio de una ejercitación física racional, sistemática y pragmática (Brest, 1938), lo cual relegó a "lo emocional" al plano de lo marginal, considerándolo un epifenómeno secundario de los efectos generados por la "ejercitación física". En consecuencia, las emociones y los afectos vinculados a las prácticas deportivas fueron durante largo tiempo desconocidos como sensibilidades del cuerpo simbólico y del movimiento de "lo humano" en su dimensión colectiva.

Sin embargo, hacia mediados del siglo XX, emergieron indicios de una nueva consideración sobre las emociones, vinculada al proceso de transformación de los contenidos tradicionales de la Educación Física. Argumentos higiénicos, eugenésicos, moral-sociales y correctivos, centrados en la salud física y el dominio del cuerpo, fueron desplazados por otros enfoques que destacaban las cualidades lúdicas, colectivas y de iniciativa individual inherentes al deporte. Aisenstein (2006) subraya la importancia educativa de las emociones en la práctica deportiva, que pasó a considerarse un vehículo para el cultivo de una dimensión espiritual en la enseñanza (Brest, 1938).

El deporte, introducido en el currículum escolar en la década de 1940, marcó una discontinuidad en la enseñanza tradicional de la Educación Física, incorporando el factor emocional como un elemento clave dentro del discurso pedagógico especializado. En este contexto, la emoción pasó a ser vista desde dos perspectivas fundamentales. El primero de estos enfoques consideraba a la emoción como un componente espiritualizador en la enseñanza de las prácticas corporales deportivas. Según Romero Brest (1938), el profesor de educación física debe ser un agente civilizador que canalice las emociones disruptivas que surgen en el deporte, transformándolas en un valor educativo. Este enfoque no solo busca manejar las explosiones emocionales de los estudiantes, sino también orientarlas hacia un proceso superior de colaboración y respeto mutuo, trascendiendo la confrontación física y enfocándose en la dimensión simbólica y colectiva del deporte.

El segundo enfoque tiene que ver con la plena aceptación del deporte como una práctica pedagógica, tanto individual como colectiva. Según Aisenstein (2006), el deporte, al ser practicado en equipo, se convierte en una respuesta más adecuada y entretenida para disciplinar grupos humanos, especialmente aquellos de clases medias-altas que aspiraban a inculcar en sus hijos un espíritu emprendedor. En este sentido, la emoción se valora como un elemento

dinamizador y motivador de la actividad educativa, ya que sostiene el interés por el juego y el deporte. Romero Brest (1938) destaca que la emoción actúa como "energía potencial", impulsando la actividad creadora del ser humano y siendo esencial para el interés y la participación en las prácticas deportivas.

A través de los estudios de Aisenstein (2006), podemos observar cómo la Educación Física, al incorporar el deporte en el sistema escolar, buscaba una forma de gobernabilidad del "cuerpo social". El control de la experiencia emocional a través del deporte permitía movilizar lo humano en el tiempo libre, con el objetivo de lograr un orden social y una adaptación al medio, lo que explicaba científicamente los procesos de intervención social. De esta forma, el deporte se convierte en un medio para regular las emociones y canalizarlas hacia fines educativos y sociales, reafirmando su importancia en la formación integral del individuo.

Sentidos sobre lo deportivo para la Educación Física: control y emancipación.

Aisenstein (2006b) realiza un análisis exhaustivo del *Programa de Educación Física (1941)* para colegios nacionales, escuelas normales y especiales. Este documento refleja las justificaciones pedagógicas fundamentadas en los beneficios que se supone la práctica deportiva brinda a los alumnos, los cuales se consideran esenciales para su mejor formación y el perfeccionamiento humano. El texto curricular del Programa de Educación Física (1941) establece una serie de objetivos y beneficios para la inclusión de los deportes en el currículo escolar, que justifican su enseñanza:

> La inclusión de los deportes en el programa escolar se explica por la necesidad de efectuar actividades naturales, de interés para los alumnos, y tiene su justificación en los valores educativos que encierran, según se expresa a continuación:
>
> a) Desenvolvimiento del gusto innato por la actividad;
> b) Sentimiento de la propia fuerza y capacidad;
> c) Ocasión para satisfacer el deseo natural de emoción;
> d) Conciencia de la responsabilidad y respeto al prójimo, en la observancia de los reglamentos;
> e) Creación del espíritu de solidaridad y abnegación;
> f) Formación del carácter (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1941).

Al analizar este párrafo, podemos observar diversas implicaciones sobre los sentidos de la educación física y la práctica deportiva. En el ítem a), se plantea la noción de un cuerpo en movimiento, tanto individual como colectivamente, asociado a la idea de "Naturaleza", entendida como desplazamiento y actividad. Esto se contrasta con el concepto de práctica

corporal, que se presenta más como configuraciones de movimientos sistematizados.

El ítem b) proyecta la idea de un cuerpo futuro, destinado a la vida, cuyo desarrollo está basado en la educación de la sensibilidad, específicamente en el fortalecimiento de la propia fuerza y capacidad del cuerpo. Esta visión subraya la importancia de formar cuerpos que sean funcionales tanto en la vida cotidiana como en las exigencias sociales.

Por otro lado, el ítem c) trata al deseo de emoción como una necesidad biológica y natural del organismo en vez de verlo como algo particular y muy humano que nos hace sentir "vivos" (mas ligado al vivir que a la vida), y la vida sujetada a lo biológico e higiénico como parte de un cuerpo limpio, análogo a "defecar", "eructar", enmarcadas dentro de lo higiénico y lo biopolítico. Este enfoque vincula el cuerpo con una concepción eugenésica que busca garantizar la reproducción y gobernabilidad de un cuerpo social, alineado con los intereses y necesidades de las clases sociales, en especial de las clases medias-alta. La práctica deportiva, entonces, es vista como una herramienta para regular y optimizar estas emociones y cuerpos dentro de un marco social y de control.

Finalmente, los ítems d), e) y f) ponen énfasis en la transmisión de valores prácticos a través del cuerpo, como la responsabilidad, el respeto, la solidaridad y la creación del carácter. Sin embargo, lo que se observa es que esta "educación espiritual" se basa más en una moralidad-individual centrada en la psicologización de las subjetividades, orientada a la obediencia, el mando y el disciplinamiento. De este modo, se prioriza la conformación de un cuerpo disciplinado y sujeto a las normas, antes que el fomento de una educación espiritual "civilizada-colectiva" que podría haber promovido subjetividades emancipadas y un mayor desarrollo del cuerpo y el movimiento en un sentido integral.

Este análisis evidencia cómo el deporte, tal como se presenta en el contexto de la Educación Física de 1941, no solo buscaba una formación física, sino también un proceso de disciplinamiento y regulación de las emociones, en consonancia con los intereses de la época sobre la formación de un cuerpo social funcional y alineado con valores de control y orden.

Consideraciones posibles

La educación deportiva como una herramienta de formación social ha sido pensada desde la creación de la Educación Física en 1905, y dentro de este campo de saberes se incluye la experiencia emocional en las prácticas deportivas. La educación física ha sido históricamente vinculada a la formación del cuerpo y la regulación emocional a través de actividades deportivas, en particular con el control del movimiento, que está relacionado con el control emocional que requiere la técnica deportiva.

En este contexto, Lagardera (1999) describe cómo la lógica deportiva moviliza el organismo para la lucha, activando el sistema muscular y generando altas dosis de adrenalina en la sangre. Este proceso, según Lagardera, reduce el control emocional y puede llevar a una regulación

emocional de la agresividad presente en las competiciones deportivas. En este sentido, la educación física prepara a los individuos para enfrentar estas emociones intensas a través de un proceso de maduración y afirmación personal, que se basa principalmente en la adaptación y sumisión a las reglas deportivas.

El dispositivo escolar, en este sentido, reduce lo humano a lo biológico y lo deportivo a lo orgánico, como una biopolítica que transmite una experiencia de sí mismos aislada y distanciada socialmente. Sin embargo, otra perspectiva sobre el movimiento y el pensamiento en el deporte resalta un sentido emancipatorio. Esta visión conecta al espectador y jugador con la inteligencia motriz y el entendimiento humano, empoderando a los individuos con poderes sociales y culturales, liberados de normas sociales restrictivas.

Además, es relevante pensar en el concepto de "cadenas flexibles" y "cultura emocional" para referirnos a la "oscilación de las balanzas de poder" en el deporte, que genera compromisos plurales o distanciamientos entre los participantes. La experiencia deportiva se configura entonces como un campo de negociación continua que está marcado por las interacciones y las emociones colectivas.

El Programa de Educación Física (1941) en Argentina también refleja un enfoque espiritual en el deporte, al considerar que las competencias deportivas tienen como objetivo estimular el interés de los estudiantes por las prácticas saludables y educarlos en la persecución de altos ideales (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1941). En este sentido, el programa resalta el sentido colectivo y público del deporte, al enfocar la formación de equipos y el desarrollo de ideales comunes, en lugar de centrarse en el individuo. Esto busca combatir el espíritu individualista, promoviendo la creación de un sentido social a través de la cooperación y el espíritu de comunidad.

No obstante, se debe aclarar que cuando el programa habla de "deberes", está proponiendo una educación espiritual de tipo moral, mientras que desde una perspectiva más humana, preferimos hablar de una educación espiritual que fomente el espíritu colaborativo y comunitario, centrado en el disfrute estético del movimiento y el bienestar colectivo.

La Educación Física tradicional, en su enfoque más restringido, busca formar un cuerpo natural que incorpore prácticas corporales saludables, enfocándose en la performance deportiva y en la sensibilidad hacia la agresividad y la capacidad del individuo. Sin embargo, nuestro planteamiento es transitar hacia una educación del cuerpo simbólico, que se oriente hacia la obra deportiva y promueva una sensibilidad deportiva colectiva, lo cual contribuiría a la formación de subjetividades y corporalidades emancipadas.

Es importante señalar que el deseo de emoción en los jóvenes no es una necesidad natural, sino que se genera y se sostiene a través de la experiencia deportiva. La práctica social deportiva puede ser una ocasión para potenciar corporalidades y entendimientos, en la medida en que los educandos aprenden a observar, a desplegar la emoción y a sentirla en el contexto deportivo. La experiencia deportiva no solo está marcada por la acción física, sino también por las tensiones y excitaciones colectivas que surgen del trabajo en equipo y las interacciones sociales que se

dan en el juego.

Para emancipar la experiencia social plural del deporte, es necesario promover una "igualdad de inteligencias motrices" como poder (capacidad) y "interdependencias en los controles" como justicia (ejercicio). Esta propuesta busca un acceso a algo nuevo a través de la emoción, que implica una búsqueda constante y un encuentro, no solo ligado a la rutina, sino a la renovación y repetición del gesto deportivo. El deseo de percibir y sentir el movimiento, el vaivén del cuerpo en movimiento, la aceleración y desaceleración del ritmo corporal en un espacio y tiempo determinado, constituye una experiencia que debe interrumpir la lógica cronológica y aceleracionista del tiempo de producción capitalista, ofreciendo una oportunidad para la reflexión y la vivencia plena de la emoción y el movimiento en comunidad.

Referencias

Fuentes

Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. (1941). Programa de Educación Física para colegios nacionales, escuelas normales y especiales. Buenos Aires.

General

Aisenstein, A.(2006). Cuerpo, escuela y pedagogía. En: Aisenstein, A y Scharagrodsky, P. (2006). Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Brest, R. (1915). *Pedagogía de la educación física*. Buenos aires. Cabaut y Cia Editores. Librería Del Colegio.

Brest, R. (1938). El sentido espiritual de la educación física. Evolución de una escuela Argentina. El Instituto Nacional de Educación Física. Buenos Aires. Librería Del Colegio.

Lagardera, F. (1999). La lógica deportiva y las emociones. Sus implicaciones en la enseñanza. Apunts. Educación y Deportes, 56, 99-106.

Minayo, M. C. de S., Deslandes, S., Gomes, R., & Minayo, M. C. de S. (Orgs.). (2009). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (28ª ed.). Vozes.

Escolaridad primaria y sensibilidad respecto a la maternidad (Argentina, 1946-1955) : una aproximación preliminar

Primary schooling and sensibility towards motherhood (Argentina, 1946-1955): a preliminary approach

María Belén Trejo[46]

Palabras clave: maternidad - historia de las sensibilidades - escolarización - lectura escolar

Presentación

Esta ponencia se enmarca en trabajos de investigación previos que exploraron la escolarización de la maternidad a comienzos del siglo XX desde el punto de vista de la estética escolar (Trejo, 2024). Se parte de la idea de que la maternidad es una relación socialmente construida y que no deviene únicamente de la existencia de un vínculo de procreación biológica. Por el contrario, las prácticas, las disposiciones, las expectativas, las representaciones y el entramado sensible que involucra son construidos y, por tanto son dinámicos, contingentes y ligados con las características coyunturales de cada época. Sostenemos también que se trata de una institución, una forma de relación organizada, regulada por normas, leyes y también por expectativas sociales. Involucra sujetos y se les atribuye ciertos roles y funciones (cuidado, atención, afecto, dedicación, docilidad, etc.). En tanto práctica social histórica, contingente y función que se liga a la conservación de la vida de las futuras generaciones es objeto de disputa. La línea de indagaciones que interesa explorar son las formas de relación de la enseñanza primaria y la maternidad. En particular, el foco se pone en los procesos de transmisión masiva de sentidos, sensibilidades y afectividades hacia la maternidad en el ámbito de la educación común. Para ello nos valemos de aportes conceptuales del campo de la historia de las sensibilidades y de la estética escolar (Pineau, 2014 y otros).

El período histórico que sucintamente aborda esta ponencia son los primeros dos gobiernos peronistas (1946-1955). Al tratarse de una aproximación iniciática al período histórico, interesa en esta ponencia dar cuenta de diferentes aristas y dimensiones de análisis que permitan

46 Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: belu_trejo@yahoo.com.ar

considerar el contexto que encuadra las formas que adoptó la escolarización de la maternidad en el rango temporal jerarquizando elementos de la coyuntura de mediados de siglo. Por motivos de extensión, este resumen omite algunas referencias bibliográficas y repone únicamente elementos centrales del tema que se propone discutir en la mesa de trabajo.

Antecedentes

Un conjunto de trabajos provenientes del campo de la historia cultural y de los estudios de género permiten afirmar que la maternidad es una construcción histórica, que no deviene de la capacidad gestante de una persona sino que se inscribe en prácticas, demandas, delimitaciones legales y expectativas de una época (Nari, 2004). Al tratarse de una práctica histórica, en primer lugar, podemos señalar su carácter contingente: su variabilidad a lo largo del tiempo y de los espacios y formas de realización. En segundo término, en tanto práctica social, podemos inferir que supone un conjunto de valores, actitudes, acciones y sensibilidades que no son innatos sino que son aprendidos y transmitidos mediante procesos más o menos sistemáticos.

Este último punto, permite poner el foco en la hegemonía que adopta la escuela desde fines de siglo XIX como dispositivo de transmisión de la cultura legitimada, de carácter obligatoria, con pretensión de alcance universal, destinada principalmente a la infancia y también como institución íntimamente ligada al orden estatal. Interesa no solamente dar cuenta de los contenidos vinculados a la maternidad que la escuela incluyó dentro de su delimitación curricular (Puericultura o Economía Doméstica, Ciencias, etc.) sino también las formas en que contribuyó a difundir imágenes y sensibilidades sobre la maternidad (Wainermann y Heredia, 1999).

Estudios fundantes del campo de la historia con mujeres en perspectiva de género identifican a fin de siglo XIX como un momento de difusión de la maternalización de las mujeres y, a la par, el diseño e implementación de políticas de maternidad que delimitaron espacios subalternizados para las mujeres en el entramado social, tanto en términos de acceso a espacios políticos como laborales. Estas políticas legitimaron configuraciones familiares heteronormativas, orientadas a la reproducción y organizadas jerárquicamente bajo la figura del padre y estimularon la domesticidad femenina (Nari, 2004; Barrancos, 2007). Durante el siglo XX, estos proyectos se vieron parcialmente confrontados con otras maneras de asignar sentidos a la maternidad y con demandas por el acceso a múltiples derechos (educación, salud, derechos civiles y políticos).

Hacia mediados de siglo XX en Argentina, el escenario político y discursivo en torno a la maternidad presenta algunas singularidades. La gradual conquista de algunos derechos civiles y laborales en las primeras décadas de la centuria, así como también la mayor injerencia estatal en el control y regulación de la maternidad anteceden a la experiencia peronista. Sin embargo, entre 1946 y 1955, el acceso de las mujeres al ejercicio derechos políticos, el impulso estatal en la gestión de políticas sanitarias, el mayor protagonismo asignado a la figura paterna, la reconfiguración del ámbito de la asistencia social y los sentidos asociados a sus acciones y

destinatarios, son algunos de los indicios que permiten hipotetizar una reconfiguración en los discursos sociales vinculados a la maternidad y su transmisión en ámbitos escolares.

Aristas a considerar para el abordaje de los vínculos entre escolaridad primaria y sensibilidad respecto de la maternidad a mediados de siglo XX en Argentina

Al aproximarse al estudio de las sensibilidades frente a la maternidad en el campo educativo durante el peronismo, proponemos considerar un conjunto de aristas que permitan comprender el fenómeno en su complejidad y eviten incurrir en posiciones lineales o que solamente consideren las acciones emprendidas por el aparato estatal durante el período. Las prácticas educativas, en particular las escolares y áulicas, no necesariamente despliegan una posición dócil con las prescripciones estatales ni con las demandas de algunos grupos sociales. Además, con mayor o con menor grado de asociación, los debates políticos sociales en torno a la feminidad y la maternidad tienden puentes con el debate pedagógico.

Sin ánimos de exhaustividad, proponemos una hoja de ruta que se propone identificar tópicos emergentes de la época que es necesario considerar al emprender un análisis sistemático de sensibilidades respecto a la maternidad en la escolaridad primaria. Algunas de las líneas que enumeramos a continuación fueron objeto de otros estudios, en el campo de la historia cultural, de los estudios de género o de la historia de la educación. Sostenemos la hipótesis de que, con distintos niveles de incidencia, estos elementos contextuales convergen con el problema planteado:

- Punto de vista de políticas y legislación social impulsadas por el peronismo:

En el marco de los primeros gobiernos peronistas pueden identificarse políticas vinculadas a la reproducción y al sistema previsional en relación con la procreación. Entre estas medidas, un ejemplo significativo es el subsidio por hijo que algunas investigaciones asociaron a políticas pronatalistas en la medida en que se propusieron estimular las tasas de nacimientos y mitigar el efecto de la denatalidad identificada desde el campo de la estadística y los estudios sociales a partir de la década de 1930.

Estas medidas se combinan con otras de corte sanitario que procuraron proteger integralmente a la mujer embarazada, extender la atención de la salud mujer pre y posparto y reducir la incidencia del aborto. Este tipo de iniciativas se potencian la participación estatal en el sistema sanitario: la creación del Ministerio de Salud, el progresivo traspaso de hospitales a la órbita estatal (ya sea provincial o nacional), la creación de nuevos nosocomios, las campañas itinerantes, la divulgación en diferentes medios masivos y la mayor regulación sobre las prestaciones en medicina.

Asimismo, la inclusión de la familia dentro del marco regulatorio de la Constitución de 1949, en los dos Planes Quinquenales (1947 y 1953) y otras iniciativas legales dan cuenta de discursos

en torno a esta institución con vetas renovadoras y reafirmación de pautas previas.

Por último, especialmente en los últimos años de la segunda gestión peronista, pueden identificarse disputas en torno a la delimitación de vínculos familiares (Ley 14.367/1954 Se suprimen las discriminaciones entre los hijos nacidos dentro y fuera del matrimonio; Ley 14.394/1954 Régimen de menores y de la familia). Estos hitos, las iniciativas, los debates legislativos y los efectos de la normativa dan cuenta de disputas en torno a la equiparación de derechos de hijos naturales e hijos legítimos y sobre las formas de delimitación de vínculos familiares.

- Punto de vista de los debates sociales en torno a la maternidad:

Previo al peronismo y durante esos dos gobiernos, pueden identificarse discursos que fortalecen la figura paterna en el entramado familiar, así como también intensifican el conjunto de actividades atribuidas a la madre. Un ejemplo de ello es el papel asignado al padre en la obra de Constancio Vigil (1941). Este tipo de producciones puede encuadrarse dentro de una renovación en el campo de la medicina, en particular de la pediatría, y la psicología. El período está precedido por la difusión de publicaciones como "Hijo Mío…!" o la producción de una nueva generación de literatura dedicada a la puericultura y el cuidado de la primera infancia (Escardó, 1942). Coherente con discursos espiritualistas que revalorizan renuevan el abordaje psicológico de la infancia, este tipo de producciones engarza con la intensificación del rol materno en la crianza: no solo ocuparse de procurar la supervivencia y bienestar físico de la/el niño sino también dimensionar el cuidado en los estímulos e influencias que se reciben durante la primera infancia.

Estas renovaciones convergen con patrones reproductivos, domésticos y de conyugalidad que para la década de 1940 dan cuenta de una reducción en el tamaño del núcleo familiar y demora en el momento de alumbramiento de el/la primer/a hijo/a así como también en el establecimiento de uniones de hecho o conyugales (Torrado, 2003).

- Punto de vista de iniciativas políticas y culturales:

Durante el peronismo se produce un fortalecimiento de iniciativas culturales y corporales comunitarias. Mediante iniciativas masivas como campeonatos, demostraciones deportivas y el patrocino de algunas ramas del deporte se profundiza la incorporación de mujeres en el campo deportivo que asignan disputan con la asignación de sentidos sobre los cuerpos femeninos.

Al mismo tiempo la presencia de mujeres de diferentes extractos sociales en Unidades Básicas, la propia rama femenina del Partido Peronista dan cuenta de la mayor participación femenina en el ámbito público. El hito que sintetiza estas iniciativas con mayor nitidez es la Ley de Voto Femenino (1947), que habilita a estos sujetos a participar en el campo electoral, tanto ejerciendo el derecho al sufragio como en calidad de candidatas. Esta normativa permitió el acceso a cargos legislativos a partir de la segunda mitad del siglo XX.

Por otro lado, es importante destacar el fortalecimiento del mercado editorial y cultural feminizado, la difusión del cine, radioteatros y otras producciones que representan problemáticas propias de una sociedad de masas, en clave melodramática, que introducen nuevas tensiones y dilemas morales en torno al ejercicio de la maternidad y la configuración de vínculos familiares (Cosse, 2006).

- Punto de vista curricular:

Estudios señeros del campo de la historia de la educación se ocuparon de indagar en las políticas educativas impulsadas durante el peronismo. Además de la reforma de la estructura administrativa, algunos de estos trabajos profundizaron en el plano curricular (Programa de preparación o instrucción y Programa de desenvolvimiento, 1948; Programas de educación primaria, 1954). Los nuevos encuadres de contenidos introducen algunas especificidades en el ámbito escolar que entran en tensión con la tradición escolar previamente sostenida por el Estado Nacional: contenidos para áreas como Religión, Moral, Ahorro y Previsión, labores y documentos curriculares de apoyo a la enseñanza emitidos por diferentes reparticiones estatales.

Aunque el tratamiento de tópicos religiosos puede rastrearse en materiales escolares a lo largo de la primera parte del siglo XX, su introducción en los contenidos obligatorios prescriptos permite explorar las relaciones entre familia y religión cristiana, analogías con la madre con la Virgen María, entre otras.

- Punto de vista de la bibliografía de circulación escolar.

Desde el punto de vista de la bibliografía de circulación escolar, durante las dos primeras gestiones peronistas, estudios previos examinaron disputas en torno al rol del Estado en la distribución bibliográfica escolar, el debate parlamentario en torno a *Florecer*, la convocatoria a concurso de libros escolares para la escuela primaria (1951), la definición del carácter obligatorio de la lectura de *La razón de mi vida* y libros que investigaciones previas denominan "peronistas" en función de la inclusión permanente de íconos, referencias y vínculos con las gestiones de gobierno a las que estamos haciendo referencia (Cucuzza y Somoza Rodríguez, 2001).

Todos estos elementos permiten advertir que, al examinar la sensibilidad en una época - y de este período en particular- la convivencia de posiciones en tensión y por momentos contradictorias son parte de una coyuntura en la que se desenvuelve el discurso educativo. Los debates que circulan en diferentes ámbitos del campo social tienen efectos sobre las formas de comprender, en nuestro caso, los vínculos familiares, las responsabilidades de sus diferentes miembros y la sensibilidad hacia la maternidad. Considerar estos registros, identificar sus especificidades, los actores que intervienen en cada uno, su capacidad de interpelación supone una apuesta por acercarse al peronismo de manera multidimensional: analizar iniciativas estatales, políticas educativas y materiales de circulación escolar en el marco de una trama singular.

Referencias

Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana

Cosse, I. (2006). *Estigmas de nacimiento. Peronismo y orden familiar 1946-1955*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Cucuzza, H. R. y Somoza Rodríguez, M. (2001) Representaciones sociales en los libros escolares peronistas. Una pedagogía para una nueva hegemonía. En G. Ossenbach y M. Somoza Rodríguez. *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*. Madrid: UNED Ediciones.

Escardó, F. (1942). *Nociones de Puericultura*. Buenos Aires: Librería y Editorial El Ateneo

Nari, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político*. Buenos Aires: Biblos

Pineau, P. (comp) (2014). *Escolarizar lo sensible*. Buenos Aires: Teseo

Torrado, Susana (2003). *Historia de la Familia en la Argentina Moderna (1870-2000)*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor

Trejo, M. B. (2024). Sensibilidades respecto a la maternidad en la escuela primaria argentina: un estudio a partir de textos escolares (aproximadamente 1887-1941). Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, UBA, Buenos Aires

Vigil, C. (1941). *La educación del hijo*. Buenos Aires: Editorial Atlántida

Wainerman, C. y Heredia, M. (1999). *¿Mamá amasa la masa? Cien años de libros escolares*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano

“Más allá de la inteligencia”: emociones, carácter y disciplina en la formación de maestros y maestras en la ENS de Córdoba (1943-1947). Un estudio a partir de los legajos de estudiantes.

“Beyond Intelligence”: Emotions, Character, and Discipline in Teacher Training at the ENS of Córdoba (1943-1947). A Study Based on Student Records.

Eugenia Allende[47]

Carolina Macchione[48]

Gabriela Lamelas[49]

Palabras clave: Formación docente, Escuela Normal Superior de Córdoba, legajos, reforma educativa

Introducción

Esta ponencia presenta resultados de una indagación colectiva llevada adelante en el marco del equipo de investigación al que pertenecemos[50]. Nos detenemos en un caso particular: la experiencia educativa desarrollada en el marco de la reforma educativa realizada en Córdoba en la primera mitad de la década de 1940 de la que formó parte la creación y puesta en marcha de la Escuela Normal Superior de Córdoba (Foglino, 2005; Barbeito, 2018, Banegas, S; Moyano, M; Mazzola, D., 2015). Analizamos qué era ser un buen estudiante de la escuela y, en perspectiva, cuál era el ideal del maestro y maestra que aspiraban formar.

Para esta indagación analizamos distintas fuentes tales como la Ley de creación de la Escuela, discursos de funcionarios, legajos de las y los estudiantes así como escritos producidos por las autoridades de la institución en el período 1943-1947.

Esta reforma, sus instituciones y otras iniciativas como la publicación de la revista Educación

47 CIFFyH, FFyH, UNC. maria.allende@ffyh.unc.edu.ar

48 CIFFyH, FFyH, UNC. caromacchione@gmail.com

49 CIFFyH, FFyH, UNC. gabrielalamelas@unc.edu.ar

50 Formación, trabajo docente y prácticas pedagógicas: prescripciones y saberes situados (Córdoba, segunda mitad del siglo XIX y mediados del XX) - PIDTA 2023-2025, SECYT, UNC, dirigido por la Dra. Gabriela Lamelas.

y la creación del Instituto Pedagógico, viene siendo objeto de numerosos estudios en curso (Barbeito, 2025; Foglino 2025; Lamelas, Macchione y Allende, en prensa, entre otros). En términos generales puede decirse que, entre otros aspectos, la formación en la ENS debía otorgar predominancia *a las fuerzas del espíritu* a fin de permitir a las y los estudiantes descubrir su condición de libres y su posibilidad de perfección moral. Inscripto en un universo de formulaciones de corte espiritualista, el proyecto de reforma educativa de la provincia, con su nuevo ordenamiento escolar, se enunciaba también con rasgos localistas, anunciado como "la recuperación de la raíz federalista del hombre argentino, su genuinidad y consustancialidad" (Sobral, 1949).

En esta oportunidad nos centraremos en el análisis de los legajos de estudiantes, entendiendo a estos dispositivos como herramientas de seguimiento, valoración y evaluación que nos permiten analizar elementos de la construcción discursiva de directivos y docentes respecto a qué era ser *un buen/a estudiante de la escuela* y, en perspectiva, cuál era *el ideal del maestro, la maestra que buscaban formar*. El análisis de sus legajos permite apreciar múltiples aspectos referidos a las trayectorias, evaluación, prácticas de enseñanza, promoción. Destacamos para este análisis un conjunto de dimensiones que componen la imagen sobre cómo debía ser un buen o buena maestra normalista, expresión de la forma de selección acorde al proyecto y las ideas que ordenaban la definición de un bachillerato separado, la preparación y selección para el curso de magisterio, entre otros aspectos.

La reforma de los estudios del magisterio

El plan de reforma del magisterio y su institucionalización en la ENS constituyó una propuesta que, por viabilidad o por asumida posición ideológico-política, pretendía "superar el normalismo pero sin salir de él" (Del Castillo, mensaje en la Legislatura, 1942). Sus impulsores, consideraban necesaria una reforma educativa que diera lugar a un nuevo ordenamiento escolar, reforma que debía comenzar por la formación del maestro primario. Según esta mirada, el normalismo positivista estaba agotado y se debía dar lugar a "una rica formación espiritual y una clara conciencia pedagógica". Esa tarea correspondería a la Escuela Normal Superior de Córdoba. El cambio tendría su punto de origen en esa novel institución, pero demandaba una transformación de largo alcance. Inscripto en un proceso de acción reformista propiciado por el Estado provincial, con la activa participación de figuras vinculadas a la Reforma y a la intelectualidad universitaria de Córdoba, se destaca la influencia del ideario pedagógico y filosófico tabordiano, a cargo de la dirección del Instituto Pedagógico anexo a la ENS y de Antonio Sobral y Luz Vieira Mendez, director y vicedirectora a cargo de la conducción, desarrollo y ajustes del proyecto (Roitenburd, 2000; Foglino, 2005 y 2025; Barbeito, 2018 y 2025). La formación integral de los adolescentes en el régimen pedagógico propuesto, sería la etapa inicial de formación de "un nuevo tipo de maestro primario". Partir de una formación cultural integral de nivel secundario era el paso previo para, luego, ingresar a la formación

de carácter técnico-profesional del magisterio, la que también requería cambios profundos. Otros aspectos característicos del proyecto de la ENS pueden vincularse a: la forma de selección y designación de los docentes se realizaba desde 1943 por concurso; se priorizaba a profesores especializados en enseñanza secundaria, normal y especial por sobre maestros y otros aspirantes con grados universitarios; la contratación suponía un cargo completo en la escuela, pretendiendo "unir en el trabajo diario al profesor y al alumno con lazos más firmes e influencias más duraderas que las que corrientemente ofrece la toma fugaz de lecciones, o la amenazante libreta de calificaciones" (Vieira Méndez, 1949: 185). Esto podía asegurar, así lo esperaban, que se lograra promover una existencia escolar cotidiana donde los profesores no pasaran "tan sólo de prisa" yendo de una escuela a otra (Vieira Méndez, 1949: 195).

La selección: el papel de los legajos personales

En la ENS la selección se realizaba en el curso de iniciación profesional, donde profesores y directivos debían realizar "el estudio integral del alumno aspirante al Magisterio en cuanto se refiere a su aplicación, moralidad, vocación y demás condiciones y aptitudes para la carrera docente" (Sobral, 1949: 103). En cuanto a los criterios existían, por un lado, algunos requisitos formales: tener 17 años cumplidos, poseer título de Bachiller, buena moral y conducta y buena salud. Por otro, los criterios de admisión determinaban que para ingresar al Curso Normal del Magisterio se requería no sólo tener aprobado el trayecto de Iniciación Profesional. Las y los estudiantes eran sometidos previamente a apreciaciones de selección por el Consejo de Apreciación Profesional. Este Consejo estaba integrado por el Director, Vicedirector, Director del Instituto Pedagógico, Director del Gabinete Psico-pedagógico y de Orientación Vocacional, Regente del Departamento de Aplicación, Profesor de Pedagogía y Maestros de Grado que hayan dirigido y clasificado las Observaciones y Prácticas pedagógicas, según lo establecido por el Reglamento General de Escuelas (Sobral, 1949:104). En este proceso de selección, los legajos de las y los estudiantes constituían una herramienta fundamental. Eran instrumentos de seguimiento, evaluación y promoción en los que se conjugaban los dos aspectos mencionados más arriba. Por un lado, permitían ir registrando el devenir de lo que consideraban el beneficio del paso por el ciclo básico: permitir el desarrollo pleno del adolescente sin condicionamientos de orientación profesional prematura. Para Luz Vieira Méndez, era improcedente que al iniciar los estudios secundarios debieran ya decidir, en forma prematura, la elección del magisterio. Se trataba, por el contrario, de promover la vivencia de los bienes culturales y abrir un horizonte de valores para, luego de un ciclo básico, y ayudados por una guía vocacional, habiendo cumplido los 17 años, pudieran madurar esta elección.

Los legajos, instrumentos fundamentales para la selección de *los mejores estudiantes* para el magisterio.

En el esquema pedagógico y organizacional presentado, la observación y registro de los progresos de los alumnos se consideraba fundamental. Se estableció, para ello, un sistema de seguimiento y promoción anual que sostendría aquellos propósitos: *el legajo del estudiante*. Los legajos consignaban los siguientes datos: informe otorgado por el último maestro de la escuela primaria a la que hubiera asistido, informe de la dirección de curso, informe de cada uno de los profesores. El profesor, en su concepto, debía detallar apreciaciones de orden psicopedagógico y didáctico. Las de orden psicológico comprendían notas intelectuales, afectivas, volitivas y de carácter; formas de expresión y de conducta y rasgos vocacionales. Las de apreciación didáctica, por su parte, incluirían la marcha del trabajo escolar, calificaciones de los términos lectivos, período de revisión y prueba de aprovechamiento, porcentaje anual de asistencia y observaciones. Esta estimación, se estimaba, obligaría a abandonar definitivamente el clásico sistema de calificaciones numéricas que nada ofrecía como *conocimiento total* del alumno. Mediante estos informes se podría conocer mejor a cada estudiante, no sólo en relación con los demás, sino para comparar el trabajo realizado con sus propias disposiciones, algo que la escuela común descuidaba, por centrarse sólo en las calificaciones numéricas. De este modo, la escuela podría cumplir su función de modificar y moldear el carácter, buscando que se mantuvieran en el tiempo aquellas características propias de *un buen docente* y combatiendo aquellas consideradas no deseables. Al mismo tiempo, permitirían seleccionar a quienes realmente fueran los indicados para continuar, luego del bachillerato, el curso de magisterio.

El Departamento de Orientación Vocacional, clave en el proyecto, constituía una apuesta a *mejorar* esas cualidades de la personalidad y a *doblegar* los efectos de entornos valorados como disruptivos de la voluntad personal. Por eso, el paso por el ciclo del Bachillerato, en forma previa al ingreso a la carrera de magisterio, era fundamental. Vieira Méndez se lamentaba, con gran convicción en la potencia del instrumento, de la falta de conocimientos psicológicos de los profesores para su confección. Pero aún así, o por ello mismo, consideraba que podía ser una herramienta importante para favorecer la labor de aquellos que carecían de esta formación: “el informe de concepto los obliga a un minucioso análisis, a una prolija observación, a distinguir los matices de carácter y aptitudes y le exige una fina intuición” (Vieira Méndez, 1949: 229). Con la posibilidad de estrechar las relaciones con su alumno el profesor se “encuentra en mejores condiciones para comprenderlo, estimularlo y dirigirlo con más seguridad. Se enriquecen la personalidad y el carácter al encontrar el docente el cauce conservando sus características” (pág. 229). Por otro lado, este conocimiento del grupo le permitiría organizar mejor la enseñanza, la progresión de contenidos y procedimientos metodológicos. Estos legajos fueron también una estrategia mediante la cual la dirección de la Escuela podía conocer el trabajo que realizaban los profesores, su compromiso con la tarea y cómo llevaban adelante su función pedagógica. Pero, finalmente, los legajos eran instrumentos fundamentales para la selección de los mejores

estudiantes para el magisterio.

Herzia y Vilma: "no cualquiera puede ser docente…"

El acercamiento a los legajos de estudiantes permite recuperar algunas articulaciones entre el régimen académico, las pautas organizacionales, los imaginarios explicitados sobre el perfil de buen docente normal y los modos en que los docentes efectivamente realizaban la labor de completar estos instrumentos evaluativos con miras a consolidar un veredicto respecto a la continuidad en el curso del magisterio. De modo específico, su análisis permite acceder a observaciones realizadas por docentes y autoridades sobre la trayectoria escolar de las y los estudiantes entre 1943 y 1947, entre otros, la propia Luz Vieira Mendez quien se desempeñaba además como profesora de Castellano y Lectura.

El formato de los legajos se organiza en diferentes apartados. Inician con una "Ficha de concepto de alumno" seguida por el "Informe anual de concepto". En este último, cada docente debía redactar un breve texto que diera cuenta del trabajo escolar realizado por el o la estudiante, considerando las siguientes categorías: sobre disposiciones de la materia escolar (materia científico-natural, lógico- matemática, histórico espiritual y actividad voluntaria) ; rasgos de la vida afectiva, temperamental y de carácter; lenguaje y otras formas de expresión; aptitudes estéticas y preferencias artísticas; y condiciones para la técnica y la artesanía. A su vez, incluía un apartado de apreciación psicopedagógica y culminaba con una síntesis realizada por el profesor de cada materia o del director del curso según el caso.

Para este análisis se han seleccionado dos casos. Se trata de dos jóvenes mujeres que ingresan a la ENS en 1943. Cuando las y los docentes detallan las aptitudes y rasgos de las estudiantes de magisterio exaltan la voluntad y disciplina de trabajo (o su ausencia) como característica primordial del buen estudiante, incluso supletoria a la falta de inteligencia. Se lee, por ejemplo se lee en el legajo de Herzia: "no es muy trabajadora ni muestra mucho interés en la materia, puede dar más", "tiene un verdadero afán de triunfar y quizá este mismo deseo realice la obra que su inteligencia no le es posible", "no es inteligente pero pone mucho empeño en el estudio". De igual modo se realiza otra apreciación sobre Vilma: "sin tener condiciones ha trabajado bien durante el año", "no demuestra interés por el estudiar, sin embargo podría mejorar con buena voluntad", "no tiene aptitudes especiales para el estudio del idioma pero tiene voluntad de aprender" (Legajo de Vilma). Más allá de las valoraciones que recaen sobre cada una de ellas, en estos juicios se comprende que una buena estudiante normalista, futura docente, debe desplegar la voluntad. A la par que evalúan si las estudiantes tienen o no inteligencia o aptitudes de trabajo, ponen en consideración cierta idea de esfuerzo y mérito. El esfuerzo, la voluntad y la disciplina se constituyen en condiciones fundamentales del éxito en la trayectoria formativa. ¿Cómo debía ser el carácter de quien mostraba disposiciones y aptitudes para ingresar a la carrera de magisterio? Se articulan en las apreciaciones el momento formativo y el docente ya titulado como horizonte de llegada. La extensa descripción y valoración de cualidades,

aptitudes, rendimientos, no repara tanto en su condición de estudiante sino que se proyectan como cualidades, condiciones, aptitudes de quien un día será maestra. Quien tenga el perfil de estudiante del magisterio deseado, podrá transformarse en una buena docente (o aspirar al menos a ello). Si se cumplen, se traslada a su condición de futura docente; si no se cumple, también. Otras categorías van moldeando imaginarios que crujen frente a las estudiantes reales, criterios a los que se suman otros rasgos de la vida afectiva temperamental y de carácter. Herzia es caracterizada como "apática y apagada. Esta modalidad se transmite a sus lecciones las que adolecen de muchas fallas y obscuridades" (Legajo de Herzia) aunque no deja de ser "muy respetuosa, buena conducta en clase". Otros profesores, en cambio, se inclinan por describirla como "atenta y aplicada", "un alma muy sensible, soñadora, pensativa, muy fina y delicada, de un carácter muy agradable" (Legajo de Herzia). Vilma, en cambio, tiene un "carácter concentrado y rebelde, una gran pereza", es "un poco impulsiva, a veces no reflexiona lo suficiente"(Legajo de Herzia) Otro aspecto remite al contexto de la vida familiar y social de las estudiantes y su influencia en la formación docente y el desempeño como tales. Luz Vieyra Mendez destaca la importancia de que el profesor conozca las distintas situaciones familiares para poder acompañar en ellas, entendiendo que hay ciertas actitudes que devienen de dichas situaciones y que es necesario conocerlas para saber cómo actuar. La perspectiva enunciada para la formación, el peso puesto en el conocimiento de la persona y en su contexto, toman forma en estos instrumentos de seguimiento y evaluación.

Las apreciaciones se consignaban en el apartado de apreciación psicológica. Junto con los rasgos temperamentales y de carácter, formas de reacción y de conducta, en la apreciación psicopedagógica el énfasis estaba puesto en las condiciones intelectuales y disposiciones específicas para la materia escolar. Los rasgos arriba mencionados son explicados, en ocasiones, por carencias en los hogares que justifican o al menos explican el bajo rendimiento académico y otros rasgos de la personalidad. En el caso de Vilma enfrenta también una realidad familiar que no favorece sus estudios. Los legajos confeccionados de forma colectiva por los docentes de la Escuela Normal debían, finalmente, determinar si una estudiante estaba o no en condiciones de ser maestra.

Consideraciones finales: lo que puede un docente

En los primeros años de vida de la ENS, cruzados entre otros aspectos por la redefinición del régimen académico y la reorganización de ciclos formativos, los legajos personales fueron el instrumento para registrar y realizar un seguimiento de los rasgos personales de los alumnos, su individualidad, el modo en que esta se desarrolla, sus condiciones vocacionales y la orientación de sus futuros estudios (Vieira Mendez, 1949: 115). El alumno no podía "conocerse" a sí mismo tan temprano, pero sí debía conocerlo y comprenderlo en profundidad quien estaba a cargo de educarlo. Esto se volvía doblemente importante ya que, como mencionamos, este proyecto educativo debía atender a la adolescencia como estadio específico cuyas características eran

difíciles de orientar por su inestabilidad. Se hacía necesaria "una valoración cuidadosa de los rasgos de carácter a fin de no darle importancia excesiva a lo que solo es parte de la adolescencia y por lo tanto pasajero" (Vieira Mendez, 1949: 237) y "además porque la personalidad bien definida se irá afianzando cada vez más con el transcurso de los años, sin esos cambios y titubeos propios de la adolescencia" (Vieira Mendez, 1949: 227). Este conocimiento, si bien favorecía algunos procesos, no dejaba por ello de chocar con las expectativas de unos y otros. Las descripciones y valoraciones, en toda su crudeza, daban cuenta que muchos de estos estudiantes no representaban el "sujeto pedagógico soñado".

Referencias

Acosta, F.(2023) *La matriz de la escuela secundaria en la Argentina: análisis histórico comparado entre el siglo XIX y el siglo XX.* Buenos Aires: Teseo Press. Cap. 7, 8 y 9 La aparición de la escuela secundaria argentina. Entre herencias institucionales e internacionalización y La escuela secundaria argentina: formación y perfeccionamiento del modelo instruccional.

Banegas, S; Moyano, M; Mazzola, D. *La escuela Normal Superior de Córdoba (1942-1946): Del replanteo de una identidad provincial a la construcción de una identidad docente"* . En Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy, [S.l.], p. 237-257, nov. 2015. ISSN 1668-8104. Disponible en: <http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/articl e/view/95/325>. Fecha de acceso: 15 mar. 2025

Barbeito, I. (2018). *Saúl Taborda y la pedagogía en clave de programa político. Revista de Filosofía y Teoría Política (49), Artículo e023. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9353/pr.9353.pdf*

Foglino, A. (2005). *Democracia, laicismo y escuela nueva en Córdoba: el debate en torno a los proyectos de ley de instrucción primaria durante los años 30.* En

Roitenburd, S. Tradiciones pedagógicas de Córdoba. Educación e imaginarios reformistas. Córdoba: Brujas

Sobral, A y Vieira Mendez, L (1949) *La educación vocacional de la adolescencia y la formación del maestro. El ensayo de la Escuela Normal Superior de Córdoba.* Santa Fe: Castellvi

Taborda, S. (2011) Investigaciones pedagógicas con presentación de Myriam Southwell - La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria.

Contra el drama de la adolescencia: orientación educativa y escuela secundaria en Argentina en la década de 1960

Against the adolescence drama: educational guidance and secondary school in Argentina in the 1960s

Gustavo Adolfo Parra León[51]

Palabras clave: Adolescencia; Educación secundaria; Orientación educativa; Emociones.

Esta comunicación busca mostrar, a partir de una mirada al libro *El adolescente y la educación secundaria* de Delia Etcheverry (1961), cómo lo emotivo constituiría un nivel de registro clave para el estudio de las iniciativas de reforma a la educación secundaria en Argentina durante la década de 1960, que incluye —entre otras cosas— la introducción de la orientación educacional. El trabajo de investigación subyacente a esta comunicación forma parte de un estudio más amplio sobre la estética escolar en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XX (PICT-2021-846). Se propone recoger elementos relacionados con dicha noción de estética escolar (Pineau, 2014) y con algunas ideas sobre lo emocional desde el trabajo de Eva Illouz (2010).

En el marco de la tendencia de renovación de la historiografía educativa, que toma entre sus objetos la sensibilidad y la emotividad en la historia de la educación, aparece la noción de estética escolar, que reconoce la especificidad de los procesos educativos y busca mostrar sus articulaciones con procesos sociales y culturales. En esa dirección, con dicha noción se recoge un nivel de registro de lo escolar vinculado al papel de la escuela moderna como máquina estetizante, como dispositivo que ha procurado homogenizar grandes conjuntos de población en términos de costumbres, prácticas y valores, en suma, de una cultura común que sustenta ideas sobre el «buen gusto» y el «sentido común». La caracterización de esta noción —siguiendo los planteamientos de Pineau (2014)— parte de considerar la estética como un registro inherente a las experiencias individuales y colectivas, cuyos efectos se evidencian en otros registros sociales, produciendo

> […] sensibilidades que provocan un conjunto de emociones que son parte de las formas con las cuales los sujetos "habitan" y "conocen" el mundo. Moldea sus subjetividades a fin de provocar sentimientos de afinidad y de rechazo hacia ciertas formas y actos que garantizan los funcionamientos esperables. (págs. 23-24)

51 Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Irice), Rosario, Argentina. Correo electrónico: parraleon@irice-conicet.gov.ar, gaparraleon@gmail.com

Para producir esas sensibilidades y emotividades, la escuela moderna configuró formas de organizar las experiencias sensoriales de los sujetos que constituyen operaciones estéticas. Tales operaciones consisten en la composición contingente de acciones, discursos y artefactos (simbólicos y materiales) para producir "matrices de ordenamiento, de clasificación y sobre todo de jerarquización de las experiencias sensoriales para la formación de las sensibilidades colectivas esperadas" (pág. 28). Esas matrices estarían marcadas por la finalidad civilizatoria (s. XIX) o modernizadora (s. XX) asignada al aparato escolar, que produce formas de disciplina, de incorporación de sectores populares, de unificar criterios en torno a lo nacional que, al menos en el caso argentino —tal vez extensible a otros países latinoamericanos— se han jugado sobre la base de oposiciones como civilización/barbarie, progreso/tradición y, agregaría para la segunda mitad del siglo XX, desarrollo/subdesarrollo.

Respecto a las emociones, se toma distancia de cierto lugar común sobre estas que las entiende apenas como reacciones a un estímulo determinadas orgánicamente. Al respecto, algunos planteamientos de Illouz (2010) a partir del análisis que propone del *discurso terapéutico* y la conformación en torno a este de un *estilo emocional* resultan bastante sugerentes. La autora ofrece una conceptualización de la *emoción* que, sin desconocer su carácter como entidad psicológica, la comprende como:

> la energía interna que nos impulsa a llevar a cabo un acto, en tanto dota a ese acto de un «humor» o una «coloración» particular. La emoción entonces puede ser definida como el aspecto «cargado de energía» de la acción, donde la energía es entendida como implicando al mismo tiempo cognición, afecto, evaluación, motivación y el cuerpo. Lejos de ser presociales o preculturales, las emociones son significados culturales y relaciones sociales fusionados de manera inseparable, y es esa fusión lo que les confiere la capacidad de impartir energía a la acción. Lo que hace que la emoción lleve incrustada esa «energía» es el hecho de que siempre concierne al yo y a la relación del yo con otros situados culturalmente. (págs. 23-24)

Aunque esa descripción de las emociones pueda parecer algo esotérica, obedece a su carácter como motores de las acciones de las personas —en tanto individuos y en relación con un colectivo (nación, familia, instituciones)—, que están atravesadas por "la intensa fusión de los significados culturales y de las relaciones sociales", otorgándoles "su carácter prerreflexivo, a menudo semiconsciente" (Ibíd). Estas ideas dialogan con algunos aspectos de la estética escolar: por un lado, al producir una sensibilidad común desde la escuela, ciertas emociones —como ira, vergüenza, orgullo o alegría— son objeto de una distribución de significados que les atribuye valor en función de situaciones particulares —como los actos escolares, las clases o los exámenes—, pero sobre todo de aquellas duplas que distinguen lo que es digno de imitar de lo que no lo es. Por otro lado, esa distribución semántica no es estática, es interpelada por aquellos sentidos (y sentires) que traen consigo los individuos y colectivos concretos. Se trataría de

aquellos *yo* con unas trayectorias que se sitúan frente a otros en el marco institucional escolar y que ponen en tensión —a veces a prueba— esa matriz de organización de las experiencias sensoriales (Pineau, 2014).

Además de esa interlocución con la noción de estética escolar, el análisis emprendido por Illouz (2010) señala el papel central del *discurso terapéutico* en la conformación de un lenguaje del yo en la cultura occidental —aunque toma como referencia a los Estados Unidos—. Si bien ese discurso tiene un fuerte componente *formal* ligado a la psicología y especialmente al psicoanálisis, también comprende un *sistema cultural informal* manifiesto en múltiples prácticas culturales que ocurren en espacios institucionales y a través de la cultura de masas. Desde inicios del siglo XX ese discurso tomó más fuerza, primero en el ámbito empresarial a través de la reformulación de las relaciones laborales en términos de disposiciones emocionales y características psicológicas individuales, luego en el ámbito familiar mediante la racionalización de la vida y las relaciones íntimas. De esos dominios se extendió a otros, entre los que presumiblemente estaría la educación escolarizada. En conjunto, la difusión de ese discurso terapéutico habría permitido la configuración de un *estilo emocional terapéutico*, es decir, una combinación de técnicas y formas de enunciación que procuran hacer de las emociones algo controlado y calculable.

Con base en los elementos señalados, en las secciones siguientes se indican algunos aspectos relativos al contexto en que se inscribe la fuente —ligados a las reformas de la educación secundaria— y se procede luego a su análisis. Al final se plantean algunas conclusiones.

Contexto de la fuente: el imperativo de renovación del nivel secundario.

En 1961 se publicó la primera edición del libro *El adolescente y la escuela secundaria* de la pedagoga argentina Delia Etcheverry (1898-1981). La autora retoma allí una serie de argumentos en torno a la imperiosa necesidad de reorganizar la enseñanza secundaria, debido a su incapacidad para adaptarse a los cambios sociales de la época y, sobre todo, a lo que requería la formación durante la adolescencia. Además de presentar esta problemática, ella también indica algunas alternativas, sustentadas en su propia experticia como docente de ese nivel y en una amplia revisión bibliográfica.

El texto de Etcheverry no fue el único en señalar esos inconvenientes con la escuela secundaria. De hecho, forma parte de una colección dirigida por la autora bajo el sello editorial de Eudeba, titulado *La escuela en el tiempo: Cuadernos del secundario*. Además, la bibliografía empleada por Etcheverry para sustentar sus planteamientos incluye un nutrido conjunto de informes, artículos y libros más especializados —destacándose materiales de psicología de la adolescencia y del aprendizaje— que apunta a la necesidad de transformar el nivel secundario. Así algunos

documentos se remonten a tres o cuatro décadas antes —lo que indica que el problema señalado por Etcheverry no era tan nuevo—, la mayoría de sus referencias son contemporáneas.

El crecimiento de esta producción discursiva coincide cronológicamente con una importante reconfiguración del nivel secundario en Argentina: de una formación dirigida especialmente a los descendientes de las familias más acomodadas, se dio paso a una forma escolar masificada. Sin embargo, la masificación no es sinónimo de homogenización de la creciente población estudiantil. Southwell (2011) plantea que, por ejemplo, las modificaciones de los planes de estudio desde 1960 procuraron ofrecer otras trayectorias curriculares a través del fortalecimiento de las modalidades de educación comercial, técnica y, en menor medida, rural. Dichas modalidades se presentaban como alternativas al enfoque más enciclopédico de colegios nacionales y escuelas normales.

Pero ¿por qué se hizo necesaria esa masificación? ¿De dónde venía esa nueva población estudiantil? Frente a estas preguntas es necesario tomar en cuenta que después de 1950, con la aparición del discurso del desarrollo, hubo una serie de intervenciones políticas y sociales impulsadas por organismos de cooperación internacional, cuyo blanco principal era la pobreza, un problema económico, pero también cultural. Como indica Arturo Escobar (2017), a la par del bajo ingreso había dificultades relacionadas con valores, costumbres e instituciones considerados tradicionales e inclusive arcaicos. De allí la necesidad de virar hacia patrones culturales modernos, siguiendo la pauta de los países más avanzados y para lo cual la educación constituía una pieza central, pues además permitía preparar a los futuros trabajadores en aquellos saberes y oficios necesarios para el desarrollo nacional.

Por otra parte, el crecimiento de la población estudiantil también es efecto de la explosión demográfica de mediados del siglo XX. Junto al incremento del número de niños y jóvenes, también se acrecentó la brecha generacional, al punto en que:

> Por fuertes que fueran los lazos de familia, por poderosa que fuese la red de la tradición que los rodeaba, no podía dejar de haber un inmenso abismo entre su concepción de la vida, sus experiencias y sus expectativas y las de las generaciones mayores. (Hobsbawm, 2000, pág. 331)

Esa brecha constituirá un elemento clave a la hora de pensar cómo afrontar la nueva población estudiantil. Por eso, junto a las diferencias que suponía la incorporación de sectores populares al nivel secundario —que para el caso argentino tenían el precedente de las escuelas técnicas creadas bajo el gobierno de Juan Domingo Perón (1946-1955)—, también debía considerarse esa figura del adolescente. Es a favor de una escuela secundaria para esa figura que clamarán Delia Etcheverry y sus contemporáneos.

Una escuela secundaria para una adolescencia rebelde.

El texto de Etcheverry está organizado en dos partes. La primera se titula *El drama de la adolescencia argentina y sudamericana*, donde presenta en cuatro capítulos las principales problemáticas que implica educar adolescentes —tanto hombres como mujeres—. Entretanto, la segunda parte se titula *¿Reforma de detalles o cambio fundamental de estructuras?*, donde presenta a través de cinco capítulos diferentes estrategias fundadas en el conocimiento de la adolescencia —de tipo psicológico y en menor medida sociológico— y en la exposición de la realidad sudamericana, que involucran aspectos como la reorientación de los fines de la escuela secundaria, la conducción de la disciplina, la definición de los planes de estudio y de la evaluación, la relación con la comunidad, entre otros. Dados los límites de esta comunicación, sólo podrán resaltarse algunos aspectos desarrollados en el texto.

En primer, la autora otorga una centralidad a lo emotivo como rasgo característico de la adolescencia. Así lo muestra en este fragmento:

> No es posible ignorar que el adolescente se encauza por el camino de lo emotivo, que los sueños y los ensueños son más fuertes que su voluntad. La escuela no lo atrae: ya veremos si es porque el alumno "no quiere" estudiar o porque "no puede". Nuestra escuela ha quedado tan rezagada que los intereses del adolescente no convergen hacia ella. Los congresos de profesores que se han sucedido en estos últimos años prueban que en nuestro país y los vecinos la problemática de la enseñanza secundaria se impone, ineludible. (Etcheverry, 1961, pág. 8)

La expresión fundamental de ese descontento es la *rebeldía adolescente*, que marca su relación con los adultos —sean padres, familiares, docentes u otros—, pero también aparecen otras muestras como «llamar la atención», su «huidizo interés» o «arrogante timidez», su «dolorosa soledad», así como la mención de emociones como el desasosiego, la angustia y el desdén como efecto de los cambios que produce la pubertad. Esta caracterización no es fortuita, pues se asemeja al tipo de operación de reconfiguración que Illouz (2010) identificó para el ámbito empresarial de principios del siglo XX. En este caso, se trataría de una recomposición en clave emotiva y psicológica de la relación educativa, es decir, entre maestro y estudiante. Si tradicionalmente esa relación suponía una disimetría que, hasta cierto punto, estaba mediada por la relación con un saber disciplinar, la posición dentro del dispositivo escolar o simplemente la edad, bajo esta nueva clave esa distinción se difumina sin llegar a desaparecer. De allí que, por ejemplo, Etcheverry invoque la necesidad de incorporar la psicología de la adolescencia y del aprendizaje a la formación de docentes de escuela secundaria (sobre este punto se explaya en el tercer capítulo y una sección del quinto capítulo).

En segundo lugar, la descripción de la relación de los adolescentes con la escuela secundaria en términos de drama, de padecimiento, de falta de comprensión (o de empatía) constituyen un

argumento empleado para justificar varias de las reformas emprendidas en ese nivel educativo. Una de esas reformas tiene que ver con los planes de estudio, pues, como también muestra Southwell (2011), estos habían sido criticados por su carácter enciclopédico al estar enfocados en una preparación para los estudios universitarios. Frente a los cambios sociales y económicos, la sensación de inadecuación que experimentaban los adolescentes evidenciaba que algo o mucho de esos planes y métodos debían cambiarse:

> Pero la actual escuela secundaria argentina y sudamericana nos golpea con su dura realidad: ni forma, ni informa, ni cumple función alguna fuera de habilitar, con el título de bachiller, para el ingreso a una carrera universitaria. Y esto mismo, ¡de qué manera precaria! (Etcheverry, 1961, pág. 29)

Además, el correlato de no implementar esos cambios para adecuar la escuela secundaria a las necesidades resultaba en un escenario más catastrófico:

> Si tal etapa no se cumple en la armoniosa interferencia de aquellos factores que a diario están condicionando al adolescente, éste no será culpable de las desviaciones que hoy preocupan a muchos países atemorizados ante la ola de delincuentes juveniles, perversos sexuales, neuróticos y psicopáticos que ya no encontrarán el camino de su felicidad personal. (pág. 7)

En tercer lugar, esas reformas también se proponen para el funcionamiento de la institución en general. De allí que aparezcan figuras como la dirección de curso —para un acompañamiento más cercano a los adolescentes— o la orientación —encargada a un psicólogo o a un gabinete psicopedagógico, según las condiciones de la escuela—. Esta última será necesaria sobre todo en los primeros grados —el llamado ciclo básico—, para procurar que el adolescente "conozca su realidad psicofísica, sus aptitudes y capacidad a fin de que la adaptación a la escuela sea posible" (pág. 49). Si bien la introducción de la orientación educativa era algo incipiente para la época —Etcheverry apenas destaca como ejemplos la Escuela Normal Superior de Córdoba y la Oficina de Orientación Vocacional de la Universidad de Buenos Aires (bajo la dirección de Nicolás Tavella)—, las funciones que se le asignan darían cuenta de una recomposición de la estética escolar, particularmente en lo que concierne a las relaciones que los sujetos adolescentes podían trazar consigo mismos. Una muestra de ello es la función atribuida al examen psicológico:

> Entre muchas funciones que la escuela secundaria debe cumplir, pero que todavía no enfoca con energía, está la del examen psicológico de los educandos, sobre todo de aquellos que presenten rasgos que despierten la atención. En esta etapa la oportuna intervención del psicólogo orientador podría salvar, tal vez, una desviación que atendida más tarde será ya irremediable. (Etcheverry, 1961, pág. 33)

Conclusiones

En los aspectos destacados del texto de Etcheverry se apuntó a señalar diferentes menciones de lo emocional como un rasgo que la autora destaca de la adolescencia, que a su vez son empleadas para argumentar en favor de diferentes reformas para la escuela secundaria. Por supuesto, esos señalamientos por sí solos no cubren el propósito trazado al inicio de mostrar cómo lo emotivo constituye un registro clave para estudiar esas reformas. Sin embargo, al menos habría dos puntos que permitirían seguir en esa dirección.

Por un lado, *El adolescente y la escuela secundaria* es una síntesis de muchos discursos de la época que lo atraviesan. Del campo académico no sólo incluye textos de psicología, también recurre a la pedagogía, la sociología y la antropología. Por otra parte, hace referencia a varios documentos de organismos internacionales y a experiencias locales y regionales que dan cuenta de un panorama complejo. Por otro lado, en función de un análisis desde la estética escolar —enfocada desde las cuestiones emocionales y la relación consigo mismo— la riqueza del texto está en presentar algunos de los fines y las operaciones destinadas a producir una sensibilidad común.

Referencias

Escobar, A. (2017). La invención del desarrollo. Universidad del Cauca.

Etcheverry, D. (1961). *El adolescente y la escuela secundaria* (1ª edición). Eudeba.

Hobsbawm, E. (2000). *Historia del siglo XX*. Crítica.

Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna*. (S. Llach, Trad.) Katz.

Pineau, P. L. (2014). A modo de introducción. Estética escolar: manifiesto sobre la construcción de un concepto. En P. L. Pineau (Ed.), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar* (Primera ed., págs. 21-35). Teseo.

Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (editora). *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media* (1ª edición, págs. 35-69). Homo Sapiens Ediciones.

La educación rural en la obra de Olga Cossettini en la década del 50. Un abordaje de las formas escolares en clave estética

Rural education in the perspective of Olga Cossettini in the 1950s. An aesthetic approach to school forms

María Silvia Serra[52]

María Florencia Serra[53]

Palabras clave: educación rural, Escuela Nueva, Olga Cossettini, configuraciones espaciales.

El nombre de Olga Cossettini nos remite a la experiencia de Escuela Serena llevada adelante en Rosario entre 1935 y 1950. Sin embargo, tal como es posible constatarlo en el Archivo Pedagógico Cossettini - IRICE CONICET UNR (en adelante APC), su labor como pedagoga excede ampliamente esas coordenadas espacio temporales. Del 50 en adelante, Olga trabajó como Inspectora General de Escuelas de la provincia de Santa Fe (1955/57), fue Directora General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires (1958) y delegada oficial del Congreso de Planificación de la Educación de la UNESCO en Washington (1959); ocupándose de la educación rural, de la educación de adultos y de la educación popular, tanto desde la escritura como desde tareas de formación y de investigación.

Sobre el vínculo específico de Olga con la educación rural, existen numerosos antecedentes sobre su preocupación mucho antes de ese período. Además de la correspondencia con Luis Iglesias, Olga había publicado en 1948 un Dossier sobre educación rural en la Revista Cursos y Conferencias del Colegio Libre de Estudios Superiores, órgano del que era Secretaria de la Filial Rosario (Fernández, 2020) y a partir del cual mantenía un sostenido vínculo con Luis Reissig, miembro central de la organización.

En el presente trabajo, quisiéramos detenernos específicamente en cómo se da ese vínculo luego de que finalizara la experiencia rosarina, dado que es posible inferir una dedicación específica a la temática. Para ello trabajamos con tres grupos de fuentes del APC que dan cuenta de acciones realizadas por Olga Cossettini en el área de la educación rural en la década del 50. Nos interesa atender al modo en que escolanovismo y ruralidad se cruzan y se imbrican. Para ello, prestaremos especial atención al modo en que se perfila el vínculo entre educación

52 Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, IRICE / CONICET UNR, Argentina. Correo electrónico: maria.silvia.serra@gmail.com

53 IRICE / CONICET UNR; Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Correo electrónico: mfserra12@gmail.com

escolar y su entorno -refiriéndonos tanto a las formas materiales de la configuración espacial, al vínculo con el territorio, al medio específico, incluyendo tanto la naturaleza como el ámbito productivo donde una escuela rural se sitúa- en la mirada que esta pedagoga tiene acerca de la educación rural. Estas fuentes son:

1. Un conjunto de correspondencia entre Olga y otros maestros y maestras de diferentes provincias del país, donde se intercambian impresiones sobre la realización de una encuesta a maestros rurales (de 1951 en adelante); que suponemos se inscriben en su tarea en el CLES, dadas las referencias a Luis Reissig;
2. Una serie de documentos, del año 1958 que muestran su trabajo en el área tanto desde una mirada diagnóstica como prospectiva: "Anteproyecto de creación de un centro de Educación Rural del Plata o centro de perfeccionamiento para maestros rurales de la zona de influencia del Plata", "Consideraciones sobre el problema de la escuela rural" y "Estudio general de las consideraciones de vida del campesino argentino sobre cuyas bases podrá estructurarse la educación rural";
3. Un conjunto de clases escritas de Olga sobre Educación Rural, que se estima puedan haber sido dictadas en el marco del Curso de Perfeccionamiento para Maestros Rurales, organizado por el Consejo Nacional de Educación y la UNESCO ("Informe general de actividades realizadas" de fecha 28-04-1958). Este curso, que ha sido trabajado ya por Fernandez, Welti y Guida (2014), recoge inquietudes que se hacían presentes en la época tanto desde el gobierno como desde los organismos internacionales.

En esta oportunidad, y a partir del trabajo que venimos realizando ligado a la investigación de espacios escolares (Serra, M.S., 2017) y de la educación rural (Serra, M. F., 2024), nos centramos específicamente en la productividad del vínculo entre la educación rural y el pensamiento de la escuela nueva, con la hipótesis de que el medio rural potencia la aplicación de los principios escolanovistas en la escolaridad, al configurarse sobre condiciones específicas:

1. una relación con el espacio atravesada por el territorio y el contexto productivo. Allí se ponen en juego, por un lado, las dimensiones propias del medio rural, entre lo construido y lo libre, amplias dimensiones descubiertas, que llevan al uso del afuera, y a su vez, espacios cubiertos pequeños o escasos que llevan a la búsqueda de usos versátiles, la generación de rincones, etc; y por otro la necesidad de ligar los conocimientos de la escuela a los del medio rural;
2. una configuración particular de los tiempos escolares (cronotopías), dada por ser poca cantidad de alumnos, con maestros únicos o de multigrado, y con agrupaciones diferentes al clásico grado, que resignifica el rol del maestro y la autonomía de los estudiantes. Estas condiciones, que de por sí cuestionan las características de la educación escolar clásicas especialmente en la regulación de tiempo y espacio, deben ser consideradas, además, en los contextos donde se desarrolla la educación escolar. Es por ello que hipotetizamos que abren a la posibilidad de ser reconceptualizadas desde ideas pedagógicas escolanovistas. De este cruce partimos para indagar el modo en que Olga Cossettini se interesó por la investigación sobre escuelas rurales

de nuestro país. En este trabajo nos centraremos en la
década del 50, período posterior a la experiencia rosarina y década donde las ciencias sociales toman un particular impulso no sólo en el contexto argentino sino también en el internacional, a partir del contexto de posguerra. En este sentido, no es casual la presencia de la UNESCO en las fuentes estudiadas, presencia que recoge, a su vez, la proyección del trabajo de Olga Cossettini en organismos internacionales, desde que era Directora de la escuela rosarina.

Sobre el espacio y el entorno en el medio rural y en la experiencia Cossettini

Las escuelas rurales se caracterizan por estar emplazadas en zonas alejadas de los centros urbanos, con caminos poco accesibles, escasos servicios públicos, presencia de población dispersa, procesos de migración (generalmente vinculados a las dinámicas de trabajo) y particulares relaciones con el territorio, la tierra, las producciones y el paisaje. Una crítica que se ha hecho desde los orígenes de la educación rural en nuestro país tiene que ver con pensarla como una escuela urbana sin considerar las particularidades del medio rural, las singularidades de los regionalismos. Con relación al espacio escolar se suma también la proyección de los conjuntos escolares, las decisiones sobre el emplazamiento de los edificios y la distribución en los territorios sin considerar los territorios.

En la escolarización en el medio rural es posible encontrar, en la historia, variedad de formas y alternativas para dar respuesta a la educación tanto en términos pedagógicos (modos de asistencia, agrupamientos, modos de enseñar, tipos de gestión, etc.) como arquitectónicos (o de estrategias de construcción y desarrollo del conjunto escolar).

Sin embargo, en dicha multiplicidad de formas existen características del espacio escolar que pueden funcionar como invariantes. Una primera se vincula con la centralidad que asume el accionar de los sujetos en la apropiación y configuración del espacio escolar. En relación con ello, resulta destacable la versatilidad que algunos ambientes cobran y la variación en los usos que se va generando según el momento del día, del año o el clima. El uso recurrente de espacios que están por fuera del conjunto escolar (campos de vecinos, plaza de la comuna, salón de alguna parroquia, etc.) o al aire libre o en galerías, es otro elemento a subrayar. El aula suele funcionar organizando el movimiento, aunque durante la clase se visite otros ambientes, se vaya fuera del conjunto escolar, se entre o se salga, el aula ordena el inicio y el cierre de la clase. Estos elementos del espacio escolar son característicos de la educación rural argentina de manera diacrónica y sincrónica, es decir, se sostienen a lo largo del tiempo (encontrando por ejemplo en los relatos de Luis Iglesias referencias similares a las de docentes de escuelas rurales en el presente) a la vez que contemporáneamente es posible encontrar recurrencias similares en diferentes territorios. (Serra, M.F., 2024).

Es imposible no encontrar puntos en común de estas características con lo que se visualiza en el hacer de las hermanas Cossettini hasta ese momento. Tanto la experiencia de Rafaela como

la rosarina es en escuelas urbanas. Sin embargo, es común encontrar apreciaciones como la que sigue, que presentan una particular mirada del entorno, al que consideran parte de la propuesta pedagógica:

> Nuestros niños de tercer grado se inician en el estudio del pueblo en el cual viven. Exploran el ambiente. El aula se prolonga. Es toda la ciudad. Maestros son las cosas que los niños encuentran en su camino y observan con curiosidad, las personas que trabajan, su ambiente, sus oficinas y fábricas, los campos que rodean la ciudad, las plantas que en ellos crecen, los animales que los pueblan. Hacia el estudio del ambiente convergen todas las asignaturas. Van en busca del mundo. Se mueven con libertad, responden a una lección, a una necesidad, a una exploración. Viven. (Cossettini, L., 1990, p. 51)

La propuesta de estas maestras es sistemática en la invitación al niño a explorar el espacio desde múltiples dimensiones: en los cuadernos desconociendo los márgenes, en el edificio desconociendo las paredes, en la vera del río como lugar de aprendizaje. En la escuela Serena las aulas y el patio del edificio "son habitados con otra lógica, que "disuelve" su supuesta capacidad performativa. Quizá esta capacidad sea adjudicada a ese otro espacio, el entorno, el ambiente" (Serra, M.S., 2017, p. 43). Esta primera confluencia permite establecer ya puntos de contacto entre ambas perspectivas, que serán puntos de partida tanto de las interrogaciones de Olga al maestro rural como a su intervención en la formación de maestros. A la vez, el encuentro de Olga con el medio rural, probablemente atravesado por sus años de juventud previos a Rafaela y Rosario, donde se desempeñó en pequeñas localidades del interior santafesino, hace suponer que hayan abonado un modo de ver el vínculo entre la educación y el medio que la circunda.

En este sentido, quizá vale la pena recuperar el modo en que Olga sitúa el hacer docente. Olga parte del abandono, por parte del maestro, del aula, la escuela, el horario y el programa, para salir con los niños a la calle y a la vecindad, a observar la naturaleza ("el cielo, los árboles, la influencia de la lluvia o la sequía") y la gente. El maestro, a poco de escuchar a los niños, descubrirá que en ese pequeño lapso han sido influenciados por el mundo físico - la naturaleza y su entorno- y el mundo social.

> En este contacto con el mundo físico y el social, realizadas las experiencias científicas y estéticas e iniciados en el mundo de las formas de la conducta, maestro y alumno encontrarán mundos nuevos. (…) Ensanchamiento de la vida, camino del desenvolvimiento de su plenitud espiritual (Cossettini, O., 1945, p. 22-23).

En un estudio anterior (Serra, González, 2025) ya planteamos que es posible encontrar puntos en común entre las experiencias escolares rurales y las escolanovistas, y que las propias características del medio rural favorecen el desarrollo de propuestas pedagógicas alternativas

como las del movimiento Escuela Nueva. Las grandes extensiones al descubierto, las relaciones con el entorno, las producciones y los paisajes; la baja matrícula, la dificultad para acceder a algunos recursos o la necesidad de pensar materiales didácticos que recuperen los saberes que circulan, son cuestiones que demandan generar alternativas y a veces las mismas encuentran cercanía con los postulados del movimiento escolanovista.

La década del 50 introduce nuevas problemáticas que pasan a ser tenidas en cuenta por las ciencias sociales y de las que se hace eco el pensamiento pedagógico: la cuestión de las condiciones de la población, la pobreza, y el vínculo entre educación y desarrollo (Fernández, Welti, Guida, 2014). El pensamiento de Olga sobre la educación rural se amplía al ser permeado tanto por las voces de los maestros que se recogen en las fuentes estudiadas como por la perspectiva de los organismos internacionales que empieza a influenciar las miradas sobre las desigualdades sociales, colocando a la educación en el centro de la solución.

Estéticas escolares en confluencia

El presente trabajo se inscribe en el proyecto de investigación "Estética escolar, cultura y política en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX: tensiones y reconfiguraciones en el sistema educativo" (Directora Silvia Serra, PICT 2021 846, 2024-2026). En este proyecto, que continúa hipótesis desplegadas en la primera mitad del siglo, un punto de partida es el hecho de que la escuela ha sido una de las creaciones más importantes de la modernidad, a la vez que una principal colaboradora en su triunfo. Sin embargo, reconocemos que, desde mediados del siglo XX, la escuela comenzó a ser objeto de interrogaciones nuevas, referidas a su valor cultural y su actualización tecnológica. Es que su carácter moderno se reconfiguró frente a fenómenos como la expansión de los medios, la creciente intervención de organismos internacionales en América Latina, en materia educativa, y la ampliación de la cultura de masas y de nuevas formas de consumo por la emergencia de nuevos dispositivos comunicacionales como la televisión. Si en la primera mitad de siglo los procesos de escolarización se habían desplegado alrededor de matrices estéticas de cierta homogeneidad, en este nuevo período las operaciones que la escuela lleva adelante se amplían y diversifican, en tanto disputas de sentido y búsqueda de legitimación en un contexto por demás de agitado y cambiante. En este punto es que nos interesa indagar en las relaciones entre escolanovismo y ruralidad, y entre educación rural e influencia de los organismos internacionales, a partir del trabajo de Olga Cossettini en la década del 50.

Referencias

Fernández, M. C., Welti, E. y Guida, E. (2014). Formación y capacitación de maestros rurales (1958-1972), *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, vOi2, 119-136.

Fernández, S. (2020). Las voces rosarinas en el Colegio Libre de Estudios Superiores. Líneas y alcances de la participación de los profesionales e intelectuales de la ciudad de Rosario en la revista "*Cursos y Conferencias*", *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, noviembre 2019-abril 2020, vol. 19, n° 2, e099, 1-15.

Cossettini, O. (1945) *La escuela viva,* Losada.

Cossettini, O. y Cossettini, L. (1990) *Obras completas*, AMSAFE.

Serra, M. F. y González, J. A. (2025). Ruralidad y escolanovismo: las experiencias pedagógicas de dos maestros en ambos lados del Atlántico. *Espacio, Tiempo y Educación,* 12(1). 18-40. doi: http://dx.doi.org/10.14516/ete.12102

Serra, M. F. (2024). Espacio escolar rural. Los planteos de Luis Iglesias en un diálogo con el presente. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología, Universidad Nacional del Comahue, Argentina. Número 10*, Año 5 (Septiembre 2024). 5-30. https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/5236/623

Serra, M. S. (2017). Escuelas sin muros. Disputas sobre el espacio escolar y su capacidad performativa. En P. Pineau, M. S. Serra y M. Southwell (editores), *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II* (pp. 37-48). Biblos.

“Estética escolar”. Notas sobre el recorrido de su construcción conceptual

”School Aesthetic”. Notes about its conceptual construction

Pablo Pineau[54]

Palabras clave: Estética escolar- giro sensible- sensibilidades – escuelismo – cultura escolar

En las últimas décadas, la historiografía educativa ha consolidado como objeto de sus análisis a los discursos y las formas de distribución, producción y apropiación de saberes y prácticas vinculados al mundo de lo sensible, lo afectivo y lo emotivo (Aldana Batista, Munakata y Pineau, 2024). Si bien estos temas son rastreables en trabajos previos, entre los que se destacan los del José Pedro Barran (1989), los efectos del llamado “giro afectivo” (Lara y Enciso Domínguez, 2013) en las ciencias sociales permitieron su recorte, profundización y visibilización. Ese giro propone tratar a sus objetos de análisis como elementos culturales que pueden ser abordados, además, como producto de luchas, conflictos y negociaciones sociales. Las formas de percibir, sentir y emocionarse, los modos que tienen los sujetos individuales y colectivos de afectar y de ser afectados tienen una dimensión histórica, sufren mutaciones y se transforman a lo largo del tiempo.

También, son tópicos que se aprenden y se enseñan. Aunque en los primeros tiempos el lugar que los sistemas educativos jugaron en estos procesos fue tomado poco en cuenta por los investigadores, su inclusión posterior ha permitido profundizar en sus procesos de constitución y despliegue (Sobe, 2012). Conceptos como emociones, sensibilidades, afectos y estéticas fueron reinscriptos con nuevas miradas en el campo pedagógico, y el espacio histórico-educativo generó importantes acercamientos que los complejizaron y potenciaron (Toro-Blanco, 2020). Se avanzó en la construcción de preguntas, conceptos e hipótesis específicas con acercamientos originales, y se presentaron desafíos epistemológicos, metodológicos y archivísticos sobre cómo dar cuenta de esos objetos (Abramowski, 2019).

En este escrito nos proponemos desarrollar la categoría “estética escolar” que ha guiado una serie de proyectos de investigación de historia de la educación en Argentina en los últimos

54 Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina Correo electònico: pablopineau@gmail.com

años sobre esos temas, en diálogo y diferencia con otras dos concepciones que le son cercanas. Una de ellas pondera lo estético por sobre lo escolar -lo que se abordará en el primer apartado-, y una segunda realiza lo contrario –y será abordada en el apartado siguiente-, Finalmente, se presenta "estética escolar" como un concepto único en el que se basan los proyectos de investigación mencionados, y se suman algunos comentarios de cierre.

Más estética que escuela: la "transposición didáctica" del arte

En esta primera concepción, se pone el foco en el recorte del arte y de la estética –muchas veces entendidas como sinónimos- que la escuela decide enseñar como parte de su propuesta educativa general, y sus trabajos indagan cómo se produjo el armado de sus espacios y acciones específicas. Entre otros temas, se ocupan de comprender què saberes ingresan y porqué (plástica, mùsica, dibujo, historia del arte, decoración escolar, etc.), cómo variaron sus denominaciones, sus fines y su presencia curricular, y cómo fue la formaciòn docente respectiva (Welti, 2022).

Este abordaje rompe la ilusión de correspondencia directa entre los saberes que se enseñan y los conocimientos validados de los campos de los que provenían. El saber escolar se presenta como un "algo más" que no puede ser explicado como un derivado directo del saber experto con el cual se relaciona, lo que habilita a pensar en la existencia de operaciones pedagógicas que le dan su forma específica.

La teoría de la "transposición didáctica", acuñada por el francés Ives Chevallard, es un buen ejemplo de esta posición. Para dicho autor, la transposición didáctica es la operación pedagógica por excelencia, y consiste en la transformación inevitable de un saber académico en un saber posible de ser enseñado (Chevallard, 1990). Un contenido de saber que haya sido designado como saber a enseñar debe sufrir indefectiblemente un conjunto de transformaciones adaptativas que lo vuelven apto para tomar un lugar entre los objetos de enseñanza. La transposición didáctica es la operación que produce un "objeto de enseñanza" a partir de la mutación del "objeto de saber" del que proviene.

La "transposición didáctica" se presenta como un proceso ineludible de los actos de enseñanza. La escuela debe abandonar su intención de enseñar "ciencia" –o "arte", en nuestro caso- en su estado puro, para aceptar que indefectiblemente el "objeto de enseñanza" es de una naturaleza cualitativamente diferente. En otras palabras: la "ciencia escolar" -o el arte escolar- no es una versión degradada o adaptada de la Ciencia –o el Arte-, sino el resultado de una operación inevitable para que la enseñanza pueda llevarse a cabo.

Por otra parte, el "saber enseñado" requiere, además de la aprobación de la comunidad científica o artística, el acuerdo de otros sujetos involucrados como son los técnicos y funcionarios, los padres, las editoriales, etc. Chevallard denomina "noosfera" a este conjunto

de mediaciones que conforman un tamiz que vincula al saber académico con su entorno social para otorgarle mayor legitimidad. En ella se encuentran los documentos curriculares, las líneas generales de política educativa, los instrumentos de evaluación, los recursos didácticos, los libros de texto, etc. Por este motivo, en la nooesfera tienden a predominar decisiones políticas o de otro tipo por sobre las académicas, por lo que se propone una "vigilancia epistemológica" por parte de los expertos para evitar efectos no deseados.

Esta concepción propone un abordaje de la "estética escolar" que privilegia las miradas epistemológicas y didácticas. Su camino se dirige en una dirección: la que va del arte consagrado a las aulas. En tanto efecto de la transposición didáctica, la concibe como el producto de las operaciones de transformación que se le realizan a la estética legitimada, su punto de partida, para que pueda ser enseñada, su punto de llegada.

Más escuela que estética: el escuelismo

Es posible pensar un abordaje diferente, en el cual el centro no está puesto en el arte, sino en la escuela. En cierta oposición al primero, aquí se busca recuperar la posición de agencia y no de punto de llegada de la escuela en la producción de la estética escolar. La escuela cuenta con una capacidad productiva que no se limita a formatear los saberes y formas consagradas en su exterior, sino en generar productos propios que impactan con fuerza fuera de ella.

Desde esta mirada, la "cultura escolar" -de la que la estética escolar forma parte- está compuesta por un conjunto de conocimientos y acciones que no pueden entenderse como productos de una relación de derivación, transposición o lubricación de producciones externas (Chervel, 1998). Parafraseando a dicho autor, se puede afirmar que la "estética escolar" no debe aludir a la estética que se adquiere en la escuela, sino a la estética que no se adquiere sino en la escuela, privilegiando de esta forma los prácticas de enseñanza por sobre los procesos académicos en su elaboración, y rescatando la participación de los docentes -por sobre la de los expertos- en su constitución.

Un ejemplo de esta posición es el término "Escuelismo", que, con referencias al Pop Art en su rescate de formas degradadas por la academia, el experto en arte Ricardo Martín-Crosa propuso en 1978 para referirse a una:

> "retórica de la enseñanza primaria argentina, a un catálogo de los recursos formales a través de los que ella entrega sus contenidos y que pueden llegar a influir en el destinatario más que los contenidos mismos." (…) "Se compone de un imaginario vinculado al repertorio escolar, una tendencia a la manualidad; un armar perfecto, ajustado y pulcro; el gusto por pegar, recortar, plegar, hacer collages; una obsesión por la repetición y el uso de iconografías relacionadas con lo infantil, los juegos para chicos, los libros de

cuentos, los manuales de lecturas escolares, los mapas, las figuritas; un misterio poético, cierta ternura y belleza, una tensión entre el individualismo y el apiñarse, estar solo y en muchedumbre, todos modos característicos de la escuela".

Junto a esas marcas, el escuelismo fortalece la capacidad escolar de producir un común que unifica generaciones y genera potentes imaginarios colectivos:

"Procedentes de distintas tendencias, diferentes en todo, un grupo de artistas coincide en que su hacer está profundamente marcado por los métodos escolares de aprendizaje. Algunos lo evidencian en la atmósfera de la obra. Otros, en la materia utilizada o en la ordenación de los signos. Lo cierto es que su idea del mundo se halla modelada y condicionada por esquemas ordenadores asimilados en el aula".

Sobre estas premisas, en 2009 el MALBA (Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires) realizó una muestra compuesta por tres núcleos temáticos referidos a los soportes materiales, las acciones, y los contenidos que constituyen al escuelismo:

-**Materiales y signos (**Manualidades escolares, talleres de plástica, actividades prácticas y materias complementarias. Referencia a juegos de oficina o librería, rompecabezas, juegos de encastre, libros de lectura, enciclopedias, diccionarios, manuales escolares, el collage, actividades como calcar y copiar, garabatear, realizar trazos desfigurados, cortar telas, etc).

-Acciones y armado (Armar, construir, montar, coser, doblar, ser obsesivamente prolijo y minucioso, que quede lindo; lo bonito, lo armonioso; recortar, repetir, pegar, amplificar detalles, salirse de escala; pero, al mismo tiempo, los borrones, lo desprolijo de los chorreados, las pegatinas, los ensamblados torpes, lo que se rompe).

-Imaginario infantil (Iconografía, imágenes o referencias de libros de lectura, cuentos, juegos infantiles, álbumes para colorear, figuritas, animaciones, calcomanías, ilustraciones de cuentos, historietas, ciencia ficción, la pintura fantástica o ingenua, los miedos infantiles, las pesadillas, hacer monstruoso lo real, lo grotesco, el monigote, la caricatura, etc.)

Así entendida, la escuela no es considerada una agencia que se limita a transmitir saberes y prácticas generadas en su exterior, sino que los saberes y prácticas que la componen nacen de ella y llevan sus marcas características. La "estética escolar", en tanto "escuelismo", no es una forma del arte producto de la transposición didáctica, sino que es una creación propia de la escuela que tiene importantes efectos en espacios externos.

La “estética escolar” como concepto único: la producción de sensibilidades

Un tercer abordaje propone tomar el concepto como un significante único, a la vez que busca romper la sinonimia entre estética y arte presente en los abordajes previos, y acercarla más al mundo de lo sensible. Desde esta mirada, la estética escolar no es (solo) un objeto de enseñanza ni (solo) un especial producto de la escuela, sino un registro que atraviesa la totalidad de la vida escolar.

Se inspira originalmente en las obras de la mexicana Katia Mandoki sobre estética, cuya tesis central es la necesidad de abrir ese concepto –tradicionalmente restringido a referirse al arte y a la belleza- a la totalidad de los hechos sociales. Su objeto es la condición de estesis, esto es, la condición de abertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en que está inmerso (Mandoki, 2006). Durante la operación estética, los sujetos asignan juicios de valor a sus sensaciones para constituir sensibilidades. Su análisis propone comprender cómo se provocan sentimientos de afinidad, rechazo e indiferencia en los sujetos individuales y colectivos hacia ciertos asuntos a partir del registro sensorial.

Como la estética es un registro constitutivo e inescindible del conjunto de las experiencias de los sujetos, establece diversas relaciones con otros registros sociales. Entender la estética en este sentido permite explicar por qué y cómo se despliegan sensiblemente prácticas, imágenes y discursos para conformar identidades colectivas y personales, y analizar sus procesos y cambios a lo largo del tiempo y del espacio.

Al ser la estética una forma de apropiarse del mundo y actuar sobre él, sus planteos se deslizan hacia la ética, y por añadidura a la política (Eaggleton, 2006). Lo que parece bello resulta, además, correcto. Y luego, un ideal de lucha. En esa dimensión política, la estética propone un «reparto de los sensible» como sistema de evidencias que hacen visible a la vez la existencia de un común repartido y de los recortes que definen las partes respectivas exclusivas, basado en distribuciones de espacios, tiempos y actividades que determinan las maneras en que un común se ofrece a la participación y donde todos tienen parte asignadas (Ranciere, 2014). La estética se vuelve entonces un campo de debate político en su sentido más amplio, y de producción de proyectos sociales de alto impacto. Por eso, acercarse a su estudio implica, por un lado, entender a los proyectos estéticos como proyectos políticos, y, por otro, analizar tanto las relaciones que ésta asumió con otros registros sociales como los efectos que en ellos produjo.

Sobre estas nociones, se construyó la categoría “Estética escolar” como un concepto único. Más asociada a la sensibilidad que al arte o a la belleza, se la comprende como el registro de la vida escolar que interpela a los sujetos en tanto seres sensibles. Está compuesta por las operaciones, saberes, reglas, objetos y prácticas de la vida escolar que buscan engarzar el mundo sensorial de los sujetos en las sensibilidades individuales y colectivas propuestas por

la escuela (Pineau, 2014; Pineau, Serra y Southwell, 2017).

La escuela queda entonces definida como un espacio productor, posibilitador y sancionador de determinadas experiencias sensibles, y la estética escolar como el conjunto de operaciones en el que los distintos elementos que conforman la vida escolar convocan a los sujetos como seres capaces de sentir, y desde allí conformar sensibilidades guiadas por la acción escolar. Por esa razón, ese concepto no es sinónimo de «arte escolar» o de «belleza escolar», y no se refiere al recorte específico de las experiencias y procesos que se llevan a cabo en la escuela sobre esos temas, sino a un registro constituyente de su totalidad.

La intervención estética escolar de producción de sensibilidades puede pensarse como una estrategia compuesta por tres acciones sobre lo existente: la conservación, la extracción y el agregado. Si bien las tres están siempre presentes, los balances difieren de acuerdo con el caso, los fines buscados y las miradas que se despliegan. Con ellas, la maquinaria escolar procesó los repertorios sensibles presentes en su sociedad contemporánea mediante diversas operaciones -negociación, subordinación, anexión, persecución, negación, jerarquización, degradación, prohibición, exaltación, etc.-, a la vez que propuso tipos comunes en forma masiva y colectiva. Esto ha llevado a la realización de un conjunto de trabajos que focalizan en las sensibilidades que la escuela ha propuesto ante ciertos temas en determinados momentos históricos (e.g. Betina Aguiar profundizó en la sensibilidad ante la muerte (2021), y María Belén Trejo (2022) en la sensibilidad ante la maternidad).

A modo de cierre

La atención puesta en los últimos tiempos en la constitución de los regímenes emocionales, afectivos y sensibles en el campo de la historia de la educación ha permitido problematizar ciertas concepciones previas sobre el tema, y le ha otorgado un mayor estatus epistemológico al sacarlos del lugar de la decoración, la anécdota o la ejemplificación que solían ocupaban anteriormente. A su vez, no pretende presentarse como la mirada capaz de explicar la totalidad del fenómeno histórico-educativo, sino como un acercamiento más que puede profundizar su comprensión y que debe entrar en diálogo con otras perspectivas y temáticas.

En este proceso, es necesario la producción y discusión de categorías específicas que vayan más allá de la aplicación a la historia de la educación de paradigmas, categorías o giros particulares generados desde su exterioridad. En ese sentido, en este trabajo nos hemos propuesto la revisión del concepto “estética escolar” como un aporte a esa tarea.

Bibliografía citada

Abramowski, Ana. «Por ese palpitar. La historia de la educación ante los desafíos del giro emocional o afectivo». En *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Editado por Nicolás Arata y Pablo Pineau, 231-251. Buenos Aires: EDUFyL, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), 2019.

Aguiar da Costa, Betina. (2021) «Discursos y representaciones sobre la muerte en los libros de lectura en Argentina (1900-1930)». Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires. https://www.academia.edu/50942526/Tesis_Discursos_y_representaciones_sobre_la_muerte_en_los_libros_de_lectura_en_Argentina_1900_1930_2021

Aldana Bautista, Alexander, Kazumi Munakata y Pablo Pineau. «¿Cómo se enseñó a sentir en América Latina? Un balance historiográfico sentido». Historia y Memoria de la Educación 20 (2024): 243-277

Barrán, José Pedro (1989). Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental. ISBN 97-899-7410-43-27

CHERVEL, André (1998) La culture scolaire. Une approche historique, París, Belin ed.

CHEVALLARD, Ives (1990) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, Bs. As, Aique.

Eagleton, Terry. *La estética como ideología*. Madrid: Trota, 2006.

Lara, Alí y Enciso Domínguez Giazú. «El Giro Afectivo». *Athenea Digital*, 13(3), (2013): 101-119. https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/291693

Mandoki, Katya, *Prosaica Uno. Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México: Siglo XXI, 2006.

Martín-Crosa, Ricardo (1978). "Escuelismo (Modelos semióticos escolares en la pintura Argentina" en Pacheco, M. (2009) Escuelismo, Arte argentino de los noventa. Buenos Aires: Malba-Fundación Constantini.

Pineau, Pablo (ed.). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Buenos Aires: Teseo, 2014.

Pineau, Pablo; Ma. Silvia Serra y Myriam Southwell (ed.). *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II*. Buenos Aires: Biblos, 2017.

Ranciére, Jacques. *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Buenos Aires: Prometeo, 2014.

Sobe, Noah W. «Researching emotion and affect in the history of education», *History of*

Education, 41(5) (2012): 689-695.

Toro-Blanco, Pablo (2020, October 27). History of Education and Emotions. *Oxford Research Encyclopedia of Education.* Retrieved 23 Jun. 2025, from https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1464.

Trejo, Maria Belen. «Madres en los libros de lectura. Un análisis comparado 1887 y 1952». *Educación, Lenguaje y Sociedad* Vol. XX Nº 20 (2022):1-23. http://dx.doi.org/10.19137/els-2022-202009

Welti, Elisa (2022). Historias de la educación artística en Argentina: una actualización". Arteriais - Revista do Programa de Pós-Gradução em Artes. 8. 107. 10.18542/arteriais.v8i14.14755.

Materialidad y afecto en las visualidades escolares de la última dictadura cívico-militar argentina

Materiality and Affect in the School Visualities of Argentina's Last Civil-Military Dictatorship

Maya Corredor[55]

Palabras clave: Visualidad, materialidad, afecto, revistas estudiantiles, estudiantes secundarios.

Presentación

Este trabajo pretende aportar al estudio de la visualidad escolar en la historia de la educación argentina, en una perspectiva que pone en diálogo visualidad, materialidad y afecto. Este desarrollo se enmarca en mi proceso de tesis doctoral, que explora las visualidades escolares en cuatro escuelas secundarias en la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983) y los primeros años del gobierno democrático (1983-1988). La tesis se pregunta por las relaciones de visualidad en torno a cuatro revistas producidas por estudiantes secundarixs en estos periodos y por las transformaciones de tales relaciones en la transición del gobierno militar al democrático. También, indaga los vínculos entre estas prácticas de visualidad estudiantil y las visualidades propias de las escuelas y de los gobiernos. En este marco, los temas a desarrollar a continuación harán foco en un caso específico de relaciones en pugna entre la visualidad oficial del Colegio Nacional de Buenos Aires y ciertas contravisualidades de lxs jóvenes hacedorxs de la revista *Aristócratas del Saber*, en época de dictadura.

Los principales fundamentos teóricos de esta indagación provienen de dos enfoques de los estudios visuales: el semiótico, donde se puede ubicar la definición de "visualidad" propuesta por Nicholas Mirzoeff como una estructura de estrategias de control a la que se enfrentan prácticas de resistencia denominadas como "contravisualidades". Del enfoque ontológico se aprovechan determinadas observaciones sobre el vínculo entre lo visual y lo material, y la agencia de los objetos visuales que se convierten en "agentes afectivos" en las prácticas estudiantiles.

La estrategia metodológica combina la investigación histórica con el estudio de casos múltiples. Se basa en el trabajo con archivos, la triangulación y la complementación de fuentes diversas en cada estudio de caso y según las variables observadas por cada objetivo. También, se valoran los documentos como "objetos visuales" en sus materialidades, formas de circulación, condiciones de enunciación, modalidades de visibilización/ocultación, signos y afectaciones

55 IICE-UBA, Conicet, CABA, Argentina. Correo electrónico: maya.corredor@gmail.com

sensoriales, entre otros factores.

Enfoques semiótico y ontológico de análisis visual

Los referentes conceptuales de esta indagación son convocados por el carácter interdisciplinar del campo de los estudios visuales, que emergió en la década de 1990 en la convergencia de disciplinas tradicionales y áreas de conocimiento todavía jóvenes. Si bien el campo visual ha sido abordado notablemente por los análisis constructivistas y lingüísticos de las ciencias sociales en décadas anteriores, los llamados "giro visual" y "giro material" representaron cursos alternativos a tales abordajes respecto de los aspectos materiales y visuales de las culturas.

En el campo de estudios sobre lo visual se pueden identificar dos enfoques analíticos: el semiótico y el ontológico. El primero proviene de una perspectiva heredada de los estudios culturales ingleses, donde la imagen es asumida como una "representación" cultural, lo que da énfasis a su carácter como signo, discurso o texto que puede ser leído o decodificado (Dussel, 2019). Esta idea de la imagen como transmisora de contenidos y significados se ha explorado en trabajos que estudian los mensajes de las imágenes, sus funciones culturales y políticas, sus potenciales ideológicos y sus procesos de interpretación (Moxey, 2009).

En el enfoque ontológico se asume la imagen como una "presentación", lo que subraya la presencia de imágenes y objetos como entidades materiales (Dussel, 2019) que tienen una historia, una vida propia y que inciden en el espectador con un potencial performativo, emocional y experiencial. Este enfoque se distingue del semiótico por considerarlo reduccionista del poder que tienen los objetos "dotados de ser" (Moxey, 2009, p. 19) para conmover, captar la atención, y suscitar reacciones y relaciones (Martínez Luna, 2017) que sobrepasan lo descriptivo e interpretativo.

Ambas perspectivas pueden convivir en un análisis visual si se atiende a las especificidades de cada abordaje (Dussel, 2019). Esta mutua inclusión es posible por la "doble y ambigua dimensión de presentación y representación" (Martínez Luna, 2017, p. 268) que caracteriza a las imágenes, donde coexisten y se contraponen procesos de interpretación y cualidades materiales, y donde los signos ganan fuerza performativa mientras que lo material moldea los significados. El análisis desde estos enfoques puede apuntar tanto a los "efectos de la presencia" como a los "efectos del significado" de las imágenes (Gumbrecht en Moxey, 2009, p. 9), además de dar entidad tanto a la voz de las imágenes como a la voz de sus autores.

Visualidad, materialidad y afecto

En su acepción amplia, el concepto de visualidad es polifacético y ha sido desarrollado por teóricos de los dos enfoques presentados. Nicholas Mirzoeff, uno de los exponentes más conocidos del enfoque semiótico, propone una definición particular de visualidad que es central para este estudio.

Para el autor, la visualidad tiene una genealogía histórica que data de la táctica militar de las batallas imperiales europeas y se refiere a la práctica de una autoridad que ordena, reparte, regula y da forma a lo real con efectos materiales concretos (Mirzoeff, 2016). 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. Tales operaciones son, por ejemplo, la nominación y clasificación de lo visible; la separación, segregación y reorganización social de los grupos clasificados; y procedimientos de legitimación, naturalización y estetización del ordenamiento, que adquiere un aura estética de lo "correcto", "necesario" e incluso "hermoso", donde se presenta a la autoridad como obvia y natural.

Mirzoeff no sólo elaboró una posición crítica "con y contra" la visualidad, también aportó elementos para pensar las contravisualidades, como formas de resistencia a esas autoridades. Para el autor, quien hace uso de su derecho se niega a ser parte de un mundo construido enteramente por la autoridad que segrega y domina el espacio común. En un mundo-imagen, las contravisualidades reivindican "el derecho a lo real" (Mirzoeff, 2016, p. 35), el derecho a hacerse visible, a crear realidades alternativas a la representación dominante del mundo. Esto sería, el derecho a existir.

Por otra parte, los desarrollos teóricos más afines al enfoque ontológico permiten reconceptualizar lo visual como una dimensión indivisible de la material, teniendo en cuenta la modelación de la materia según determinado régimen visual que configura "lo real" y la configuración de lo visual "como un reino encarnado, material y a menudo políticamente cargado" (Rose & Tolia-Kelly, 2012, p. 3), donde lo visual y lo material se coconstituyen mientras configuran lo social y afectan los cursos humanos. Las imágenes, como objetos sociales y visuales, se consideran como portadoras de agencias determinadas que inciden y modifican diversos estados de cosas. Por tanto, los objetos visuales en su potencia son más que productos y extensiones del humano, y sus significados son más que la proyección de las acciones humanas.

Esta perspectiva también es compartida por estudiosos de las materialidades en campos como la antropología de la cultura material, la arqueología, la arqueología de los medios y los nuevos materialismos, entre otros. El sociólogo y antropólogo francés Bruno Latour (2008) critica la separación entre la dimensión "material" y la "social" por cuenta de los sesgos disciplinares de las ciencias sociales, que restringe a los objetos como cosas sin entidad tanto en las maneras como se asocian los humanos como en las relaciones de poder. Latour propone superar la categorización de los objetos como "no humanos" o "no vivos" para ser reconocidos llanamente como "agentes". Hecha esta afirmación valdría la pena también aclarar que no se trataría de "conceder agencia" a las cosas, como una cualidad que se adiciona imaginariamente al punto de humanizarlas, sino de comprender las propiedades latentes y/o activas de los materiales.

Se habló de las imágenes como objetos afectivos teniendo en cuenta la acepción de afecto

como la capacidad de afectar y ser afectado. La filósofa Jane Bennett ha aportado a la comprensión del vínculo entre materia y afectos en el campo de los nuevos materialismos al afirmar la afectividad de todos los cuerpos -orgánicos e inorgánicos- en sus capacidades de acción, actuación y respuesta. La autora llama "afecto impersonal" o "vibración material" a la equiparación del afecto con la materialidad, y complementa citando a David Cole:

"Los afectos implican la colisión de fuerzas de partículas que delinean el impacto de un cuerpo sobre otro; esto también podría explicarse como la capacidad de sentir fuerza antes [o sin] emoción subjetiva... Los afectos crean un campo de fuerzas que no tienden a solidificarse en subjetividad". (Cole en Bennett, 2010, p. XIII)

Visualidades escolares en dictadura

Si se revisan las estrategias ilegales y oficiales del gobierno de facto de la última dictadura argentina desde la propuesta de Nicholas Mirzoeff, se puede comprender que los militares articularon operaciones educativas, culturales y militares para consolidar su plan de reordenamiento de lo social. Se pueden entender como operaciones de visualidad las definiciones sobre el "enemigo", que permearon todos los registros sociales, las distintas formas de separación y segregación social -incluyendo la desaparición de personas- "para impedir que se organicen como sujetos políticos, trabajadores, pueblo o nación descolonizada" (Mirzoeff, 2016: 34), y la legitimación de estas decisiones por medio de un tipo de sensibilidad que dispuso lo que era adecuado ver y sentir. Según el autor, la legitimación estética se basa en la identificación del proyecto autoritario con valores "apropiados" y trascendentales, que, a fuerza de repetición, se naturalizan y se hacen deseados. 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 tendría que aportar al proceso de reorganización. Según lo anterior, se propone interpretar el régimen de la dictadura como un "complejo de visualidad" o un ordenamiento autoritario de lo social que, además, permeó las instituciones educativas de la época y coestructuró los regímenes visuales escolares, cuyos elementos de visualidad, a su vez, fueron apropiados y/o resistidos en prácticas estudiantiles como la producción de prensa.

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 que 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".

En medio de la prohibición de toda actividad política estudiantil al interior del CNBA, en 1978 nace la revista *Aristócratas del Saber* (*ADS*) 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. *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. Esta revista puede ser entendida como una táctica de contravisualidad que entabló relaciones conflictivas, de disputa y de coexistencia con estrategias de visualidades hegemónicas de la nueva conducción del Colegio.

Las prácticas visuales de los hacedores y participantes de *ADS* no se limitaron sólo a la tarea gráfica y editorial. Las tácticas de organización y supervivencia en clandestinidad articularon imaginación, humor y compañerismo en asambleas, campamentos, y creación de imágenes y piezas gráficas para luchar contra la visualidad decimonónica del espacio escolar. Varias de estas contravisualidades atentaron contra los más honrados símbolos del régimen del CNBA, como sucedió -según los testimonios de exalumnos- en el festejo de fin de curso de la promoción ´79. Ese año, los participantes de *ADS* confeccionaron un muñeco que representaba al prefecto Tito Gristelli (*Imagen 1*), considerado como uno de los más temidos representantes del régimen militar al interior del colegio. El muñeco era de tela, de escala 1:1 y caricaturizaba al prefecto con un característico gesto adusto, en ropa interior. También hicieron una bandera de *ADS* a modo de insignia heráldica, porque en ese día especial también se hacía el traspaso de la conducción de la revista a otra generación de alumnos. En Plaza San Martín se desarrolló este ritual, con la bandera de la revista adaptada al mástil del lugar. Después, prendieron una fogata donde quemaron al muñeco de Tito junto a corbatas y vinchas, símbolos del rigor disciplinario del momento. Según testimonios, esa acción en el espacio público pudo ser la única vez en que los participantes de *ADS* relajaron sus reglas de autocuidado en la clandestinidad: "Yo creo que ese fue el día de menos paranoia" (Entrevista de Garaño & Pertot a Eduardo Elicegui, circa 1999).

Es importante notar la inclusión de las vinchas y corbatas en la quema, siendo éstas parte de una operación de visualidad hegemónica escolar por excelencia: el uniforme. El régimen disciplinario escolar en esta etapa recrudeció el control sobre apariencias y corporeidades juveniles, y el uniforme se convirtió en un dispositivo que permitía traducir cada cuerpo en signos que, sometidos a la vista, la inspección y el juicio, señalaban indicios del cumplimiento o la transgresión de la norma. Desde la perspectiva visual, la quema de estos objetos que habrían dejado marcas en los cuerpos y las subjetividades de lxs jóvenes sugiere la potencia performativa, emocional y experiencial de las visualidades materiales cuyos efectos perviven sutilmente en las pieles. Efectos que se pretenden superar en rituales cuyos componentes (el

muñeco, la bandera, el fuego, los uniformes) se entrelazan en una práctica contravisual que busca renovar fuerzas para resistir al régimen militar en el CNBA. A propósito, los testimonios de los integrantes del staff de *ADS* sugieren la importancia de estas prácticas para sostenerse afectivamente, en colectivo, desafiando una visualidad beligerante y autoritaria que había permeado a la institución escolar:

¿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. (Entrevista de Garaño & Pertot a Gustavo Rapaport, circa 1999)

Creo que si bien fueron años difíciles, mi sensación fue que pude, junto con otra gente, tomar la decisión de estar y de sentir y de pensar cosas. Fue la única vez, creo, que pudimos generar cosas propias, para… de una manera, hacer de lo cotidiano, algo que tuviera que ver con lo que nosotros queríamos, más allá de la situación general. Pudimos generar cosas que permitieron que la pasáramos mejor, pensarnos, crecer, por esas cosas fue tan importante para mí la revista, pudimos encontrar una vocación, no sólo yo, mucha gente. (Entrevista a Valeria Hasse, 30.08.2019)

Por otro lado, es posible pensar que la confección del muñeco de tamaño natural también fue parte de una serie de contravisualidades callejeras que apelaron directamente a las emociones al desafiar los símbolos y el cuerpo mismo del "enemigo" en este periodo. En el archivo online *Archivos en Uso* se encuentran dos fotografías que retratan un mismo objeto de tela, similar materialmente al de Tito Gristelli, usado en dos marchas contra el régimen militar en 1983 (*Imagen 2 y 3*). Ambos muñecos median y catalizan los deseos e impulsos de los sujetos hacia el personaje representado. Es posible asociar estas contravisualidades a otros rituales -como el vudú- donde la imagen es el sustituto de un cuerpo humano para que a través de ella el sujeto pueda ser agujereado, quemado, ahorcado, etcétera, en un procedimiento donde el enemigo es seriamente afectado al ser afectada su imagen. Estos usos visuales tienen un poder mágico, sugestivo y coercitivo que ha operado sobre las creencias y emociones de las personas, y que ha sido aprovechado en las prácticas profanas e iconoclastas. Las imágenes se entienden aquí como objetos afectivos y como cuerpos -orgánicos o inorgánicos- que afectan a otros cuerpos en el contacto directo entre los materiales y las pieles. También, como símbolos que ganan fuerza performativa ya que no son vehículos pasivos de transmisión de contenidos, sino materializaciones de prácticas visuales y contravisuales de larga data, que se recontextualizan al calor de las resistencias a los ordenamientos autoritarios.

A modo de cierre

El desarrollo anterior pretendió abordar ciertas visualidades escolares en el periodo de la

última dictadura cívico-militar argentina, a partir del diálogo entre los enfoques ontológico y semiótico de lo visual. Así, se pudo interpretar el régimen militar como un complejo de visualidad que permeó a las instituciones escolares y que generó tanto afectaciones como respuestas contravisuales en lxs estudiantes. También se sugirió tener en cuenta la dimensión material de estas visualidades, como objetos que inciden en los humanos con un potencial performativo, emocional y experiencial. La perspectiva ontológica ofrece ver estos objetos como "dotados de ser" que son afectados y afectan. También, como integrantes de un tejido de agencias provenientes de fuentes humanas y no humanas, donde determinados objetos e imágenes podrían tener incidencia tanto en las relaciones de poder en los entornos estudiantiles como en las maneras en que los jóvenes produjeron contravisualidades.

Imagen 1 - Varios autores (1979). (Serie de fotografías). *Buenos Aires: Archivo digital ADS.*

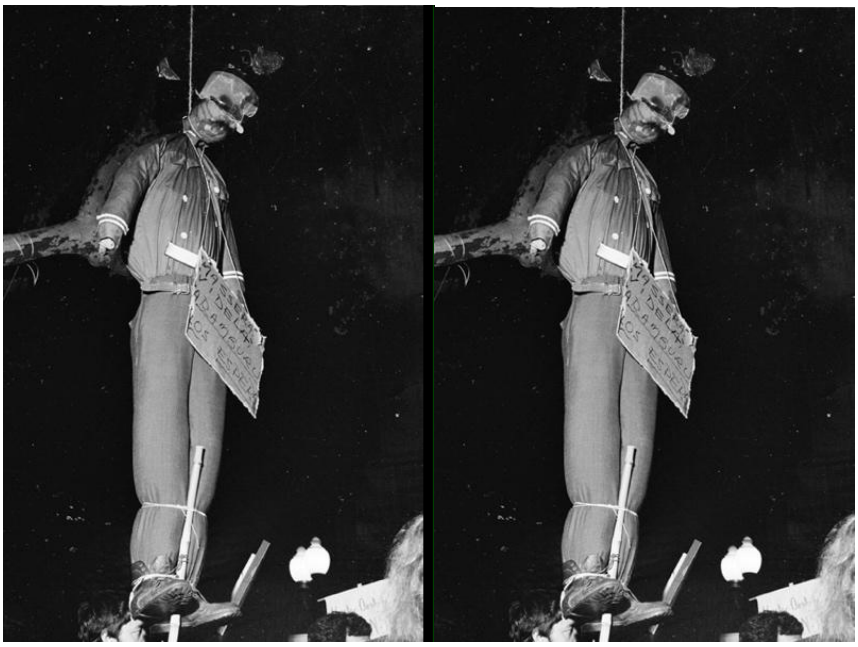


Imagen 2: Alfredo Alonso (circa 1983). "Muñeco militar usado en marchas" (Fotografía en Archivo Cedinci). Recuperado de: http://archivosenuso.org/ddhh/archivo#viewer=/viewer/892%3Fas_overlay%3Dtrue&js=

Imagen 3: Domingo Ocaranza Bouet (21.9.1983). Títere militar (Fotografía). Recuperado de: http://archivosenuso.org/ddhh/archivo#viewer=/viewer/892%3Fas_overlay%3Dtrue&js=

Referencias

Bennett, J. (2010). *Vibrant Matter. A political ecology of things*. Durham and London: Duke University Press.

Dussel, I. (2019). Visuality, Materiality, and History. En Fitzgerald T (Ed.), *Handbook of Historical Studies in Education*. Singapur: Springer International Handbooks of Education.

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoria del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.

Martínez Luna, S. (2017). Estudios Visuales. Giros entre la crítica de la representación y la ciencia de la imagen. *Laocoonte. Revista de Estética y Teoría de las Artes*, (4), 257. Recuperado a partir de https://doi.org/10.7203/laocoonte.0.4.11069

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

Moxey, K. (2009). Los estudios visuales y el giro icónico. *Estudios visuales*, (6), 8–27.

Rose, G., & Tolia-Kelly, D. P. (2012). *Visuality/materiality: images, objects and practices*. UK: Ashgate.

La "Puerta Historiada" de Arturo Dresco (1931): un análisis desde la perspectiva de la "Estética Escolar"

The "Historical Door" by Arturo Dresco (1931): an analysis from the perspective of "School Aesthetics".

Ignacio Pavone Paschetta[56]

Palabras clave: historia de la educación – estética escolar – pedagogía de las estatuas – puerta historiada

Introducción

Esta ponencia forma parte de un proyecto de investigación desarrollado en el rol de adscripto en la asignatura "Historia de la Educación Argentina" de la carrera de Ciencias de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Además, forma parte del proyecto de investigación UBACyT "Estética escolar, circulaciones intelectuales y experiencias pedagógicas en la Argentina moderna", a cargo de ambos se encuentra Pablo Pineau y forman parte un conjunto de especialistas en el área educativa en general y de la Historia de la Educación Argentina en particular.

Avances realizados

A lo largo del siglo XX, la consolidación del sistema educativo argentino estuvo acompañada de iniciativas y propuestas que llevaron a cabo homenajes y reconocimientos que pueden ser analizados, más allá de sus particularidades protocolares, en las implicancias que tuvieron en "los modos de sentir" de los sujetos interpelados.

En el contexto de los festejos por el Centenario, y a fin de rendir homenaje al "Maestro de la Patria" por su tarea realizada cotidianamente, en 1909 el Consejo Nacional de Educación (CNE) propuso la iniciativa de construir un monumento que refleje "su accionar diario". Esto

56 Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. igpavonepaschetta@gmail.com

puede ser considerado un ejemplo de la llamada "pedagogía de las estatuas", propuesta por intelectuales como Ricardo Rojas y José María Ramos Mejía para tales celebraciones, como forma de socializar a las masas inmigrantes en la cultura nacional (Fattore, 2017). En una doble estrategia, una misma propuesta unificaba las formas destinadas principalmente a los adultos con las prácticas escolares destinadas a sus hijos.

En 1931, en un contexto distinto al de la propuesta original y tras varios años de postergación, el CNE finalmente encargó al escultor Arturo Dresco (quien se desempeñaba como Inspector Especial de Dibujo de Escuelas para Adultos) la tarea de elaborarlo. Su resultado fue la llamada "Puerta Historiada", inaugurada en la escuela primaria "Carlos Pellegrini"[57] en la Ciudad de Buenos Aires dos años más tarde. Esta obra artística está esculpida en bronce, y tiene 4 metros de alto por 2,5 metros de ancho con un peso de 1200 kilogramos. Su idea y realización se referencia en la obra renacentista "Puerta del Paraíso del Baptisterio de San Juan" de Florencia (Italia). Es una pieza centrada en la representación de la acción docente en distintos escenarios, con elementos ordenados en una armonía simétrica clásica y equilibrada inscripta en el academicismo. Se compone de ocho paneles que muestran su desarrollo en distintas regiones del país, y está decorada con imágenes de fauna autóctona, personajes relevantes de la historia argentina y escudos provinciales.

Más allá de menciones y análisis desde el campo del arte, no se encontraron estudios que refieran a la "Puerta Historiada" desde otros campos académicos. Específicamente, se carece de investigaciones realizadas desde la pedagogía y la historia de la educación. Por eso, resulta relevante indagar acerca de los significados sensibles que presenta desde la perspectiva de la "estética escolar" del UBACyT[58] en que se inscribe el proyecto de esta ponencia. Para su construcción, se considera los aportes del llamado "giro afectivo" en las ciencias sociales, procurando atender a los sentimientos y emociones producidas en diferentes contextos como parte de entramados sociales, culturales e históricos complejos que inciden tanto en la dimensión individual como colectiva de los sujetos.

"Estética escolar", la categoría teórica central de este proyecto, permite indagar el mundo sensible de la escuela destinada a la educación de los sentidos para la formación de sensibilidades colectivas. En su enunciado, se toma la noción de "estética" acuñada por Katia Mandoki (2006), que no la reduce a una rama de la filosofía que se ocupa exclusivamente de las concepciones del arte o de lo bello, sino que la entiende como el conjunto de saberes que construyen a la sensibilidad como su objeto de indagación. De esta forma, se propone comprender cómo se provocan en los sujetos sentimientos de afinidad, rechazo e indiferencia hacia ciertas formas sensibles. Entender la estética en este sentido permite explicar por qué y cómo se despliegan sensiblemente ciertas prácticas, imágenes o discursos que culminan en la conformación de

57 Actual Escuela Primaria N°22 D.E. 3 "Carlos Pellegrini", ubicada en la Avenida Entre Ríos 1349, CABA.

58 "Estética escolar, circulaciones intelectuales y experiencias pedagógicas en la Argentina moderna" (proyecto 20020220100257BA, 2023 - 2026) Dir: Pablo Pineau

identidades grupales o personales, y analizar sus procesos y cambios a lo largo del tiempo y del espacio.

La "estética escolar", específicamente, es el registro sensible de la cultura escolar, y está compuesta por un conjunto de operaciones, normas, reglas y prácticas que organiza el tránsito por esa institución. Es el registro de la vida escolar que busca engarzar las sensaciones de los sujetos en determinadas sensibilidades, producir una "educación sentimental" a partir del mundo sensorial de los sujetos respecto al adiestramiento del deleite estético y al acondicionamiento del gusto a una red de valores a partir de la cual se estaría en condiciones de formular juicios correctos (Pineau, Serra y Southwell, 2017).

Desde la perspectiva de la "estética escolar" y conforme a todo lo planteado, se considera relevante analizar la "Puerta Historiada" desde un abordaje que incluya dimensiones artísticas y pedagógicas. Sus formas y figuras constituyen entramados complejos que buscaban impactar sensiblemente en quienes la observaran, y así transmitir y enseñar sentimientos, emociones y efectos sobre tópicos como la tarea docente, la concepción de la escuela y la construcción de la Nación.

Objetivos e Hipótesis.

Los *objetivos* de este proyecto son los siguientes:

- Contribuir al campo de la Historia de la Educación desde la perspectiva de la "estética escolar" a partir del análisis de un objeto delimitado que aún no ha sido abordado desde la Historia de la Educación.

-Analizar la "Puerta Historiada", realizada por Arturo Dresco a pedido del Consejo Nacional de Educación en 1931, identificando sus aportes al repertorio escolar sensible.

-Comparar su propuesta con prácticas contemporáneas en tópicos como la representación del maestro, la escuela y la Nación.

-Identificar las discusiones, debates y decisiones que concluyeron en la selección, organización y jerarquización de determinados símbolos y escenas pedagógicas por sobre otras alternativas posibles.

Las *hipótesis* que orientan este proyecto son las siguientes:

-La "Puerta Historiada" puede ser considerada un ejemplo potente de la llamada "pedagogías de las estatuas" destinada a la totalidad de la población.

-La "Puerta Historiada" puede ser considerada como una propuesta que a través de ciertas operaciones buscó construir determinadas sensibilidades en tópicos tales como la figura

del maestro, la escuela argentina y la idea de Nación.

-En el armado definitivo de la "Puerta Historiada" pueden rastrearse debates entre las miradas pedagógicas y artísticas sobre los temas y las formas de representación sobre esos tópicos.

-La elección de la "Puerta Historiada" como monumento conmemorativo puede ser considerada como un objeto que se encuentra simbólicamente en un "entre medio" de la "cultura escolar" y la "cultura política", marcando los límites y las relaciones entre ambas.

Marco Metodológico

La metodología que se aplicará en el proyecto corresponde a una investigación histórico-pedagógica que se desarrollará a través de la combinación y articulación de diversos métodos de investigación social mayormente de tipo cualitativo. Se buscará desarrollar categorías de análisis que permitan efectuar a la vez un trabajo de generación de teoría y de comprensión del objeto de estudio (Guichot Reina 2007).

También se contemplan momentos de triangulación de la información producto de la utilización de las múltiples estrategias de obtención y procesamiento de la información empírica. La investigación se basará en una construcción teórica del objeto de estudio, considerándolo como una expresión de procesos sociales que contiene múltiples significados sensibles. Se recurrirá a un modo de operar cualitativo en tanto y en cuanto se propone una investigación que supone la comprensión y el análisis de la experiencia pedagógica a partir de la construcción de los significados sociales. La teoría orienta el trabajo en terreno con el propósito de generar más teoría y de construir nuevos conceptos, en un proceso en espiral de ida y vuelta de la teoría a la empiria y viceversa.

En la delimitación del problema de investigación de este trabajo se encuentra un conjunto de fuentes de neto corte pedagógico, y un amplio repertorio de preguntas propias de más de un campo: las ideas pedagógicas y filosóficas, los vínculos entre educación escolar y sociedad, las relaciones entre estética, política y sistema escolar, entre otros. Se hará necesario entonces recurrir a encuadres teóricos que permitan incluir los distintos conjuntos que intersecan, a la vez que otorgar al análisis la especificidad que el discurso pedagógico requiere.

La "estética escolar" no se concibe como una "evidencia" presente y palpable, sino como una construcción compleja en un diálogo entre teoría y práctica. De esta forma, se parte de conceptos y presupuestos que funcionan como suposiciones de anticipación de sentido para explorar el objeto. Algunos conceptos como "estética" (Mandoki, 2006), "estética escolar" (Pineau, 2014), "sensibilidades" (Pineau, Serra y Southwell, 2017), "cultura escolar" (Rockwell, 2018) se proponen para un primer acercamiento a la recolección y revisión de material documental y

observación del objeto. Luego se dará paso al análisis de la información obtenida en un proceso espiralado entre las hipótesis de trabajo, las lecturas teóricas y la exploración documental. Este trabajo se refleja en el cronograma de actividades donde la combinación de las distintas instancias permitirá un proceso integral de indagación entre el procesamiento y análisis de la información.

Se plantea profundizar en la relación entre la estética escolar y la formación de sensibilidades, especialmente referidas al impacto de los símbolos materiales de las instituciones educativas en la promoción de ciertas emociones y sensibilidades. Se busca identificar en el objeto de estudio aportes textuales y -principalmente- visuales explícitos e implícitos.

En términos heurísticos, se indagará en reservorios y bibliotecas públicas y particulares tales como:

-Archivo General de la Nación (incluye reservorios fotográficos y fílmicos);

-Archivos Escolares diversos, a través del Programa Nacional de Archivos Escolares (Medar);

-Biblioteca Nacional de Maestros;

-Biblioteca del Docente (Espacio físico donde se aloja la "Puerta Historiada");

-Biblioteca del Congreso de la Nación;

-Colección de "El Monitor de la Educación Común" (revista oficial del Consejo Nacional de Educación durante los años 1881 -1976).

-Fondos personales de familiares de Arturo Dresco.

Se profundizará, con un trabajo exploratorio, los análisis de las fuentes seleccionadas para el objeto de estudio. Durante ese proceso se buscará identificar y analizar significancias relevantes al plan de investigación y a sus objetivos en términos de desarrollo de categorías y corroboración de hipótesis.

Conclusión

Los primeros avances del proyecto de investigación se encuentran guiados por los objetivos descritos en el apartado correspondiente. De esta forma, desde la perspectiva de la "estética escolar" se busca explorar, analizar y reconstruir las sensibilidades producidas por la "Puerta Historiada". Entendiendo que corresponde a un símbolo material escolar significativo, que permite acrecentar las producciones que indagan acerca de qué forma distintas operaciones inciden en la construcción de determinadas formas de sentir por parte de los sujetos que forman parte de las instituciones educativas y/o de la sociedad en general.

La elección de cada uno de los paneles que conforman la puerta no pareciera ser de forma

azarosa, más bien formarían parte de decisiones que se vinculan con una estrategia implícita -pero no por ello menos presente- de generar determinados sentimientos, valoraciones y afectos por sobre otros posibles. De esta forma, se considera la "Puerta Historiada" como parte de un objeto material fuertemente sensibilizador y plausible de tomarse como disparador de nuevos interrogantes acerca de la potencialidad que tiene la cultura material de las instituciones educativas en la producción de sensibilidades.

Es pertinente señalar y mencionar algunos primeros avances en los análisis de documentos de la época permite sostener el carácter altamente sensibilizador que ha tenido. El por entonces presidente del Consejo Nacional de Educación, Octavio Piso, brindó un discurso el día de la inauguración y comentaba al respecto:

"En sus paneles vemos reproducidas diversas escenas que nos llevan ya sea a la dura y fría Patagonia donde el maestro debe soportar el aislamiento durante gran parte del año […], o la Pampa ilimitada de escasos recursos civilizadores […] la montaña bravía y solitaria donde la vida del maestro a la par de la del niño transcurre entre peñas y riscos aún no dominados sino en parte por el rudo trabajo del hombre; o a la silenciosas y fecundas islas del Delta […]; o a la vida en las escuelas de los Cuarteles, donde el maestro debe desempeñar la severa misión no sólo de enseñar el alfabeto a los jóvenes conscriptos sino de reafirmarlos en sus convicciones patrióticas y nacionalistas".

Otro exponente de la fecha que también permite reconocer determinadas marcas sensibles en su discurso en relación a la puerta fue el Presidente del Consejo Escolar 6°, José J Berutti, que en su discursos declaraba que:

> Ella dice [La Puerta] de los afanes, de las nobles preocupaciones y de los sacrificios de esos abnegados y humildes servidores de la escuela y de la patria [los/as maestros/as] que, ayer como hoy, día tras día y hora tras hora, en el llano o en la montaña, en la gran urbe que asombra al mundo o en el villorrio lejano e inhospitalario, arrojan a manos llenas al surco de la vida la simiente del alfabeto y del bien […], sin que las fatigas, los errores ni las injusticias, quiebren su fe, rindas sus energías y abatan su bandera, que es la bandera de la civilización"

Los resultados hasta aquí obtenidos forman parte de un proceso que espera seguir acrecentando sus análisis, interpretaciones, resultados y -sobre todo- preguntas. Será necesario continuar con los aportes metodológicos de la perspectiva de estética escolar para seguir indagando en las fuentes y documentos de la época, además de considerar las posibilidades de concurrir al espacio ("Biblioteca del Docente" en la escuela "Carlos Pellegrini" en CABA) dónde se exhibe el monumento.

Referencias

Fattore, Natalia (2017). *Pedagogía y estética*. Informe final de investigación Mendoza, Dirección URL del informe: https://bdigital.uncu.edu.ar/11770

Guichot Reina, V. (2007). Historia de la Educación: pasado, presente y perspectivas futuras. Anuario de Historia de la Educación: Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación, 8, 39-77.

Mandoki, Katya (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Pineau, Pablo (comp.) (2014) Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar 1870-1945). Bs. As, Teseo.

Pineau, Pablo, Serra, María Silvia y Southwell, Myriam (2017) La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna: estudios sobre estética escolar, Buenos Aires: Biblos.

Rockwell, Elsie (2018). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social, (47),* 21 - 32. **DOI:** https://doi.org/10.34096/cas.i47.4945

.

El espacio escolar en *Shunko* (1949) de Jorge W. Ábalos: un análisis desde la perspectiva de la estética escolar sobre el encuentro entre lo escolar y lo rural

The School Space in Shunko (1949) by Jorge W. Ábalos: an analysis from the perspective of school aesthetics about the encounter between school and rural life

Melisa Libfrand

Palabras clave: maestro, escuela, comunidad, espacio escolar, sensibilidades

Presentación

El trabajo presentado en esta ponencia tiene como objeto la novela *Shunko*, de Jorge W. Ábalos, publicada en 1949. La hipótesis consiste en que la novela construye de manera efectiva una especial sensibilidad sobre la escuela en el campo. La obra narra la vida de un maestro de la ciudad que llega a una escuela rural en Santiago del Estero, en el marco de una comunidad cuya lengua es el quechua. La historia se centra en el vínculo entre el maestro y sus alumnos, que funciona como metáfora de la relación entre la cultura escolar urbana y la de sectores populares campesinos. Este trabajo parte de la premisa de que, gracias a su difusión e impacto, *Shunko* logra reescribir matrices previas y llevar adelante operaciones creadoras de sensibilidades sobre el vínculo entre lo escolar y lo rural, contribuyendo a los sentidos históricos construidos sobre la escuela rural en Argentina.

Además de tratarse de una obra inscrita en una época clave para la expansión de la educación rural en el país, *Shunko* ha tenido una importante circulación: luego de dos ediciones acotadas, fue llevada al cine en 1959 por Augusto Roa Bastos y Lautaro Murúa, y desde entonces ha sido traducida a varios idiomas, editada en más de cuarenta ocasiones y leída en escuelas primarias y espacios de formación docente. A pesar de su impacto, son escasos los estudios pedagógicos recientes sobre la novela, lo cual refuerza el valor de analizarla desde una perspectiva situada en la historia de la educación.

La estética escolar como marco de análisis

Esta ponencia se enmarca en el desarrollo del plan de trabajo correspondiente a la asignación

de la Beca de Estímulo a la Vocación Científica del CIN, surgido a partir de mi experiencia como estudiante adscripta de la asignatura Historia de la Educación Argentina de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (cátedra Pineau). Se inscribe, a su vez, en el proyecto de investigación *Estética escolar, circulaciones intelectuales y experiencias pedagógicas en la Argentina moderna* (UBACyT 20020220100257BA), actualmente en desarrollo.

Dicho proyecto parte de la comprensión de que el giro afectivo de las ciencias sociales ha permitido que las expresiones y formas de la sensibilidad sean tratadas como portadoras de significado. De acuerdo a esto, se entiende a la estética como un sistema de operaciones que permite convertir al mundo sensorial de los sujetos en determinadas sensibilidades mediante la sanción de juicios de valor. Desde esta perspectiva, se busca estudiar en *Shunko* cómo se producen y reproducen sensibilidades específicas en torno a la escuela rural, sus espacios y sus sujetos.

Este trabajo tiene como objetivo general contribuir al campo de la historia de la educación desde la perspectiva de la estética escolar, mediante la reconstrucción de sensibilidades sobre la escuela rural y sus distintas dimensiones en la novela. Además, se propone identificar las operaciones presentes en la obra que contribuyen a la construcción de dichas sensibilidades. En otras palabras, se busca comprender cómo *Shunko* forma parte de la construcción estética de lo que se ha entendido por escuela rural en Argentina.

Construcción histórica de sensibilidades sobre la escuela rural

El análisis desde la perspectiva de la estética escolar tendrá su foco en las escenas de encuentro y diálogo entre las representaciones de sujetos urbano y rural, buscando estudiar las sensibilidades que se producen y reproducen en *Shunko* sobre la escuela, el campo y sus sujetos, en el marco del proyecto nacional argentino de la primera mitad del siglo XX.

La escuela ha sido, desde su invención, una de las instituciones clave del proyecto modernizador, cumpliendo un rol estratégico en la construcción de sentido común. De allí que se han construido distintos sentidos respecto de lo escolar y lo rural, según los proyectos políticos nacionales en que se enmarcara cada experiencia. Para analizar estos sentidos es posible revisar lecturas de distintas épocas, sus circulaciones y los sentidos que construyeron. En este trabajo, será el caso de *Shunko* como obra que refleja la escena de la primera mitad del siglo XX.

Para las décadas de 1930 y 1940, años de trayectoria docente de Ábalos en Santiago del Estero, la escuela rural argentina venía en un proceso de expansión gracias al proyecto nacional de alfabetización y creación de escuelas impulsado por la Ley Lainez (Ley N° 4875, 1905). Con esta experiencia se multiplicaron ampliamente las escuelas rurales, sobre todo en los territorios con mayores tasas de analfabetismo como lo era la provincia en cuestión. Así, el Estado nacional se expandía en territorios con fuerte presencia indígena (Barrionuevo, 2023). Para 1930 el 39% de las escuelas primarias dependían del Consejo Nacional de Educación (desde ahora CNE), y la tasa de analfabetismo se había reducido a la mitad respecto de 1905. Así, el proceso de

escolarización avanzaba mucho más allá de la alfabetización (Pineau, 2008).

Los informes del CNE de la época muestran narrativas que contrastan las imágenes de las comunidades y el alumnado antes y después de la instalación de escuelas, describiendolas como "salvajes" o "predecesoras de nuestra estirpe" (CNE, 1949). En este marco, los relatos de maestros que se desempeñaron en el campo fueron fundamentales para complejizar la construcción de una estética de la ruralidad.

Entre esas narrativas se encuentra frecuentemente la figura del maestro en parajes remotos del interior del país. Cammarota (2020) señala que estos docentes eran considerados agentes estatales que recorrían hogares combatiendo el nomadismo, "moralizando y enseñando los beneficios de la Patria" (p. 38). En esta serie puede inscribirse la historia de Ábalos, quien fue maestro y director en la Escuela N.º 502 (Puente Negro, Santiago del Estero), antes de publicar el libro basado en su experiencia.

Además de enmarcarse en una época de la educación rural de gran importancia para el desarrollo nacional, *Shunko* cobra relevancia por su difusión e impacto. Tras dos ediciones acotadas, fue llevada al cine en 1959 por Augusto Roa Bastos y Lautaro Murúa. Hoy lleva más de cuarenta ediciones, ha sido traducida a varios idiomas y fue lectura destacada en escuelas primarias argentinas y en ámbitos de formación docente.

La novela ha sido analizada desde diversos campos académicos como las letras y la lingüística (Bartalini, 2012; Lorenzino, 2011), así como desde abordajes relacionados al autor (Rivas, 2010). Entre los trabajos disponibles, también destaca la biografía de Huerga (1981), que recupera la experiencia de Ábalos, aunque sin un enfoque centrado en lo pedagógico.

Sobre todo lo mencionado se basa la importancia de realizar un análisis histórico pedagógico de *Shunko* para identificar sensibilidades producidas a mediados del siglo XX. En el trabajo se observará cómo los juicios de valor van produciendo sensibilidades en los alumnos y alumnas, especialmente en Shunko, quien da nombre al libro, reconociendolo como representación de las infancias rurales de la época: "la anécdota es una y múltiple y Shunko es un niño agrario y todos los niños agrarios, y es también el hombre agrario de América. Entonces al asumir la universalidad deviene símbolo" (Huerga, 1981, p. 96).

Dado el impacto y circulación de la novela, la escasez de estudios pedagógicos recientes sobre ella y la falta de exploración de archivos escolares rurales, se destaca el valor de la narrativa docente para reconstruir sentidos históricos. Esta ponencia se propone avanzar en el análisis de la novela buscando líneas de indagación que aporten al conocimiento sobre la construcción de sensibilidades sobre la escuela rural.

En el marco de esta indagación se ha realizado y continúa, una búsqueda y revisión de material documental que permita completar la información sobre el contexto, la escuela y el autor. Asimismo, se propone trabajar con desarrollos sobre la historia de la educación rural en Argentina, para ponerlos en diálogo con estudios sobre estética escolar.

En este trabajo se proponen algunos recortes y análisis de la novela buscando identificar escenas clave en torno a categorías relevantes. El abordaje consiste en una dinámica espiralada,

combinando momentos de obtención, sistematización y análisis de información, en un ida y vuelta entre fuentes, materiales, conceptos teóricos, historia de la educación y biografía del autor.

Desarrollo y avances

Hasta el momento se han delineado algunas categorías centrales en el análisis de la producción de sensibilidades en *Shunko*. Esta ponencia se centra en una de ellas: el espacio escolar. Se entiende como tal al entramado conformado por el territorio, la infraestructura y el conjunto de elementos y símbolos que configuran la materialidad de la escuela en la novela. Para comprender su relevancia, se presentan algunas observaciones contextuales.

Según los censos escolares del CNE, en 1938, uno de los mayores obstáculos para las escuelas de los territorios nacionales era la dispersión poblacional y las largas distancias que caminaban los/as niños/as para llegar a clase. A esto se sumaban la apatía de los padres, la pobreza, los caminos deficientes, la incomodidad de los locales escolares, entre otros (CNE, 1938 en Cammarota, 2020, p. 28).

En este contexto, construido socialmente como hostil y adverso para impartir la educación, se insertaba Ábalos (y, se podría decir también, el maestro de *Shunko*). Las memorias docentes de la época presentan el trabajo como sacrificado: "En diversos casos eran los maestros, emulando a los misioneros de la conquista, quienes construían 'la escuela', debiendo ganar, a su vez, la confianza de las comunidades nativas" (Cammarota, 2020, p. 41).

En consonancia con estas experiencias, la construcción del espacio escolar en *Shunko* aparece fuertemente atravesada por las condiciones materiales y simbólicas del contexto rural. El capítulo 7 presenta escenas que permiten pensar ese espacio no sólo como edificio físico, sino como construcción colectiva cargada de afectos y significados.

Desde el inicio de la novela, el campo se describe como un entorno hostil: sequía, viento, sol ardiente, y heladas. En el capítulo 6, el primer día de clases de Shunko grafica claramente las condiciones materiales y espaciales de la escuela:

> Bueno, cuando aquel jueves llegó a la escuela los chicos ya habían entrado a clase; claro que eso de entraron es una manera de decir. Debajo de un algarrobo enorme estaban los bancos en los que los chicos escribían sentados; los de atrás escribían en el lomo del banco de los de adelante (...). Sobre el tronco de un árbol había un pizarrón y el maestro estaba de botas y bombachas. (p. 71)

De acuerdo a los informes del CNE, estas limitaciones materiales ponían en cuestión el alcance efectivo del proyecto modernizador de la Ley 1420. Para el Cincuentenario de la Educación Común en 1934, se realizó un balance sobre la extensión y el funcionamiento de los servicios educativos, cuyos resultados replicaban las problemáticas que se leen en *Shunko*. Aún así, la "misión civilizatoria" se sostuvo también gracias a las relaciones entre maestros y

comunidades locales (Cammarota, 2020).

El capítulo destaca el involucramiento de la comunidad en la construcción del local escolar: niños/as, vecinos/as y maestro participan activamente acarreando agua, removiendo tierra, pisando barro, pintando paredes y hasta desmontando el terreno. Al comienzo del capítulo se lee: "¡Al fin se terminó la construcción del local para la escuela! Un rancho de ocho metros de largo por cuatro de ancho, de palo a pique y barro amasado las paredes (...)" (p. 83). No es menor detenerse en el tono celebratorio que aporta la exclamación en este fragmento, tanto como en otras instancias del proceso. Si se piensa en la construcción de sensibilidades, es interesante observar tonos de entusiasmo, alegría y/o emoción en los distintos personajes durante todo este proceso de construcción del espacio.

Entre los informes del CNE se destaca "el rol de las comunidades locales como rueda de auxilio del Estado en la gesta educativa y uno de los puntos cardinales en la radicación de la escuela en los parajes más alejados donde convergían la acción popular y la oficial" (Cammarota, 2020, p. 29). En *Shunko*, se relata la experiencia de construcción comunitaria de la escuela, que contrasta con la imagen previa a la llegada del maestro donde las clases sucedían bajo un algarrobo. Es interesante plantear interrogantes respecto de cómo los fragmentos que presentan a una comunidad entusiasmada que construye colectiva y voluntariamente, contribuyen a la creación de operaciones sobre la escuela rural en el marco del proyecto nacional descrito, considerando sus desafíos para alcanzar a todos los territorios.

> El capítulo narra la participación activa de la comunidad en la construcción del edificio escolar, resaltando también las emociones que atraviesan ese proceso:
>
> "- Necesito diez potros que se metan en el rancho a pisotear el barro para amasarlo.
>
> - ¡Yo, señor!... ¡Yo, señor!...
>
> Más de treinta 'potros' estaban dispuestos a la fiesta del barro" (p. 83).
>
> Algo similar sucede ante la propuesta de preparar un patio escolar:
>
> "- Si tuviéramos un patio amplio podrían ustedes jugar más cómodos y hasta haríamos una cancha de fútbol. (...)
>
> - (...) Si tuviéramos plata, haríamos desmontar...
>
> - ¿Y si nosotros desmontamos, señor? (...)
>
> - ¡Bueno! Pancho, reuní a los chicos en el patio para ver si quieren ayudar. Ya me han animado a mí también" (p. 87).

Estas escenas refuerzan la imagen de una comunidad (en este caso, los propios alumnos) que se constituye como agente activo ante las carencias materiales. La falta de recursos estatales se compensa con el trabajo colectivo, en sintonía con lo que señalan los informes del CNE sobre la intervención de vecinos en el sostenimiento de las escuelas rurales como "rueda de auxilio del Estado" (Cammarota, 2020).

Una vez finalizado y pintado el edificio, se describe cómo los estudiantes organizan el aula:

> Cuando estuvo listo el local, los chicos acomodaron los bancos en el aula. Hicieron dos filas dobles y en el fondo pusieron el armario. El pizarrón se le colocó al frente atado por sus soportes con piolas de chaguar –que los chicos torcieron– a gruesas espinas de vinal clavadas en la pared de barro. El señor sacó varios cuadros grandes y otros cuadros que los chicos colocaron en las paredes de los costados. El grado quedó 'muy alegre'. (...) ¡Ya estaban instalados en la escuela nuevita! (p. 84)

Otra dimensión relevante para abordar dentro de la construcción del edificio tiene que ver con el diálogo con el entorno natural. Uno de los elementos más significativos en términos de sensibilidades es el mástil: "De un tronco quebracho blanco, derecho y delgado, se hizo un mástil, y la bandera a la que su asta daba más altura" (p. 85). La elección del quebracho, árbol típico del monte santiagueño, articula el símbolo patrio con el entorno natural local, permitiendo leer en esta escena una operación simbólica que vincula nación, territorio y trabajo comunitario. La bandera, elevada por un árbol local, se integra a los rituales escolares y a la vida cotidiana de los alumnos, a pesar de la precariedad material inicial.

Y la descripción del mástil no se limita a lo material: "Cuando alguna vez, por la mañana, lo 'pilla' la bandera en su casa, Shunko no puede andar tranquilo, se apura para no llegar tarde" (p. 85). Esto da cuenta del modo en que los rituales escolares, gracias al proceso de construcción comunitaria, se inscriben sensiblemente en la vida cotidiana de los alumnos, marcando tiempos, obligaciones y vínculos afectivos con lo escolar y lo patrio, gracias a la construcción comunitaria del edificio y mobiliario escolar.

El valor por la construcción comunitaria se pone en evidencia también en contraposición con lo urbano. Más adelante en la novela, cuando dos maestras del pueblo visitan la escuela, exclaman al maestro: "¡Qué lugar desolado este! No sé cómo puede usted vivir aquí" (p. 137). La escena permite observar los contrastes entre las representaciones urbanas de lo escolar y la escuela rural. Lejos de asimilarse a una jerarquía que privilegie lo urbano, el maestro y su comunidad expresan un fuerte sentido de pertenencia a su escuela y su territorio. Cuando son invitados a participar de un acto oficial por el Día del Maestro, el docente rechaza la propuesta, afirmando que "en esa fecha mis chicos y yo queremos estar aquí, en nuestra escuela, y los padres y vecinos saben que estaremos y lo esperan" (p. 138). Esta cita refuerza la idea de una escuela enraizada en su comunidad específica, con un fuerte sentido de pertenencia y de arraigo al edificio construido por la comunidad misma.

Conclusiones

Se podría decir que la construcción de la escuela en *Shunko*, entonces, no es sólo una acción concreta, sino una operación estética que materializa sensibilidades sobre el vínculo entre educación, territorio y comunidad. A través del relato de escenas que entrelazan carencias materiales, trabajo comunitario, territorio y afectos, la novela participa en la producción de

sentidos sobre la escuela rural como espacio arraigado, construido desde la precariedad pero también desde el protagonismo de la comunidad, como agente crucial de un proyecto nacional. Es interesante seguir indagando sobre esta categoría así como sobre otras identificadas, tanto como el diálogo entre ellas, buscando componer de manera más completa la búsqueda de la sensibilidad construida sobre la escuela en la ruralidad, insistiendo sobre *Shunko* como representación narrativa de la escuela rural argentina de la primera mitad del siglo XX.

Al mismo tiempo, el análisis permite revisar y tensionar ciertas imágenes consolidadas sobre la configuración del sistema educativo argentino, que destacan exclusivamente el rol del Estado. El aporte de la perspectiva de la estética escolar permite poner en primer plano el papel activo de las comunidades rurales en la construcción de escuela. De este modo, se abren nuevas preguntas sobre las interrelaciones entre educación, sociedad civil y territorio.

Fuente

Abalos, Jorge W. (2010, edición original en 1949) Shunko. Losada.

Referencias

Barrionuevo, Vanesa A. (2023), El niño campesino en la literatura de maestros rurales: raza y escuela rural en el Chaco. Estudios Rurales, 2023, vol. 13, núm. 28, Julio-Diciembre, ISSN: 2250-4001. UNQ.

Cammarota, Adrián (2020). Nacionalizar y educar: problemas de la Educación Común en los Territorios Nacionales (1890-1940) Av. Cesor vol.17 no.22 Rosario.

Huerga, Feliciano (1981). Genio y figura de Jorge W Abalos. Buenos Aires, Eudeba.

Informe: Historia de la Escuela Nacional N° 245 del Territorio del Chaco. Población Elba Raquel (1949). Biblioteca Enrique Banchs. Archivo Escuelas CNE. En biblioteca "J. V. González" del Instituto Bernasconi de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Pineau, Pablo (2008). Historia estética de la escolarización en la Argentina - Proyecto UBACYT, aprobado.

MESA 9: SUBALTERNIDADES, INCLUSIONES Y EXCLUSIONES EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: SUJETOS, CUERPOS, GÉNEROS Y SUBJETIVIDADES

COORDINAN: YAMILA LIVA (UNNE), JULIANA ENRICO (CONICET-UNC) Y ROCÍO LARRECHEA (UNC/UPC)

Multiagencialidad y medicalización: escenas de la escuela rural en "Shalacos", de Jorge W. Ábalos

Multiagency and medicalization: rural school scenes in "Shalacos", by Jorge W. Ábalos.

Vanessa Alexandra Barrionuevo[59]

Palabras clave: medicalización – multiagencialidad – niñez rural – escuela rural – Santiago del Estero

En este trabajo nos proponemos analizar las prácticas de medicalización de las infancias llevadas adelante por maestros y maestras en escuelas rurales de Santiago del Estero durante la primera mitad del siglo XX. Para ello, nos ocuparemos de analizar diferentes escenas de la escuela rural santiagueña relatadas en el libro "Shalacos", escrita por el maestro rural Jorge Washington Ábalos y publicada por primera vez en 1975. Así como su obra predecesora Shunko, está inspirada en su experiencia como maestro rural en la zona del Salado santiagueño desde la década de 1930 y 1940.

A partir del análisis de esta fuente que registra prácticas cotidianas que el autor realizó como maestro, el objetivo que nos propusimos fue el de problematizar el rol de estos docentes como agentes estatales y, al mismo tiempo, como actores multiagenciales que respondieron a demandas educativas y sanitarias en territorios históricamente desprovistos de servicios de salud. En Shalacos exploramos cómo el rasurado, las curaciones y los tratamientos médicos escolarizados configuraron inclusiones y exclusiones sobre cuerpos infantiles subalternizados, proponiendo una lectura interseccional de la historia de la educación. A su vez, reflexionamos cómo en la ruralidad santiagueña, la escuela pública se constituyó en un núcleo de recepción y tratamiento de las necesidades de las comunidades, actuando como brazo extendido del Estado y como espacio de mediación entre políticas nacionales y realidades locales.

Algunas notas teóricas y metodológicas

El análisis de las prácticas de medicalización y la multiagencialidad de los maestros y

59 Universidad Nacional de Santiago del Estero – Instituto de Lingüística, Folklore y Arqueología, Santiago del Estero, Argentina. Correo electrónico: barrionuevovanessa@gmail.com

maestras en las escuelas rurales santiagueñas exige un marco conceptual que articule la historia de la educación y los estudios sobre salud escolar. Asimismo, nos obliga a pensar a los docentes como agentes estatales. Agentes entendidos en tanto agencia: como la capacidad de los sujetos para actuar con autonomía y transformar su entorno.

A esta categoría la complejizamos como "agentes estatales", ya que nos permite reconocer el margen de acción de los maestros y maestras, quienes asumieron funciones sanitarias más allá de su formación pedagógica en tanto funcionarios del Estado. A su vez, la multiagencialidad nos permite pensar en la coexistencia de múltiples roles y responsabilidades en los docentes, quienes debieron negociar entre las expectativas estatales, las demandas comunitarias y las urgencias sanitarias, construyendo su identidad profesional en la intersección de lo educativo y lo médico.

Los destinatarios de estas intervenciones sanitarias de los maestros y maestras eran los niños que asistían a estas escuelas rurales. Celeste de Marco (2021) propone repensar la niñez rural no solo como una categoría demográfica o geográfica, sino como una construcción histórica y social atravesada por desigualdades, representaciones y políticas públicas. Su revisión muestra cómo la infancia rural fue objeto de discursos que la asociaban con el atraso, la enfermedad y la necesidad de intervención estatal, lo que justifica la centralidad de la escuela y sus maestros como agentes de civilización y cuidado.

La medicalización, siguiendo a Conrad (2007) y Cammarota (2023), se entiende aquí como un proceso social que extiende la autoridad médica a nuevos dominios y actores. Las prácticas de medicalización de los maestros y maestras rurales, son posibles gracias a la asunción de los múltiples roles que asumen. Así, la multiagencialidad permitió que los maestros ejercieran prácticas de cuidado, prevención y tratamiento básico, funcionando como agentes de medicalización en la comunidad.

Es así que comprendemos que la medicalización no solo implica la expansión del dominio médico sobre la vida social, sino también la delegación de funciones sanitarias a actores no médicos, en este caso los docentes rurales. La escuela rural se convierte así en un espacio de intersección entre educación, salud y poder estatal, donde esta práctica no es solo un proceso impuesto, sino también resignificado por los agentes multiagenciales que habitan esos territorios.

Nos ocupamos de poner en juego estos conceptos y estas hipótesis de trabajo a partir del análisis de las prácticas de los maestros y maestras que trabajaron en la ruralidad santiagueña durante la primera mitad del siglo XX. En este sentido, la decisión metodológica por elegir como fuente de análisis de dichas prácticas al libro Shalacos, tiene como propósito explorar otros documentos poco frecuentes, pero aun así consultados para todo aquel que haga investigación en el campo de la Historia de la Educación, como los que constituyen las obras literarias. Un antecedente interesante y de reflexión para muchos historiadores es la obra "La maestra normal (vida de provincia)" de Manuel Gálvez, publicado en 1914, y que constituyó en una fuente para el análisis de las escuelas normales.

La palabra "*shalacos*" era utilizada para definir a los pobladores de la costa del Río Salado,

uno de los dos ríos más importantes de Santiago del Estero. Ábalos ejerció la docencia en el contexto rural de la provincia desde los 18 años. Transcurridos los 8 años como maestro rural, cambia de rumbo para convertirse en un científico entomólogo y en escritor. Esta experiencia en la docencia en pleno monte santiagueño, nace su obra más conocida "Shunko", pero también surgió "Shalacos".

Escenas de multiagencialidad y medicalización en los relatos de Ábalos

Cada relato seleccionado refleja una escena en la que Ábalos, como maestro rural, asume responsabilidades sanitarias en su interacción cotidiana con sus estudiantes y la comunidad.

Relato 1: "El nido de catas". La curación de las heridas por jugar con la fauna local

Esta primera escena transcurre durante la jornada escolar. El maestro cuenta que los niños se encontraban jugando con una cotorra bajo el alero de la escuela.

> Yo veo lo que han hecho estos tipos: capturaron una cotorra de esa congregación y le pintarrajearon el plumaje hasta hacerla irreconocible. Ahí está ahora la cuitada en una rama alejada del nido, sin entender lo que ocurre. El alboroto ha cesado. La cotorrita expresa de vez en cuando su indignada protesta.
> Idaco viene hacia mí mostrando un dedo ensangrentado:
> -Curame, señor.
> Mientras nos dirigíamos hacia el aula para sacar el botiquín, le digo:
> -Te mordió la cata… ¿no? (Ábalos, 2009:35).

Idaco solicita la asistencia del maestro para curar la herida que le produjo una "cata" (cotorra). Allí se evidencia que en la escuela hay un botiquín de primeros auxilios, preparada para ser utilizada ante cualquier emergencia.

La escuela no sólo tiene insumos para la tarea pedagógica diaria: la presencia de insumos sanitarios para la curación de las heridas, nos lleva a pensar que también allí pudo haber medicación para enfrentar cualquier emergencia ante la ausencia de una posta sanitaria o centro de salud cercano. Aquí, el maestro relata que ese botiquín tenía agua oxigenada y alcohol para desinfectar las heridas: "Cambio el frasco que estaba por utilizar y en vez de agua oxigenada echo alcohol puro en la herida" (Ábalos, 2009:36).

Relato 2: "Ishico" y la pediculosis

Ishico aparece en la escuela con la cabeza rapada y el maestro se pregunta la razón por la cual le cortaron el cabello. El autor dice:

> … En el reconocimiento del lunes último se detectaron “habitantes” en la cabeza de Ishico. Cada semana se hace una inspección a fondo del pelo de los chicos. Tengo excelentes espulgadores a quienes no hay piojo ni liendre que escape de control. Sometí luego a Ishico al drástico tratamiento de raparlo con la máquina N°. 0. Bueno… debo declarar que la piojera no es pecado mortal aquí. La medida que he tomado con él ha sido estrictamente sanitaria y contando con su consentimiento; en modo alguno constituye una sanción (Ábalos, 2009: 56).

Esta escena puede abordarse desde varias aristas. En primer lugar, la histórica lucha contra la pediculosis, por la que los maestros y maestras se convirtieron en “inspectores de cabezas” en búsqueda de piojos y liendres – práctica sostenida aún en el presente – no sólo para tratar a niños y niñas con este problema, sino también para prevenir.

En segundo lugar, estas prácticas de revisión iban en compañía de la intervención directa sobre los cuerpos si se detectaban a estos “habitantes”: estas cabezas eran “espulgadas” no sólo por los docentes, sino que el relato deja entrever “auxiliares” en la cruzada contra los piojos y liendres, los cuales pueden ser sus propias madres e incluso otros niños y niñas. A su vez, frente a la detección, se encuentra un tratamiento inevitable para quien los tiene: el corte de cabello al ras.

Esta intervención sobre el cuerpo de niños y niñas era decidido por el maestro, y según consta en el relato, por el niño. La familia no intervenía en estas decisiones, por lo cual nos hace preguntarnos acerca de cómo se construían los vínculos entre familias y escuelas en espacios rurales.

Relato 3: “Ardiente remedio”. La lucha contra la tracomatosis

Reyna (2019) describe cómo desde finales de la década de 1920 a 1940, la campaña contra el tracoma (conjuntivitis granulosa) en las escuelas rurales implicó la capacitación de maestros como agentes sanitarios, responsables de la detección, el tratamiento y la prevención de la enfermedad, en articulación con campañas estatales. Así, los docentes no solo reproducían discursos médicos, sino que los adaptaban y resignificaban en función de las condiciones materiales y culturales del territorio.

En el relato que aquí presentamos, el autor cuenta su preocupación por la salud los ojos de los niños y niñas frente a esta enfermedad, la cual se acentúa frente a la demora de la visita del médico. El tracoma era un “fantasma” acechando a sus estudiantes y remarca un problema del sistema sanitario en ese periodo: los médicos tenían asignadas vastas y extensas regiones, las cuales tenían muchas necesidades y demandas.

La escena transcurre en el aula. El maestro considera tener la experiencia para poder tratar la enfermedad en caso de identificarla:

- A ver los ojos, Cashi.
La chinitilla se arrodilla entre mis piernas y se somete al examen. Vuelvo uno de sus párpados y veo las granulaciones que me temía (Ábalos, 2009:65).

El maestro diagnostica y trata. Luego de la detección del tracoma, decide medicar:

- Tengo que curarte, Cashi. Te va a doler, pero tengo que curarte.
Su confianza en mí me hace sentir mal. Las gotas del sulfato de cinc caen en uno de sus ojos; su cuerpecito de contrae por el ardor corrosivo. Yo he sujetado su cabeza con mis rodillas y levanto el párpado del otro ojo sin darle tregua. Ella lleva sus manitos a mis muñecas, pero no se atreve a tomarme. Otras gotas de fuego caen en la conjuntiva inflamada (Ábalos, 2009:66).

El deber del maestro va más allá de la tarea docente. Se siente llamado al cuidado de la salud de sus alumnos. Cashi muestra resistencia a la medicación, pero sucumbe frente a la autoridad del saber del docente, que lo habilitaba a estas prácticas de medicalización sin ser médico.

Esta escena culmina cuando él llama a Ishta, su próximo alumno a tratar por el tracoma. En estas acciones, el maestro se convierte en un agente estatal de salud, extendiendo la medicalización a la escuela rural y consolidando su rol multiagencial.

Relato 4: El "*Paaj*" y las creencias locales

Esta última escena que elegimos en Shalacos habla del *paaj*, conocido como el "mal del quebracho". Se trata de una reacción alérgica al roce con el rebrote del quebracho colorado, árbol típico de la región chaqueña caracterizado por sus maderas rojizas y duras.

En este relato, el protagonista es Ansha, el cual apareció con la cara hinchada y llena de ronchas, tiene dolor de cabeza y una comezón insoportable:

Ancha procura estarse quieto, pero el escozor lo martiriza y no sabe ya por donde rascarse.
Me dice que ha comenzado a medicarse: he saludado al quebracho padre, y ha hecho una tortilla de ceniza amasada y la ha atado a su tronco con una tira de tela colorada. Con eso espera aplacar la ira del árbol.
Nada tengo en el botiquín que pueda aliviarlo.
- ¿Amasaste bien la tortilla de ceniza?
- Sí, señor.
- Entonces, sanarás (Ábalos, 2009:86).

El maestro manifiesta desazón por no poder aliviar la alergia de Ansha con alguna medicación o tópico para calmar su comezón e inflamación. Frente a la falta de respuestas de la ciencia médica por una cura, apoya a su alumno en una práctica basada en creencias locales. En este diálogo encontramos una interacción entre saberes médicos oficiales y prácticas tradicionales, la cual reafirma al maestro como mediador cultural y sanitario.

Conclusiones

La escuela rural santiagueña de principios del siglo XX emerge en los relatos de *Shalacos* como un espacio complejo donde se entrelazaban la educación, la salud y las dinámicas comunitarias. A través de las experiencias de Jorge W. Ábalos, queda en evidencia cómo los maestros rurales asumieron roles que trascendían ampliamente la enseñanza formal, convirtiéndose en agentes clave para suplir las carencias de un Estado ausente. Estos docentes no solo impartían conocimientos, sino que también diagnosticaban enfermedades, aplicaban tratamientos y mediaban entre los saberes médicos oficiales y las prácticas tradicionales de las comunidades. Su labor refleja una forma de multiagencialidad que respondía tanto a demandas estatales como a necesidades locales, configurando una identidad profesional híbrida y profundamente arraigada en el territorio.

El proceso de medicalización en estas escuelas no fue unidireccional ni homogéneo. Por el contrario, se trató de una práctica negociada donde los maestros adaptaban protocolos sanitarios a contextos específicos, a veces integrando conocimientos populares como en el caso del *paaj* del quebracho. Esta flexibilidad revela que la medicalización no solo implicaba la imposición de normas biomédicas, sino también la capacidad de los docentes para reinterpretarlas y resignificarlas. Sin embargo, esta agencia tenía sus límites: los maestros operaban en condiciones de precariedad material y aislamiento, lo que convertía su intervención en un acto de autoridad, pero también de vulnerabilidad. La tensión entre el cuidado y el control, entre la empatía y la disciplina, atraviesa cada una de las escenas analizadas, mostrando las contradicciones inherentes a su rol.

Los relatos de Ábalos también invitan a reflexionar sobre las representaciones de la infancia rural en aquel período. Los niños y niñas aparecen como sujetos de intervención, pero también como actores que resisten, negocian o aceptan las prácticas de medicalización. Su voz, aunque mediada por la perspectiva del maestro, permite vislumbrar cómo estas experiencias eran vividas y percibidas. La escuela, en este sentido, no era solo un dispositivo de normalización, sino también un espacio donde se tejían relaciones de confianza y dependencia mutua.

Este análisis tiene implicancias que trascienden el marco histórico. En el presente, muchas escuelas rurales siguen enfrentando desafíos similares, con docentes que asumen funciones sanitarias ante la falta de infraestructura adecuada. Al mismo tiempo, el legado de estas prácticas históricas plantea preguntas urgentes sobre cómo abordar la salud escolar hoy, sin reproducir estigmas o jerarquías entre saberes.

Recuperar obras como *Shalacos* no solo enriquece nuestra comprensión del pasado, sino que también ofrece herramientas para repensar el presente. Estas narrativas, escritas desde la experiencia directa de los maestros rurales, desafían las fuentes tradicionales de la historiografía y permiten acceder a dimensiones cotidianas que suelen quedar fuera de los registros oficiales. Futuras investigaciones podrían profundizar en este camino, explorando archivos locales o testimonios orales que complementen y contrasten estas voces literarias.

En última instancia, la historia de los maestros rurales santiagueños nos habla de resiliencia, adaptación y compromiso, pero también de las estructuras desiguales que hicieron necesaria su multiagencialidad. Reconocer su labor implica no solo valorar su aporte, sino también interpelar las condiciones que la hicieron posible. *Shalacos* nos recuerda que la escuela rural fue, y sigue siendo, mucho más que un lugar de enseñanza: es un territorio donde se juegan luchas por la salud, la identidad y la dignidad de las comunidades.

Referencias

Ábalos, J.W. (2009). *Shalacos*. Losada.

Cammarota, A. (2023). Saberes médicos y medicalización en el ámbito escolar (1920-1940). *Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales*, 19(3), pp. 33-51.

Conrad, P. (2007). *The Medicalization of Society: On the Transformation of Human Conditions into Treatable Disorders*. Johns Hopkins University Press.

De Marco, C. (2021). ¿Qué es la niñez rural para la historia? Una revisión y una propuesta desde Argentina. *Historia Caribe*, XVI(39), pp. 189-223.

Reyna, C. (2019). La lucha antitracomatosa escolar en Santiago del Estero, Argentina (1920-1940). *Revista CS*, (27), pp. 13-35.

Identidades y escuela rural en la primera mitad del siglo XX: Una aproximación a los discursos de la diferencia cultural en el chaco santiagueño

Identities and the Rural School in the First Half of the 20th Century: An Approach to Discourses of Cultural Difference in the Santiagueño Chaco

Carlos Bonetti[60]

Palabras clave: Diferencia cultural- Identidades-Escuela rural-discursos

Presentación

Entre 1875 y 1910 se promulgaron una serie de legislaciones que posibilitaron el funcionamiento del sistema educativo en argentina durante la primera mitad del siglo XX (Arata y Mariño, 2013). Leyes pioneras como la 1420, que estipulaba una educación obligatoria y laica, o la ley Láinez que expandió el sistema educativo a partir de extender las escuelas nacionales más allá de Buenos y Aires y los Territorios Nacionales de Chaco, Patagonia y Misiones, fueron emergentes de un contexto sociopolítico y económico en el que se consolidó el Estado nacional a partir de su expansión territorial hacia los llamados "desiertos" del sur y el noreste. El despliegue de las avanzadas militares hacia estos territorios indígenas por parte de Roca en su función tanto de Ministro de Guerra como posteriormente de Presidente, supuso la necesidad de anexar tierras con fines de colonización y explotación en base a sus riquezas.

El modelo de país agroexportador en el marco de un sistema capitalista internacional, fue acompañado por un desarrollo industrial que fue posible a partir de la explotación de obreros industriales de las grandes ciudades, pero también de obreros rurales, campesinos e indígenas, muchos de los cuales fueron incorporados y sobreexplotados en los ingenios azucareros del norte, en las cosechas de algodón hacia la zona del Chaco, en el obraje del bosque santiagueño y chaqueño, y por supuesto, en el trabajo agrícola de la misma región pampeana. De esta manera, el proyecto modernizador que se había puesto en marcha en base a una nueva estructura económica y social, necesitaba de un dispositivo que acompañe el proceso en su expansión territorial, y sobre todo, que pueda fijar nuevas subjetividades en la formación de

60 ILFyA-FHCSyS - UNSE, carlybonetti@gmail.com

una “comunidad imaginada” (Anderson, 1993) propensa a generar mecanismos de integración/exclusión nacional.

A principios del siglo XX el dispositivo escolar comenzó un proceso de nacionalización mediante la ley Láinez y una serie de legislaciones provinciales que contribuyeron a darle forma a los sistemas educativos, contemplando particularidades, problemáticas y necesidades de las provincias. La necesidad de masificar la educación llevó a pensar su extensión en la vasta geografía nacional, lo que implicaba la creación y puesta en funcionamiento de escuelas en ámbitos rurales, muchos de ellos periféricos, donde el incipiente Estado aún no había llegado. No sólo se preveían más escuelas, sino que también se instalaba la preocupación por el contenido de la enseñanza, lo que llevó a discusiones pedagógicas y didácticas, y sobre todo, al desarrollo de políticas tendientes a elaborar planes de estudios, programas, revisión de materiales educativos y fomentar la profesionalización docente. En el marco de estas líneas de acción, sobrevolaba el problema recurrente en cómo pensar operativamente el funcionamiento de la escuela rural.

Si bien la Ley 1420 preveía de manera general la enseñanza agrícola y ganadera para estos sectores, la ruralidad no era percibida homogéneamente. La campaña mostraba una gran diversidad interna en relación al ambiente, los habitantes y los desarrollos productivos de las regiones. De este modo, la zona pampeana carecía de un sujeto campesino nativo de explotación minifundista, y por el contrario, los actores rurales eran inmigrantes llegados a fines del XIX, así como criollos y mestizos que comenzaron a migrar desde el norte del país (Ascolani, 2012). Esta realidad mostraba su contrapartida en territorios del norte con una composición poblacional indígena, mestiza y criolla, entre las cuales también existían diferencias que se expresaban fundamentalmente a partir de la alteridad indígena, en tanto colectivos aún considerados exógenos a la ciudadanía nacional. Y en tal sentido, las discusiones en torno a la educación que debían recibir las poblaciones indígenas de Chaco y Formosa oscilaban entre la necesidad de integración como mano de obra al escenario económico a partir de la educación común, y la de continuar su evangelización y resguardo en las misiones salesianas y reducciones católicas.

El caso santiagueño, con su población rural diseminada y largamente “desindianizada” durante casi todo el siglo XIX, nos muestra un paisaje étnico distinto, en el sentido que no había un reconocimiento oficial de presencia indígena, salvo, de aquellas tolderías y/o incursiones de grupos chaqueños en la frontera sureste y que se presentaba como un problema para la policía rural a principios del XX. Aquí la población predominante era un campesinado mestizo o “criollo” asilado en algunos casos en grandes estancias ganaderas, y/o asentado en cercanías de los ríos Dulce y Salado en base a una pequeña agricultura y ganadería, acompañada de actividades de recolección y de migraciones estacionales a la cosecha de algodón, la zafra, y los campamentos en el obraje maderero de la región del llamado chaco santiagueño.

Continuando con las escasas líneas de indagación sobre historia de educación rural, y aún más con las que ponen foco en las políticas y representaciones escolares sobre las identidades indígenas y/o campesinas, este trabajo busca, a partir de una diversidad de fuentes, problematizar

esas representaciones estatales de la diferencia cultural en la campaña santiagueña de inicios del siglo XX, partiendo de la hipótesis de que fue la propia experiencia histórica y las subjetividades de los agentes educativos de terreno -fundamentalmente maestros, directores e inspectores zonales- el marco desde el cual se interpretaron y ejecutaron los lineamientos educativos y se pusieron en discurso las imágenes en torno al poblador rural y los problemas derivados de esa identidad. Con esto pretendemos dar cuenta de cómo en los inicios de la nacionalización del sistema educativo, las políticas pensadas desde nación, e incluso desde la propia provincia, constituyen una "letra gruesa" que termina delineándose en la práctica y el conocimiento de los escenarios rurales, pero también como las políticas educativas locales funcionaron en base a las representaciones sobre la identidad rural en las que se advertían necesidades, problemas y diagnósticos que en ocasiones trascendían los aspectos meramente educativos.

En base a un trabajo con fuentes que incluyen periódicos, publicaciones de maestros, legislaciones, así como actas e informes escolares, pretendemos abordar de forma preliminar el período que va entre 1900 y 1950, considerando las políticas de expansión del sistema educativo nacional y la ramificación de escuelas llegando a zonas periféricas de la ruralidad provincial hacia esta última década.

El trabajo postula los siguientes ejes de análisis: La representación de los territorios rurales periféricos/fronterizos y las propuestas para la escolarización de sus habitantes; y por otro lado, las marcas indígenas y la identidad rural (racializada) desde un discurso escolar. Dada la amplitud de cada uno de ellos, la intención no es agotar el análisis, sino, por el contrario, presentar un cuadro de situación en base a una primera aproximación sobre la temática que nos obliga a una exploración de fuentes no trabajadas, así como de preguntas que aún no fueron formuladas en el ámbito académico local.

La metáfora del desierto en el chaco santiagueño y las escuelas en los bordes de la campaña

En el año 1900 el maestro rural e inspector provincial, M. Moreno Saravia, funda una revista denominada "La voz del desierto" en la localidad de Villa Quebracho en el Departamento de Copo 2°. En su propuesta de colonizar los Copos logra convencer en esos momentos al presidente del Consejo de Educación provincial Maximio Victoria, de la necesidad de una misión civilizadora hacia zonas alejadas de la campaña y de reciente e incompleta colonización en las fronteras con el Chaco. La novedad es levantada como noticia por el periódico "La Reforma" quien publica el primer artículo de esta revista que formaba parte del Consejo de Educación. De edición quincenal, la premisa que guiaba a su fundador era que tanto la escuela, como la imprenta y el telégrafo civilizan, en alusión a la necesidad de integrar a un territorio periférico y poco explorado de la geografía provincial. Saravia tenía obsesión por instaurar civilidad y mostrarse como el principal misionero de los lugares más inhóspitos de la ruralidad santiagueña, tal es así que el nombre alternativo de la revista fue "El civilizador".

En esos momentos, la escuela llegaba a Copo como parte del inicio de la expansión del

sistema educativo en la provincia y el inspector extrapolaba la figura del desierto patagónico para inscribirlo dentro de los límites del llamado desierto chaqueño, ambiguamente denominado con posterioridad como "desierto verde". La idea sarmientina que propugnaba explícitamente en el texto inaugural de la publicación, se entramaba con otras figuras militares para asimilar la misión civilizadora de la docencia en estos espacios: "Soldados humildes llegamos hoy a pedir un puesto debajo de sus pliegues (la bandera), llevando por norte el postrer reguero de luz de la soberana y altruista mente del gran Sarmiento" (La Reforma, p.3).

Colocar la "tienda" en un desierto "agobiante" para comenzar la misión civilizadora era el desafío de este maestro rural. La metáfora del desierto que implicaba más un señalamiento social que ambiental, en tanto vacío de civilización (Lois, 1999), era útil para marcar con precisión el objetivo en relación a fomentar instrucción y trabajar en expandir las prácticas agrícolas en estos rincones con pequeños y distantes núcleos poblacionales, aunque paradójicamente el mismo maestro utilice como metáfora la "selva obscura de la ignorancia".

Por esos años, el nuevo ramal de ferrocarril hacia la profundidad del Chaco prometía progreso y poblamiento. Más allá de la esperanza de explorar nuevas y potenciales riquezas, el principal objetivo era la explotación forestal a través del obraje de capital extranjero que ya había adquirido una gran extensión de tierras por la venta que hiciera el Banco Provincia hacia fines del siglo XIX. Partiendo de la localidad de Añatuya hacia el interior del Chaco, la idea era aprovechar grandes porciones de tierras ricas en pastizales para las explotaciones agrícolas-ganaderas y con ello transformar el "desierto". La idea era desplazar todo lo que se pudiese a las poblaciones indígenas, señaladas por la prensa local como salvajes en tanto "mezcla de cuatrero civilizado y montaraz" por sus acechos a estancias de la zona. De este modo, se suponía que la expansión ferroviaria los arrastraría hasta las zonas más alejadas.

En este contexto de zonas rurales marginales, la escuela pretendía constituirse por sí sola en el principal foco civilizatorio, pero la esperanza del maestro Saravia, se veía limitada por la distribución demográfica y la dinámica de una economía que exigía migraciones en distintos períodos del año. De esta manera, núcleos de población distantes y móviles que seguían la actividad de la cosecha o del obraje, sumada a la aparente despreocupación de los padres en la educación de sus hijos que cumplían funciones esenciales en la organización de la economía familiar, constituían, a decir de autoridades, escritores y maestros, las principales causas de inasistencia.

La provincia se encontraba entre los primeros lugares de tasas de analfabetismo a nivel nacional y esto lo convertía en el principal eje de debate. De allí surgieron una serie de proyectos durante la primera mitad del siglo XX para atraer a los niños/as a la escuela. Desde acciones punitivas contra los padres por la inasistencia, hasta la propuesta de escuelas móviles que pretendían llegar a aquellas poblaciones distantes y acomodarse a sus propias dinámicas. También implicó el establecimiento de escuelas en los obrajes y proyectos para generar procesos de recolonización de la misma población. Se partía del supuesto que el problema demográfico estaba en la distribución de la población rural y que por lo tanto era necesario su reubicación

para fundar nuevos pueblos de 2000 a 5000 habitantes (Castiglione, 1944).

Las representaciones escolares de la diferencia cultural: mestizaje e identidades raciales

Para fines del siglo XIX lo indígena se presentaba como un sujeto del pasado. La cartografía de ese momento los ubicaba en pequeñas tolderías en la parte sureste de la provincia, en cercanías del río Salado donde se unía con el Dulce y en los límites con Santa Fe. Algunas notas marginales en publicaciones solventadas por el gobierno hablaban sobre la presencia reducida de indígenas chaqueños en las fronteras (Gancedo, 1885), pero también emergían referencias explícitas a "tribus de indios quichua", algunos de los cuales comienzan a integrarse al trabajo en los ingenios azucareros de la Capital (Fazio, 1889).

La mayor parte de la población rural había sido desindianizada durante el transcurso de ese siglo y ya entrado el XX la categoría de indios parecía reducirse a los que asediaban a las estancias criollas de frontera. Más allá de este discurso estatal de la extinción, compartido con matices por intelectuales y medios de comunicación, las categorías de identidad del mundo social parecían operar con ciertas diferencias si tomamos relatos de pobladores, maestros y otros sujetos que hablaban en los márgenes del estado (Das, Poole, 2008) sobre lo indígena en tanto sujetos, marcas y prácticas. Con ello queremos advertir que en el contexto escolar y en ciertos textos de maestros e inspectores las marcas indígenas leídas como tradiciones, lengua, creencias, y también estado de ignorancia/falta de educación, y en otros, específicamente como descendencias o herencias, tensionan los discursos oficiales y nos acercan a perspectivas racializadas a través de la cultura como parte de un "discurso escolar" elaborado desde ciertos cánones nacionales, pero también tamizados por las perspectivas locales de la diferencia por parte de agentes educativos que en muchas ocasiones formaban parte o tenían experiencia en el mundo rural.

Caracterizados algunas veces como primitivos o asociados a esa condición, las descripciones de algunos docentes e inspectores rurales dan cuenta de las condiciones socio-culturales de los niños y de las familias de los parajes donde estaban ubicadas las escuelas. El discurso racial estaba atravesado fundamentalmente por aspectos sociales y culturales asociados a la pobreza y sumado a ciertas marcaciones fenotípicas o biológicas -en menor medida- pero que contribuían a considerar a la raza como un significante resbaladizo al decir de Hall (2017) en tanto indefinición en su caracterización.

En la Memoria de la Dirección General de Escuelas de los años 1924-1927, las representaciones de las locaciones escolares como los ranchos escuelas generaban a los ojos de las autoridades un atavismo indígena que era necesario desterrar:

> El rancho escuela es la representación de un pasado primitivo que no debe subsistir. Caracterizaba a la tribu nómade sin abrigo y sin hábitos de trabajo y aseguro al señor

> Ministro, que existen escuelas cuyos "ranchos" son inferiores a los más humildes de las poblaciones, circunstancia que lejos de inspirar ideas de higiene y de estética y aspiraciones sociales compatible con el actual grado de cultura sugieren impresiones pesimistas y desacreditan la función de la enseñanza necesitada de nobles prestigios (p.66).

No solo las viviendas constituían en sí la evidencia material del primitivismo, sino que también las identidades raciales estaban presentes en los textos escolares. Un manual de geografía de 1928 adaptado a los programas de 4° grado de escuelas normales y aprobado por el Consejo de Educación provincial, le dedica una sección a las razas en el mundo y a la base étnica de la población argentina. Allí puntualiza que entre las principales razas del país se encontraba la quichua distribuida en parte al este y noreste de la provincia, es decir en la zona del chaco santiagueño. La relación de la lengua quichua, hablada de manera generalizada en la campaña santiagueña, con cierta identidad racial se encuentra en las referencias no solo de textos, sino también de docentes y pobladores rurales cuando señalaban la presencia de descendientes de indios quichuas o vestigios de los mismos. El director de la escuela de La Tapa en la zona del Salado, preocupado por la lectura y el aprendizaje, sostenía que el uso generalizado de la lengua quichua en la comunidad constituía cierta limitación para alfabetizar a los estudiantes.

Otro texto escolar de 1938 producido por el mismo Moreno Saravia nos plantea que la identidad del criollo o nativo estaba formada en base a un mestizaje que implicaba los aportes hispanos e indígenas, desplazando todo componente africano e incluso agraviándolo como una "raza fea y grosera" así como a la migración europea del XIX. En este caso define en una de sus lecciones del manual "Escuela y Patriotismo" al nativo santiagueño como la mezcla de lo lule-quichua-ibero. Estos aspectos de una identidad racial aparecen como condicionantes implícitos en los textos y anotaciones de maestros rurales sobre las percepciones y posibilidades de progreso y educación. Las referencias acerca de la apatía hacia la educación, la dejadez y falta de compromiso, incluso en el señalamiento de la lentitud de la psique del niño rural (Maidana, 1941) nos acerca a un discurso que entrama factores innatos y culturales de las poblaciones de la ruralidad. Esto se suma a condiciones históricas de pobreza y ambientales que, al decir de estos agentes, reproducen las condiciones de vida, dejando a la población en un estado de semi-salvajismo. En este caso, la racialización de la cultura rural (De la Cadena, 2004) implicaba, a nuestro parecer y parafraseando a Stuart Hall (2017), un intento por establecer ciertas equivalencias entre elementos de la naturaleza y de la cultura que no necesariamente tienen correlato; es decir explicar los comportamientos y prácticas por supuesta herencia y características del orden de lo racial. Paradójicamente, las campañas por lograr educar a estos pobladores (sean marcados como indios, mestizos, primitivos, criollos, etc.) implicaba aceptar su capacidad de redimir las condiciones culturales de aquellos.

Reflexiones finales

Destacamos determinados aspectos que nos parecen necesarios poner a reflexión en esta primera aproximación: i) La educación en el medio rural santiagueño, y más precisamente en la región chaqueña, fue percibida a inicios del siglo XX como una avanzada civilizatoria sobre el "desierto". La necesidad de pensar en relación a esa metáfora predefinía objetivos en la educación de aquellos sectores de la campaña santiagueña, que implicaba, de alguna forma, la posibilidad de integración a la cultura dominante en un contexto de avanzada del capitalismo, a través de la expansión de líneas férreas y del trabajo en el obraje. ii) Las representaciones de agentes escolares en torno a los pobladores como primitivos descendientes de indios, mestizos, indios quichuas, etc., en tanto identidades definidas racialmente, moldeaban las propias percepciones sobre educación en la ruralidad (aunque las mismas no se explicitaban en normativas y legislaciones) y de algún modo contribuía a las subjetividades de estos agentes en relación al atraso cultural observado en prácticas, viviendas, lenguas, actitudes, etc. De este modo, un racismo sin explicitaciones fenotípicas concretas, emergía como un racismo cultural, o mejor dicho como racialización de la cultura, donde el color de la piel, el cabello y las demás características físicas no eran parte de la distinción jerárquica (aunque claramente hay excepciones), pero si la educación, la moral y las buenas costumbres, como parte de la diferencia cultural. En base a ello prevalecía la creencia en la educación como condición para la evolución y el progreso, y así amortiguar los efectos de las herencias raciales.

Referencias

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.

Arata, N y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Novedades Educativas.

Ascolani, A. (2012). *La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades* (1916-1932). *Teias, 14* (28), 309-324.

De la Cadena, M. (2004). *Indígenas mestizos. Raza y cultura en el cusco. Instituto de Estudios Peruanos.*

Hall, S. (2017). *El triángulo funesto. Raza, etnia, nación. Traficantes de sueños.*

Saravia, M. (1938). *Escuela y patriotismo.* Zampieri.

El desarrollo y expansión del sistema educativo en contextos rurales en Santiago del Estero en la primera mitad del siglo XX

The development and expansion of the educational system in rural contexts in Santiago del Estero in the first half of the 20th century

Sergio Ramón Boleso[61]

Lourdes Agostina Jugo[62]

Mauricio Aníbal Suárez[63]

Palabras Clave: Sistema educativo - contextos rurales - poblaciones subalternizadas - Santiago del Estero.

Contenido.

1. Presentación.

Esta ponencia describe el desarrollo del sistema educativo en contextos rurales de la provincia de Santiago del Estero, durante la segunda mitad del siglo XIX y primera del XX. Esto, a partir del análisis de documentos y archivos que brindan información sobre el proceso fundacional y la creación de los establecimientos educativos. Ello, con el propósito más general de dar cuenta cómo fue pensada por parte del Estado provincial la educación en contextos rurales.

Primero, se realiza una descripción del surgimiento del sistema educativo (urbano-rural) en la provincia, brindando un estado de situación previo al siglo XX, pero significativo en el sentido que sienta las bases normativas de la educación. Segundo, se profundiza en la creación y distribución de las escuelas en la provincia, considerando su ubicación geográfica, distribución departamental y cantidad de establecimientos. Tercero, se realiza un análisis de los datos

61 Instituto de Lingüística, Folklore y Arqueología y Laboratorio de Antropología - Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud - Universidad Nacional de Santiago del Estero, Santiago del Estero, Argentina. bolesosergio@gmail.com

62 Instituto de Lingüística, Folklore y Arqueología y Laboratorio de Antropología - Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud - Universidad Nacional de Santiago del Estero, Santiago del Estero, Argentina. jugolourdes109@gmail.com

63 Instituto de Lingüística, Folklore y Arqueología y Laboratorio de Antropología - Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud - Universidad Nacional de Santiago del Estero, Santiago del Estero, Argentina. suarezmauricioanibal@gmail.com

enunciados anteriormente, con el énfasis puesto en las particularidades que tuvo el desarrollo de la educación en la provincia en contextos rurales. Por último, las conclusiones destacan los elementos del devenir histórico del sistema educativo en la provincia.

En cuanto a los marcos teóricos, apelamos a las teorías de la historiografía. Metodológicamente, el trabajo parte de un enfoque cualitativo y cuenta con una exhaustiva revisión de archivos-fuentes documentales del Consejo General de Educación (en adelante CGE), sus memorias, balances, etc. Además, la consulta de manuales escolares, el Censo Escolar de los años 1902 y 1909, y normativas educativas.

En los resultados obtenidos, se observa la cantidad de escuelas que estaban distribuidas por el territorio provincial en la primera mitad del siglo XX, la incorporación de las mismas a las subvenciones nacionales, y las dificultades referidas al personal docente en contextos rurales. Si bien se advierte una necesidad de avanzar con la creación de nuevas escuelas en las poblaciones subalternizadas situadas en los contextos rurales, no hay una distinción normativa y/o proyectos pedagógicos diferenciales entre lo urbano-rural.

2. Desarrollo.

2. 1 Estado de situación del sistema educativo en Santiago del Estero en la segunda mitad del siglo XIX.

Abordamos el desarrollo del sistema educativo en la provincia, a partir del indicador de la cantidad de escuelas a fines del siglo XIX. Esto, complementado con el discurso de dos notables como lo fueron Gancedo (1885) y Fazio (1989). En ese sentido, el sistema educativo surge a mediados del siglo XIX, y tiene como precedente e hito inaugural la creación de la Junta Central de Instrucción Pública, el 26 de septiembre de 1859.

Para referirnos a la historia de la educación en Santiago del Estero, recuperamos los aportes historiográficos de Tenti (2006) y Jugo Suárez (2018), en la primera obra, la autora aborda el centenario de la educación en la provincia; y en el segundo, el autor reconstruye el sistema educativo en la provincia a partir de un trabajo historiográfico de archivos y legajos.

Este último autor, aborda el surgimiento del sistema educativo en la provincia entre los años 1854-1900, y describe los principales actores/sectores educativos y el devenir histórico de la educación hasta la última década del siglo XIX. Lo cual se había producido en un contexto de tensiones y acuerdos entre los sectores liberales y católicos. Así, la escolarización fue creciendo primero por la acción de la Junta Central de Instrucción Pública y luego por el CGE, que la sustituyó en sus funciones.

En 1859 la provincia tenía 9 escuelas (cuatro de varones y cinco de mujeres) en la Capital, con las cuales cubría las jurisdicciones de: Capital, Guasayán, Silípica, Loreto, Choya y El Bracho, en 1866 ya funcionaban un total de 42 escuelas. En 1869 se reglamentó la Subvención Nacional, y en 1871 se sanciona la Ley de Subvenciones Nº 463 que autorizaba el financiamiento nacional

de la instrucción pública de las provincias, el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública.

En 1870 la única institución de enseñanza era el Colegio Nacional, su rectora era Juan de Milburg. El 15 de julio de 1871, la Cámara Legislativa sancionó la Ley de "Creación de un Fondo para Asegurar y Fomentar la Educación Primaria". Así, este año la Escuela Superior de Niñas recibía una subvención mensual de 150 pesos. Además, la Escuela de Varones del Dpto. Matará, recibía un salario de 20 pesos mensuales, y de 30 pesos mensuales para la Escuela de Varones distrito Figueroa, Dpto. Matará al Norte.

En 1874, el estado provincial había puesto en marcha la donación de terrenos fiscales para la edificación de escuelas. En 1880, se designa como rector del Colegio Nacional a Martín Piñero, quien asistió junto a Agustín Chazarreta en 1882 al Congreso Pedagógico realizado en la Capital Federal.

En 1884, en la gobernación de Absalón Ibarra, la cantidad de escuelas fue de 30, de las cuales 26 dependían del gobierno de la provincia (4 ubicadas en la Capital y las 22 restantes en la campaña) en comparación al 1866, había 12 establecimientos menos.

Por su parte, Gancedo (1885) menciona que en el marco de los edificios públicos, se encontraba la oficina de Instrucción Pública. Al referirse al edificio del Colegio Nacional de varones y el otro de mujeres, los describe como en ruinas y defectuosos en la distribución de las piezas que los componen. Al edificio del Colegio Nacional de niñas, lo clasifica como incómodo, ya que tenía más de cuatro piezas chicas y un salón en el que no se pueden dirigir dos clases sin interrumpirse mútuamente.

Cuando Gancedo (1885) hace referencia a los edificios públicos en la campaña, menciona que en la localidad de Loreto había dos edificios buenos de azotea para escuelas de ambos sexos, los cuales eran de propiedad fiscal. En el caso de Salavina había un edificio muy cómodo y también de estilo moderno y de azotea que servía para escuela de ambos sexos. En cuanto a Ojo de Agua, la escuela de varones funcionaba en un edificio del gobierno que contemplaba diferentes oficinas.

En 1888, según lo informado por el CGE ya funcionaban 103 escuelas provinciales. En 1889 el inspector a cargo de la Junta Central de Instrucción Pública le enviaba un informe al gobernador sobre el mal estado de los edificios escolares existentes (por razones climáticas) y la necesidad de crear nuevos establecimientos. En lo que respecta al número de escuelas, es significativo que las particulares fueran mayor cantidad que las fiscales.

En su obra, Fazio (1889) hace referencia a la Instrucción Pública, y destaca el lema de "educar al pueblo es gobernar" y pone en evidencia la iniciativa de inversión del Gobierno en educación. Esta expansión de la educación en contextos rurales, tenía que ir en consonancia con la construcción del ferrocarril. Por ello, se comenzaron a incrementar la cantidad de maestros y establecimientos educativos.

Este autor reconoce que "Santiago es hoy día una provincia que estudia", y caracteriza la misma diciendo que hay edificios escolares de proporciones monumentales en la ciudad y edificios lindos, espaciosos e higiénicos en toda la campaña. En octubre de 1886 se declararon

oficialmente abiertos los cuatro edificios escolares para las Escuelas Graduadas de la Capital (Juárez Celman, Sarmiento, Zorrilla y Rojas).

En este sentido, Fazio (1989) recupera las palabras del gobernador y el propósito de crear más escuelas en los "rincones más apartados de la provincia", y agregaba que "levantar edificios escolares, es garantir las libertades públicas, y aumentar el poder productivo del país, porque la escuela es el factor fundamental del progreso" (pág. 497).

En 1898 ya estaba como gobernador el Dr. Dámaso Palacio y se modificó en algunos aspectos de forma y funcionamiento la Ley de Educación de la Provincia, y fue creado el CGE, en el cual, estaba como presidente (al final del siglo XIX) el profesor Máximo Sabá Victoria, que junto a un grupo de funcionarios e intelectuales tuvieron incidencias en el plano educativo, político y cultural de la provincia.

A continuación, presentamos la cantidad de escuelas registradas en la provincia durante la segunda mitad del siglo XIX.

Cuadro 1. ***Cantidad de escuelas en Santiago del Estero en la segunda mitad del siglo XIX. Periodo 1859-1900.***

Año	Cantidad de escuelas en la segunda mitad del siglo XIX		
	Fazio, Lorenzo (1889)	**Maximio Sabá Victoria (1901)**	**Jugo Suárez (2018)**
1859	-	9	-
1866	-	-	42
1874	-	114	-
1885	60	60	60
1886	-	65	65
1887	133	97	97
1888	133	-	138
1889	150	158	153 - 158
1890	-	183	183
1891	-	155	155
1892	-	77	77
1893	-	76	76
1894		82	82
1895	-	100	100
1896	-	97	97
1897	-	103	103
1898	-	130	129
1899	-	120	-
1900	-	138	-

Fuentes: Lorenzo Fazio (1989); Maximio Saba Victoria (1901); Jugo Suarez (2018).

En algunos casos se observa que no hay coincidencia en la cantidad de escuelas mencionadas en las obras consultadas. Este es el periodo en el cual inicia el sistema educativo en la provincia, en gran medida, posible por los marcos normativos propuestos a nivel nacional.

En lo que respecta al desarrollo y expansión en los contextos rurales en este momento, si bien las normativas no refieren una distinción entre lo urbano-rural, si se hace referencia a las escuelas ubicadas en la campaña, es decir, pensada para las poblaciones subalternizadas situadas en la ruralidad, que no se encontraban en los nodos urbanísticos de la provincia.

2.2 El desarrollo y expansión del sistema educativo en la ruralidad santiagueña a principios del siglo XX.

Iniciado el siglo XX, el sistema educativo en Santiago del Estero tenía más de cien escuelas en funcionamiento. En 1900, había un total de 138 establecimientos, de los cuales 14 eran fiscales y provinciales, 1 nacional y 102 particulares. En este período, el CGE tuvo como principal preocupación la construcción de nuevos edificios escolares y refacción de los ya existentes.

En la Memoria de la Dirección General de Escuelas de 1901, refiere que habían funcionado durante el año 1900 un total de 138 escuelas, de las cuales eran: 120 fiscales y 18 anexas (particulares). De las 120 fiscales: 3 eran graduadas, 4 elementales y 113 infantiles. De las anexas y particulares 4 eran graduadas, 4 elementales y 10 infantiles.

A su vez, la Memoria establecía que: "muchas son las poblaciones que carecen de escuelas, especialmente en los departamentos situados en las costas del Salado y Dulce, quedando los niños huérfanos de educación, ya por la distancia a las escuelas existentes o porque los padres carecen de los medios de costearlos" (pág. 64).

En el caso del Censo General de Educación de 1909, se menciona a los siguientes departamentos de la provincia en los cuales se registraban las escuelas en la primera década del siglo: Capital, Atamisqui, Banda, Belgrano, Copo 1°, Copo 2°, Choya, Figueroa , Guasayán, Jiménez 1°, Jiménez 2°, Matará, Moreno (Mariano), Ojo de Agua, Quebrachos, Río Hondo, Robles, Salavina, Silípica 1°, Silípica 2°, Veintiocho de Marzo, Loreto.

En la Memoria del Consejo de 1914 se mencionan 248 escuelas fiscales dependientes del CGE, de las cuales 10 no han funcionado porque sus maestros no tomaron posesión del cargo. Además, se construyeron 23 escuelas en 1913, clasificadas por su tipo, ubicación y costo en el documento.

Durante el año 1914, según la Oficina de Estadística del Consejo, el total de escuelas que han funcionado durante ese año escolar fue de 403, de las cuales 244 eran fiscales, 145 nacionales (Ley Láinez), 3 anexas y 11 particulares.

A su vez, estas 403 escuelas estuvieron distribuidas en diferentes departamentos de la provincia y se estableció la cantidad en cada uno de ellos y su clasificación (fiscales, nacionales y particulares):

Cuadro 2. ***Cantidad de escuelas distribuidas por departamento en Santiago del Estero. Año 1914***.

Departamento	Clasificación		
	Fiscales	**Nacionales**	**Particulares**
Avellaneda	12	11	1
Aguirre	1	3	
Atamisqui	5	4	-
Banda	33	10	1
Capital	34	9	11
Copo	2	4	-
Choya	17	5	-
Figueroa	15	9	-
Guasayán	9	2	-
Jiménez	11	3	-
Loreto	7	4	-
Matará	4	5	-
Mitre	1	1	-
Mariano Moreno	4	5	-
Pellegrini	17	8	-
Ojo de Agua	8	13	-
Quebrachos	3	15	-
Río Hondo	11	13	-
Robles	10	7	-
Rivadavia	3	-	-
San Martín	13	4	-
Salavina	2	10	-
Sarmiento	5	2	-
Silípica	7	2	-
28 de Marzo	1	3	-

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de la Memoria del Consejo General de Educación de 1914.

En cuanto a la distribución de las mismas, se registra que 32 estaban en las ciudades, 71 en los aglomerados urbanos y 294 en la campaña (contextos rurales), lo que en ese momento comprendía geográficamente la campaña, es lo que actualmente podemos denominar como el chaco-santiagueño (todo el margen de norte a sur, del Río Salado hacia el este).

Ya en el año 1940-1941, el CGE destaca un total de 182 escuelas (infantiles, elementales y superiores), a las cuales las clasifica por Dpto., número de escuela, categoría y nombre del establecimiento en algunos casos, localidad en la cual se ubica y los años de existencia de la misma (antigüedad). Además, se registran 3 escuelas nocturnas, 2 escuelas normales, 2 jardines de infantes, 4 escuelas cooperativas y 20 grados complementarios.

En el año 1941, Maidana menciona un total de 42 escuelas nacionales subvencionadas con

20, 30 y 40 pesos por parte del Honorable Consejo Nacional de Educación y a cargo del cuerpo técnico de la Inspección Seccional. En 1949, en la documentación del Consejo Nacional de Educación "ESCUELAS PRIMARIAS", se enuncia un total de 601 escuelas, organizadas por su número, localidad, departamento y dirección postal (Estafeta). De este total, 29 se encontraban sin funcionar por falta de personal, es decir que en funcionamiento se encontraban un total de 572 escuelas.

2.3 Particularidades de la expansión del sistema educativo en la ruralidad en Santiago del Estero.

Los puntos anteriores, nos permiten aproximarnos a una descripción de lo que significó el desarrollo de la educación en contextos rurales en Santiago del Estero a partir de la recuperación de la cantidad de escuelas, las normativas vigentes y los discursos de notables.

En principio, destacar que a mitad del siglo XIX cuando se comenzó a gestar la educación en la provincia, se contaba con un total de 9 escuelas, iniciado el siglo XX el número ascendió a 138 establecimientos educativos; y a mitad de siglo, según el registro de Escuelas Primarias de 1949, se registra un total de 572 escuelas en funcionamiento, representando incremento del 314,49 % más desde el inicio hasta la mitad del siglo.

Otra de las particularidades que se observan, tiene que ver con la distinción de los edificios, por un lado estaban las estructuras de las escuelas urbanas, y por el otro la de las escuelas del campo, esta discriminación se la observa en la obra de Fazio (1989). Se advierte que gran parte de estas escuelas funcionaban en casas particulares y los terrenos en los cuales fueron edificadas fueron donados por personas de la zona.

Muchas escuelas no contaban con el personal necesario para su funcionamiento, esto se puede evidenciar en la primera mitad del siglo XX, incluido el documento de 1949. Desde principio de siglo, y en las primeras décadas se puede mencionar que la educación rural en la provincia se fue extendiendo por todo el territorio provincial, con mayor creación de escuelas en la zona del chaco-santiagueño en la década del ´30 y ´40.

3. Conclusiones.

En relación a los fines del siglo XIX, las escuelas a principio del XX en la provincia comienzan a solicitar su incorporación a los marcos normativos y legales, sobre todo a partir de la sanción de la Ley Láinez en 1905, que ya para 1906 es reglamentada y entra en funcionamiento. Con ello, podemos decir que son las leyes que han posibilitado el incremento en el número de establecimientos educativos en los contextos rurales.

Ello trae aparejado el problema de la falta de personal, lo cual aparece tanto en: la Memoria de 1914, como en el informe de Escuelas Primarias de 1949, fue una de las características más frecuentes en los documentos revisados. No solo que no había maestros/as, sino que además la

formación de los/as mismos era otro problema a resolver en este periodo.

Otra particularidad, fue la modificación de números, nombres y ubicación de las escuelas entre una década y otra, si bien el informe de 1949 nos permite una reconstrucción de la primera mitad del siglo más precisa, resulta pertinente esa revisión previa para identificar en principio la antigüedad aproximada de las escuelas, su transversalidad en el tiempo, etc. donde advertimos, que hay escuelas que cambiaron su ubicación, número, y en el caso de algunos establecimientos dejaron de funcionar.

Los errores de tipeo en los nombres de los parajes y localidades, lo cual dificulta la identificación y precisión de las escuelas en algunos casos, se suma a la reorganización departamental de la provincia de Santiago del Estero durante el periodo estudiado. Esto representó una dificultad al momento de analizar los datos. Hay departamentos de principios de siglo que fueron fragmentados, renombrados, etc.

Para referirse a las escuelas rurales, en los documentos las denominan como escuelas de la campaña, y en este punto, sobre todo hacen referencia a la extensión geográfica que luego sería referenciada como el chaco-santiagueño, desde los márgenes del río salado hacia el este.

Por último, y considerando las fuentes analizadas, el incremento de la cantidad de escuelas en el periodo comprendido desde el inicio (1900) a la mitad de siglo (1949), el mismo constituye un 314,49%. Lo cual nos permite plantear una extensión y expansión de la educación en la provincia, sobre todo entre las década del ’30 y ’40, pero, sin desconocer los problemas que se fueron presentando en los contextos rurales particularmente.

Referencias bibliográficas:

Jugo Suárez, A. (2018). “*El surgimiento del sistema educativo en Santiago del Estero, 1850-1900”.* Revista Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) Nº 34 - p. 97-117.

Fazio, L. (1889). “*Las memorias descriptivas de Santiago del Estero*”.

Gancedo, A. (1885). “*Las memorias descriptivas de Santiago del Estero”.*

Maidana, D. (1941) “*La Realidad Escolar en Santiago del Estero*”.

Moreno Saravia, M. (1938). “*Escuela y Patriotismo*”.

Tenti, M. M. (2006). “*Escuela y centenario: El caso de Santiago del Estero”. En XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, 9 al 11 de agosto de 2006, La Plata, Argentina. Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos. En Memoria Académica.

Referencias de fuentes documentales consultadas:

Censo General de Educación (1902).

Censo General de Educación, Tomo I, Población Escolar (1909).

Catálogo de la Colección de Folklore donada por el Consejo de Educación de Educación, Tomo II, N° 1 (1928).

Memorias del Consejo General de Educación (1914-1915).

Ministerio de Educación - Consejo Nacional de Educación "ESCUELAS PRIMARIAS" (1949) en Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.

Referencias normativas:

Ley N° 463 de 1871, Ley Nacional de subvenciones para el desenvolvimiento de la Educación Común en la República Argentina.

Ley N° 1.420 de 1884, Ley de Educación Común.

Ley de Educación en la provincia de Santiago del Estero, de 1887.

La conformación de los Liceos de Señoritas en el sistema educativo argentino a principios del siglo XX

The Formation of Ladies' Lyceums in the Argentine Education System at the Beginning of the 20th Century

Alejandra Inés Ochoa[64]

Palabras clave: Liceos de señoritas. Educación secundaria. Colegio Nacional.

El presente trabajo sostiene como hipótesis que la creación de los Liceos de señoritas en la Argentina participó de la tendencia hacia la segmentación educativa que se venía desarrollando a la vez que proveyó una alternativa de recorrido académico a las mujeres. Se plantea como objetivo principal indagar la implementación de enseñanza secundaria destinada a mujeres en la Argentina entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Como así también, analizar la dinámica de segmentación del sistema educativo a partir de la creación de los Liceos de señoritas como vía paralela a los Colegios nacionales. Para comprender la conformación de los Liceos, se trabajará con aspectos señalados por Joan Scott (1996) y el rol que las mujeres ocupaban en la educación, en las instituciones educativas y, finalmente, la existencia de planes de estudios diferenciados para las mujeres.

En 1880 se conformó la Argentina moderna con una impronta positivista, constituyendo así un Estado Nacional oligárquico conducido por un grupo de notables (Botana, 1977), que estaban nucleados en partidos políticos liderados por caudillos pertenecientes a la élite. Por un lado, se caracterizaban por ser liberales en lo económico, pero eran conservadores en lo político. Por otro lado, se mostraban obsesionados por el orden familiar, la educación y la fuerte presencia de la Iglesia que no solo favorecía el poder del Estado, sino que también afianzaba la identidad nacional.

A finales del siglo XIX una parte de la población del territorio argentino accedía a la educación elemental/primaria que se caracterizaba por ser obligatoria, laica y gratuita -Ley N.º 1420-. En términos de Tenti Fanfani (2017), la escuela pública del mencionado siglo "[…] se desarrolló en función de un patrón institucional homogéneo" (p. 130), de esta forma se constituyó una escuela para todos, pero ¿qué pasaba con los y las jóvenes que aspiraban a más educación?

Existían diferentes trayectos educativos luego de la enseñanza elemental, pero no todos permitían el acceso a la universidad. Este acceso solo era posible para aquellos estudiantes cuyo recorrido educativo implicaba su paso por los Colegios nacionales.

64 UNGS, UNPaz - aiochoa@hotmail.com

La educación secundaria o segunda enseñanza, también llamada pos elemental, surgió en 1863 con la creación del primer Colegio nacional, pero no todos tenían acceso a estas instituciones. Es decir, la segunda enseñanza se pensó para la formación de las elites a cargo de la dirección del Estado. En otras palabras, para los hijos del grupo de los notables (Botana, 1977) para que se perpetúen en las funciones directivas de la sociedad y para propiciar su acceso a la formación en la universidad. Cabe señalar, que "[…] los únicos que podían participar en el gobierno eran aquellos habilitados por la riqueza, la educación y el prestigio" (Botana, 1977, 61). En este sentido, para Juan Carlos Tedesco (2020) la educación argentina de ese período era una educación oligárquica, acorde al Estado nacional que se estaba conformando.

Posteriormente, se fueron generando trayectos escolares que posibilitaron circuitos diferenciados que respondían a la necesidad de la situación social y económica del país como, las Escuelas normales (1870), Comerciales (1897), Técnicas (1897) y Profesionales (1900).

Es sabido que el sistema educativo nacional se consolidó sobre la base de desigualdades preexistentes como, económicas, sociales, de género, por lo tanto, la oferta educativa de mitad de siglo XIX y principio del XX era desigual. Entonces, ¿Qué sucedía con el resto de la población, mujeres y hombres, que no accedían a estas instituciones escolares? ¿Se produjo una segmentación del sistema educativo de acuerdo con el lugar que se ocupaba en el mercado de trabajo y por las posiciones sociales de origen? Más aún, lo interesante de esta investigación es volver la mirada hacia el pasado y preguntarse sobre la escolarización de las niñas y señoritas ¿Qué ocurría con aquellas mujeres que deseaban una formación académica y no aspiraban a concurrir a las escuelas normales, comerciales o profesionales?

Conocer el recorrido educativo de las mujeres surgió como una inquietud por las enormes diferencias en el lugar otorgado por las instituciones, en los recursos invertidos en ellas, como así también, por los saberes impartidos a través de los planes de estudios diferenciados (Scott, 1996). Este recorrido fue y es complejo, para nada lineal.

En Argentina comenzó el deseo aspiracional de las señoritas de acceder a los estudios universitarios aproximadamente en 1881 y con ello la negación al acceso a los Colegios nacionales -únicos colegios que permitía la continuidad en la universidad-. Ante esto, se puede reflexionar, por lado, que fue una decisión política del Estado nacional de pensar y accionar la educación para los hombres como futuros dirigentes. Entendiendo a la política como "[…] la actividad llevada a cabo por los gobiernos u otras autoridades con poder" (Scott, 1996, 62). Aunque, por otro lado, al revisar los escritos de otros territorios nacionales también se observa este mismo accionar, esto podría suponer cierto discurso de época que ubica a las mujeres en un escalafón debajo de los hombres en cuanto a derechos. Asimismo, Joan Scott (1996) hace referencia a otra definición de política teniendo en cuenta "[…] a las relaciones de poder más en general y a las estrategias propuestas para mantenerlo o disputarlo" (p. 62). Considerando esta definición, es plausible que se haya decidió dejar de lado a las mujeres y, también, a cierto grupo de hombres porque quienes estaban en el poder -oligarquía y conservadores- sostenían y

mantenían el statu quo para la élite dirigente.

El primer aspecto que se trabajará del texto de Joan Scott (1996) es el lugar otorgado por las instituciones educativas a las mujeres. En 1881 la familia Passo solicita permiso para que su hija Élida ingrese al Colegio nacional porque era su deseo estudiar en la universidad para titularse como médica. Sin embargo, queda demostrado con la respuesta de las autoridades que esto no era lo adecuado. Si bien, José Manuel Estrada -rector del Colegio nacional- sugiere fomentar el estudio en las mujeres, deja claro que debe ser acorde "[…] a las funciones peculiares que la naturaleza y la religión les atribuye" (MJéIP, 1981, 125). Además, en su escrito argumenta que la coeducación de sexos entraña peligros y conviene no dar curso a los pedidos de emancipación femenil recordando "[…] que la maternidad es la función escluyente de cualquier otra actividad" (MJéIP, 1981, 125). Por el contrario, quienes querían disputar ese lugar utilizaron estrategias para acceder a la segunda enseñanza o secundaria, escribiendo notas, elevando el pedido a quién correspondía. Sin embargo, ante esto, el rector José Manuel Estrada manifiesta "[…] admitida una niña a examen, puede pretenderse que otras ingresen al Colejio en calidad de estudiantes regulares" (MJéIP, 1981, 125). Por tal razón, se niega su acceso, aunque, esta y otras solicitudes se solucionaron permitiendo que fueran alumnas libres rindiendo los exámenes correspondientes y obteniendo así el título de bachiller, pero no era lo deseado ni lo habitual que sucediera. La señorita Élida Passo fue la primera egresada universitaria al recibirse de Farmacéutica en 1985. Posteriormente se inscribió en medicina mediante un recurso judicial, pero no pudo terminar su carrera pues falleció antes (Rossi y Freijo Becchero, 2019).

La segunda cuestión que permite analizar de Scott (1996), son los recursos invertidos en las mujeres y se evidencia en parte en la creación de las instituciones para mujeres. Durante el siglo XIX, los gobiernos procuraron invertir dinero público en la creación de establecimientos educativos, pero para varones. De esta forma, se fue posponiendo la creación de instituciones de segunda enseñanza -educación media o secundaria- destinadas a las mujeres que habilitara su acceso a la universidad (Rodríguez, 2024). Si bien, se crearon las Escuelas normales (1870), Comerciales (1897) y Profesionales de mujeres (1905), estas no permitían el acceso a los altos estudios y respondían al Proyecto nacional. Por un lado, el trayecto educativo de la Escuela Normal habilitaba a las señoritas a trabajar como maestra de escuela elemental. Investigadoras como Morgade (1993, 1995, 1997), Rodríguez (2024) y Fioruchi (2022) sostienen que la Escuela normal permitía un trabajo pedagógico, mal remunerado, feminizado y sin acceso a los altos estudios. A su vez, Morgade (1993) aporta otra mirada sobre el normalismo, una mirada política y económica, dado que las mujeres podían satisfacer el proyecto político: homogeneizar y moralizar a la sociedad y, además, resultaban trabajadoras baratas. Como así también, les permitía la posibilidad de un ascenso social ante la mirada de la población. Por otro lado, otra opción educativa para las señoritas eran las Escuela profesionales y de comercio. Las Escuelas de comercio otorgaba a la mujer el título de Dependiente Idóneo Comercial que ofrecía "[…] el desempeño de los "cargos subalternos" del comercio" (Rodríguez, 2024, 173) en relación con

los hombres.

Los argumentos esgrimidos para la creación de los Liceos fue la afluencia cada vez más numerosa de señoritas que solicitaban el acceso al Colegio Nacional. En 1898 podría decirse que era "mixto" por la asistencia de señoritas. Por mucho tiempo la convivencia fue la esperada porque se estableció una reglamentación especial "[…] para salvar discretamente las dificultades que pudieran originarse" (MJeIP 1901, 1902, p. 57). El rector Manuel B. Bahía informaba en su reporte anual, que en el Colegio se había designado a una señora de 52 años, esposa del mayordomo, para que se encargara de recibir en sus habitaciones a las señoritas, durante el tiempo en que no estaba el respectivo profesor en la clase:

> Llegando éste, iba al departamento de las señoritas y por intermedio de la señora de Tejerina llamaba a la alumna o alumnas de su clase, yendo en su custodia hasta dejarla en su banco, que siempre ha sido de la primera fila o al lado de la tribuna del profesor. Antes de terminar la lección las señoritas se retiraban a su departamento pasando por claustros constantemente vigilados por los celadores y los inspectores. Si, por cualquiera circunstancia un alumno llegara a aproximarse a una señorita, yo había prevenido que aplicaría uno de los castigos más severos del reglamento para evitar el peligro de que un alumno se hiciera empujar por otro para molestar irresponsablemente. (MJeIP 1901, 1902, p. 57).

Tiempo después, el nuevo rector Enrique de Vedia, había solicitado el traslado de esas señoritas a las Escuelas Normales, porque su presencia en el Colegio podía perturbar a los estudiantes, pero el ministro de educación no lo aceptó (MJeIP 1901, 1902).

Recién en el año 1907 se dictó el Decreto Orgánico Nº 799, durante la presidencia del Doctor José Figueroa Alcorta, por el cual se creó el Liceo Nacional de Señoritas, los mismos comienzan a funcionar en las instalaciones de los Colegios nacionales como anexos o en casa particulares.

En este sentido, a partir de 1908 el Liceo Nacional de Señoritas de la Capital comenzó a funcionar en un edificio propio, así la afirmaba su rectora Ernestina A. López:

> Las gestiones hechas ante el Consejo Nacional de Educación por el señor Ministro de Instrucción Pública, doctor Estanislao S. Zeballos, dieron el feliz resultado de conseguir que, aquella corporación cediese, para local del Liceo, uno de sus edificios escolares que, aunque no del todo adecuado, es siempre superior al que hubiera podido conseguirse, mediante el alquiler de una casa particular. (MJeIP 1908, 1909, p. 125)

Con respecto a la tercera cuestión planteada por Scott (1996), los saberes impartidos a través de los planes de estudios son diferenciados para las mujeres, esto se puede comprobar a través de las Memorias presentadas al Congreso Nacional publicada en 1910 por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, sección Educación de la mujer (219-226) explicita los motivos de la inclusión en los planes de estudio de Higiene, Primeros Auxilios, Puericultura y Labores femeninas:

> La mujer tiene como principal papel el ser la directora del hogar. En este sentido, debe recibir una educación, en la que sea tema principal la economía doméstica. […] Pero no sólo ha de ser directora del hogar la mujer. Lo esencial es que sea madre y como madre la primera. […] ha de estar al tanto de los secretos de la higiene; ha de conocer la psicofisiología del niño, de un lado para criarlos robustos y del otro para educarlos de acuerdo con los postulados de la ciencia. (MJeIP 1908, 1909, p. 223)

En este sentido, se encuentran documentos oficiales que dan cuenta que tanto los Colegios nacionales y los Liceos de señoritas compartían materias como Castellano, Física, Química, Matemáticas, Educación Física, Geografía, Historia, Educación democrática, Filosofía, Ética, Cultura musical y Dibujo entre otras. Sin embargo, había un interés desde las autoridades educativas de formar a la mujer en instituciones, pero donde se les enseñe las disciplinas del sexo femenino (Ortube; Blarduni de Bugallo & Christmann, 2001). Había una clara diferencia con las materias Biología y Actividades Prácticas. En la primera, además de Fisiología y Anatomía, para el caso del Liceo de señoritas se incluye: Higiene, Primeros Auxilios y Puericultura. Para la segunda, Actividades Prácticas, se incluía labores femeninas, como así también encuadernación, cartonado, estenografía, mecanografía, trabajos en madera, jardinería o huerta, según las posibilidades de cada establecimiento (Decreto 6680/1952).

Las asignaturas femeninas se impartieron de la siguiente manera: Labor insumía una hora semanal de primero a quinto año, Ciencias Domésticas se daba en primer y segundo año y Puericultura en tercer año. En cada año las señoritas aprendían diferentes actividades relacionadas con la costura, géneros, moldes y macramé (MJeIP, 1935).

Esta primera descripción de los Liceos de señoritas conduce a la formulación de nuevos interrogantes para continuar la indagación. Por un lado, las fuentes revisadas, reglamentos, planes de estudio, resoluciones indican la convergencia en los aspectos organizaciones entre los Colegios nacionales y los Liceos de señoritas. Por otro lado, la creación de un modelo institucional casi gemelo al Colegio nacional, aunque como vía paralela constituyó una creación novedosa en las dinámicas de segmentación y diferenciación institucional. En este sentido, la diferencia en la jerarquía entre una y otra institución podría asociarse al género del estudiantado. Estos interrogantes podrían indicar posibles tensiones al momento de analizar el origen de estas instituciones.

Finalmente, retomando Joan Scott (1996) sobre la definición de política como "[…] la actividad llevada a cabo por los gobiernos u otras autoridades con poder" (p. 62), se ´puede comprender que fue la decisión de un grupo de poder que determinó qué enseñar, a quienes, cómo y para qué. Según las fuentes revisadas los Colegios recibían exclusivamente a varones y esto permitió incorporar el análisis de Scott (1996) para comprender qué lugar les dieron las autoridades a las mujeres en la educación. Lo interesante de esta investigación es analizar que la prioridad para el Estado no era que toda la población ingresara a los altos estudios, sino que fue proyectado para un determinado sector de la población masculina, para la formación de las

elites a cargo de la dirección del Estado para que se perpetúen en las funciones directivas de la sociedad y para propiciar su acceso a la formación en la universidad. Entonces, quedan por fuera de ese Proyecto nacional el resto de los hombres y la totalidad de las mujeres. En este sentido, también es conveniente reconocer que no todas las señoritas ingresaban o Liceos -una vez creados- o solicitan cursar en los Colegios nacionales. Posibles interrogantes para tener en cuenta a ser revisados en la investigación.

Referencias:

Botana, N. (1977). "La oligarquía política". En: N. Botana, *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916* (pp. 57-69). Editorial Sudamericana.

Morgade, G. (1993) ¿Quiénes fueron las primeras maestras? En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (s/ d), 52-60.

Morgade, G. (1995). "Mujeres y educación formal: de la lucha por el acceso a la lucha por el currículum". Disponible en: http://repositorio.filo.uba.ar:8080/

bitstream/handle/filodigital/6264/Morgade.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fecha de la última consulta: enero de 2024

Morgade, G. (1997). La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos. En G. Morgade (comp.); *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina (1870-1930)*. Miño y Dávila.

Ortube, M., Blarduni de Bugallo, E. & Christmann, N. (2002) Nuestro liceo. Universidad Nacional de la Plata.

Rodríguez, L. (2021). Maestros y maestras y la cuestión de género: planes de estudio, salarios y feminización (Argentina, 1870-1914). En: *Descentrada*, 5(1), 1-17.

Rodríguez, L. (2024). Mujeres que estudian en Escuelas Normales, profesionales, comerciales y liceos (Buenos Aires, 1880-1940). En: *Revista Colombiana de Educación*, (92), 164-187.

Rossi, L. , Freijo Becchero, F. S. (2019). Las primeras graduadas de la Universidad de Buenos Aires y su impacto en el primer congreso femenino internacional de la República Argentina (1910). [Trabajo Libre]. XX Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis. San Luis. Argentina.

Scott, J. (1996). "Historia de las mujeres". En: Peter Burke, *Formas de hacer Historia* (pp. 59-88). Alianza Editorial.

Tedesco, J. C. (1986/1993). Educación y sociedad en la Argentina. Ediciones Solar.

Tenti Fanfani, E. (2017). Exclusión social con escolarización masiva. Algunos dilemas de política. En: E. Tenti Fanfani, *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación* (pp. 125-149). Siglo XXI.

Fuentes primarias:

Decreto 6680. Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires. Planes de estudio para la Enseñanza Media. 13 de abril de 1952.

Ministerio de Justicia è Instrucción. Pública (1981). Memoria presentada al H. Congreso de la Nación correspondiente al año 1981 presentada por el Ministro de Justicia è Instrucción. Pública. Tomo II Anexo de Instrucción Pública 1982. Buenos Aires, Argentina: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

Ministerio de Justicia è Instrucción Pública. (1902). Memoria presentada al H. Congreso de la Nación correspondiente al año 1901 presentada por el Ministro de Justicia è Instrucción Pública. Tomo II Anexo de Instrucción Pública 1901. Buenos Aires, Argentina: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional

Ministerio de Justicia è Instrucción Pública (1909). Memoria presentada al H. Congreso de la Nación correspondiente al año 1908 presentada por el Ministro de Justicia è Instrucción Pública. Tomo II Anexo de Instrucción Pública 1908. Buenos Aires, Argentina: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1935). Programas vigentes en el Liceo Nacional de Señoritas. Buenos Aires: Tomás Álvarez.

Sensibilizar, formar y disputar. La emergencia de la perspectiva de género en la política educativa nacional. Argentina, década de 1990

Raising awareness, educating, and challenging: The emergence of the gender perspective in national education policy. Argentina, 1990s

Santiago Zemaitis[65]

Palabras clave: Perspectiva de género, política educativa, formación docente; disputa curricular

1. Introducción

En este trabajo nos interesa presentar la primera iniciativa oficial que intentó incluir la perspectiva de género dentro de la órbita del Ministerio de Cultura y Educación (MCyE) durante la década de 1990. Desde 1991 comenzó a funcionar el Programa de Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el área Educativa (denominado de aquí en adelante como PRIOM por la sigla y abreviatura atribuida en ese momento). Este programa fue impulsado y dirigido por la psicóloga Gloria Bonder y la pedagoga Graciela Morgade, hasta 1995 que se produjo su disolución por la injerencia de la iglesia católica en las versiones definitivas del curriculum par la Escuela General Básica (EGB) en junio de 1995. Este hecho promovió en la prensa gráfica nacional la visibilización de una perspectiva que despertó polémica desde sus inicios.

El PRIOM se desenvolvió como una política educativa de alcance nacional y con desarrollos provinciales significativos a través de los cuales propuso de forma novedosa la reflexión en torno a la discriminación educativa de las mujeres en la escuela, la reproducción de los roles tradicionales de géneros dentro del discurso escolar y la revisión de formas instituidas dentro de los procesos de escolarización que no colaboraran en formaciones desiguales para niñas, niños y jóvenes.

Algunas de las condiciones de posibilidad que permitieron la existencia de una iniciativa como la del PRIOM en los inicios de la última década del siglo XX, fueron: a) el contexto de restitución democrática en los ochenta posibilitó que se puedan reconocer y ampliar derechos específicos para las mujeres en articulación con demandas de convenciones y normativas internacionales; b) los debates al interior de los grupos de mujeres argentinas militantes, acerca

65 UNLP/CONICET. La Plata, Argentina. Correo electrónico: Zemaitis.santiago@gmail.com

de si las feministas y mujeres militantes debían o no ocupar lugares de gestión y de poder dentro de las dependencias estatales; c) mujeres provenientes de las disciplinas sociales y humanas que comenzaron a participar en agencias del Estado, como las fundadoras del PRIOM; d) la ausencia de miradas críticas en el discurso educativo en torno a los cuestionamientos de las desigualdades y las jerarquías sociales y escolares por motivos de género; y e) la oportunidad de la reforma educativa de mediados de los años noventa, para la inclusión de la categoría de género dentro de los nuevos CBC para la EGB y el Polimodal.

2. Antecedentes institucionales y orígenes del PRIOM

A fines de 1983 se fundó el Programa de Promoción de la Mujer y la Familia y estuvo a cargo de Zita Montes de Oca. Este Programa funcionó dentro de la Secretaría de Desarrollo Humano y Familia del Ministerio de Salud y Acción Social. Más tarde en 1987, se transformó pasó al lugar de Subsecretaría de la Mujer dentro del mismo Ministerio. Allí de desarrollaron seis áreas centrales: educación, salud, trabajo, vida cotidiana y familia, legislación y medios de comunicación (Barrancos, op. cit.). El programa tuvo su culminación en 1989 por un decreto firmado por el ya entonces presidente Carlos Saúl Menem (1989-1999). Sin embargo, esto no detuvo el desarrollo de otras iniciativas gubernamentales destinadas a las mujeres.

En 1991, desde un grupo de mujeres graduadas en la Facultad de Psicología y Letras de la UBA crearon el Consejo Nacional de la Mujer (CNM) que fue dependiente de la Presidencia de la Nación. Este Consejo tuvo funciones de promoción, coordinación y evaluación de políticas de igualdad de oportunidades para la mujer en todas las áreas estatales (Bonder, 2020). El 25 de junio de ese año el Ministerio de Cultura y Educación junto con el Consejo Coordinador de Políticas Públicas para la Mujer y el Instituto Nacional de la Administración Pública crearon bajo la forma de convenio, el Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa (su abreviación desde entonces fue PRIOM). Esta fue la primera respuesta gubernamental de alcance nacional y por fuera de las áreas estatales típicas "sobre la mujer y la familia" que se propuso llevar a nivel federal acciones que le dieran respuesta concreta a los planteos de la Convención sobre Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer" (aprobada por la ONU en 1979 pero vigencia desde 1981), a la que Argentina había adherido en 1985.

El PRIOM se fue organizando durante la gestión del ministro Antonio Salonia (1989-1992), quien apoyó e impulsó el surgimiento del programa. En términos de estructura, el PRIOM llegó a contar con un equipo técnico de once profesionales. En términos de recursos y dependencias internas dentro del MCyE, en sus inicios el PRIOM contó con dos designaciones técnicas (coordinadora general y una coordinadora operativa) con responsabilidad de gestión nacional. Luego, con el inicio de la reforma educativa y la reorganización de la estructura democrática del Ministerio, el PRIOM pasó a ser un "proyecto especial" (Bonder, 1999) dependiente de

la Secretaría de Planificación y Evaluación educativa. De todos modos, el equipo del PRIOM contaba con un equipo amplio de personas que habían sido convocadas especialmente por tener trayectoria en este tema; nueve personas con responsabilidades técnicas y dos con tareas administrativas. Para 1994 se sumaron al equipo cuatro cargos permanentes. Como sintetiza Bonder, esto último, en el contexto de reducción de puestos en la planta estable del Ministerio, "significó un notable logro y una muestra creciente de institucionalización" (Bonder, 1999, p. 19). De este modo, el PRIOM conjugó los esfuerzos y recursos de aquellas dependencias estatales y apuntó, centralmente, a: "(…) incorporar a la transformación educativa nuevos contenidos, enfoques y valores que a) promuevan la equidad de los géneros en todos los ámbitos de la vida social y b) resalten los aportes que las mujeres han realizado históricamente al crecimiento económico, el fortalecimiento de los lazos sociales y la producción de cultura" (MCyE, 1992, p. 7).

El PRIOM desplegó desde sus primeros años al menos dos acciones fundamentales. Por un lado, la organización de programas de capacitación docente en temas de género y educación no sexista en un trabajo de articulación con los ministerios educativos provinciales. Y por otro, mantuvieron reuniones con los equipos curriculares que estaban organizando la revisión de los contenidos de los tres niveles educativos.

En relación con las capacitaciones promovidas por el PRIOM a partir de su trabajo provincial, se organizaron equipos de trabajo con docentes y estudiantes de los profesorados de diferentes institutos de formación docente en las diferentes provincias. Allí, los equipos del PRIOM, trabajaban en los aportes posibles a la reforma curricular en la formación docente y temas sobre prácticas pedagógicas feministas, los aportes del feminismo a la pedagogía, etc. Los encuentros constaban de dos días de trabajo durante los cuales se abordaba, entre otras actividades, la lectura de materiales que el mismo equipo confeccionaba.

Una vez iniciado el programa, desde la coordinación central se aspiraba a tener presencia en los territorios provinciales. De allí que las responsables del PRIOM, organizaron conversaciones con los diferentes Ministerios de educación provinciales, para poder hacer que éstos se integren a las acciones que se querían realizar para luego avanzar con convenios de cooperación. En algunas provincias la recepción y despliegue del PRIOM fue muy exitoso gracias a las vinculaciones y red de contactos sociales y políticos con funcionarios de algunos ministerios que gestionaron algunas mujeres militantes de este proyecto desde sus localidades (Bonder, 1999).

Para 1992, con apropiaciones y desarrollos específicos de cada región, comenzaron sus acciones de articulación con el equipo central, las provincias de Neuquén, Mendoza, San Luis, Catamarca, Formosa, Córdoba y Salta; los diferentes equipos que se iban conformando, junto con los docentes participantes, comenzaron a autonomizarse "priones". Se esperaba que los priones que se irían gestionando, avanzaran en un trabajo de articulación con otras dependencias provinciales (como las áreas de la mujer, ONG, universidades y la comunidad en general) (Bonder, 1999, p. 20). Desde el nivel central del PRIOM, se aseguraba la formación y capacitación

de dichos equipos y la planificación de acuerdos, asistencias técnicas y acompañamiento a las acciones desarrolladas en cada comunidad local.

2.1 Materiales para para la revisión del sexismo en la escuela

La producción de materiales de difusión y las capacitaciones para docentes y estudiantes tenían como fin para el equipo del PRIOM, colaborar a la revisión de prácticas discriminatorias y/o sexistas contra las mujeres dentro de las escuelas, la eliminación de los estereotipos de género, entre otros temas afines. Para Graciela Morgade esos encuentros se trataban de "acciones de sensibilización", en donde, por la novedad de la perspectiva, "costaba mucho, porque no veníamos de una tradición en cuestiones de educación y género fuerte. Veníamos con mujeres sensibilizadas con el feminismo, con formación en educación, así que, básicamente esas acciones de sensibilización eran las que hacíamos para llevar adelante y después dejar el material y que luego lo siguieran trabajando" (Entrevista a Graciela Morgade, 2020).

El PRIOM también promovió varios eventos educativos. Por ejemplo, llevó a cabo tres grandes Campañas Nacionales de Sensibilización de la Comunidad Educativa: "Si crecemos en Igualdad, todos los caminos son posibles" (1992), "En el siglo XXI, mujeres y varones deciden en igualdad" (1993) y "Mirar, Escuchar, Opinar: por todos los Medios" (1994). En su conjunto, se estima que más de 100 mil personas participaron directa e indirectamente de las actividades propuestas entre estudiantes, docentes, familias, legisladores, dirigentes políticos y sociales (Bonder, 1999, p. 31). Por otro lado, además de extender sus lazos hacia el interior del país, el PRIOM participó activamente de reuniones científicas, nacionales e internacionales sobre mujer, género y educación. En estos encuentros, el PRIOM expandía sus redes y contactos con representantes de carteras educativas y mujeres destacadas en temas de educación, género e igualdad de España, Italia, Alemania, Francia, Finlandia, Venezuela, Uruguay y Costa Rica.

2.2 Movimientos estratégicos: igualdad, oportunidades y género

Uno de los primeros logros del PRIOM fue el hecho que se haya incluido la noción de *igualdad de oportunidades* en la Ley Federal de 1993 que inaugura de alguna manera los inicios de la transformación educativa que por entonces se avizoraba como posible. En términos conceptuales, la noción política más amplia de "igualdad de oportunidades para la mujer" fue utilizada como principio pedagógico-político dentro del PRIOM. Esta nominación resultó ser una expresión estratégica, "una puerta de entrada de la meta-agenda pública de ese momento" (Bonder, 1999). Según recuerda la propia Gloria Bonder:

> (…) era todo una cuestión táctica" No es que yo no sabía que era género… había que entrar en algo que…en ese momento … ¿quién se iba a oponer a la igualdad de oportunidades educativas de las mujeres? Nadie… pero si yo empezaba con un tema que ni sabían que era y que tenía que explicar todo lo que implicaba no iba a resultar (…)

(Entrevista personal a Gloria Bonder, 2020).

En consecuencia, lo que se estaba dando a conocer e intentando instalar era una temática muy desconocida tanto como para el sector educativo, como para las diferentes dependencias estatales. Todo esto, desde ya, no estuvo ausente de tensiones. Como hace notar Morgade, la cuestión de la perspectiva de género no estaba en la mesa de los debates educativos; no porque fuera aceptada son porque no era muy conocida: al principio no se entendía de qué hablábamos (…) En aquel momento, en el 91, 92, no se hablaba tanto de género realmente. Se hablaba más en la academia, por supuesto" (Entrevista a Graciela Morgade, 2020).

Para 1993, el PRIOM mutó su eje central de la "igualdad de oportunidades" al de "equidad en las relaciones de género" o "desigualdad de género", entendida dentro del sistema patriarcal (Entrevista personal a Gloria Bonder, 2020). Este movimiento fue importante ya que la mención directa al término *género*, en particular, considerando la oportunidad que presentaba el proceso de reforma curricular.

Tanto durante la gestión de Salonia (1989-1992), como durante la gestión de Jorge Alberto Rodríguez (1992-1996), la intención de incluir la perspectiva de género se sostuvo a partir de una serie de conversaciones que mantuvieron desde el PRIOM con Cecilia Braslavsky, quien estuvo a cargo de la coordinación técnica del proceso de la reforma. También, los diálogos acerca de las posibilidades de transversalizar el género como enfoque novedoso se hicieron también con los equipos de las áreas curriculares. Como recuerda Graciela Morgade, en particular, fueron Daniel Pinkasz y Carlos Cullen, curricularistas de las áreas de Ciencias Sociales y Formación Ética y Ciudadana del nivel primario quienes más se mostraron disponibles ante la propuesta de la nueva perspectiva. Luego de otras conversaciones con las y los responsables curriculares de otras asignaturas, para Morgade, "lo que se terminó votando fue lo que se pudo consensuar (…) teníamos un material curricular para incorporación de género en la enseñanza de las Ciencias Sociales y hubiéramos querido muchos más temas (…) Pero bueno, también entendimos que políticamente era lo que podía lograr y era muchísimo. Hasta tal punto justamente que fue lo que finalmente terminó siendo la clave de la discusión con la iglesia católica (Entrevista a Graciela Morgade, 2020).

En efecto, como resultado de las primeras conversaciones, en las primeras versiones de los CBC para la EGB se lee la mención a la palabra género en Ciencias Sociales y Formación Ética y Ciudadana. Sin embargo, esa versión preliminar sería revisada y evaluada durante una consulta pública muy amplia. Entre otros lectores críticos se encontraban académicos y representantes orgánicos de las cupulas religiosas. Tal es el caso de expertos y docentes de la Universidad Católica de La Plata (UCALP) que prepararon una revisión muy minuciosa, por eje, contenido y objetivo de cada asignatura. Como repasamos a continuación, este sector académico-religioso cuestionó entre muchos otros aspectos, la incorporación impulsada por el PRIOM del término *género.*

3. Las críticas desde la posición católica

En su Informe sobre los CBC de la educación argentina (UCALP, 1995), revisó los contenidos de todas las asignaturas. Sus críticas estuvieron dirigidas, por un lado, a cuestionar la omisión de la familia como "agente natural y primario de la educación":

> En la EGB, en el área transversal "Educación ética y ciudadana" sólo se alude al "grupo familiar" en la perspectiva de los "roles asignados al varón y a la mujer", y de "la adolescencia y los cambios en la relación con los padres". En el área de Ciencias Sociales, se la trata como "grupo social" en proceso de cambio, no como institución de orden natural: "Tipos de familias, las relaciones de parentesco. La familia a través del tiempo y en la sociedad contemporánea" (el destacado es del texto original) (UCALP, 1995, p. 50).

Con la inclusión de género en la propuesta, se podría desestabilizar el "orden natural" ya que en la comprensión católica, "Se proyecta superar la concepción "biologista que considera que los roles de varón y mujer se fundamentan en un orden natural, enseñando que son propios de cada cultura y presentan innumerables variaciones" (Ibid).

Por otro lado, con respecto a la "educación sexual", la UCALP señalaba que este término "remite en gran parte a las Ciencias Naturales, y en el plano moral la relación entre el sexo y el amor no incluye la más mínima alusión a la constitución de la familia" (Ibid., p. 52-53). El tratamiento del SIDA en la versión preliminar también quedaba bajo sospecha, ya que "en relación a la salud puede utilizarse fácilmente para inducir el permisivismo sexual, a través de las recomendaciones sobre el uso del preservativo". En una estrategia de ubicar en una cadena de significados equivalentes: *género-SIDA-educación sexual-homosexualidad*, el documento cuestionaba que:

> A la luz de lo visto (…) sobre la temática del "género", cobra especial importancia la insistencia en '*una educación en el reconocimiento de los derechos humanos básicos para la vida social, plena y sin discriminaciones por razones… de género…*' Esto supone una educación sexual francamente permisiva en lo atinente a la homosexualidad [el destacado es del original] (p. 52-53).

En particular y de forma enfática, el párroco de la UCALP, Jorge Lona, fue especialmente crítico con la inclusión de la noción de género. Según el párroco, "De lo que se decida [sobre el ingreso del término a las asignaturas de la EGB], dependerá que nuestros niños y jóvenes reciban una auténtica formación, o que se vean sujetos junto con sus docentes a un proceso de deformación ideológica" (p. 53). Además de ello, la educación sexual, al estar incluida únicamente en el área de las Ciencias Naturales, podría significar, en su lectura, "(...) un tema básicamente zoológico. Coincidentemente, en el plano ético, la relación entre sexo y el amor no está referida a la constitución de la familia" (p. 72).

Lona también dedicó un párrafo a cuestionar el uso del concepto de "género", en este caso,

advirtiendo acerca del peligro relativista que esta noción traería a las definiciones de la familia, los sexos y la identidad sexual:

> El concepto de "género", entendido de un modo completamente distinto al normal y corriente, apunta a relativizar las características entre los sexos. Ser varón o mujer ya no es un hecho de base biológica y natural, sino fundamentalmente un condicionamiento social variable según las culturas (...) Siguiendo esta línea de razonamiento, se llega a una última consecuencia necesaria: la plena igualdad de oportunidades debe incluir la posibilidad de elegir la propia identidad sexual. Es obvio que de esta manera, el concepto de "familia" y de "roles familiares" queda relativizado totalmente (p. 74).

Para Lona, la posición del Ministerio resultaba contradictoria con "la más sólida opinión científica y con el consenso mayoritario de nuestro pueblo" (Ibid.) sobre este tema ya que era "indudable" "el fundamento biológico y natural del sexo", y además porque según su lectura, "los argentinos, todavía el sexo es una realidad del orden natural, y no una "opción cultural" abierta… Enseñar lo contrario, sólo podría contribuir a que la imagen de nuestro sistema educativo quedara más deteriorado aún (p. 76).

Finalmente, el 22 de junio de 1995, la Asamblea XXIII del Consejo Federal de Educación, (Reso. 40/95), aprobaba la segunda edición y última versión definitiva de los CBC para el Nivel Inicial y la EGB. En ese texto final, se hacen visibles las injerencias del posicionamiento católico, dando cuenta de la relaciones de complementariedad entre gobierno e iglesia (Torres, 2019).

Dentro de las versiones finales de los CBC para la EGB, dentro de Ciencias Sociales, cuando se refiere a "Actitudes generales relacionadas con la comprensión y la explicación de la realidad social", se había incluido el término *género*, el cual fue remplazado por *sexo*. Así, mientras en la primera versión se leía "Superación de estereotipos discriminatorios por *motivos de género*, étnicos, sociales u otros en la asignación de tareas y posiciones en el espacio social" (p. 194) [Tercer Ciclo] y "La discriminación según rasgos físicos. El racismo, concepto, casos y crítica. Discriminaciones: de *sexo y género*, cultural o etnocentrismo" (p. 207)", en la versión final figura: "Superación de estereotipos discriminatorios por *motivos de sexo*, étnicos, sociales, religiosos u otros en la asignación de tareas y posiciones en el espacio social." (p. 190) [Tercer Ciclo] y "La discriminación según rasgos físicos. El racismo, concepto, casos y crítica. Discriminaciones: de *sexo*, cultural o etnocentrismo (p. 203)". Además, en la primera versión de Ciencias Sociales y Formación Ética y Ciudadana, se mencionan "el grupo familiar" como "primario" y se mencionan "tipos de familia". Sin embargo, esos términos se reemplazaron por una definición unívoca en singular: "la *familia* como célula básica (…)", "La *familia* es el elemento natural y fundamental de la sociedad (…)". En el documento final "la familia" es mencionada once veces, contra una sola mención a "las familias" en el bloque "Las actividades humanas y la *organización familiar* en Ciencias Sociales en el Tercer Ciclo".

4. Renuncias e instalación de una perspectiva

Como señala Nilda Eiros (2007), la consecuencia de estos cambios introducidos en los CBC, entre el 8 y el 14 de julio de 1995, fue que un grupo de técnicos del Ministerio de Educación renunciaron en disconformidad con las modificaciones. Entre ellas/os se encontraban: el coordinador del área de Formación Ética y Ciudadana, Carlos Cullen; Gloria Bonder y Graciela Morgade por el PRIOM; el subcoordinador del área de Ciencias Naturales, Marcelo Leonardo Levinas; dos responsables del área de Ciencias Sociales, María Dolores Béjar y Adriana Villa y la directora nacional del Nivel inicial, Ana María Malajovich.

Para Graciela Morgade, "esa renuncia colectiva y la prensa que siguió todo el episodio hizo mucho por difundir la perspectiva de género y también por [entre comillas] 'convencer' a los compañeros y las compañeras sobre todo del campo de la educación que venían de la tradición marxista de que lo que estábamos haciendo no era proponer una preocupación de mujeres pequeñoburguesas que tenían resuelta la vida cotidiana (…) el Ministro Rodríguez no dijo nada, dejó que renunciáramos. Si nos hubiera podido amordazar [risa] seguramente lo hubiera hecho porque no le vino nada bien esta cuestión pero también la definición no la tomó Rodríguez solamente, ¿no? La toma el gobierno porque se alinea con... digamos, no firma en Beijing el documento donde se habla de género" (Entrevista a Graciela Morgade, 2020).

La prensa nacional se hizo eco de la renuncia colectiva y el conflicto que había desatado la imposición religiosa. En varias notas de los principales medios gráficos, como *Página 12*, *Clarín* y *La Nación*, se criticó al gobierno de Carlos Menem por sus vínculos con la Iglesia Católica y hasta la figura y gestión del ministro Rodríguez. Se sumaron también las críticas por parte de los principales gremios docentes como el Sindicato de Trabajadores de la Educación (UTE), la Confederación de Trabajadores del Estado de la República Argentina (CTERA) y la Confederación de Educadores Argentinos (CEA), y se pronunciaron dirigentes políticos del Partido Socialista, la Unión Cívica Radical (UCR) y el Frente por un País Solidario (FREPASO) que pidieron explicaciones al ministro Rodríguez.

Aún cuando el ministro Rodríguez había prestado interés en el PRIOM, y en los objetivos que ese se proponía, no presentó luego objeciones ni resistencias a los cambios aprobados. Por el contrario, cuando la prensa le preguntó el porqué del reemplazo del concepto de *género* por el de *sexo* se hizo eco de los argumentos de los mismos revisores de los CBC de la UCALP:

> El término "sexo" es más claro para cualquiera. Espero que no me acusen de "sexista". El artículo 37 de la nueva Constitución Nacional habla de "varones y mujeres" y en el tipo de redacción para los listados en contra de la discriminación.
>
> -¿Qué aportan los cambios relacionados con el tema de la sexualidad? La redacción original puede interpretarse como que la única preocupación es de tipo físico-biológico, mientras que la redacción actual involucra una visión más integradora en lo ético, lo personal y lo social (Diario *Clarín*, 8/7/95).

A pesar de la oposición ideológica al ingreso de nuevas perspectivas al currículum nacional, el trabajo territorial realizado por el PRIOM desde sus inicios había dejado instalado el tema del género en varias provincias donde se dieron trabajos de articulación conjunta. Tal como recuerda Bonder,

> (…) con los años, cuando ya habíamos renunciado, me pasaba que me encontraba con gente que me decía "yo soy PRIOM", "yo soy de PRIOM", y bueno, y usaban todos los materiales que nosotros hicimos en esa época. Entonces el PRIOM caminó solo mucho tiempo. Era gente que se había identificado con la propuesta, que sabía que era una propuesta de transformación de la educación (…) (Entrevista a Gloria Bonder, 2020).

A modo de cierre, nos interesó en este recorrido sugerir que, desde el punto de vista curricular, político y de la gestión de la cartera educativa nacional, el PRIOM fue una experiencia inaugural, por un lado, porque introdujo dentro del sistema educativo (centralmente dentro de la formación docente) temas y problemas muy novedosos y conflictivos, ciertamente, para pensar las tradiciones sexistas escolares. Y por otro lado, porque a diferencia de la tradición en políticas y programas sociales que tenían como sujeto de destino a niñas y mujeres, la convicción epocal de sus mentoras fue que la propuesta del PRIOM no se redujera a ser un simple anexo o una serie de proyectos de corta escala ni redundar en prácticas más bien asistencialistas. Es por ello que su funcionamiento dentro del MCyE fue central en este aspecto, al jerarquizarse dentro de una dependencia estatal.

Finalmente, a pesar de la exclusión del género como contenido, la política territorial desplegada por el PRIOM en las veinte provincias, y por la capacidad de formación de equipos provinciales durante sus cuatro años de desarrollo, lograron dejar instalado un conjunto de materiales, nuevos conceptos y reflexiones hondamente críticas a las tradiciones escolares en lo que respecta a la potencia de la perspectiva de género.

Referencias bibliográficas

Bonder, G. (1999*) La Equidad de Género en la Política Educativa. Lecciones de una experiencia*. Centro de Estudios de la Mujer. Argentina.

Torres, G. (2019) *Educación pública, Estado e Iglesia en la Argentina democrática (1984-2013).* Ediciones Universidad Nacional de Quilmes. Bernal.

Eiros, N. (2007) Las iglesias y los contenidos escolares. *Práxis Educativa*, vol.2, n°. 1, pp. 75-84.

Fuentes consultadas

Ministerio de Cultura y Educación (1992) *Foro Educativo Estrategias para la Igualdad de Oportunidades de la Mujer.* UNICEF.

Ministerio de Cultura y Educación (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación Segunda Edición. Buenos Aires.

Universidad Católica de La Plata. (1995) *Informe de los Contenidos Básicos Comunes de la Educación Argentina*. Anexo: "Los contenidos básicos comunes contra la ley federal de educación". Facultad de Ciencias de la Educación. UCALP. La Plata.

Representações Midiáticas na Ficção Televisiva Latino-Americana: Um Estudo Comparativo Brasil-Argentina

Media Representations in Latin American Television Fiction: A Comparative Study Brazil Argentina

Fernando da Conceição Sodré[66]

Palabras clave: Representações Midiáticas; Ficção Televisiva; Estudos Comparativos; Educação Intercultural Crítica; América Latina.

Resumo

Este resumo apresenta a proposta de tese de doutorado que pretende investigar as representações midiáticas de identidade, gênero, raça/etnia, classe social e alteridade na ficção televisiva contemporânea do Brasil e da Argentina. Em um cenário pós-moderno onde as séries se consolidam como potentes ferramentas culturais, a pesquisa propõe um estudo comparativo das produções seriadas Sintonia, brasileira e Apache: La vida de Carlos Tevez argentina, uma vez que elas se configuram como espaços privilegiados para a construção e negociação de significados sobre as dinâmicas sociais latino-americanas. Amparada nos Estudos Culturais, com pilares em Stuart Hall (representação), Michel Foucault (poder, disciplina, subjetividade) e Pierre Bourdieu (habitus, campo, capitais), a metodologia aplicará a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin com o intuito de entender os discursos subjacentes às narrativas audiovisuais. Esse estudo se justifica pela necessidade de pesquisas comparativas aprofundadas na região e na urgência de compreender os sentidos formativos dessas representações para a educação intercultural crítica. Espera-se que esse trabalho contribua com conhecimentos teóricos e metodológicos para a formação docente, capacitando educadores a desnaturalizar preconceitos e a promover o diálogo com a diversidade em sala de aula,

66 Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Brasil. E-mail: professorsodreoficial@gmail.com

1. Introdução: O Tecido Discursivo da Ficção Televisiva e a Urgência de uma Análise Crítica

A contemporaneidade é marcada pela evidência das mídias audiovisuais, com as séries de ficção televisiva assumindo um papel central na construção do imaginário social e na configuração das experiências cotidianas. Para além de recursos de entretenimento, essas narrativas seriadas superaram sua função original para se tornarem, conforme Stuart Hall (1997), expressivos dispositivos de representação cultural. Eles não se limitam a refletir uma realidade preexistente; ao contrário, participam, de maneira ativa, da sua construção, negociação e construção de significados, influenciando diretamente a compreensão que os indivíduos têm de si mesmos, de seus grupos de pertencimento e, especialmente, do "outro". Essa complexidade se torna mais intensa no contexto latino-americano, onde as profundas desigualdades sociais, as várias identidades plurais e as tensões históricas se entrelaçam com as particularidades culturais de cada nação, exigindo um olhar crítico e aprofundado sobre os discursos que são construídos. A obra de Jesús Martín-Barbero (2000), ao deslocar o foco dos meios para as mediações culturais, torna-se um pilar fundamental para compreender as dinâmicas de recepção e produção de sentido na América Latina, reforçando a necessidade de investigar os discursos midiáticos a partir das realidades locais. Além disso, a análise das representações contemporâneas na ficção televisiva não se restringe ao presente uma vez que ela nos permite questionar e refletir sobre as continuidades, rupturas e ressignificações de discursos historicamente construídos sobre identidade, gênero, raça/etnia, classe e alteridade.

Considerando essa realidade, a presente tese de doutorado emerge da constatação da necessidade de investigar como as representações midiáticas na ficção televisiva, produzidas em dois dos mais relevantes polos de conteúdo audiovisual da região – Brasil e Argentina –, articulam e veiculam sentidos sobre categorias sociais e existenciais fundamentais. Nossa pesquisa terá como foco as construções de identidade, gênero, raça/etnia, classe social e alteridade, compreendendo que elas não são categorias estanques, mas produtos de atravessamentos dinâmicos que moldam as subjetividades e as interações sociais. A escolha de séries com notório impacto e apelo popular em seus respectivos países, como Sintonia e Apache: La vida de Carlos Tevez, justifica-se pela capacidade que elas têm de mergulhar em realidades complexas e multifacetadas, ou seja, um corpus privilegiado para a análise de representações.

Apesar dos impactos dessas produções audiovisuais na formação cultural e social do ser humano, observa-se uma lacuna significativa na pesquisa acadêmica comparada que aborde, de maneira aprofundada e crítica, as representações midiáticas de categorias sociais sensíveis como as aqui propostas. Uma revisão preliminar da literatura indica que, embora haja um crescente número de estudos sobre ficção televisiva e representação em contextos nacionais, a articulação de um olhar comparativo Brasil-Argentina, com a profundidade e a transversalidade das categorias aqui propostas (identidade, gênero, raça/etnia, classe social e alteridade), ainda mostra muito a se explorar. A partir dessa realidade, surge a problemática central que guiará esta investigação: Como as ficções televisivas produzidas no Brasil e na Argentina, imersas em seus respectivos contextos socioculturais e históricos, constroem e veiculam representações de identidade, gênero, raça/etnia, classe social e alteridade? Quais são as convergências e divergências nessas construções

representacionais entre as series brasileiras e argentinas, e que sentidos formativos podem ser depreendidos para a compreensão dos currículos ocultos (Apple, 1989; Silva, 1995) que operam na sociedade? Além disso, como a análise crítica dessas representações midiáticas pode corroborar para uma formação docente mais precisa, contribuindo para o desenvolvimento de uma pedagogia intercultural crítica (Walsh, 2009; Candau, 2012) que promova a desnaturalização de preconceitos e o diálogo com a diversidade em sala de aula?

Os objetivos para esse empreendimento investigativo são:

Objetivo Geral: Analisar as representações midiáticas de identidade, gênero, raça/etnia, classe social e alteridade em séries de ficção televisiva do Brasil e da Argentina, estabelecendo um estudo comparativo para compreender seus sentidos formativos e implicações para a educação intercultural crítica.

Objetivos Específicos:

- Identificar e descrever as representações de identidade, gênero, raça/etnia, classe social e alteridade presentes nas séries brasileiras e argentinas selecionadas.
- Comparar as estratégias representacionais das séries dos dois países, apontando convergências e divergências.
- Analisar os potenciais sentidos formativos dessas representações, considerando seu papel na veiculação do currículo oculto.
- Propor reflexões sobre como a análise crítica dessas representações pode contribuir para a formação de professores para uma prática pedagógica intercultural e descolonizadora.

2. Referencial Teórico: Caminhos para desvelar as Representações Midiáticas

Para investigar a complexidade das representações midiáticas na ficção televisiva latino americana, este projeto de doutorado se baseia em um referencial teórico multidisciplinar, com foco nos Estudos Culturais e Educação Intercultural.

2.1. A Representação como Prática Significante: Stuart Hall O ponto de partida teórico é a concepção de representação cultural de Stuart Hall (1997). Para ele, a representação não é um processo passivo de espelhamento do real, mas uma prática ativa de construção de significado. A mídia, como produtora de discursos, seleciona, organiza e interpreta fragmentos da realidade, dando-lhes sentidos que são, por sua vez, interpretados e negociados pelas audiências. Esse fato, importante para a tese, nos permite questionar como as séries representam determinados grupos sociais e fenômenos, que significados essas representações produzem e para quem esses significados são elaborados. Essa investigação buscará entender como as séries brasileiras e argentinas utilizam linguagens e códigos visuais, narrativos e sonoros para construir as imagens e os discursos sobre identidade, gênero, raça/etnia, classe social, alteridade, reconhecendo que essas construções são intrínsecas ao tecido social e à produção e veiculação de ideologias.

2.2. Poder, Disciplina e Subjetividade: Michel Foucault A análise da construção de significados está relacionada com as relações de poder que as permeiam. Nesse sentido, Michel Foucault (1976/2014),

em sua obra Vigiar e Punir, oferece conceitos fundamentais para desvelar a microfísica do poder e as tecnologias disciplinares que operam nas instituições e, por extensão, tão aparecem na ficção. Para Foucault, o poder não é apenas repressão, mas também produção. Ele atua na normalização, estabelecendo padrões de normalidade e anormalidade que definem o que é aceitável, desejável e inteligível na sociedade. A escola, a prisão, a família – cenários comuns nas séries – são instituições permeadas por essas lógicas disciplinares. A pesquisa abordará como as representações midiáticas expõem (ou naturalizam) os mecanismos de vigilância, hierarquização que moldam os corpos e as mentes dos personagens, refletindo a produção de subjetividades em contextos sociais específicos, como as periferias urbanas brasileiras ou os sistemas carcerários argentinos.

2.3. Habitus, Capital e Campo: Pierre Bourdieu Complementando a discussão sobre a construção de subjetividades e as relações de poder, o conceito de habitus de Pierre Bourdieu (1972/2009) é essencial para compreender como as experiências sociais se internalizam nos indivíduos e orientam suas práticas e representações. O habitus é um sistema de disposições duráveis que nos faz agir, pensar e sentir de certas maneiras, de acordo com nossa trajetória de vida e o capital (econômico, cultural, social, simbólico) que acumulamos. A tese explorará como as representações midiáticas retratam o choque e a tensão entre diferentes habitus, especialmente em situações de mobilidade social. A análise do habitus permitirá desvelar como as séries representam os gostos, os estilos de vida, as linguagens e os valores que distinguem (e hierarquizam) os personagens, refletindo as estruturas de classe e as dinâmicas de poder simbólico. A compreensão dos conceitos de campo e capitais será fundamental para entender as regras do jogo e as disputas por reconhecimento no universo ficcional.

2.4. Currículo Oculto e Educação Intercultural Crítica Finalmente, a pesquisa se insere no campo da Educação ao discutir o currículo oculto que opera através de mensagens implícitas e naturalizadas que as mídias veiculam, influenciando a formação de valores, atitudes e identidades. As séries, nesse sentido, atuam como aparatos pedagógicos informais. A análise crítica dessas representações é relevante para uma educação intercultural crítica (Candau, 2012), que transcende a mera coexistência de culturas, buscando descolonizar o olhar, desnaturalizar preconceitos, questionar hierarquias e promover o diálogo respeitoso com a diversidade. A tese buscará entender como as séries, ao representarem as múltiplas facetas das identidades latino-americanas, podem servir como gatilhos pedagógicos para uma prática educacional que confronte o racismo, o sexismo, a discriminação de classe e a xenofobia.

3. Metodologia: Desvelando Representações

Este projeto de doutorado adota uma abordagem de pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, visando aprofundar a compreensão sobre os fenômenos representacionais na ficção televisiva. A metodologia será guiada pela perspectiva dos Estudos Culturais, que privilegia a análise dos produtos culturais como textos complexos, imbuídos de significados sociais e ideológicos.

3.1. Desenho da Pesquisa e Abordagem Comparativa: O estudo será um comparativo sistemático entre produções seriadas do Brasil e da Argentina. A escolha desses dois países se justifica por suas particularidades históricas e socioculturais, e pela oportunidade de explorar convergências e divergências nas representações de temas universais e regionais. A comparação não busca estabelecer superioridade de uma sobre a outra, mas sim identificar padrões, nuances e especificidades na forma

como as representações são construídas em diferentes contextos nacionais, mas geograficamente e culturalmente próximos.

3.2. Corpus de Análise e Critérios de Seleção: O corpus da pesquisa será composto por três episódios selecionados de duas séries de ficção televisiva de grande impacto e reconhecimento em seus respectivos países:

- Série Brasileira: Sintonia. A série foi escolhida por sua representação complexa da vida em periferias urbanas brasileiras, ascensão social e questões de identidade e classe.
- Série Argentina: Apache: La vida de Carlos Tevez. A série foi selecionada por sua profunda e complexa representação da ascensão social de um jovem da periferia urbana.

Os critérios para a seleção dos episódios serão:

- Relevância temática: Episódios que abordem de forma mais explícita as categorias de análise seguintes: identidade, gênero, raça/etnia, classe social, alteridade.
- Representatividade narrativa: Episódios que apresentem pontos de virada na trama ou que sejam emblemáticos para a construção dos personagens e seus dilemas.
- Foco em cenas específicas: Dentro de cada episódio, serão selecionadas cenas que sejam particularmente ricas para a análise das representações, como aquelas que problematizem estereótipos, por exemplo.

3.3. Instrumento e Procedimentos de Análise: A técnica principal de análise será a Análise de Conteúdo, seguindo as etapas propostas por Laurence Bardin (2011). Este método permite a inferência de conhecimentos a partir da descrição sistemática e objetiva do conteúdo das mensagens. As etapas a serem seguidas incluem:

- Pré-análise: Leitura geral do corpus selecionado (episódios e transcrições das cenas chave), organização do material e formulação das primeiras hipóteses.
- Exploração do Material: Consistirá na codificação dos dados. Para cada cena ou segmento, serão identificados e categorizados os elementos que contribuem para as representações das categorias de análise. Os indicadores incluirão:
  - Elementos verbais: Diálogos, vocabulário, gírias, sotaques.
  - Elementos não-verbais: Expressões faciais, gestos, postura, vestuário, cenários, objetos, cores, iluminação.
  - Narrativas e enredos: Desenvolvimento dos personagens, conflitos, relações de poder entre eles.
  - Sonoplastia: Trilhas sonoras, efeitos sonoros que contribuam para a construção de sentidos.
- Tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação: Nesta etapa, os dados categorizados serão organizados e interpretados à luz do referencial teórico. Serão estabelecidas relações entre as categorias de análise e os conceitos de Hall, Foucault e Bourdieu. A comparação entre as séries brasileiras e argentinas ocorrerá aqui, buscando identificar padrões de representação (convergências) e especificidades culturais (divergências), bem como os sentidos formativos implícitos.

3.4. Considerações Éticas: A pesquisa, por lidar com produtos culturais publicamente disponíveis, não envolve diretamente a participação de seres humanos no sentido de coleta de dados de

indivíduos. No entanto, o compromisso ético se manifesta no rigor metodológico, na transparência da análise e no respeito às obras e aos contextos culturais analisados. O
projeto será submetido e aprovado pelas instâncias éticas competentes da Universidade Nacional de Rosário, conforme exigido.

4. Considerações Finais e Contribuições Esperadas

Este projeto de tese de doutorado representa um desejo de aprofundar a compreensão das complexas relações entre mídia, cultura e sociedade na América Latina, com um foco particular nas representações midiáticas na ficção televisiva do Brasil e da Argentina. Ao propor um estudo comparativo das construções de identidade, gênero, raça/etnia, classe social e alteridade, a pesquisa busca ir além da superfície das narrativas e mostrar os sentidos que moldam a percepção e a subjetividade dos espectadores.

Esperamos que os resultados desta investigação tragam contribuições várias para diversos campos. Do ponto de vista acadêmico, a tese tem o potencial de preencher uma lacuna na literatura comparada sobre ficção televisiva latino-americana, enriquecendo os estudos sobre Educação Intercultural e de Mídia. Em termos de relevância social e cultural, a pesquisa poderá contribuir para uma maior conscientização sobre como as mídias exercem poder simbólico na formação de valores e identidades. Ao mostrar os mecanismos pelos quais estereótipos são perpetuados, e como a alteridade é construída, o estudo poderá fomentar mais debates sobre discriminação, inclusão e diversidade, fomentando uma leitura mais crítica dos produtos culturais consumidos massivamente. De maneira mais central para o campo da Educação, a tese se propõe a ser uma ferramenta valiosa para a formação de professores e para a prática pedagógica sobretudo intercultural. Acreditamos que a capacidade de analisar criticamente as representações midiáticas é uma competência essencial para o educador contemporâneo. Ao apresentar exemplos concretos de como as séries constroem e veiculam sentidos sobre as categorias sociais, o trabalho poderá ajudar os professores a utilizarem esses produtos culturais em sala de aula como gatilhos pedagógicos, transformando o consumo passivo em oportunidades de reflexão crítica, diálogo intercultural e desconstrução de preconceitos. É um caminho para preparar futuros educadores a desvelarem o currículo oculto da mídia e a promoverem uma pedagogia intercultural crítica que celebre a pluralidade e promova a equidade em nossas sociedades complexas. Em suma, este trabalho se coloca como um convite à reflexão sobre o poder formativo da ficção televisiva e à necessidade de uma educação que capacite os indivíduos a lerem e atuarem criticamente no mundo mediado em que vivem, especialmente contexto da América Latina.

Referencias

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática, precedido de três estudos de etnologia cabila. Oeiras: Celta, 1972/2009.

CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções,

tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976/2014.

HALL, Stuart. Representation: cultural representations and signifying practices. London: SAGE Publications, 1997.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). O currículo como fetiche: a pedagogia do currículo oculto. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

Agua, cuerpo y escuelas. El caso de las Escuelas de Natación en la Educación Física de Córdoba (1940-1946)

Water, body, and schools. The case of the Swimming Schools in Physical Education in Córdoba (1940-1946)

Rocío Larrechea Calderón[67]

Palabras clave: cuerpos, educación física, naturaleza, natación

Introducción

A mediados del siglo XIX, en el marco de la conformación de los Estados nación la propagación de un modelo de vida saludable, activo y al aire libre en el mundo occidental consolidaba un tipo de intervención específica vinculada a la educación de los cuerpos. A fines de ese siglo y durante el siglo XX Argentina, como otros países de Latinoamérica, se sumó a este fenómeno transnacional que implicó un proceso de modernización fundamentado bajo los principios higienistas en relación a las preocupaciones sanitarias y morales, el ordenamiento habitacional, la regulación de la alimentación, la vestimenta, el trabajo y los modos de vida, en general (Reyna, 2014). En este proceso, las agencias estatales (escuelas, colonias de vacaciones, entre otras) se conformaron en torno a una preocupación central, los cuerpos. Al respecto, y con una intención biopolítica, materializaron la atención a las demandas educacionales, sanitarias, morales y civilizatorias, identificadas como fundamentales para el progreso de la sociedad.

En ese marco, la cultura física transita un proceso de pedagogización que le permite constituirse en disciplina escolar, la Educación Física (EF de aquí en adelante). En Argentina, uno de los actores fundamentales de este movimiento fue el doctor Enrique Romero Brest, quien desde 1901 comenzó con el dictado de los cursos temporarios de ejercicios físicos en Buenos Aires, impulsó la creación del Instituto Nacional de Educación Física en 1911 y logró la promulgación del Sistema Argentino de Educación Física (SAEF de aquí en adelante) que se fortaleció como el relato dominante en la década siguiente (Galak, 2012). Hacia la década del 30, en el período caracterizado por la inestabilidad política y reconocido en la historia nacional como la *década infame*, Romero Brest es pasado a retiro obligado. Se deroga el SAEF, se crea la Dirección General de Educación Física de la nación y se comienza a transitar lo que Galak

67 Ciffyh UNC / Fef Ipef UPC / Praxis, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: rociolarrechea@upc.edu.ar

reconoce como un proceso de deportivización en Argentina (2012), bajo la gestión de Cesar Vasquez a cargo de la dirección.

En ese contexto, en Córdoba se transita un período que se caracterizó por una serie de políticas educativas en línea con una tradición reformista local que intentó extender su ideario a todo el sistema educativo cordobés (Lamelas, 2023). En lo que respecta a la EF, en las gestiones de los gobernadores radicales Amadeo Sabattini y Santiago H. Del Castillo, se materializa la creación de la Dirección General de Educación Física (DGEF de aquí en adelante) como parte de un proceso de institucionalización que se venía gestando con diferentes actores, instituciones y discursos. En esta oportunidad, el trabajo que se presenta a continuación propone reconstruir las condiciones históricas e institucionales del programa Escuelas de Natación creado e implementado por la DGEF de la provincia de Córdoba desde 1941.

Esta ponencia, es un avance de investigación en el marco del proyecto de investigación "Narrativas tácitas de los archivos escolares. El caso de la educación de los cuerpos en el agua, las escuelas y la educación física en la reforma educativa a fines de los 30 y principios de los 40 en Córdoba" que se encuentra financiada por el Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Desde una perspectiva cualitativa, interpretativa y crítica, la investigación que está en desarrollo plantea una estrategia de indagación documental que permita reconstruir las condiciones históricas, institucionales y materiales que permitieron la incorporación de las Escuelas de Natación en el proyecto educativo reformista. Para ello, la etnohistoria nos permite reconstruir trazos de las memorias de la educación de los cuerpos en el agua con el objetivo de analizar y comprender sus significaciones, las prácticas pedagógicas y los sentidos que circularon en las escuelas en el marco del proyecto educativo implementado por los gobiernos radicales a fines de la década del 30 y principio de los 40. En esta oportunidad, se analiza el decreto de creación, el programa de enseñanza y el reglamento interno, hallado en el Centro de Documentación Histórica del Instituto Superior de Educación Física N°1 Dr. Enrique Romero Brest, con la intención de comenzar a desentrañar la trama de sentidos atribuidos al cuerpo en su vínculo con el agua y las prácticas acuáticas.

Las Escuelas de Natación

Desde principios del siglo XX, en Córdoba se pueden reconocer una serie de movimientos en pos de la cultura física, la EF y la formación de docentes en EF. El reclamo encabezado por estudiantes y escuelas realizado en 1910 para solicitar la inclusión de plazas de ejercicio físico y juegos en la ciudad (Reyna, 2014); los informes de recomendación de creación de parques y escuelas al aire libre del Dr. Benito Soria, enviado especial a Europa por el gobierno provincial para estudiar los beneficios de las escuelas al aire libre; las presiones del Centro de Cronistas

Deportivos de Córdoba a través de los medios de prensa escrita, quienes organizaron una reunión "Pro cultura física" en 1916; la organización de los Cursos Temporarios de Educación Física dictados por el Dr. Enrique Romero Brest, las profesoras Juana Alzu, Victoria Della Riccia y el profesor Sebastian Durán Gauna en diciembre de 1915 y enero de 1916 en las escuela Alberdi y Olmos (Cena y Bologna, 2024); la construcción e inauguración de la pileta pública del Parque Sarmiento en 1918; las influencias del profesor Antonio DeLuca, activo promotor de la creación de plazas de ejercicios, quien fuese nombrado director del Gimnasio Escolar en 1920. Acciones de diferentes actores de la sociedad civil e iniciativas gubernamentales que dan cuenta de una gesta, que podría considerarse como parte de un proceso de institucionalización y difusión de la EF.

Hacia finales de la década del 30, el proyecto político educativo de los gobiernos de Amadeo Sabattini (1936-1940) y de Santiago H. Del Castillo (1940-1943), implicó la creación de una serie de organismos estatales y la promulgación de programas y planes ligados a la educación de los cuerpos. Hacia principios de 1939 se inaugura la DGEF y se asigna al doctor Miguel Emilio Mercado como primer director. Entre las políticas impulsadas por la DGEF, el programa de Escuelas de Natación creado en 1941 bajo el decreto N° 45.561 - Serie A fue una propuesta innovadora en la época que buscó habilitar, organizar, reglamentar, curricularizar y universalizar la educación de los cuerpos en el agua.

Este programa estaba destinado a la enseñanza de la natación y a la formación de maestros de natación. La resolución N° 3613 del 26 de noviembre de 1942, estableció tres niveles para el aprendizaje de la natación. El *Primer curso de aprendizaje* destinado para nadadores de tercera y principiantes, contemplaba contenidos como el Crawl, flotación y saltos al agua. El *Segundo curso de aprendizaje* proponía la enseñanza del estilo espalda y el estilo overarm, actualmente conocido como un nado técnico para salvatajes, y podían acceder nadadores de 2da categoría. El *Tercer curso de aprendizaje* se organizaba en dos niveles, un primer curso de salvataje para salvavidas de segunda categoría y un segundo curso de salvataje para salvavidas de primera categoría.

Para la formación de maestros y maestras de natación, se establecieron dos niveles de formación. El primer curso estaba destinado a *maestros nadadores* y entre sus contenidos se detalla: "Historia de la natación. Los estilos. Organización de las clases colectivas. Torneos. Sorteos. Largadas. Vueltas. Llegadas. Cambios de estilos.— Descalificaciones. Los jueces. Los sorteos. Los cronometristas. Los jueces de vuelta de mano." El segundo curso de maestros estaba destinado a *maestros salvavidas* y sus contenidos eran "Saltos de torre. Las condiciones de maestros. Los estilos que más se adaptan a la enseñanza colectiva. Semanas intensivas de natación. Fichas y revisión médica. Higiene en las piletas. Reglamentación de las asociaciones de salvataje". Entre otras definiciones, se fijaron pruebas de eficiencia para cada curso que establecía correlatividades entre los niveles, los contenidos prácticos y teóricos a alcanzar y su organización en bolillas para los exámenes.

Inicialmente, las Escuelas de Natación funcionaban en espacios públicos destinados al ocio y el uso del tiempo libre, como las piletas públicas del Parque Sarmiento y el Gimnasio y Baño Popular de la ciudad de La Carlota. Es por ello que, en el reglamento interno se indicaba el uso exclusivo del natatorio al momento de dictar las clases. Sin embargo, se determinó la proyección de nuevas escuelas y la incorporación de la natación en la formación docente de maestros en la Escuela Normal Superior (ENS). Esta institución se estructuró en dos institutos, el Secundario (IS) y el Pedagógico (IP) y fue uno de los puntos neurálgicos para los intentos de transformación educativa que impulsaba el gobierno radical. Del Castillo reorientó la estrategia gubernamental hacia una transformación *desde arriba*, concentrándose en la formación profunda de un nuevo tipo de educador para la provincia. La iniciativa buscó; por un lado, aproximar los estudios docentes a una lógica universitaria para jerarquizarlos, y por el otro, ofrecer una formación especial para sus docentes que se articulara con las exigencias regionales (Lamelas, 2023). En relación a lo pesquisado al momento, dentro de la estructura departamental de la ENS se crea el Departamento de Educación Física incluyendo la EF en los primeros cinco años del IS; para luego incorporar en el IP un año de Fundamentos y aplicación a la escuela primaria. El edificio que se diseñó y construyó para la ENS contempló una pileta de natación térmica, es decir, para uso de verano e invierno. Esto implicó el desarrollo de la natación como uno de los tres ejes del *Plan de estudios* de la EF que brindaba la escuela normal provincial, junto a Gimnasia y Deportes. La titulación que brindaba esta formación se denominó *Maestros Primarios de Educación Física*, previo a la creación del IPEF (Instituto Provincial de Educación Física).

Cabe preguntarnos, ¿qué alcance tenía el título *Maestros nadadores* y *Maestros salvavidas* que otorgaba la Escuelas de Natación? ¿Se vinculaba con la titulación Maestros Primarios de Educación Física brindada por la ENS? Si bien, al momento no encontramos respuestas se considera que esta experiencia singular en el marco del proyecto político-pedagógico de tradición reformista en la Córdoba de los años cuarenta no sólo implicó la intención de sistematizar la enseñanza de la natación, sino también la elaboración de marcos normativos, curriculares y de formación docente específica, colocando al cuerpo en el agua como objeto de intervención pedagógica, higiénica y moral.

Cuerpo con, en y sobre el agua. Algunas aproximaciones de sentidos

Interesa recuperar cómo se habilitó, organizó, reglamentó y curricularizó la enseñanza de las prácticas acuáticas para comenzar a acercarnos a los sentidos atribuidos al cuerpo en su vínculo con, en y sobre el agua.

Entre los documentos oficiales analizados, se puede identificar un sentido bajo el cuál se fundamenta la creación de la Escuela de Natación, la *importancia social* de esta práctica y su conocimiento para la comunidad. Este motivo condensa el vínculo entre la naturaleza y los

cuerpos, relación que puede ser pensada como un constructo históricamente situado producto de discursos, saberes, imaginarios y representaciones epocales (Scharagrodsky, 2020). Para analizar esta relación, partimos de las ideas de Nouzeilles:

> la naturaleza nunca se nos ofrece cruda y completamente desprovista de sentido. Nuestras percepciones están siempre mediadas por aparatos retóricos y sistemas de ideas que nos proveen las lentes a través de las cuales hacemos significar paisajes y objetos. A pesar de la idea de inmediatez que evoca, la naturaleza está inserta en la historia, por tanto, sometida al cambio y a la variación. Así como ha habido diferentes definiciones sobre la naturaleza a través del tiempo, en cada franja temporal se da la copresencia conflictiva de sentidos diversos (Nouzeilles, 2002, p. 16).

Cómo es entonces que esa *importancia social* de las Escuelas de Natación condensa un modo de significar, posicionarse, accionar sobre y con la naturaleza. En principio, se pueden identificar dos grandes referencias que aluden a la cuestión social, la salud y el disfrute. En relación a la sanidad, a través del aprendizaje de la natación y de las técnicas de salvataje se buscaba prevenir accidentes y brindar las herramientas para situaciones de ahogamiento, como *un deber humanitario de los gobiernos*. Es decir, hay un reconocimiento de las aguas que incluye no sólo las piletas, sino también los ríos, lagos y mares, como espacios de peligro, de riesgo de vida que los Estados deben proceder para proteger a la comunidad de acuerdo a esas circunstancias.

Por otro lado, emerge con recurrencia en los argumentos de creación de las escuelas la expectativa de goce, esparcimiento y disfrute de las *fuerzas de la naturaleza* como ríos, lagos, mares y piletas durante el tiempo libre de la población cordobesa. La posibilidad de disfrute encuentra su correlación con un imaginario de civilización que toma como referencia los pensamientos de Mesoneros Romanos sobre las escuelas de natación en el río Sena: *dan una alta idea de la civilización de un pueblo que disfruta de tan agradable recreación (p. 9)*.

En consideración, podemos pensar que las representaciones sobre las aguas como fuerzas de la naturaleza aparecen doblemente significadas: es, a la vez, una amenaza y un espacio de inseguridad, como de placer y esparcimiento. Quizás, esta contradicción toma sentido ante la intención de dominación de los cuerpos sobre la naturaleza como sinónimo de civilización.

Ahora bien, cómo es que se significa al cuerpo en ese vínculo con el agua. Es necesario destacar que el programa explicita estar destinado a *personas de las más diversas edades y contextura corporal*, es decir hay una preocupación sobre qué cuerpos están habilitados a la práctica y enseñanza de la natación. Entre los fundamentos y beneficios de la natación, esta práctica se justifica como un ejercicio gimnástico que implica a la totalidad de los músculos y al requerimiento de todos los órganos del cuerpo trabajando *la fuerza, la resistencia y la agilidad*, conceptos vinculados a cierta *estética* corporal y a la *evolución ascendente de la raza*. Esta preocupación característica de la época en torno a la raza encontraba sus fundamentos en las retóricas higienistas y en los principios eugenésicos que ligaron a la educación, y en particular a la EF, como medios para civilizar a la población. Al mismo tiempo, emerge una argumentación

sobre aspectos psicológicos necesarios para esta práctica y que la misma práctica retroalimenta. La *serenidad*, *el dominio de sí mismo*, la *confianza en la propia acción*, el *arrojo*, la *voluntad* y el debilitamiento de *sentimientos depresivos como el miedo y la inquietud* son mencionadas como cualidades del carácter que se fortalecen con la práctica de la natación.

En este sentido y entendiendo al agua como representación de la naturaleza, podemos pensar que el carácter se forma en la relación con la naturaleza y este debe ser sereno, decidido, valiente. Así, la natación se instala como una posible herramienta de dominación de la naturaleza, no sólo en términos técnicos, sino también morales y subjetivos. Se construye un ideal de sujeto capaz de dominar el medio acuático y, con ello, también sus emociones y su cuerpo. Esta racionalidad pedagógica e higienista proyecta sobre la naturaleza una amenaza a dominar para el disfrute y sobre el cuerpo un deber estético, moral y civilizatorio. De esta manera, se puede pensar cómo las Escuelas de Natación construyeron un espacio pedagógico donde se condensaron y disputaron imaginarios sociales sobre el peligro, el carácter, el placer, la salud y la ciudadanía.

En síntesis, el caso de las Escuelas de Natación en Córdoba nos permite recuperar una trama compleja de sentidos en torno a la educación de los cuerpos, donde se entrelazan saberes higienistas, aspiraciones civilizatorias y lógicas pedagógicas que nos permiten advertir la relación entre el cuerpo y la naturaleza pensada desde una perspectiva civilizatoria y atravesada por tensiones propias del proyecto moderno.

Referencias

Cena, M., & Bologna, C. (2024). Mujeres en el proceso de institucionalización de la formación docente en Educación Física en Córdoba. En R. Lagos Hernández & O. Ron (Comps.), *Cuerpos educados en Latinoamérica*. Centro de Comunicación de las Ciencias de la Universidad Autónoma de Chile. https://doi.org/10.31235/osf.io/4rqvg

Galak, E. (2012). *Del dicho al hecho (y viceversa): El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/89760

Lamelas, G. (2023). Las Escuelas Normales de Córdoba: instituciones, sujetos y pedagogías en disputa. *Cuadernos De Historia. Serie Economía Y Sociedad*, *31*, 58–90. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cuadernosdehistoriaeys/article/view/41689

Nouzeilles, G. (Comp.). (2002). *La naturaleza en disputa. Retóricas del cuerpo y el paisaje en América latina*. Paidós.

Reyna, F. (2014). La Irrupción y difusión de la educación física en la Córdoba de entre siglos. En *Cuestión social, políticas sociales y construcción del Estado Social en América Latina, siglos XIX y XX* (pp. 73-92). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.

Scharagrodsky, P. A. (2020). Los diferentes sentidos sobre la ’naturaleza’ y su relación con la feminidad y la nacionalidad. La prensa y el primer cruce a nado del río de la plata, 1923. *História: Questões & Debates, 68*(2), 96–115. https://doi.org/10.5380/his.v68i2.72250

Fuentes

Ministerio de Gobierno, Justicia, Instrucción Pública y Culto. (1943). *Escuelas de Natación*.

“La mujer fuerte” de Juana Alzú (1918): sensibilidades, género y cuerpo en la actividad física femenina

“La mujer fuerte” (The Strong Woman) by Juana Alzú (1918): Sensibilities, Gender and the Female Body in Physical Education

Julieta Alexandre[681]

Palabras clave: sensibilidades – género – educación física – estética escolar – roles femeninos

Introducción

Esta ponencia forma parte del proyecto UBACyT “Estética escolar, circulaciones intelectuales y experiencias pedagógicas en la Argentina moderna”, dirigido por Pablo Pineau, y se inscribe en mi trabajo como adscripta en la cátedra de Historia de la Educación Argentina (UBA) y becaria UBACYT “Estímulo” 2024-2025.

El texto aborda la conferencia “La mujer fuerte”, presentada por Juana Alzú en 1918 ante la Asociación Bachilleres del Liceo. En esta conferencia, declara que a lo largo de la misma se ocupará del papel que desempeña la mujer en su sociedad y de las condiciones que la hacen fuerte y eficiente a su parecer. Es así, que la producción me parece interesante para analizar el impacto de la estética escolar en la formación de la sensibilidad femenina en la Argentina de principios del siglo XX.

Las posiciones femeninas en torno a los modos de pensar e interpretar las prácticas sociales y culturales no fueron homogéneas. Mientras que algunas mujeres cuestionaban estos temas; otras sostenían los discursos oficiales y los estereotipos de género. Considero que la conferencia aporta de manera efectiva a la construcción de una sensibilidad particular sobre las mujeres en la sociedad y el lugar que ocupa la actividad física en su desarrollo. Alzú participa activamente del debate, así, se constituye en una voz clave para analizar y comprender los debates de la época. Reivindica el papel femenino desde su función maternal como eje de su rol social.

Por eso, me propongo avanzar en el análisis e identificación de líneas de indagación sobre la construcción de sensibilidades en torno a la mujer y la actividad física, articulando métodos cualitativos, estrategias teóricas y fuentes desde una perspectiva estética escolar las sensibilidades que se producen y reproducen en las primeras décadas del siglo XX

68 Facultad de Filosofía y Letras - UBA, Buenos Aires, Argentina. julietaalexandre07@gmail.com

Objetivos

- Indagar cómo la conferencia "La mujer fuerte" construye sensibilidades en torno a la figura femenina desde la perspectiva de la estética escolar.
- Busco comprender la diversidad dentro de los feminismos de principios del siglo XX, en relación a la percepción de las desigualdades, la sexualidad y la reproducción
- Comprender el papel de Juana Alzú dentro del Instituto Nacional de Educación Física (en sus distintos roles y ocupaciones) donde se tensionan discursos de modernización con prescripciones biologicistas y eugenésicas.
- Reconstruir el contexto histórico, institucional y cultural en el que se inserta el discurso de Alzú.
- Poder analizar las continuidades y rupturas de su conferencia con los discursos pedagógicos dominantes.
- Visibilizar los modos en que la historia de la educación ha invisibilizado las contribuciones de las mujeres por el solo hecho de ser mujeres, recuperando sus intervenciones desde una mirada crítica y de género.

Marco teórico y metodológico

El análisis se sitúa en la intersección entre la historia de la educación, los estudios de género y la teoría de la estética escolar. Se parte del concepto de "estética" según Mandoki (2006), que no se limita a lo artístico sino que se enfoca en las configuraciones sensibles que moldean percepciones, emociones y juicios. En esa línea, Pineau (2014) define la estética escolar como el conjunto de operaciones sensibles que forman parte de las prácticas institucionales, contribuyendo a moldear subjetividades escolares.

La investigación es de carácter histórico-exploratorio y emplea métodos cualitativos. Se recurre a la triangulación de documentales institucionales, publicaciones periódicas, discursos y archivos fotográficos. Se parte de una lógica espiralada entre hipótesis de trabajo, lecturas teóricas y exploración empírica, con articulaciones con categorías de la historia de la educación, los estudios de género, la estética escolar y las sensibilidades. Este recorrido permite entender cómo se construyó una sensibilidad de época y cómo operaba la agencia femenina en contextos donde su visibilidad era limitada.

El trabajo se apoya principalmente en el relevamiento realizado en el Centro de Documentación Histórica y Museo de la Educación Física y el Deporte "Gilda Lamarque de Romero Brest".

Se emplea como fuente principal la conferencia "La mujer fuerte" (1918), complementada con el escrito "Juana Alzú" (1943), elaborado por una comisión de homenaje y compuesto por discursos de colegas, estudiantes y un perfil escrito por Enrique Romero Brest. El cruce entre discurso institucional, biografía y producción académica permite una aproximación multidimensional. Además se intercalan la consulta de la revista Educación Física (1915-1931),

artículos de Alzú como “El esfuerzo respiratorio” (1922), normativas firmadas en su rol de secretaria, discursos institucionales y fotografías junto a Romero Brest.

Contexto histórico y sus tensiones

A comienzos del siglo XX, la educación física en Argentina estaba profundamente influenciada por dos ejes fundamentales: el higienismo y la eugenesia. Estos paradigmas orientaron la educación física hacia la promoción de la salud y el bienestar físico, enfocándose en la salud pública y el perfeccionamiento de la raza. A su vez, a principios del siglo XX, las discusiones sociales y políticas en relación al lugar de las mujeres en la sociedad comenzaban a ganar visibilidad.

En este periodo, la educación física en Argentina estaba profundamente influenciada por dos ejes fundamentales: el higienismo y la eugenesia. Estos paradigmas orientaron la educación física hacia la promoción de la salud y el bienestar físico, enfocándose en la salud pública y el perfeccionamiento de la raza.

Enrique Romero Brest (1873-1958), alrededor del cambio de siglo, introdujo el Sistema de Educación Física Argentino, marcando un quiebre con las prácticas anteriores, predominantemente masculinas y de carácter militar. Esta nueva propuesta, particularmente racional y científica, también incluyó a las mujeres en la Educación Física siendo un cambio significativo ya que las actividades físicas destinadas a las mujeres eran principalmente labores manuales, como actividades rítmicas, danzas y ciertos juegos.

Romero Brest consideraba que la educación física de la mujer tenía una alta trascendencia social, vinculada a la reproducción. Esta visión estaba profundamente ligada a la idea de maternidad, lo que reflejaba un enfoque biologicista y eugenésico que buscaba moldear la sensibilidad femenina para alinear la educación física con los ideales de la época (Scharagrodsky, 2014), pero ¿desde dónde se pensaban éstos?

En este marco, la inclusión de las mujeres en la educación física fue una cuestión polémica. Por un lado, se reconocía la necesidad de mejorar la salud femenina y preparar a las mujeres para sus roles sociales; por otro, se temía la “masculinización” del cuerpo femenino y la subversión del orden tradicional. Juana Alzú articula estas tensiones, proponiendo un modelo que moderniza ciertos aspectos corporales sin desafiar las jerarquías patriarcales.

Su discurso revela así una doble estrategia: por un lado, reconoce los beneficios de la actividad física para la mujer; por otro, refuerza la idea de que dicha fortaleza debe estar al servicio de los roles maternos y sociales asignados. Esta ambigüedad es una característica central en muchos discursos pedagógicos femeninos de la época, que buscan conciliar la demanda de modernización con la reproducción de las normas tradicionales.

“La función biológica de la mujer es inalienable y de importancia capital para el porvenir y para el progreso de la especie; cualquiera acción que la contrarreste, la restrinja o la modifique moral o materialmente, acarrearía resultados desastrosos de orden social” (1918:5)

Además, el contexto institucional donde Alzú se desempeñó –el Instituto Nacional de Educación Física– representaba un espacio donde las mujeres lograban cierta visibilidad profesional pero bajo estrictas normas de género. La educación física femenina no solo formaba cuerpos, sino que también socializaba afectos y sensibilidades, preparando a las estudiantes para ser "mujeres fuertes" dentro de un esquema patriarcal y moralista.

Juana Alzú y el lugar de la mujer en la actividad física: "La mujer fuerte" (1918)

Juana Alzú (¿1900?-1943) fue alumna, profesora, secretaria y vicedirectora del Instituto Nacional de Educación Física (INEF). Enseñó fisiología y anatomía, y mantuvo un rol activo en la toma de decisiones institucionales. Su conferencia de 1918 debe leerse en el marco de una lógica donde la actividad física comenzaba a incluirse como contenido para las mujeres, pero respetando ciertas características. El discurso oficial, liderado por Enrique Romero Brest, promovía un modelo de mujer activa físicamente pero subordinada al mandato maternal y reproductivo.

En su conferencia, Alzú sostiene: "van pasando los tiempos en que se pensaba que la ejercitación física no es para la mujer" (1918:10). Cuestiona así la exclusión histórica de las mujeres respecto a lo corporal, aunque lo hace dentro de una lógica que reafirma el rol maternal como destino biológico. Destaca que la ejercitación debe servir para consolidar las virtudes morales femeninas: moderación, templanza, encanto. Estas cualidades eran pensadas como necesarias para cumplir su función social.

En su conferencia, Juana Alzú afirma:

> "La mujer fuerte es aquella que sabe dominar sus impulsos,
> que conjuga su vigor con la dulzura, que trabaja sin descanso pero
> sin perder nunca la gracia femenina" (Alzú, 1918, p. 14).

Esta frase sintetiza la tensión que atraviesa todo el discurso: la necesidad de fortalecer el cuerpo femenino sin romper con las normas estéticas y morales tradicionales. La fortaleza no puede manifestarse como una fuerza bruta ni desafiante, sino como un equilibrio (un control) cuidadosamente dosificado que refuerza la feminidad como un atributo central.

Desde la perspectiva de la estética escolar, este ideal constituye un dispositivo de regulación sensible que moldea no sólo las prácticas corporales, sino también las emociones, gestos y modos de habitar el espacio social. La educación física se transforma así en un ámbito donde se educan los sentidos y se despliegan sensibilidades que conforman la identidad femenina.

Alzú no propone la abolición de las diferencias de género, sino una resignificación de los atributos femeninos que integra fuerza y disciplina al servicio del deber y la armonía social. De esta forma, la estética escolar no solo produce cuerpos "aptos" para la función maternal, sino cuerpos que encarnan un ideal estético-moral que regula afectos y conductas.

Este proceso formativo puede entenderse como una forma de "educación sentimental" (Pineau, 2014), donde la corporalidad femenina se construye mediante una pedagogía que promueve la

contención y la templanza. La sensibilidad, es resultado de una serie de operaciones educativas y discursivas que apuntan a reproducir las jerarquías de género.

Además, la figura de la "mujer fuerte" en el texto sirve para sostener un pacto social en el que la fuerza femenina es reconocida en su virtud maternal y en un orden social. La fortaleza se traduce en resistencia y sacrificio, más que en autonomía o poder de transformación. La estética escolar funciona aquí como un mecanismo que legitima ese orden, dotándolo de una dimensión sensible y emocional.

Esta conferencia articula tanto la corporalidad como la emocionalidad femenina bajo un mismo eje. En consecuencia, la "mujer fuerte" es también una mujer que aprende a sentir de manera apropiada: controla su temperamento, modula sus emociones y cultiva la paciencia y la resignación como virtudes fundamentales.

El cuerpo, en ese sentido, no es solo un instrumento para la maternidad o la función social, sino un espacio sensible donde se inscriben y transmiten valores que refuerzan la estructura de género. La educación física femenina, entonces, no solo busca la salud corporal, sino la producción de una sensibilidad gobernable, útil y moralmente aceptable, orientada a la reproducción y la maternidad.

La sensibilidad femenina como deber ser

La conferencia de Alzú reconoce cierta agencia femenina pero mantiene intacta la jerarquía de género. La autora defiende la inclusión de las mujeres en la educación física, pero bajo normas que garantizan la continuidad del orden social. Ejercitarse no debe masculinizar a la mujer, advierte, porque ello implicaría un desvío de su esencia.

Alguna de las pistas que presenta a lo largo de su conferencia están relacionadas a cómo la instrucción de la mujer debe ser una complementación de la intelectualidad con la

energía física y la moralidad, ya que en caso contrario sería "incompleta (...) haciendo de ella una rebelde en lugar de crear una equilibrada" o "fisicamente fuerte sin ponderación mental arroesga ser una bestia de carga, que pierde su sexo y se hace varonil" (1918:15).

Esta visión se corresponde con el ideario de Romero Brest, quien impulsó la participación femenina en la actividad física pero bajo un esquema eugenésico e higinisista. El cuerpo de la mujer debía ser entrenado para asegurar una maternidad saludable. El saber fisiológico funcionaba como un dispositivo que traducía supuestos biológicos en imperativos sociales.

Desde una mirada más amplia, se podría decir que Alzú no sólo reproduce las normas de su tiempo. A través de su discurso, introduce una sensibilidad moral que excede la función reproductiva, apelando al equilibrio interior, la disciplina y el sacrificio. La fortaleza de la mujer, en su formulación es una disposición ética y estética para asumir el dolor, el deber y el cuidado. En ese gesto, Alzú redefine parcialmente los valores asociados al cuerpo femenino dentro del sistema educativo.

En este punto, me parece importante reflexionar sobre lo complejo que resulta encontrar datos

biográficos de la autora. Entre registros de la época pude encontrar el año de fallecimiento (1943) y un archivo que indica que en 1910 cursaba 2do año de la carrera de Educación Física. Aún sigo en la búsqueda de la fecha de nacimiento. Esta complejidad me parece potente para pensar la dificultad de encontrar información sobre "sujetos subalternos" (aunque, paradójicamente, Alzú ocupó roles importantes en el INEF). Al respecto, Fernandez (1993) plantea la idea de "un pacto sexual legitimador" (p.18) a partir del cual la mujer y sus acciones quedan inferiorizadas social, cultural y económicamente en las relaciones con los varones. Considero, entonces, que la conferencia constituye un recurso valioso para explorar este tema, el cual también permite "visibilizar la agencia femenina en los procesos históricos" (Caldo y Vingoli, 2016).

La estética escolar y la formación sensible

Desde la perspectiva de la estética escolar, la conferencia puede leerse como un dispositivo formativo que produce una sensibilidad específica. La estética, entendida como formación de la sensibilidad (Mandoki, 2006), se despliega en las prácticas pedagógicas y discursos institucionales que constituyen las identidades escolares.

Se articula así con los modos en que las instituciones educativas moldean los sentidos, emociones y percepciones sobre lo que es una "buena mujer" o una "mujer fuerte". La sensibilidad que se construye en el texto está orientada a un ideal de mujer que armoniza fuerza con gracia, inteligencia con sumisión, actividad con moralidad.

La maternidad no se presenta solo como una función biológica sino como una cuestión moral que organiza los afectos. El "encanto" que Alzú reivindica no es sinónimo de belleza o instrucción, sino de "gracia y sencillez", que se manifiesta en conductas como "saber callar" o "no amargar a los demás". En esa dirección, la sensibilidad propuesta es profundamente normativa: delimita lo que debe sentirse, cómo debe expresarse y qué se espera de cada sujeto según su género.

"La mujer fuerte" representa la estética de lo femenino que no se limita al cuerpo, sino que se extiende al carácter, al tono de voz, al comportamiento y a la gestión emocional. La educación física deviene así una educación sentimental, en tanto disciplina los modos de moverse, hablar, comportarse y hasta de sufrir. En esa construcción, ¿ qué implica ser una mujer fuerte?

Este régimen estético tiene efectos duraderos: no solo configura el modo en que las mujeres se ven a sí mismas y se sienten en su cuerpo, sino que también condiciona las relaciones sociales y las jerarquías de género. La corporalidad y la sensibilidad femenina son moldeadas conjuntamente para sostener una identidad que encarna la feminidad "correcta".

Conclusiones

La conferencia "La mujer fuerte" de Juana Alzú constituye un texto fundamental para comprender la construcción histórica de las sensibilidades de género en la educación física

(y la actividad física) argentina. Así, la estética escolar emerge como una categoría clave para analizar cómo las prácticas pedagógicas forman no solo cuerpos saludables sino subjetividades sensibles y emocionalmente reguladas. El cuerpo femenino, en este sentido, es un espacio de inscripción de valores, emociones y normas que sustentan las jerarquías de género y la moralidad dominante.

El análisis de la conferencia y su contexto histórico permite, además, desentrañar las dinámicas entre la estética escolar y las perspectivas biologicistas, higienistas y eugenésicas en la educación física, buscando no solo comprender el impacto de estas prácticas en la

configuración de la sensibilidad femenina, sino también revalorizar el papel fundamental de mujeres como Alzú en el desarrollo de estas políticas educativas. La ocupación de altos cargos por parte de Alzú dentro del INEF y su estrecha relación con Enrique Romero Brest podrían haber facilitado la influencia mutua entre ambos en términos de ideología y enfoque en la educación física femenina.

En diálogo con otras voces contemporáneas, la conferencia contribuye de manera efectiva a ampliar el repertorio de sensibilidades sobre la mujer de la época. Actualmente es necesario considerar la variedad de enfoques desde los cuáles se abordan los temas. Reconocer la densidad y la complejidad del campo de estudios de género y los desafíos que aún persisten es uno de los primeros puntos a reconocer, es necesario comprender su narrativa compleja y rica que aún está en construcción.

Este trabajo invita a continuar explorando las complejas relaciones entre género, corporalidad y educación, recuperando figuras como Juana Alzú que habitaron y resignificaron espacios institucionales. Asimismo, propone repensar la educación física no sólo como un ámbito de formación corporal sino también como un dispositivo sensible que configura formas de sentir, actuar y vivir el género.

Referencias

Alzú, J. (1918). *La mujer fuerte*. Conferencia leída en la Asociación Bachilleres del Liceo.

Caldo, P., & Vingoli, C. (2016). Mujeres invisibilizadas: una lectura histórica de las voces femeninas en la educación física argentina. Anuario de Investigaciones Históricas, 24(2), 103-120.

Fernández, A. M. (1993). *La mujer de la Ilustración a la decadencia*. Feminaria Editora. Mandoki, K. (2006). *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano*. Siglo XXI.

Scharagrodsky, P. (2014). *Políticas del cuerpo. Ensayos de historia de la educación física en la Argentina*. Miño y Dávila.

Pineau, P. (Comp.) (2014). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar 1870-1945*. Teseo.

Proyectar el cuerpo. Cine educativo y disputas disciplinares en los inicios de la Educación Física universitaria argentina (1953-1957)

Projecting the Body: Educational Film and Disciplinary Disputes at the Inception of Argentine University Physical Education (1953-1957)

Eduardo Galak[69]

Resumen

En 1953 se crearon en Argentina las dos primeras carreras universitarias sobre Educación Física en La Plata y Tucumán. Ambas instituciones profesionalizadoras, con posicionamientos disciplinares distintos y distintivos, produjeron dos tradiciones respecto a la educación del cuerpo: la primera, ligada a una perspectiva teórico-pedagógica humanística y la segunda deportivo-biologicista. Muestra de ello es su inclusión en las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación para la primera y en la Facultad de Ciencias Biológicas para la segunda.

Sin embargo, esta tradición no se ve reflejada en las primeras producciones cinematográficas que exhiben los primeros pasos de ambas carreras. Para esta presentación se propone analizar los discursos que se proyectan en las imágenes en movimiento de cuerpos en movimiento de los cortometrajes "Plan Elemental de Gimnasia Educativa", producido circa 1953 por el organismo estatal Cine Escuela Argentino como parte de un conjunto de tres clases en fascículos (Galak y Orbuch, 2021), y "El movimiento como medio de expresión", una realización de 1957 del Instituto Cinematográfico de la Universidad Nacional de Tucumán (ICUNT) en el que se desarrolla un plan gimnástico dirigido especialmente a las mujeres.

Puede suponerse que ambas producciones fílmicas fueron educativas, no solo por aquello que se mostraba *en pantalla*, sino por lo que pretendían *proyectar*: esto es, que sea exhibido pero además replicado, transmitido, aprendido. En el caso de "Plan Elemental de Gimnasia Educativa" fue producido por el programa de cine escolar "Cine Escuela Argentino", creado en 1948 por la Secretaría de Educación de Argentina, dentro de la Comisión Nacional de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar, la cual se proponía en principio la distribución pero luego también la producción de cortometrajes pedagógicos para que sean exhibidos en las

69 CONICET/Universidad Nacional de La Plata-Universidad Pedagógica Nacional – eduardo.galak@unipe.edu.ar

escuelas de todo el país.

Este proyecto buscaba utilizar el cine como una herramienta didáctica y cultural, complementando la labor educativa curricular. En su mayoría se trataba de films sobre temáticas curriculares de la biología, de la física, de la geografía, de política e historia nacional y, también, de Educación Física. Tal como señala Mancini, existieron vínculos entre Cine Escuela Argentino y el ICUNT, institución que colaboró en la producción y distribución de estos cortometrajes (2020). Puede esgrimirse que tanto para Cine Escuela Argentino como para el Instituto Cinematográfico de la Universidad Nacional de Tucumán (ICUNT) el principal objetivo consistía en utilizar el cine como un instrumento educativo y cultural, complementando la currícula escolar, al mismo tiempo que fomentaba el uso de tecnologías *innovadoras* en las escuelas. Gracias a la distribución de la revista "Noticioso", existía un sistema de préstamos de películas y proyectores para que sean enviados a las instituciones escolares de distintas regiones de la Argentina (Galak y Orbuch, 2023).

Se trata de dos materiales fílmicos inéditos, hallados respectivamente en material no catalogado en el Museo del Cine "Pablo Ducrós Hicken" de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en el Departamento de Documentación y Archivo de la Escuela de Cine (UNT). Este hallazgo permite observar no sólo las disputas internas por las que atravesaba la Educación Física, sino también el incipiente pero progresivo uso de la cinematografía como recurso didáctico para la formación superior estatal (Dussel y Gutiérrez, 2006; Serra, 2011). A su vez, exhibe la necesidad de regulaciones estatales respecto de los archivos fílmicos, sus cuidados, preservación y catalogación.

Observando específicamente el cortometraje "Plan elemental de Gimnasia Educativa", de casi 10 minutos de duración, es interesante su apertura y su clausura. En principio, abre con una serie de intertítulos y, de fondo, "La canción del estudiante". Se trata de una marcha cuya letra estaba compuesta por Francisco García Giménez, y con música de Ernesto C. Galeano y Carlos Guastavino, cuya partitura es *circa* 1920. A continuación, la letra de "La canción del estudiante":

¡Estudiantes!... Alcemos la bandera Que ilustraron los próceres de ayer Y florezca a sus pies la primavera Del amor renovado en nuestro ser ¡Y echen a vuelo el nombre de estudiantes En bronces de romántica emoción Los que lo son, los que lo fueron antes Los que por suerte, tienen de estudiantes Para toda la vida el corazón! Brisa que riza el Plata, zonda de andino tope Tibio aliento del norte, racha del Sur... ¡Lleven los cuatro vientos, en su galope Esta canción que canta la juventud! ¡Estudiantes!... Alcemos la bandera Que ilustraron los próceres de ayer Y florezca a sus pies la primavera Del amor renovado en nuestro ser ¡Y echen a vuelo el nombre de estudiantes En bronces de romántica emoción Los que lo son, los que lo fueron antes Los que por suerte, tienen de estudiantes Para toda la vida el corazón!	Almas y voces juntas, manos entrelazadas Honda fe de argentinos y un mismo afán Ansias de noble ciencia nunca saciadas Ojos puestos en rutas, en rutas del más allá ¡Estudiantes!... Alcemos la bandera Que ilustraron los próceres de ayer Y florezca a sus pies la primavera Del amor renovado en nuestro ser ¡Y echen a vuelo el nombre de estudiantes En bronces de romántica emoción Los que lo son, los que lo fueron antes Los que por suerte, tienen de estudiantes Para toda la vida el corazón!

Es posible observar en esta letra el sentido emocional de ser estudiante, la constante apelación a un interior patrotico que guía, no solo un deber-hacer, sino un deber-ser.

El intertítulo inicial dice: “Enseñanza”, y luego explica que el registro fílmico fue “Realizado con la supervisión del Consejo Nacional de Educación Física”, y que “Actúan los alumnos adalides del Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata”. Acto seguido, recupera parte del currículum que esgrima el Segundo Plan Quinquenal para la cultura física:

“La filmación de este plan obedece a dos objetivos primordiales:

Hacer conocer un conjunto de ejercicios fundamentales cuya aplicación se considera conveniente desde los diez años en adelante, con las naturales exigencias de gradación que impone la edad y la aptitud. Informar al docente de la asignatura, acerca de la metodología especial de la gimnasia educativa, formas preliminares de ejecución y vocabulario didáctico”.

Las imágenes muestran fundamentalmente ejercicios de gimnasia metódica, posiblemente identificable como gimnasia danesa. Sobresale el rol del docente, con una voz de mando directo.

Es interesante que se trata de tes cortometrajes que se produjeron con recursos de la Universidad Nacional de La Plata, en un momento en el que estaba naciendo la carrera de Educación Física en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, que comenzó sus cursos en agosto de 1953. En tanto que resulta interesante que cierra con una imagen de perfil de Juan Domingo Perón, presidente argentino.

En tanto que "El movimiento como medio de expresión" es una producción del Instituto Cinematográfico de la Universidad Nacional de Tucumán (ICUNT) de casi 10 minutos (9:53), en el que se desarrolla un plan gimnástico ejecutado por profesoras de la institución que mezcla la danza con movimientos de entrenamiento sistemáticos y rítmicos, dirigidos especialmente a las mujeres. "El movimiento como medio de expresión" es el "cine-documento" número 29 del ICUNT, y es de 1957.

Se trata de la exhibición del plan gimnástico creado y dirigido por la profesora Neomi E. Martinez de Juarez Araoz, con música seleccionada e interpretada por la profesora Hilda Demiflêe y con comentarios escritos por la profesora Estela R. B. de Guchea. Todas ellas trabajaban como docentes en la carrera de Educación Física, creada en diciembre de 1953 en la Universidad Nacional de Tucumán.

Tal como explicita el intertítulo: "Un grupo de alumnas de la escuela universitaria de Educación Física de la Universidad Nacional de Tucumán, muestra un trabajo de 'introducción a la danza' donde la gimnasia pierde un poco su efecto como tal, para utilizar el movimiento como manifestación, como expresión de una personalidad que aflora en una realidad propia y diferente en cada una de ellas". Luego, prosigue con otro intertítulo: "Su creadora busca en cada movimiento efecto estético, sin descuidar los principios de vivacidad, ritmo, gracia, energía, creación e interpretación que hacen de la moderna gimnasia femenina una actividad que satisface plenamente el impulso natural del movimiento como necesidad vital, al llegar al cuerpo y al espíritu en forma de sana alegría e higiene mental".

El sentido de lo femenino, asociado a la gracia y al movimiento pasivo, resultan evidentes en las imágenes. De allí que la *voz en off* exprese que caminar con expresión y libertad de movimiento es una característica de las mujeres: "Caminar con grandes movimientos que muestren un trabajo total del cuerpo y no de partes, pues segmentar el organismo para su ejercitación es romper con la unidad biológica y perder el punto de vista de su vinculación con el aspecto psico-espiritual".

En todo momento se argumenta que la intención pedagógica es la búsqueda de un movimiento estético: "Pasa así un trabajo que quiere demostrar que la gimnasia moderna, como actividad educativa, atiende no solo a la formación física, sino también a las necesidades de la formación espiritual, que se traducen y manifiesta en una firme personalidad".

Si bien las diferencias en los discursos y en los recursos audiovisuales, pueden observarse tres cuestiones generales. Primero, los fotogramas exhiben una relación entre técnicas corporales y técnicas cinematográficas para la explicación de un ejercicio físico. Es decir, hay una comunión de técnicas pensada para que los fotogramas proyecten una imagen educativa: no sólo que

informen, sino también que formen. Segundo, y en relación con lo anterior, subyace la intención de que a través de un saber-hacer se reproduzca un saber-ser. Esto es, asociado a una Educación Física hay una particular formación moral que pone al docente en el centro de la escena y que hace que los y las estudiantes sigan su comando directo, que distingue maneras de moverse masculinas y femeninas, que se sostiene en la utilidad extrínseca de cada movimiento, entre otras condiciones. Tercero, que se trató de dos modelos pedagógicos antagónicos, pero que a sus modos procuraron desarrollar una Educación Física "argentina", influenciada por modelos extranjeros que la argumenten aunque con sentidos locales. La incorporación de estas carreras docentes en las universidades públicas nacionales de Tucumán y La Plata supuso una reforma no exenta de resistencias ni contradicciones. Muestra de esto último es que, a pesar de las tradiciones que sustentaban cada carrera, la filmación del ICUNT pone de relieve lo estético, la música folklórica y la gracia del movimiento, a diferencia de la producción de la UNLP que, a pesar de ser discursivamente argumentada por una pedagogía renovadora, presenta una continuidad histórica al exhibir clases con una mezcla de influencias entre la gimnasia sueca de Pehr Henrik Ling y de la gimnasia danesa (*primitive gymnastics* o *Bukh gymnastics*) propuesta por Niels Buhk en la primera mitad del siglo XX.

En síntesis, ambos films educativos exhibieron clases de "gimnasia moderna" que procuraban reformar la tradición de la Educación Física argentina científico-positivista inaugurada entre finales del siglo XIX y principios del XX, pero sin alcanzar a desarrollar una perspectiva *argentina* que abandone la herencia colonial de buscar en Europa la solución a los problemas locales.

Referencias bibliográficas

Alé, M. C. (2010). "El cine como herramienta educativa: notas sobre el Instituto Cinefotográfico (1947-1950)", en *Actas del Segundo Congreso sobre Historia de la Universidad Nacional de Tucumán*, UNT.

Auvieux, E. M. (2022). "La Escuela Universitaria de Educación Física, entre los años 1954 y 1965. Aportes estudiantiles para su permanencia y consolidación". *History of Education in Latin America - HistELA*, 5. e28504. Recuperado de https://periodicos.ufrn.br/histela /article/view/28504

Barthes, R. (2008). Del deportes y los hombres. Editorial Paidós.

Beccari, C. (2021). "El Instituto Cinefotográfico de la UNT, una aproximación a los sentidos federales del audiovisual durante el rectorado de Horacio Descole". Gil Mariño, N. y Kejner, J. (comp.) *Nuevas formas del Cine y del Audiovisual: Géneros, Afectos, Identidades y Política*, Buenos Aires: ASAECA.

Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual, 2021.

Díaz Suárez N. y Enrico A. (2006). "Instituto Cinefotográfico UNT (ICUNT). Apuntes para una Historia II", (341 a 357) en A*ctas del Primer Congreso sobre la Historia de la Universidad*. Tucumán, UNT.

Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (2006). Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: OSDE.

Hansen, M. (2011). Cine y Experiencia. Siegfried Kracauer, Walter Benjamin y Theodor Adorno. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: El Cuenco de Plata.

Galak, E. y Simoy, S. (2015). "El oficio de ser "profe". Prácticas, saberes y discursos de la formación superior en educación física en Argentina", en Crisorio, R. (coord.). *Ideas para pensar la educación del cuerpo*, en Crisorio, Ricardo (coordinador), La Plata, EDULP, pp. 124-136.

Galak, E. y Orbuch, I. (2017). "Cine, educación y cine educativo en el primer peronismo. El caso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar". *Cine Documental*, (16) 49-75.

Galak, E. (2017). "Hacia una estética peronista: Educación del cuerpo y formación de subjetividades a través del noticiero cinematográfico Sucesos argentinos (1946-1955)". En P. Pineau, M. Serra y M. Southwell (Eds.), *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna: Estudios sobre estética escolar II*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.

Galak, E. y Varea, V. (2020). "Conceptualizations of the body as a subject and object of study in South American and Anglo-Saxon Physical Education". *Staps* 130 (4): 97-108.

Galak, Eduardo y Orbuch, Iván (2021). *Políticas de la imagen y de la imaginación en el peronismo. La radioenseñanza y la cinematografía escolar como dispositivos pedagógicos para una Nueva Argentina*, Buenos Aires, Biblos.

González de Álvarez, M. L. (2005) "La educación física en la Universidad Nacional de Tucumán. Historias de instituciones y proyectos estudiantiles" (Tesis de maestría no publicada). Universidad de Salamanca.

González de Álvarez, M. L. (2006) "Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de Tucumán. Un proyecto innovador del año 47". En Rozengardt, R. (Coord.) *Apuntes de historia para profesores de educación física*. Bs. As.: Miño y Dávila.

Levoratti, A. (2015). "La creación de los profesorados de educación física en Argentina. 1912-2014". *11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*, 28 de septiembre al 10 octubre de 2015, Ensenada, Argentina.

Levoratti, A. (2023). Las concepciones sobre la Educación Física de Alejandro Amavet. Un análisis desde su trayectoria entre el Ejército y la Universidad (1928-1973). *Historia regional*, 36 (49), 1-16. En Memoria Académica. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.15947/pr.15947.pdf

Mancini, Clara (2020). "El cine documental y la construcción de la alteridad en la Quebrada de Humahuaca, Jujuy, Argentina (1947-1977)". *Cine Documental*, n° 21.

Pociello, Christian, La Science en mouvements: Étienne Marey et Georges Demenÿ (1870-1920), Paris, PUF, 1999.

Rancière, J. (2010). El espectador emancipado, Manantial, Buenos Aires.

Rancière, J. (2011). El destino de las imágenes, Buenos Aires, Prometeo.

Rancière, J. (2012). Las distancias del cine, Manantial, Buenos Aires.

Serra, María Silvia (2011). *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo.

Serra , M. S. ., & Peruffo, G. (2021). "Los inicios de cine educativo producido por el Estado. Los casos de Brasil y Argentina". *Encuentros Latinoamericanos (segunda época)*, 4(2), 8–25.

Simoy, S. y Galak, E. (2019). Prescribir la disciplina. La creación de la Educación Física universitaria platense (1953). En Ricardo Crisorio, Agustín Lescano y Liliana Rocha Bidegain (Comp.), *La educación corporal como programa de investigación* (pp. 87-111). La Plata, Edulp.

Soria, Claudia, Cortés Rocca, Paola y Dieleke, Edgardo, *Políticas del sentimiento: El peronismo y la construcción de la Argentina moderna*, Buenos Aires, Prometeo, 2010.

Southwell Myriam (2021). *Ceremonias en la tormenta. 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. Buenos Aires: CLACSO-UBA-CIUCOOP.

Vigarello, G. (2005). Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico. Buenos Aires: Nueva Visión.

Pensar la historia de la Educación Física más allá de Buenos Aires: actores, prácticas e instituciones (1871-1910)

Thinking about the history of Physical Education beyond Buenos Aires: actors, practices and institutions (1871-1910)

Mariano Adorni[70]

Palabras clave: Educación Física – Federalismo – Colegios Nacionales - Normalismo

Introducción

La presente ponencia tiene por objetivo presentar y desarrollar los principales avances de un proyecto de investigación doctoral iniciado en el año 2023, en el marco de una beca otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Esta investigación se inscribe en el campo de la historia de la educación, con foco en los orígenes y primeros desarrollos de la educación del cuerpo en Argentina, en un período que abarca desde la década de 1870 hasta la primera década del siglo XX.

En sus inicios el proyecto se propuso como objetivo central poder analizar los procesos de institucionalización de la educación del cuerpo, tomando como caso la Escuela Normal de Paraná, Entre Ríos. Al partir desde dicha institución, y al examinar los antecedentes existentes en relación a la misma, surgió también la necesidad de comenzar a centrar la mirada en figuras relevantes, experiencias institucionales y prácticas pedagógicas de la región litoral que atravesaron procesos fundamentales en el desarrollo y modernización de la enseñanza de la cultura física en Argentina. Surgen así las figuras de dos educadores fundamentales para este periodo, como son Santiago Fitz Simon y su rectorado el Colegio Nacional de Corrientes, y José Benjamín Zubiaur, en su paso a cargo del Colegio Nacional de Concepción del Uruguay, por mencionar algunos. Esto hace necesario él poder profundizar acerca de las mismas y de quienes las llevaron adelante desde el propio territorio.

En este sentido, Entre Ríos y Corrientes asoman en nuestra investigación como espacios donde, hacia las últimas décadas del siglo XIX, comenzaron a desarrollarse prácticas innovadoras en torno a la educación del cuerpo, en el marco del proyecto modernizador del Estado nacional y

70 INES-UNER/CONICET, Paraná, Entre Ríos, Argentina. Correo electrónico: marianoadorni@gmail.com

el despliegue del sistema educativo, de la mano de actores claves que se encargaron de llevar adelante dicha obra.

Así, entre los objetivos centrales del trabajo, se destacan la reconstrucción del lugar que ocupó la educación del cuerpo, principalmente en el ideario y en las prácticas pedagógicas de instituciones claves como la Escuela Normal de Paraná y los Colegios Nacionales de Corrientes y Concepción del Uruguay, así como también la identificación de las prácticas corporales que se promovieron en esos espacios y su articulación con los proyectos formativos de la época. Asimismo, busca analizar cuáles fueron las nuevas ideas en relación a la educación física y de qué manera circulaban transnacionalmente las mismas, a través de la diferente bibliografía y prensa pedagógica del periodo, como así también mediante la participación argentina en eventos internacionales como el Congreso para la Propagación de los Ejercicios Físicos, llevado a cabo en el marco de la Exposición Universal de París de 1889.

Desde el punto de vista metodológico el trabajo se enmarca desde una perspectiva histórica con enfoque cualitativo y se apoya en un amplio relevamiento de fuentes primarias y secundarias. El corpus documental principal se compone de informes institucionales, libros copiadores de correspondencia, registros de inventario, libros de temas, programas escolares, reglamentos, prensa pedagógica, memorias ministeriales y otros materiales administrativos y pedagógicos producidos entre los años 1871 y 1910. Estos documentos fueron consultados en archivos escolares de las instituciones seleccionadas, así como en hemerotecas provinciales, bibliotecas históricas —como la "Celia O. de Montoya" de la Escuela Normal de Paraná— y repositorios digitales nacionales, entre ellos el Centro de Documentación Histórica del ISEF N.º 1 "Dr. Enrique Romero Brest".

A través de los avances obtenidos hasta el momento a lo largo del trabajo de investigación llevado adelante, nos proponemos para esta ponencia poder comenzar a presentar una lectura federal y contextualizada del camino recorrido hacia la profesionalización y nacimiento de la Educación Física, reconociendo el carácter diverso y muchas veces poco conocido de su conformación histórica.

Desarrollo:

El trabajo que presentamos busca recuperar experiencias de educación del cuerpo desarrolladas en Argentina durante el siglo XIX y la primera década del siglo XX, poniendo el foco particularmente en las experiencias de instituciones no pertenecientes a Buenos Aires. Si bien la capital ha sido el eje principal de la historiografía de la Educación Física, consideramos que provincias como Entre Ríos y Corrientes jugaron un papel fundamental en los orígenes de la disciplina, tanto desde lo institucional como en las prácticas y actores involucrados. Comprender los procesos históricos que atravesó la educación física en este periodo es clave para analizar los antecedentes de su profesionalización. Desde este enfoque se enmarca nuestra investigación y esta ponencia.

La primera institución que analizamos a lo largo del trabajo será la Escuela Normal de Paraná, Entre Ríos, fundada en 1871. Desde sus inicios esta incorporó la educación física en sus planes de estudio, y aunque no ocupaba un lugar central, no por ello era menos importante. Ya en el pensamiento de Domingo F. Sarmiento y de los primeros directores, el norteamericano George Stearns y el español José María Torres, la salud física se vinculaba al desarrollo moral e intelectual de los alumnos, como parte de una concepción integral de la educación. En este sentido, Saraví Rivière (2012) destaca el rol indudable de los educadores norteamericanos, cuya presencia fue clave para concretar el proyecto, tanto por su figura como por los saberes que traían sobre educación física. Es por esto que desde la fundación de la escuela encontramos en los diferentes registros de archivo, tanto maestros como maestras extranjeras a cargo de las asignaturas relacionadas con la educación del cuerpo. Esta situación se mantuvo hasta la aparición de los primeros egresados de la institución, hacia el año 1884, quienes fueron los que a posteriori se hicieron cargo de estas asignaturas.

A partir de estos conceptos formularemos una primera hipótesis de trabajo: si bien en el periodo histórico seleccionados para esta investigación (1870-1910) la educación física aparece dentro de los planes de estudio de las Escuela Normales de la provincia de Entre Ríos 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 objetivos 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 que, aunque no contaban con una formación específica sobre Educación Física, debían ser quienes se encarguen de la realización de los ejercicios gimnásticos sirviendo ellos mismos como modelos.

Al respecto, nos preguntaremos qué se enseñaba y cómo se transmitían los saberes vinculados al cuerpo, buscando identificar quiénes llevaban adelante estas prácticas en un período en el que, como veremos, aún no existían profesionales de la educación física. Para responder al "qué", se analizarán los planes de estudio desde 1870, sus modificaciones y lo que se decía en los libros copiadores de correspondencia e informes del director respecto a estos saberes, a fin de establecer qué asignaturas se impartían y cómo fueron cambiando en función de las necesidades de la época Para el "*cómo"* se relevará la bibliografía de la época a fines de analizar los manuales existentes en la Escuela Normal de Paraná que pudieron servir de guía a los docentes. Además, como en el caso anterior, se revisarán informes del director, libros copiadores y otros documentos que permitan reconstruir cómo era educar el cuerpo en los inicios del normalismo. A través del análisis de nóminas de docentes, registros de asistencia, registros contables y legajos del archivo, podremos comenzar a identificar quiénes ocupaban el rol de educadores físicos, haciendo hincapié tanto en las maestras norteamericanas que llegaron con Sarmiento, como en otros docentes extranjeros presentes en la escuela.

Hacia la segunda mitad del siglo XIX, Argentina experimentó un proceso de modernización y crecimiento económico sin precedentes (Halperín Donghi, 2004). Julio Argentino Roca asumió

la presidencia en 1880 y gobernó hasta 1886, siendo sucedido por Miguel Juárez Celman. Ese mismo año, el Gobierno argentino fue formalmente invitado a la Exposición Universal de París, que se realizó entre el 6 de mayo y el 31 de octubre de 1889. Allí, una delegación argentina con figuras como Pablo Pizzurno, José Benjamín Zubiaur y Alejo Peyret asistió al Congreso para la Propagación de los Ejercicios Físicos, desarrollado en ese marco.

En ese tiempo, Zubiaur, Pizzurno y Peyret mantuvieron una relación activa con la Asociación Nacional de Educación, institución clave en la difusión de ideas pedagógicas modernas en la Argentina de fines del siglo XIX. Aunque Peyret no fue miembro activo, sus colaboraciones intelectuales en publicaciones vinculadas a la asociación y su afinidad con el ideario liberal y laico que promovía lo posicionan como un referente cercano (Halperín Donghi, 2004).

Al analizar los informes de Peyret a su regreso, se advierte que lo sucedido en aquel congreso puso en circulación una serie de nuevas ideas sobre el tipo de educación física que debía adoptarse en los establecimientos argentinos. Los concursos donde se presentaron los sports ingleses, junto con las sesiones presenciadas por él, marcaron un cambio de mirada en el desarrollo de la cultura física argentina.

A partir de aquí sostenemos una segunda hipótesis: si bien lo sucedido en el Congreso para la Propagación de los Ejercicios Físicos, de la Exposición Universal del año 1889 colaboró fuertemente en la circulación de los nuevos métodos de enseñanza de la educación física desde Europa hacía la República Argentina, la incorporación los mismos en las escuelas públicas argentinas, hacia fines del siglo XIX, no puede comprenderse sin considerar el rol protagónico de ciertos actores del ámbito educativo local. Este es el caso de Santiago Fitz Simón y José Benjamín Zubiaur quienes, desde las respectivas instituciones a su cargo, serían primeros en implementar y difundir estas nuevas ideas vinculadas a la formación física de los estudiantes, poniendo a prueba estos nuevos métodos de enseñanza con la colaboración de docentes ingleses. A su vez consideramos que, pesar de su relevancia, ambos educadores no cuentan con un estudio en profundidad de su obra, siendo estos aludidos ocasionalmente en el análisis historiográfico de la Educación Física nacional.

A raíz de lo mencionado, es posible encontrar las primeras manifestaciones de estos cambios en el Colegio Nacional de la ciudad de Corrientes, donde su director, Santiago Fitz Simón, suprimió en 1888 los ejercicios gimnásticos clásicos e impulsó los juegos atléticos ingleses, con el respaldo del Ministerio de Instrucción Pública, el Dr. Filemón Posse, y de José Benjamín Zubiaur, entonces inspector de Enseñanza Normal y Secundaria, quien desde París ya recomendaba adoptar estas prácticas. Fitz Simón contrató al profesor inglés Thomas Reeve para dirigir las actividades y gestionó ante el municipio el uso de la Plaza de la Cruz como espacio para los ejercicios al aire libre.

Un momento emblemático del trabajo de Reeve fue el torneo atlético de julio de 1890, donde se jugó el que se considera el primer partido de fútbol escolar entre empleados británicos del ferrocarril y alumnos del Colegio Nacional de Corrientes. Participó Enrique Romero Brest, quien años más tarde sería figura clave en la profesionalización de la Educación Física en

Argentina (Scharagrodsky, 2004). Su paso por el colegio permite reconstruir su trayectoria y conocer quiénes influyeron en su formación e interés por la disciplina. Lo iniciado en 1888 con la contratación de Reeve tuvo su concreción tras el Congreso de 1889. Fitz Simón deseaba que los argentinos imitaran el ejemplo francés, considerando que solo se necesitaba voluntad y un gasto mínimo para obtener grandes resultados. Esta experiencia marcó un hito y otras instituciones comenzaron a replicarla.

Durante el rectorado de Zubiaur en el Colegio Nacional de Concepción del Uruguay (1892–1899), se consolidaron las nuevas tendencias pedagógicas europeas vinculadas a la educación física. Inspirado en el Congreso de 1889 y en lo realizado en Corrientes, Zubiaur incorporó juegos atléticos y ejercicios al aire libre, contratando al Dr. J.H. Gibbon Spilsbury. El programa incluyó fútbol, lawn-tennis, remo y atletismo. Estas prácticas se integraron a celebraciones escolares, como en el acto del 9 de julio, donde se jugó el primer partido de fútbol en esa institución (Argachá, 1980, p. 67). Los juegos atléticos y una nueva concepción de la Educación Física se implementaron plenamente en este colegio.

Zubiaur también introdujo las excursiones escolares como complemento pedagógico, convencido de que el verdadero aprendizaje debía salir del aula y vincularse con la sociedad y la naturaleza. Consideraba que la escuela debía estar "fuera" de las áridas celdas que solían llamarse casas de educación.

En función de lo desarrollado, esta investigación se propone visibilizar cómo la educación del cuerpo fue dejando huella desde el normalismo y los Colegios Nacionales, hasta derivar en la creación de cursos temporarios y, finalmente, en el Instituto Nacional de Educación Física, fundado en 1912 con Romero Brest como figura central.

Nos interesa reconstruir entonces qué se enseñaba respecto a la educación física, sus objetivos y las prácticas corporales sostenidas. También indagaremos en las trayectorias de los primeros docentes, mayoritariamente extranjeros, que implementaron estos saberes. Asimismo, analizaremos cómo la Exposición Universal de París de 1889 y el Congreso de Ejercicios Físicos marcaron un punto de inflexión en la circulación de ideas pedagógicas sobre la educación física en Argentina. Estudiaremos cómo estos saberes se implementaron por primera vez en los Colegios Nacionales de Corrientes y Concepción del Uruguay, a través de actores clave del sistema educativo de fines del siglo XIX. Estas experiencias sentaron las bases para el nacimiento de la Educación Física como disciplina en 1912, con la fundación del Instituto Nacional.

Para esta reconstrucción histórica, se realizó un trabajo de archivo que incluyó la recolección y análisis de fuentes primarias de las instituciones seleccionadas: libros de correspondencia, inventarios, informes de directores, entre otros. También se consultaron materiales de bibliotecas históricas como la "Celia O. de Montoya" de la Escuela Normal de Paraná y archivos provinciales de Entre Ríos y Corrientes. Se incluyeron además repositorios digitales como la Biblioteca Nacional de Maestros, la del Congreso y el Centro de Documentación Histórica del actual Instituto Superior de Educación Física N.º 1 "Enrique Romero Brest", que conserva

documentación clave sobre el proceso de profesionalización de la Educación Física.

Consideraciones finales

A modo de cierre provisorio, esta ponencia buscó presentar los fundamentos, objetivos y líneas de trabajo de una investigación que se encuentra en pleno desarrollo, y que propone revisar y analizar cómo fueron los procesos de institucionalización de la educación del cuerpo durante el primer normalismo, tomando como caso la Escuela Normal de Paraná, como así también los cambios que se produjeron en los Colegios Nacionales de la ciudad de Corrientes y Concepción del Uruguay, por medio de la iniciativa de sus rectores y el influjo de nuevas corrientes e ideas importadas de Europa. A su vez centra la mirada también en la labor de los docentes extranjeros a cargo de la enseñanza de la educación física en las mencionadas escuelas, y como su presencia fue fundamental para llevar adelante las diferentes prácticas de la educación física en sus múltiples maneras y denominaciones, en un periodo en donde aún no se contaba con profesionales en la materia.

El comenzar nuestro trabajo centrando la mirada en la Escuela Normal de Paraná nos permitió, a medida que avanzaba el análisis de las diferentes fuentes encontradas en los archivos, darnos cuenta que muchos de los procesos que se dieron a lo largo de las últimas décadas del siglo XIX y que marcaron el camino hacia la instauración de la Educación Física como disciplina a finales de la década del 1910, encuentran sus orígenes en experiencias llevadas adelante en la región litoral de nuestro país, como es el caso de las provincias de Entre Ríos y de Corrientes. Las mismas fueron realizadas por actores claves de la escena educativa de ese periodo, quienes no solo ocuparon el lugar de rectores de Colegios Nacionales, sino también puestos gubernamentales en la esfera de la Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública de la Nación. Al rastrear estos nombres, fue posible ver con claridad como los mismos son mencionados en la historiografía de la educación física como personalidades destacadas del periodo en estudio, pero sin profundizar en la obra que estos llevaron adelante en relación a la educación física argentina.

Resulta necesario indagar sus trayectorias para rescatar, desde el territorio, una historia de la Educación Física con mirada más federal, que otorgue valor a quienes, desde espacios históricamente menos visibilizados, fueron pioneros en esta tarea. El recorte temporal propuesto (1871–1910) permite observar cómo la educación física se integró a los proyectos pedagógicos normales y secundarios, incluso antes de formalizarse su profesionalización. Estas experiencias respondieron a contextos locales, pero también dialogaron con corrientes pedagógicas internacionales, como las presentadas en la Exposición Universal de París de 1889.

Por ello, consideramos fundamental centrar el análisis en instituciones como la Escuela Normal de Paraná y los Colegios Nacionales de Corrientes y Concepción del Uruguay, para recuperar prácticas y trayectorias escasamente exploradas por la historiografía tradicional, pero

esenciales en la configuración temprana de la educación del cuerpo. Además, estas instituciones conservan archivos valiosos, aún no relevados en profundidad.

Estas consideraciones, aunque preliminares, refuerzan la necesidad de ampliar el mapa historiográfico hacia una genealogía más diversa y completa de la formación corporal en las escuelas argentinas.

Referencias

Argachá, Celomar (1998). El Colegio del Uruguay y la educación física en el siglo pasado. *El Mirador. Revista del Colegio del Uruguay "Justo José de Urquiza.*

Halperin Donghi, T. (2004). *Una nación para el desierto argentino.* Ed. Ariel.

Saraví Rivière, J. (2012). *Historia de la Educación Física argentina.* 1ª ed. Libros del Zorzal.

Scharagrodsky, P. (2004). El *padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política* corporal generizada (1900-1940). *Perspectiva, 22, 83-119.* En Memoria Académica. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14616/pr.14616.pdf

Maestras normales que gestaron la Educación Física en los inicios de la formación docente. Voces y resonancias entre los siglos XIX y XX en Córdoba

Normal School Teachers who Fostered Physical Education at the Beginning of Teacher Training. Voices and Resonance between the 19th and 20th Centuries in Córdoba

Marcela María Cena[71]

Carina Bologna Liprandi[72]

Palabras clave: Maestras normales; Educación Física; Formación docente; Córdoba

El presente trabajo tiene por objeto reconstruir y visibilizar la participación de las maestras normales en el proceso de institucionalización de la formación docente en Educación Física (EF) en la provincia de Córdoba entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. A partir de un enfoque situado y con perspectiva de género, se propone revisar críticamente las narrativas historiográficas hegemónicas que han privilegiado versiones centralizadas y masculinizadas sobre el campo disciplinar.

El ingreso de las mujeres al sistema educativo argentino, históricamente legitimado por la asociación entre docencia y maternidad, habilitó su incorporación masiva al trabajo escolar asalariado. No obstante, esta inclusión estuvo acompañada de mecanismos estructurales de exclusión que limitaron su acceso a cargos jerárquicos, salarios equitativos y espacios de decisión. En este contexto, las maestras normales desplegaron estrategias que les permitieron intervenir en distintos ámbitos de la vida pública, incluyendo la política, el arte y la cultura física.

En el campo de la EF, el discurso fundacional ha privilegiado la figura del Dr. Enrique Romero Brest, creador de instituciones como la Escuela Normal de Educación Física (1909) y quien fuera reconocido como el "padre de la Educación Física" (Scharagrodsky, 2004). La condensación de la historia de la EF argentina en un nombre propio y masculino, invisibilizó la tarea previa y concomitante de numerosas docentes formadas en el normalismo, que ya impartían ejercicios

71 Universidad Provincial de Córdoba, Córdoba, Argentinas. Correo electrónico: marcelacena@upc.edu.ar

72 Universidad Provincial de Córdoba, Córdoba, Argentinas. Correo electrónico: carinabologna@upc.edu.ar

físicos en las escuelas argentinas. Este estudio busca recuperar esas experiencias y aportar a una relectura crítica del proceso histórico que dio lugar a la consolidación de la EF como disciplina y como campo de formación docente.

Los objetivos específicos que orientaron la investigación realizada giraron en torno a reconstruir trayectorias de maestras normales que participaron en la enseñanza de ejercicios físicos en Córdoba; a analizar los discursos pedagógicos, visuales y de prensa que configuran representaciones sobre género, cuerpo y profesión docente, y contribuir al desarrollo de una historiografía de la EF, desde un enfoque interseccional, feminista y territorial. Metodológicamente, se adopta una perspectiva etnográfica y visual que valora lo fragmentario, lo cotidiano y lo afectivo como fuentes legítimas de producción de conocimiento histórico. El corpus se compone de documentos oficiales, publicaciones pedagógicas, prensa local y actas de congresos.

Esta reconstrucción no solo pretende reparar una omisión historiográfica, sino también aportar insumos para los debates contemporáneos sobre la necesidad de sostener enfoques pedagógicos con perspectiva de género e interseccionalidad en el campo de la educación en general y de la EF en particular. En un escenario signado por tensiones regresivas, recuperar las voces y acciones de estas pioneras constituye una intervención política y académica orientada a fortalecer los principios democráticos que sustentan la formación docente.

Voces silenciadas, cuerpos vigilados: maestras normales y educación física en el Congreso Pedagógico de 1882

El Congreso Pedagógico Internacional de 1882, celebrado en Buenos Aires, se erige como una escena fundacional del sistema educativo argentino, previa a la sanción de la Ley 1420. Este evento revela tanto los límites como las fisuras en la participación femenina en el ámbito educativo público. Aunque las mujeres estuvieron prácticamente ausentes de los espacios de decisión -ni organizadoras, ni disertantes, ni representantes oficiales- según puede leerse en las actas del congreso, las maestras normales estuvieron presentes como asistentes y se hicieron notar a través del murmullo que los debates de las sesiones suscitaron.

Las actas del Congreso (Arata, 2024) permiten entrever la participación velada pero crítica de las maestras, especialmente con relación a las propuestas de incorporar ejercicios militares como parte de la educación física escolar. Los argumentos ligados a la disciplina, la higiene y el patriotismo, evidencian una concepción militarizada del cuerpo infantil, en sintonía con un modelo androcéntrico de educación del cuerpo. Frente a ello, las reacciones de las docentes, aunque expresadas en forma de murmullos, permiten inferir resistencias tácitas y una sensibilidad pedagógica opuesta a la lógica castrense.

Por otra parte, en el Congreso se define una educación física destinada a las mujeres justificada desde una perspectiva higienista y maternalista: la gimnasia debía preparar a las futuras madres para cumplir su función reproductiva y de cuidado familiar. Esta visión limitante reforzaba

estereotipos de género que subordinaban el desarrollo corporal femenino a la domesticidad y la abnegación.

En este contexto, la fundación tardía (respecto a las demás escuelas normales nacionales en el país) de la Escuela Normal Nacional de Maestras en Córdoba (1884), y la llegada de maestras norteamericanas como Armstrong, Wall y Howard, revela las tensiones entre el avance laico y la resistencia clerical en la provincia. Las trayectorias de estas mujeres al frente de la formación docente señalan una disputa simbólica y política en torno a los sentidos de la educación y el lugar de las mujeres en el espacio público.

La Escuela Normal Nacional de Córdoba y la educación física femenina en el horizonte laicista

El avance del proyecto educativo laico promovido a nivel nacional encontró en la provincia de Córdoba un terreno de tensiones particularmente intensas. La fuerte impronta clerical de la élite local, ligada a una tradición educativa confesional, resistió activamente el desembarco del modelo normalista impulsado desde el Estado liberal. Esta disputa se expresó con claridad en la tardía creación de la Escuela Normal Nacional de Maestras de Córdoba, que recién abrió sus puertas en 1884, siendo la última en fundar en el territorio argentino (Lamelas, 2020).

La dirección de la nueva institución fue asumida por maestras norteamericanas convocadas por el programa de modernización sarmientino, en un gesto de afirmación del ideario civilizatorio. Francisca Armstrong fue designada como directora, acompañada por Francisca Wall en la vicedirección, quien sería luego reemplazada por Jennie Howard en 1886. Todas ellas formaban parte del contingente de educadoras extranjeras que encarnaban un nuevo modelo de docencia femenina: instruida, virtuosa y orientada a moldear a las futuras ciudadanas dentro del marco del orden liberal y laico. La Escuela Normal Nacional de Córdoba constituyó así en un espacio de disputa simbólica, donde se condensaron los debates más álgidos sobre género, educación y nación en la transición hacia el siglo XX.

La introducción de la educación laica y la calistenia por parte de maestras norteamericanas en Córdoba promovió un modelo específico de educación física femenina. Esta propuesta buscaba contrarrestar ideales locales de belleza asociados a la gordura, integrando ejercicios físicos como gimnasia, caminatas y deportes. Podemos reconocer en los ejercicios físicos promovidos por el normalismo como una táctica pedagógica orientada a la corrección del cuerpo femenino. En una misma propuesta coexisten lógicas contrapuestas, incluso paradojales: mientras el normalismo habilitaba a las mujeres a salir del espacio doméstico y ampliaba sus márgenes de circulación, esa misma expansión tenía como propósito último ajustar esos cuerpos a determinados cánones estéticos y morales. En ese doble movimiento, la gimnasia a la vez que suelta encorseta.

Educación física y emancipación femenina en los umbrales del Centenario

En el marco de las celebraciones por el Centenario de la Revolución de Mayo, dos congresos femeninos tuvieron lugar en Buenos Aires en 1910: el *Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina*, impulsado por las Universitarias Argentinas, y el *Primer Congreso Patriótico de Señoras en América del Sud*, promovido por sectores conservadores de la elite porteña. Ambos espacios -a menudo leídos desde polos ideológicos opuestos- constituyeron escenarios fértiles para la intervención de mujeres en debates sobre educación, trabajo, salud, maternidad y ciudadanía, revelando en sus tramas internas pliegues, matices y tensiones que desbordan cualquier clasificación binaria.

La participación cordobesa en estos eventos, aunque poco documentada, estuvo representada por figuras destacadas del campo normalista como Trinidad Moreno y Rosario Vera Peñaloza, cuyas trayectorias exceden lo local para inscribirse en un movimiento pedagógico nacional. Desde sus experiencias de gestión e intervención pública, estas maestras encarnaron modos inquietos de hacer escuela y docencia en clave emancipatoria.

El Congreso Patriótico reiteró las visiones tradicionales sobre el rol social femenino, centrado en la domesticidad ilustrada y el deber maternal. En ese marco, Vera Peñaloza propuso una formación práctica para las amas de casa, anclada en saberes higiénicos y educativos y orientados al embellecimiento del hogar y al cuidado infantil. Sin embargo, fue en el Congreso Internacional donde la educación física femenina emergió como herramienta de afirmación subjetiva, autonomía corporal y desarrollo integral. Las intervenciones de mujeres como Agustina Maraval y Ana de Montalvo articularon con claridad el vínculo entre cultura física, independencia moral y evolución intelectual de las mujeres, y reclamaron su institucionalización en escuelas, gimnasios y clubes.

En ambas arenas, la educación física se convierte en campo de disputa: entre los ideales higienistas y patrióticos, y una incipiente conciencia sobre el cuerpo como territorio de derechos. Estos espacios de encuentro y circulación, más allá de sus diferencias, habilitaron formas de agencia colectiva y redes femeninas que reclamaron nuevas formas de participación ciudadana.

El Congreso Pedagógico Nacional de Córdoba (1912): un escenario federal para la expansión de la Educación Física y el protagonismo femenino

El Congreso Pedagógico Nacional celebrado en Córdoba en 1912 constituyó un hito en la historia educativa argentina, al reunir a más de 200 participantes de todos los niveles y regiones del país. En un gesto inédito de amplitud federal, incluyó a representantes ministeriales, universitarios, gremiales y docentes, dando lugar a una discusión amplia sobre los destinos de la educación nacional. Aunque el congreso se declaró neutral respecto a debates religiosos y políticos, su configuración puso en escena tensiones latentes sobre la secularización educativa en Córdoba, donde aún regía una legislación que sostenía el carácter confesional de la escuela.

Entre los temas centrales se destacó la EF que cobró protagonismo gracias a la influencia de Enrique Romero Brest, presente en el Congreso como miembro organizador y figura clave, aunque no la única, en la consolidación y expansión del Sistema Argentino de Educación Física. La presencia de maestras como Rosario Vera Peñaloza y Sofía Lovera, formadas con Romero Brest, revela una trama de saberes que enlaza la profesionalización docente con la expansión de los ejercicios físicos como contenido escolar legítimo. La participación femenina en la organización, aunque limitada en número (sólo 2 mujeres de 25 miembros), no fue menor en impacto: maestras como Trinidad Moreno y Luisa Agote sostuvieron con su presencia la legitimidad de las voces femeninas en las decisiones pedagógicas nacionales.

A diferencia de lo sucedido respecto de la participación femenina en el Congreso Pedagógico de 1882 y que antecedió a la sanción de la ley 1420, en el encuentro en Córdoba intervinieron 38 mujeres, por sus nombres completos y por sus cargos docentes: maestras, directoras, vicedirectoras, regentes, secretarias y profesoras. Las "adherentes" (pp. 133-144) al Congreso, mujeres que han estado frente a las aulas desde los inicios del sistema educativo argentino, expresan la preocupación y el compromiso con los derechos laborales/gremiales, la EF escolar y el papel sustantivo de las mujeres educadoras en la formación de la ciudadanía nacional.

Saltos discretos, polleras y mangas largas en el verano cordobés de 1915/1916. Los albores de la formación docente en Educación Física

Entre diciembre de 1915 y febrero de 1916 se desarrollaron en Córdoba los Cursos Temporarios de Educación Física, una experiencia pionera en la formación docente en esta área. Estos cursos se llevaron a cabo en las Escuelas Normales Provinciales Alberdi (para mujeres) y Olmos (para varones), creadas respectivamente en 1906 y 1909, en el marco de una política educativa que respondía, de modo reaccionario, al laicismo de la Ley 1420, con un enfoque provincial clerical y confesional.

Los cursos temporarios se constituyeron en un hito que puede reconocerse como un acontecimiento fundante de la formación docente específica en EF en Córdoba. En ese contexto, 139 maestras normales participaron activamente de las clases dirigidas por las profesoras Victoria Della Riccia y Juana Alzú, provenientes del Instituto Nacional de Educación Física, junto al dr. Enrique Romero Brest y al prof. Durán Gauna. La participación femenina superó ampliamente a la masculina (43 varones), consolidando la feminización de la docencia, incluso en un ámbito como la EF, históricamente dominado por lógicas androcéntricas.

Las imágenes de la época -difundidas por la prensa y hoy revisadas desde una perspectiva histórica y feminista- evidencian tanto la presencia activa de las maestras normales en un espacio de formación innovador, como las limitaciones impuestas a sus cuerpos a través de regulaciones de vestimenta (los diarios locales muestran a las maestra participando de los cursos temporarios ataviadas con polleras y mangas largas) que priorizaron el pudor, la higiene y el decoro, restringiendo su libertad de movimiento físico. Así, la prensa se configuró como

un actor clave en la construcción de sentidos sobre el cuerpo femenino, la femineidad y la EF.

Un ejemplo significativo de los modos en que se leyó la participación femenina desde la prensa escrita fue la invitación realizada por María Torrent. Luego de haber participado de la formación en los Cursos Temporarios de Córdoba, la exalumna convocó a una reunión de maestras normales para fomentar el deporte entre mujeres, propuesta que La Voz del Interior (1916) calificó como "una idea simpática", una expresión de banalización del encuentro.

La promesa sobre la sistematización de la formación específica en EF ofrecida en ese verano cordobés entre diciembre de 1915 y febrero de 1916 para los y las maestras normales se ve truncada. Las críticas de la élite provincial, católica y masculina, especialmente dirigidas hacia los ejercicios físicos femeninos en público, llegaron a solicitar a las mujeres de rehuir de la práctica por considerarlas negativas en su condición de educadoras, una de las causas fundamentales que provocó que su dictado no se repitiera en años posteriores.

Conclusiones

Este trabajo propone una relectura de la historia de la EF desde una clave feminista, crítica y decolonial. Frente a los relatos oficiales que destacan a figuras masculinas como fundadores, aquí se recuperan las voces de las maestras normales, pioneras que, desde el aula, la gestión o los debates en congresos, forjaron un campo disciplinar vital.

Mujeres como Francisca, Jennie, Rosario, Agustina, Ana, Sofía, María, Trinidad, Luisa, Victoria y Juana, son algunas de tantas que fueron parte de esa primera generación de educadoras que, a través de su trabajo cotidiano, poco visibilizado, pero profundamente transformador, disputaron el lugar de la mujer en la construcción de una profesión ligada a la EF. Recuperar sus trayectorias es una apuesta que resignifica sus aportes como pilares fundamentales en la historia de la EF en Córdoba.

La historia de la EF no puede entenderse sin la participación activa de las mujeres, muchas de ellas provenientes de sectores subalternos, migrantes, federales. Su legado pedagógico, político y corporal sigue vigente y debe ser reconocido como parte fundamental de nuestra memoria educativa.

Hacer justicia a esas voces en la sombra no es solo un acto historiográfico, sino un gesto político de recuperación, dignificación y transmisión intergeneracional. En tiempos de retrocesos democráticos y discursos antiderechos, esta historia nos recuerda que cada conquista ha sido fruto de luchas colectivas, silenciosas o invisibles, pero siempre persistentes.

Referencias

Arata, N. (2024). *Actas reunidas del Congreso Pedagógico de 1882. La educación como pasión pública.* UNIPE. https://shorturl.at/HT8Pd

Lamelas, G. (2020). *La religión, el clericalismo y las escuelas. La lucha por la hegemonía*

en la educación: legislación, currículum y prácticas escolares. Córdoba (1880-1930) (tesis doctoral, Universidad Nacional de Córdoba). https://ffyh.unc.edu.ar/secyt/wp-content/uploads/sites/22/2022/12/EBOOK_LAMELAS_2022.pdf

Scharagrodsky, P. (2004). El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generizada (1900-1940). *Perspectiva*, número especial 22, 83-119. http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v22nnumeroespecial/v22nnumeroespeciala05.pdf

Fuentes:

Asociación Universitarias Argentinas (1911). *Primer Congreso Internacional Femenino de la República Argentina. Historia, Actas y trabajos. Mayo de 1910.* Imprenta Ceppi. https://ia600206.us.archive.org/8/items/primercongresofe00buen/primercongresofe00buen.pdf

Buenos Aires (1910). *Primer Congreso Patriótico de Señoras en América del Sud*. Imprenta Europea de M. A. Rosas

Congreso Pedagógico Nacional de Córdoba. (1917). *Conclusiones aprobadas. Crónica de los trabajos.* Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.

Diario La Voz del Interior. diciembre 1915/enero 1916. Córdoba

Interpelando los recreos escolares, los sujetos y las prácticas corporales y motrices

Interrogating school breaks, subjects and bodily and motor practices

Gerardo Iván Pansa[73]

Palabras clave: Recreos, juego, espacios escolares, prácticas escolares.

Esta investigación forma parte de un conjunto mayor de preocupaciones en el marco del proyecto de investigación: Historia(s) desde los bordes: voces "otras" en la educación pampeana (Siglos XX y XXI) – Segunda Parte, radicado en el Instituto Interdisciplinario de Estudios Europeos y Americanos de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. El problema general que se aborda está vinculado con los procesos de producción y naturalización de los recreos escolares y las prácticas corporales y motrices que allí suceden.

En este trabajo abordamos de manera inicial la observación y análisis de recreos escolares de 4 escuelas públicas de Nivel Primario del norte de la provincia de La Pampa, Argentina. La problemática central que nos ocupa refiere a los juegos y los modos de habitar los espacios de recreos en las escuelas. Considerando para esta instancia descriptiva de la investigación, las características que presentan los recreos escolares, los sujetos que los ocupan y las formas de jugar.

El abrumador avance del poder de los medios masivos de comunicación ha planteado nuevos retos inesperados en las prácticas educativas escolares, como así también la revolución tecnológica permite nuevas configuraciones del espacio y del tiempo, de las relaciones sociales y otras culturas corporales, entre otras nuevas configuraciones. Aquí nos interesa avanzar en las rupturas y continuidades que han tenido los recreos escolares y la descripción de los elementos anteriormente mencionados.

Para ello tomamos como caso cuatro Escuelas Públicas de nivel Primario del norte de la provincia de La Pampa. En las cuales se relevó información por medio de observaciones participantes con registro simultáneo y entrevistas a docentes de Educación Física.

Sobre las instituciones educativas seleccionadas para llevar adelante este proceso indagatorio, presentan características similares en cuanto a que todas son escuelas primarias, públicas de la

73 Universidad Nacional de La Pampa, General Pico, Argentina. Correo electrónico: gerardopansa@gmail.com

ciudad de General Pico, una localidad ubicada al norte de la provincia de La Pampa. Dichas escuelas dan clase en el turno mañana y en el turno tarde, presentando una matrícula promedio de 400 alumnos en cada turno. Las diferencias que se hallan en primera instancia responden a las estructuras edilicias y la forma/estructura de los patios de recreo. Este último aspecto es de especial importancia en esta investigación, buscando respuestas sobre el modo en que esos espacios de recreo son ocupados por los sujetos.

La investigación se desarrollará desde un enfoque mixto siguiendo un diseño de investigación no experimental ya que se focalizará en describir y explicar la realidad desde un acercamiento al fenómeno en su contexto natural en un momento determinado para analizarlo. Esto implica que el proceso interpretativo sobre las relaciones entre las categorías se produce sin influencia directa observándose tal como se desarrollaron en su contexto natural (Hernández Sampieri et al., 2014). Este tipo de investigación es multimetódica y reflexiva, donde se intenta privilegiar la profundidad por sobre la extensión. En este sentido, se incluyen diferentes estrategias de investigación: integración, complementación y triangulación (Vasilachis, 2006).

La investigación que se llevará a cabo se basa metodológicamente en recuperar registros de observación participante, narrativas y experiencias de otros, las cuales deben ser analizadas como parte de la organización social. Una de sus finalidades es comprender los significados que los actores dan a sus acciones y situaciones en los que participan (Vasilachis, 2006). En este sentido, se funda en una posición filosófica interpretativa en tanto interesan las diversas maneras en las que el mundo social es interpretado y comprendido a través de métodos multi metódicos, naturalistas y reflexivos (Martínez-López, 2004; Vasilachis, 2006).

Este trabajo tiene como objeto realizar una descripción sobre las cualidades del patio y sus modos de uso, de los registros de observación y entrevistas a docentes que habitan los recreos, realizadas hasta el momento. Así visibilizar y describir aquellas prácticas cotidianas de la cultura del recreo que llevan al colectivo escolar adoptar modos de actuar o "moverse" que responderían a estructuras provenientes de otros espacios sociales que conversan con lo escolar. Hemos decidido recortar nuestro foco de preocupación a lo que ocurre en los recreos de 4 (cuatro) escuelas primarias de la provincia de La Pampa. Indagando acerca de los juegos que allí se presentan y las formas y el modo de ocupar los espacios, partiendo de la premisa que en los recreos ocurren procesos de circulación de saberes, experiencias respecto de la construcción de los géneros y las sexualidades que refuerzan el sentido hetero-normativo

El acceso a la diversidad de situaciones del cotidiano escolar, nos permitieron problematizar la realidad de los recreos a fin de analizarlos desde una perspectiva que habilita a la duda y la criticidad. Es así que el interés por los recreos nos llevó a ampliar la mirada, incluyendo también, las salidas al patio (donde ocurren los recreos), los regresos a las aulas luego del recreo, la fila e izamiento de la bandera, entre otros. Aquí el recreo, un tiempo muy particular incluido dentro del tiempo escolar con sus ciclos, años lectivos y recesos; en un contexto social, histórico y cultural determinado, es el espacio escolar por excelencia en el que pondremos el foco.

Convertirse en alumno o alumna no solo implica comenzar un ciclo lectivo de clases, aceptar una escolaridad, formar parte de un grupo de compañeros y realizar actividades y tareas acerca las asignaturas escolares. Para entrar en la cultura escolar cada sujeto atraviesa experiencias que en el sistema escolar ser alumno o alumna forma parte de un proceso perfectamente estructurado al que podemos llamar proceso hegemónico educativo. Estar dentro de la escuela implica el aprendizaje de ciertas pautas de conducta, estar atado a nuevas expectativas tanto de aprendizaje, de saberes y conocimientos del currículum prescripto; como también de saberes y acciones respecto de un género u otro(s). Donde aparentemente, el cuerpo es inequívoco, evidente por sí; en consecuencia esperamos que el cuerpo dicte la identidad, sin ambigüedades ni inconsistencias (Lopes Louro, 2018). Según el momento social e histórico que se esté atravesando es que unos géneros que se reconozcan como válidos, deseables, aprendibles y apropiables. Los alumnos y las alumnas deben desempeñarse de ciertas maneras, dedicarse a ciertas actividades y no a otras, determinadas por esta imposición arbitraria de las identidades donde la anatomía y la sexualización, es destino.

Podemos inferir que la escuela refuerza el patriarcado propiciando el ejercicio de dominación de ciertos grupos de varones sobre otros y/o sobre la mayoría de las mujeres. Que se asienta en un cúmulo de discursos, normalizador, heterosexual, pedagógico, biomédico. Donde se ha naturalizado la dominación masculina (Bourdieu, 1997) como algo normal, cuando en realidad es una práctica injusta que está estrechamente vinculado con otros modos de organizar la sociedad.

El ingreso como miembro de una sociedad y más específicamente a una comunidad (la comunidad educativa) supone la idea, primordialmente de propiciar el tránsito de los niñxs, de los que están para los que llegan como aprendices. Así aprender acerca de la cultura corporal del movimiento, de las ciencias naturales y sociales, de las matemáticas y las lenguas. Pero también otros saberes contra hegemónicos y del currículum oculto son posibles.

Al revisar y analizar la conversación con una docente (D1) de Educación Primaria, advertimos que, al referirse a las nenas y a los nenes lo hace de manera general, como si existiese un genérico masculino que incluya en primera instancia a todos los géneros posibles.

> Ellos juegan con las hamacas, trepadores, pasamanos, areneros, también tenemos un pequeño playón que tiene unos arcos como de canchita de fútbol y al lado un juego como de laberintos (D1)

En la descripción de las situaciones de juego, parecería que las necesarias para responder son las que se asocian a las del género masculino, habiendo ausencia de juegos de nenas.

Si pensamos en los espacios utilizados u ocupados parecería que sí habría inmobiliario escolar o espacios destinados, para los varones, como “una cancha de fútbol”. Pero no hay advertencias sobre mobiliario o espacios que respondan a las demandas de las niñas. Podríamos inferir que en los patios de recreos los espacios parecen ser mayormente ocupados por los varones ubicándose en los centros de los patios, y se le delegan y aplican a las niñas espacios y

lugares periféricos o no céntricos de los patios.

En la necesidad de responder específicamente qué juegos ocurren, aparecen “las nenas” pero como aquellos sujetos que irrumpen con la norma de “a lo que habría que jugar”. Al momento de explicar que los nenes juegan todos juntos en la cancha de fútbol, al fútbol, se aclara que hay nenas que juegan y es ahí (no antes) donde aparece la necesidad de identificar al género y hacerlo visible.

Al conversar una docente (D2) con un niño de sexto año de escuela primaria pública de una pequeña localidad pampeana, nos encontramos con las siguientes expresiones:

> A mí me gusta jugar al fútbol pero casi nunca nos dejan jugar, no nos dejan tocar ni una pelota por ahora, porque dicen que nosotros somos muy competitivos
>
> Cuando salimos, nosotros los varones nos vamos a jugar al playón o a la tierra a las bolitas, y las nenas siempre se quedan charlando o con los slime y esas cosas.

Estos juegos que nos comparte nuestro “informante” podrían ser una exploración creativa de los estereotipos de género con los que se encuentran los varones en los patios de recreos, donde el hecho de jugarlos o no, contribuye sin duda alguna a su conocimiento sobre lo que significa ser varón y no mujer. Aunque no son en lo absoluto inocentes o pasivos los mensajes que se atribuyen en estas expresiones. En este sentido los nenes y nenas llegan a la escuela con ideas preconcebidas sobre sus roles sexuales y están bastante al tanto de los requisitos necesarios para ajustarse a determinadas expectativas de la cultura de la escuela y de sus hogares. Es llamativo también el modo en que se refiere a “los juegos de las nenas” como dando a entender que las nenas hacen otras cosas determinantemente contrarias a las que hacen los varones cuando juegan y serían propias de nenas y no de nenes; pues son “esas cosas”.

Nuevas líneas de indagación se nos presentan en base a los aspectos conversados en el desarrollo de estas preocupaciones planteadas como por ejemplo: los espacios ocupados en los recreos escolares tienen alguna mediación o intención? ¿Cómo históricamente se ha construido la ocupación de los espacios de recreo en las escuelas primarias de nuestro país? ¿Qué lugar le dan los docentes y las docentes a su intervención en los recreos? ¿Cómo perciben las niñeces la observación de esos docentes adultos y adultas en los tiempos del recreo escolar? ¿De qué modo se comienza a percibir desde la comunidad escolar, las irrupciones de juegos y formas de jugar diferentes, contra hegemonías, hegemónicas, inclusivas generadas por las mismas niñeces? ¿Qué lugar tiene el lenguaje inclusivo en los espacios de recreo? ¿Qué resistencias aparecen respecto del lenguaje inclusivo? ¿y de qué modo se presentan? ¿cómo se convierten los sujetos en alumnos del ámbito escolar? ¿Qué circulación de saberes ocurren en los recreos sobre la construcción del ‘ser alumno’ ? ¿Cómo transitan las experiencias de construcción de ciertas masculinidades y ciertas femeneidades las niñeces? ¿Presentan resistencias? ¿Cómo se manifiestan esas resistencias?

Referencias

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación.* McGraw-Hill.

Lopes Louro, G. (1999), "*Pedagogías de la sexualidad*" en Guacira Lopes Louro (Comp.) O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Ed. Autentica.

Martínez-López, J. S. (2004). *Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social. Asesorías a la enseñanza y la investigación. Guías y procedimientos Universidad Mesoamericana*

Pierre Bourdieu. *La dominación masculina.* Traducción de Joaquín Jordá. Ed.Anagrama. Barcelona.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

MESA 10: CIRCULACIONES ENTRE LO REGIONAL, LO NACIONAL Y LO TRANSNACIONAL

COORDINAN: VALERIA OLALLA (UNER), EMMANUEL STEFANELLI (UNCO) Y PAMELA REISIN (UNC)

El movimiento pedagógico de la educación popular latinoamericana: el caso del Maestro Miguel Soler Roca y la educación sandinista

The pedagogical movement of Latin American popular education: the case of Miguel Soler Roca and Sandinista education

Juan Todaro[74]

Palabras clave: Educación popular, Miguel Soler, Revolución sandinista

Presentación

A nivel general, la temática presentada en esta investigación es la participación del reconocido educador uruguayo-catalán, Miguel Soler Roca, en la educación de la Revolución sandinista nicaragüense. En primer lugar, es importante hacer referencia a algunos aspectos biográficos y a la trayectoria de Miguel Soler. Nació en Barcelona en 1922 y emigró a Uruguay en 1926 junto con su familia. En el país oriental se graduó como maestro en 1939 y comenzó una larga trayectoria educativa. Trabajó como director en escuelas rurales uruguayas, mexicanas y bolivianas. Fue funcionario de la Unesco en las oficinas de Chile y Francia, donde alcanzó el cargo de subdirector general adjunto del Sector Educación. Más allá de jubilarse de la Unesco en 1982, el educador uruguayo continuó oficiando como consultor experto en educación para el organismo en París, Barcelona y Nicaragua. Concebía a la educación como una herramienta fundamental para las transformaciones sociales, y como conocedor de las diferentes realidades nacionales, trabajó en múltiples proyectos que sostenían tal visión, especialmente en Latinoamérica. Falleció en Montevideo en el año 2021.

En referencia al contexto donde transcurrieron los procesos investigados, estuvo marcado por la Guerra Fría latinoamericana, donde las dictaduras eran la forma de gobierno que predominaba en la región. Dentro de tal panorama, el Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN), un grupo armado integrado por facciones de diferentes tendencias ideológicas, logró acabar en 1979 con más de tres décadas de dictadura en Nicaragua. Se inauguraron así más de diez años de gobierno revolucionario en un país ubicado en el patio trasero de Estados Unidos, potencia hegemónica del bloque occidental capitalista durante el conflicto bipolar internacional. La Revolución sandinista fue un hito significativo para la trayectoria de la izquierda en

74 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar), Montevideo, Uruguay. Correo electrónico: juantodaro23@gmail.com

América Latina que posibilitó el comienzo de transformaciones revolucionarias observadas desde diferentes países. Miguel Soler, quien en 1979 trabajaba para la Unesco en París, tenía prohibida la entrada a Uruguay por haber sido considerado un sedicioso. El Comando General del Ejército uruguayo había publicado, en 1978, el texto «Testimonio de una nación agredida», donde señalaba a Soler, junto con otros educadores orientales (Julio Castro, Enrique Brayer, Selmar Balbi, etc.), como responsables de la "infiltración comunista en la enseñanza" desde mediados del siglo XX. Las ideas pedagógicas renovadoras que planteaba Soler eran opuestas a los autoritarismos que impulsaban las diferentes dictaduras latinoamericanas, de allí deriva el ensañamiento que el gobierno cívico-militar tuvo hacia él y hacia otros educadores. Por otro lado, el triunfo sandinista se presentó como un acontecimiento que abrigaba esperanza en las posibilidades de transformar a la sociedad. La Revolución recibió la atención y el apoyo de diferentes gobiernos, voluntarios, organismos internacionales, artistas, ONGs, periodistas, educadores, escritores (por ejemplo, Julio Cortázar) y diferentes expertos que colaboraron con su proyecto. Entre quienes apoyaron desde la teoría y la práctica al sandinismo se encontraba Miguel Soler, muy posiblemente entusiasmado con el hincapié que colocaba el nuevo gobierno en la implementación de transformaciones educativas, de las cuales Soler sería partícipe y también observador[75]. El educador uruguayo expresaba que "Nicaragua era por entonces el punto de encuentro de la confianza mundial en las posibilidades de la educación" (Soler Roca, 2014, p. 448).

Dentro de la participación de Soler en el mencionado proceso educativo, el accionar del educador uruguayo estuvo vinculado con un movimiento pedagógico latinoamericano como lo fue el de la educación popular. Se explicará cómo la trayectoria de Soler estuvo vinculada a tales ideas educativas durante el desarrollo de la educación revolucionaria nicaragüense.

Marco teórico/metodológico

A la hora de investigar al movimiento pedagógico de la educación popular, destacan los aportes de Oscar Jara (2020) y Rosa Bruno-Jofré (2016), expertos en tal corriente educativa. Señalan el camino recorrido por la teoría y la aplicación práctica de las ideas del movimiento en América Latina durante el siglo pasado, cuando tuvo lugar la educación revolucionaria sandinista. Refiriéndonos a Miguel Soler, es la antología seleccionada por Rivera y Demarchi (2014) un libro clave para estudiar la evolución de su pensamiento, biografía y también su producción bibliográfica. Además, la obra rescata un escrito de Soler que refiere al problema

75 Es sumamente importante para la investigación el subrayar que, según las agendas personales de Miguel Soler, realizó misiones para la UNESCO en Nicaragua durante 1980 (2), 1981, 1982 (2) y 1988. Además, viajó de manera voluntaria en 1985, 1987 y 1991, debido a su labor como especialista de la UNESCO, pero también a raíz de sus intereses personales hacia la alfabetización y la educación revolucionaria. Las agendas pertenecen al período comprendido entre 1978 y 1991, y fueron consultadas por el investigador en el archivo del educador uruguayo.

del analfabetismo en Centroamérica, flagelo que Nicaragua padecía gravemente antes de la Revolución sandinista y su Cruzada Nacional de Alfabetización de 1980[76] (llamada CNA).

Foto perteneciente al audiovisual "Alfabetización en Nicaragua (1983)". Fue tomada por Soler al concurrir al acto del 23 de agosto de 1980.

Otro texto fundamental del educador uruguayo es "Educación y vida rural en América Latina", publicado en 1996. Allí brindó un panorama de la situación educativa en diferentes países latinoamericanos (entre ellos Nicaragua), análisis que aportó a la investigación un acercamiento al pensamiento de Soler y su preocupación por la educación popular en el continente, como también algunas apreciaciones para el caso particular nicaragüense. También cabe destacar entre los trabajos de Soler consultados al texto "El analfabetismo en América Latina: reflexiones sobre los hechos, los problemas y las perspectivas" (Francia, Unesco, 1989). Refiriéndose al analfabetismo en la región de América Latina y el Caribe, el pedagogo no sólo enunció allí las declaraciones o acuerdos alcanzados por los diferentes gobiernos u organismos, sino que expone los resultados a nivel práctico para cada propuesta. Dentro del documento se presentan diferentes referencias al caso nicaragüense, las cuales serán tenidas en cuenta para analizar el nexo entre Soler y la educación revolucionaria.

Para probar la participación de Soler en la educación sandinista se ha trabajado con fuentes inéditas consultadas en el archivo personal del pedagogo uruguayo, al cual el investigador posee acceso. Entre ellas se encuentran, por ejemplo, la documentación que respalda los viajes realizados por el educador a Nicaragua, sus agendas personales, o la prensa de diferentes países que conservó, la cual que refiere a la situación de Nicaragua durante el gobierno sandinista. También se han considerado fuentes de carácter iconográfico, como fotografías que integran un audiovisual llamado "Alfabetización en Nicaragua", realizado por Soler en 1983. Allí, el educador presentó información general sobre el proceso revolucionario, además de un análisis de la exitosa Cruzada Nacional de Alfabetización de 1980, mediante la cual se redujo la tasa de analfabetismo del 50% al 12% de la población nicaragüense. Dentro de los testimonios

76 Según las agendas y fotografías del archivo de Soler, es pertinente afirmar que estuvo presente en el acto de cierre de la CNA el 23 de agosto de 1980, cuando viajó a Nicaragua en el marco de una misión para la Unesco. El educador tomó fotografías del evento, al cual valoró como un momento especial dentro de su trayectoria de trabajo por la educación latinoamericana.

oficiales para la investigación se encuentra la cartilla utilizada para alfabetizar durante la CNA, llamada "El amanecer del pueblo". Por último, cabe mencionar que dentro de las técnicas de trabajo de campo que proporcionaron una mayor información sobre el objeto de estudio, se han consultado las entrevistas realizadas por el investigador en el marco de su tesis de grado, método clave para complementar el análisis.

La educación sandinista como proceso que acercó a Soler a la educación popular

En este punto, la cuestiones a responder en base a la temática analizada son las siguientes: ¿Qué ideas pedagógicas guiaban a la educación revolucionaria sandinista? ¿Conocía Soler esa pedagogía anteriormente? ¿Hubo una influencia de tales ideas sobre su pensamiento?, aquí es importante señalar que las ideas que guiaron a la educación sandinista fueron las de la educación popular. Según el sociólogo peruano Óscar Jara,[77] la educación popular es una concepción educativa que tiene diferentes enfoques y orígenes. El término comenzó a emplearse en América Latina durante el siglo XIX, para referirse a la instrucción pública. Pero fue a partir de la década de 1960 que adquirió una nueva connotación, gracias a la difusión de la pedagogía del reconocido educador brasilero Paulo Freire. El pedagogo trabajó en la educación de adultos de la Revolución cubana, impartiendo una filosofía educativa considerada como liberadora o emancipadora. Además, en el marco de la contienda bipolar que imperaba a nivel internacional, y que tenía a Estados Unidos como potencia hegemónica en Latinoamérica, el pensamiento de Freire significó una posibilidad para quienes desde la praxis educativa apuntaban a los cambios y se oponían al modelo social y económico preponderante en la región, que oscilaba entre proyectos desarrollistas y dictatoriales.[78] Al respecto, el movimiento de la educación popular consideraba clave el accionar de las masas para transformar la sociedad a través de los procesos educativos. Fue así que en las décadas de 1970 y 1980 se multiplicó en América Latina la presencia de ONGs que defendían tal pedagogía, poniéndola en práctica en los ámbitos urbanos y rurales de diversos países. En el caso de la Revolución nicaragüense, la educación popular fue impulsada como política de Estado. Si bien existieron organizaciones no gubernamentales que trabajaron sobre tal pedagogía, el gobierno sandinista decidió que la educación impartida durante la Cruzada de 1980 y el desarrollo educativo que le prosiguió, fueran de carácter popular, hecho novedoso dentro del escenario regional. La nueva estructura política-educativa que implementó el sandinismo tras llegar al poder y realizada la CNA, tuvo una concepción oficial donde el Estado, la dirección política del FSLN y las organizaciones sociales trabajarían por una nueva formación de la población, basada en ideas como la concientización de las masas y el surgimiento de los hombres y mujeres "nuevos" en el marco de un proceso revolucionario. Como expresa Rosa Bruno-Jofré (2016): "La Revolución nicaragüense, su campaña de alfabetización

77 Información extraída de la entrevista realizada por Zoom a Óscar Jara (3/3/2023).

78 En 1968 se publicó un texto clave para la divulgación de las ideas de Freire, titulado "Pedagogía del oprimido".

en 1980 […] y el seno de la revolución conformaron un punto de referencia para el futuro de la educación popular (p. 430)". Teniendo en cuenta la trayectoria de Miguel Soler, cabe señalar que el educador se formó en una corriente de enseñanza previa a la educación popular, como lo fue la educación fundamental. En 1952, recibió una beca de la Unesco para una estancia de dieciocho meses en el Centro Regional de Educación Fundamental en América Latina (Crefal), ubicado en Pátzcuaro, México. Compartió la experiencia con otros uruguayos becados, y allí estudiaron los principios de la educación fundamental y su aplicación en América Latina. Para tales bases era significativa la idea del trabajo con la comunidad, el cual debía extenderse más allá del aula, atendiendo la salud, actividades recreativas y recursos naturales. Se buscaba sortear las dificultades que atravesaban los pueblos desde una mirada centrada en transformaciones de tipo colectivo. Tras formarse sobre estos principios, Soler los aplicaría en su trabajo al frente de La Mina (1954-1961) y posteriormente en la dirección del Crefal (1964-1969).

Para 1980, cuando el pedagogo uruguayo comenzó a trabajar en favor de la educación sandinista, con la CNA como proceso significativo para su acercamiento a Nicaragua, Soler se encontraría frente a una experiencia que, si bien se guiaba por una corriente novedosa dentro de la enseñanza, como lo era la educación popular, igualmente tendría varios puntos de contacto con la pedagogía en la cual se había formado. Así lo reconoció Soler en 1996:

> Ciertas variantes de la educación de mediados de este siglo (la educación de adultos, la educación fundamental, la educación de la comunidad, […]) compartirían una serie de principios y métodos con la educación popular contemporánea y podrían ser reconocidas como antecedentes de la misma (p. 85).

Dentro de las coincidencias entre la educación fundamental y la educación popular de la Revolución sandinista se encontraba la trascendencia que tenía la alfabetización como parte de un proyecto educativo de mayor escala, aspecto con el que Soler había trabajado, por ejemplo, al desempeñarse como Director del Núcleo Escolar de La Mina en Uruguay (1954-1961). Es importante para la investigación el afirmar que la experiencia de Soler en Nicaragua sería influyente para el pensamiento pedagógico que desarrolló posteriormente. Los análisis que hizo tras presenciar la CNA de 1980 y habiendo pasado una década del triunfo del FSLN, demuestran que el educador no mantuvo una idea estática y anclada a los principios de la educación fundamental como único eje de sus reflexiones. Basándose en lo que había experienciado durante sus labores internacionales, Soler (1989) destacó a la educación sandinista y a la Cruzada alfabetizadora, debido "al intenso trabajo por dar fundamentos teóricos y metodológicos a la educación popular, de modo de tonificar la labor educativa con un alto nivel de pertinencia en relación con la realidad y de participación […] en primer lugar de los educandos mismos" (p. 39).

Las políticas educativas necesarias para combatir flagelos de gran magnitud se habían puesto en práctica en Nicaragua, según el pedagogo uruguayo. La Revolución, con su empuje inicial a la enseñanza, había permitido cambios profundos, como una reducción significativa de la tasa de analfabetismo en el país. Ese logro inicial permitió el establecimiento de un modelo de

educación popular centrado en la ampliación de las oportunidades para que las masas mejoraran sus condiciones de vida, aspecto que Soler había presenciado en el país centroamericano. Para la concepción del pedagogo era crucial, a la hora de elegir un modelo educativo, su puesta en práctica con cimientos teóricos y prácticos acompañados por hechos concretos.

Los escritos de finales del siglo pasado demuestran que Soler recibió las ideas de la educación popular, concibiéndola como un proyecto que no surgió «desde arriba», más allá de ser respaldada por organismos internacionales como la Unesco, sino que tuvo su origen en los planteos de Freire y las aplicaciones prácticas que hicieron los educadores en el territorio. Soler resaltó la magnitud de diferentes proyectos educativos de ese estilo y, además, subrayó los aportes que tal movimiento tuvo hacia la educación latinoamericana. Con relación a ello, expresó que la educación popular

> nos ha ayudado a comprender lo que Paulo Freire llama la politicidad de la educación, a identificar indiscutibles lagunas y anacronismos de los sistemas convencionales de educación formal y no formal, a poner de manifiesto el hambre de educación de los sectores populares y los esfuerzos que están dispuestos a hacer por asegurarse, gracias a la educación mejores medios de lucha por un mundo mejor. […]. Hablando desde una perspectiva de conjunto, el movimiento latinoamericano de educación popular aparece revestido de una gran respetabilidad (Soler, 1996, p. 89).

La alta estima de Soler hacia la educación liberadora o popular surgió a través de experiencias como las que atravesó durante la CNA y la revolución sandinista. Como señalaría posteriormente, valorando la epxeriencia: “En medio del crujido de sociedades sufrientes, una luz pareció encenderse en América Central” (Soler, 2014, p. 341).

Conclusiones

Tras un primer cuestionamiento sobre que ideas permearon la educación sandinista, fue fundamental el estudio sobre la noción de educación popular. En el análisis se ha abordado el concepto desde un punto de vista teórico y también desde el desarrollo histórico de su pedagogía. Partiendo de la hipótesis de que fue la concepción predominante en la educación nicaragüense, ha sido necesario atender al cómo la educación popular se expresó de forma teórica y práctica en Nicaragua. Sobre la base de lo anterior, la investigación ha identificado la formación pedagógica que había recibido Miguel Soler con anterioridad a la Revolución, y la influencia posterior que ejerció la educación popular en su pensamiento. Para ello ha sido necesario considerar los diferentes trabajos que escribió durante su trayectoria. Tras el estudio realizado, se afirma que Soler no mantuvo una visión estática, anclada a su formación original en educación fundamental. Fue así que el educador daba gran importancia a las ideas de la educación popular latinoamericana aplicadas en Nicaragua, ya que más allá de la teoría y el espíritu de tal concepción, la Revolución había implementado un desarrollo práctico de la pedagogía mencionada. Como educador que tuvo una larga trayectoria en la educación de la

región, Nicaragua también significó para Soler la oportunidad de volver al trabajo de campo dentro de Latinoamérica, en un contexto político regional mayoritariamente autoritario y hostil a las pedagogías renovadoras. Lo que presenció allí transformaría su pensamiento pedagógico, siendo un modelo educativo revolucionario que impregnó la visión de Soler. Un ejemplo de su compenetración con la pedagogía de la CNA y la educación revolucionaria sería la creación del audiovisual «Alfabetización en Nicaragua» (1983), el cual exhibió en diferentes países en años siguientes a la Cruzada. En tal sentido, Soler llevó adelante una circulación transnacional que no solo defendió las ideas y los principios de un movimiento pedagógico, sino que también permitió preservar la memoria histórica del proceso, como ejemplo para proyectos educativos posteriores.

Referencias

Bruno-Jofré, R. (2016). Educación popular en América Latina durante la década de los setenta y ochenta: una cartografía de sus significados políticos y pedagógicos. Foro de Educación, 14(20), 429-451.

Jara, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. Oxford Journals.

Soler Roca, M. (1989). El analfabetismo en América Latina: reflexiones sobre los hechos, los problemas y las perspectivas. Unesco.

Soler Roca, M. (1996). Educación y vida rural en América Latina. Federación Uruguaya de Magisterio-Instituto del Tercer Mundo.

Soler Roca, M. (2014). Educación, resistencia y esperanza. Selección y presentación: Marcia Rivera y Marta Demarchi. Clacso.

Editores de los márgenes y lectores del mundo: El programa de canje internacional de la UNESCO en la Biblioteca Vigil (Rosario, 1965–1977)

Editors from the margins and readers of the world: the UNESCO international book exchange program at the Vigil library (Rosario, 1965–1977)

Natalia García[79]

Palabras clave: Historia de la educación; Circulaciones; Canje; Publicaciones.

Introducción

En los últimos años, la historia de la educación ha incorporado con fuerza el enfoque transnacional complejizando la comprensión de cómo circulan ideas, prácticas, actores y materiales educativos entre contextos nacionales, regionales y globales. Exilios, redes intelectuales, traducciones y apropiaciones pedagógicas han sido analizados como procesos en los que las ideas y sus portadores no solo viajan, sino que son reconfiguradas en función de los marcos institucionales, políticos y culturales en los que se insertan (Galak, Abramowski, Asaneo, & Frechtel, 2021).

En el caso argentino, y entre otros asuntos que se inscriben en esta línea, investigaciones recientes han abordado los efectos biográficos e institucionales de los viajes emprendidos por voluntad o forzados, la estructuración de redes intelectuales regionales, los movimientos y las dinámicas de objetos, métodos o modelos y la producción, edición y circulación del conocimiento pedagógico en marcos editoriales condicionados por tensiones ideológicas, técnicas y geopolíticas.

Sin embargo, se ha prestado escasa atención a un componente clave de esas circulaciones: los dispositivos institucionales y materiales que activaron la movilidad de libros, revistas, boletines, manuales o informes pedagógicos. Entre ellos, el Programa Internacional de Canje de la UNESCO constituye un caso emblemático. Impulsado en la posguerra como política multilateral de intercambio bibliográfico, este programa ha sido examinado fuera de la Argentina principalmente desde una perspectiva técnico-institucional o crítica, que lo consideró un vector de colonialismo intelectual por su carácter asimétrico. Más recientemente, estudios vinculados a la historia de la edición y la diplomacia cultural y tecnológica durante la

79 IECH-UNR, Rosario, Argentina.Correo electrónico: nataliagr5@gmail.com

guerra fría han retomado el debate (García, 2015; Sabor, 2015; Pimentel, 2018), con algunos matices aún centrados en aquellas miradas y sin articularlo con otros campos como la historia de la educación, y menos aún, con los entramados comunitarios que también intervinieron en esas redes.

Tal vacancia cobra un peso específico en la experiencia de la Biblioteca Popular "Constancio C. Vigil", en Rosario, por cuanto permite plantear una hipótesis alternativa.

Entre 1965 y 1977, su Departamento de Publicaciones construyó una política editorial orientada al rescate y visibilización de la producción local e inmediata pero que alcanzó una proyección internacional bajo una lógica mutualista, comunitaria y autogestiva. Participando activamente del programa de canje de la UNESCO, "La Vigil" intercambió libros y revistas con más de 400 instituciones en el mundo, y logró insertar un catálogo local en debates pedagógicos regionales y globales sin pasar por los canales estatales ni comerciales unipolares de Argentina (García, 2018).

Esta ponencia se propone analizar su experiencia desde dos líneas convergentes: por un lado, la inclusión de prácticas materiales y actores no estatales en la historia transnacional de la educación; por otro, la visibilización de un proyecto editorial que, desde los márgenes de un sur local y global, articuló modos inéditos de producción, circulación y democratización del saber pedagógico.

Caminos de tierra y tinta. Libros, redes y distribución de Editorial Biblioteca

Entre los años 1959 y 1977, la Biblioteca "Constancio C. Vigil" fue una multifacética organización popular creada por los vecinos y vecinas del barrio Tablada y Villa Manuelita de Rosario, financiada por una exitosa rifa que llegó a comercializarse en gran parte del territorio argentino, obteniendo ingresos millonarios. Durante los años sesenta se dio apertura al jardín de infantes, el servicio bibliotecario, la editorial, el museo de ciencias naturales, el observatorio astronómico, la universidad popular, un centro recreativo, cultural y deportivo, la caja de ayuda mutua, la guardería y el centro materno infantil. Ya en la década de 1970, la organización inauguró también una escuela primaria y un instituto secundario, ambos gratuitos, mixtos, laicos y de jornada extendida. El acceso, la calidad y la democratización de los bienes y programas culturales, educativos, artísticos, científicos, mutualistas, asistenciales y productivos fueron pilares de su accionar.

Ciertamente, los vientos que impulsaron este proyecto se afianzaron en la efervescencia cultural de aquellos años, en la potencia de un sólido capital financiero autogestionado y en la firme decisión política de una comisión directiva que renovó su liderazgo de forma democrática a través del voto mayoritario de 19.639 asociados y una planta estable de 647 empleados. En este marco institucional se explica el surgimiento de una experiencia editorial de características únicas, que alcanzó un notable nivel de desarrollo organizativo, destinando

recursos y planificación específica a la producción y circulación de libros y publicaciones periódicas.

La Editorial Biblioteca inició sus actividades en 1965 bajo el impulso del bibliotecario Raúl Frutos y del artista plástico Rubén Naranjo, quien permaneció al frente del Departamento de Publicaciones —que integraba editorial e imprenta— hasta 1976. A partir de allí, la dirección fue brevemente asumida por el escritor Rafael Ielpi, hasta entonces parte del equipo asesor junto a los poetas rosarinos Jorge Riestra y Rodolfo Vinacua. A lo largo de sus años de funcionamiento, y aunque los equipos rotaban según las colecciones y proyectos, puede reconocerse un elenco estable integrado por figuras como Carlos Grippo y Carlos Santiago —ambos exiliados uruguayos—, Juan Carlos Ramos, Roberto Mansilla, Helena Homs y Silvia Marelli (diseño infantil), así como Miguel Cabezas —exiliado chileno—, quien trabajó como corrector especializado en publicaciones históricas.

Hasta la intervención militar de 1977, la editorial publicó un total de 92 títulos distribuidos en 16 colecciones temáticas, abarcando el campo literario, educativo, artístico, infantil, histórico, enciclopédico y sociocultural. Entre ellas, las colecciones literarias (como Alfa, Ensayos o Prosistas Argentinos), las dedicadas a las artes visuales (como Imagen o Artes Visuales), y otras focalizadas en sociología, psicopedagogía o divulgación científica, reflejaron una apuesta por construir un catálogo variado, con fuerte anclaje local y proyección nacional e internacional.

En lo particular de las colecciones educativas —Praxis, Pedagogía y, en parte, Apuntes— se condensaron de manera singular los debates, tensiones y búsquedas pedagógicas del período 1968-1975. *Praxis*, con 21 títulos, ofreció un mosaico de propuestas dirigidas a docentes, inspectores y formadores, oscilando entre la pedagogía crítica (Nidelcoff, 1971, 1974), los enfoques psicopedagógicos vygotskianos (Azcoaga, 1974) y los modelos tecnocráticos de planificación educativa (Tavella, 1969, 1972). *Pedagogía*, más breve y alineada al ideario CONADE-UNESCO, se orientó a la racionalización curricular y la evaluación estandarizada, pero incorporó también estudios neuropsicológicos (Azcoaga et al., 1969/1971) y reflexiones institucionales que desbordaban el paradigma técnico (Luna, 1972). *Apuntes*, por su parte, ensayó un modelo inédito de divulgación educativa y sociocultural orientado a familias de sectores populares. Mediante textos revisados colectivamente por los vecinos de la zona sur de Rosario, la colección articuló psicología infantil (Reca, 1969; Tavella, 1970), un análisis temprano del rol de la mujer (Sonzogni, 1969), pedagogía de la comunicación (Bonaparte, 1969) y pensamiento crítico sobre estructura familiar y desigualdades (Habichayn, 1970; Rofman, 1970), dando forma a una experiencia de producción cultural situada, interdisciplinaria y profundamente democratizadora.

El éxito en la venta de algunos títulos de estas colecciones no solo responde a un contexto especialmente ávido de lecturas y debates en el magisterio argentino, sino también a la resolución concreta de un problema estructural: cómo hacer llegar los materiales a miles de maestros y escuelas alejadas de los centros urbanos. En los informes del Departamento de Publicaciones se detallan los problemas con la distribuidora “Tres Américas”, contratada para cubrir todo el

territorio nacional. Luego de seis años de experiencia editorial, la dependencia de los canales tradicionales seguía arrojando un balance deficitario.

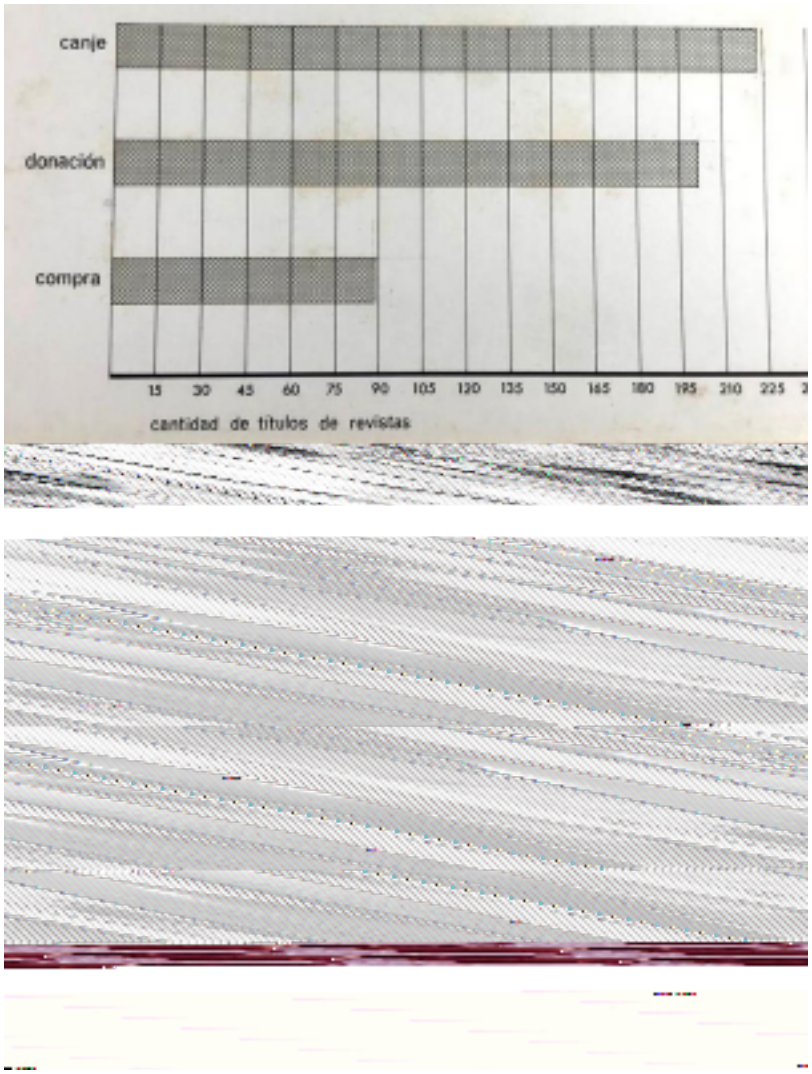
Ante ese escenario, y según lo relató el propio Naranjo, se tomó una decisión estratégica: "cambiamos el criterio y armamos un equipo propio de venta con mecanismos menos habituales" (Frutos y Naranjo, 2006). Así, personas vinculadas a la institución cargaban sus autos con ejemplares y partían por la ruta 34, ingresando a pueblos y parajes rurales donde dejaban los libros en las escuelas y pasaban al día siguiente a cobrar. En palabras del director: "los maestros estaban encantados, porque nadie les había llevado material antes". Este sistema logró no solo sostener sino ampliar la circulación, al punto que en algunos casos se llegaron a imprimir tres ediciones del mismo título en un solo año. Los libros que viajaban eran, en su mayoría, de pedagogía, literatura general y poesía, y según Naranjo, "todo funcionaba bien en los pueblos". Así, por caminos de tierra, la editorial construyó una red de distribución alternativa que no solo resolvía un problema logístico, sino que confirmaba la existencia de una demanda latente por materiales culturales de calidad en zonas históricamente postergadas.

Las rutas internacionales: El programa de Canje de la UNESCO

El Programa Internacional de Canje de Publicaciones Periódicas auspiciado por UNESCO tuvo en la Biblioteca Vigil un modesto punto de partida en 1965 pero cobró impulso con la creación de la Editorial. En efecto, resolver la falta inicial de títulos propios para intercambiar fue condición necesaria para que la entidad rosarina pudiera ingresar a un circuito de circulación bibliográfica global. A partir de entonces, desde las salas de lectura se podía acceder a materiales provenientes de diversos puntos del planeta, al tiempo que libros y revistas nacidos en "Tablada" se proyectaban más allá de las fronteras nacionales. Como señaló su principal promotor, Raúl Frutos: "los centros de investigación y estudio, pertenecientes a los más disímiles y lejanos países como así también a otros más cercanos, supieron qué era la Biblioteca Vigil, qué hacía, pregonaba y difundía, dándole una ubicación cierta, precisa y perdurable" (Frutos y Naranjo, 2006).

Tal afirmación no resulta exagerada pues fueron más de 400 las instituciones de Argentina y del mundo involucradas en los intercambios. El abanico era amplio y diverso: desde universidades nacionales, bibliotecas municipales y organismos estatales hasta centros de investigación y editoriales universitarias, con predominio del universo hispanohablante. Entre las entidades participantes figuran organismos de peso como la CEPAL, la Biblioteca del Congreso de Washington, la Biblioteca Nacional de Francia, la Biblioteca Nacional Lenin de Moscú, el Iberoamerikanisches Institut de Berlín, la Unión Panamericana, la Universidad de Abidjan (Costa de Marfil), el Museo de Arte Moderno de Nueva York, el Instituto de Cultura Hispánica de Madrid y, con singular intensidad en algunos años, la Biblioteca Nacional José Martí de Cuba. Este último caso ilustra también la dimensión política del canje: en 1970, la institución cubana pidió asistencia a "La Vigil" para completar la colección de la revista Sur,

interrumpida desde 1959 por motivos diplomáticos.



Archivo Histórico de la Biblioteca Vigil (AHBV),
Servicio bibliotecario, serie canje, caja Nº 12, UdC 57.

El mencionado archivo conserva documentación parcial sobre estos procesos. Específicos gráficos elaborados en 1970 permiten reconstruir parte de esa actividad y muestran el peso del canje frente a otras modalidades de adquisición. De acuerdo con los registros, el 44% de las revistas incorporadas al acervo bibliográfico ingresaron por canje, frente al 39% por donación y apenas un 17% por compra directa —una práctica más costosa, generalmente reservada a publicaciones comerciales inhallables por otros medios.

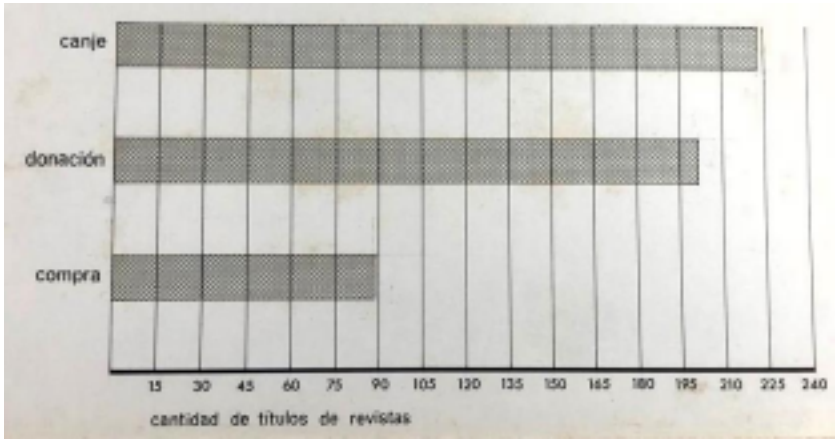


Gráfico Nº 1, sin título,

Memorias servicio bibliotecario, 1970, AHBV.

Sobre la misma producción estadística también se puede observar el incremento sostenido del volumen de publicaciones ingresadas entre 1965 y 1970, tanto en cantidad de volúmenes como en su valorización económica estimada. La actividad editorial propia fue clave en esta expansión: cuanto más se publicaba, más se podía intercambiar, generando una sinergia entre producción y circulación que favoreció el crecimiento del catálogo y el reconocimiento institucional.

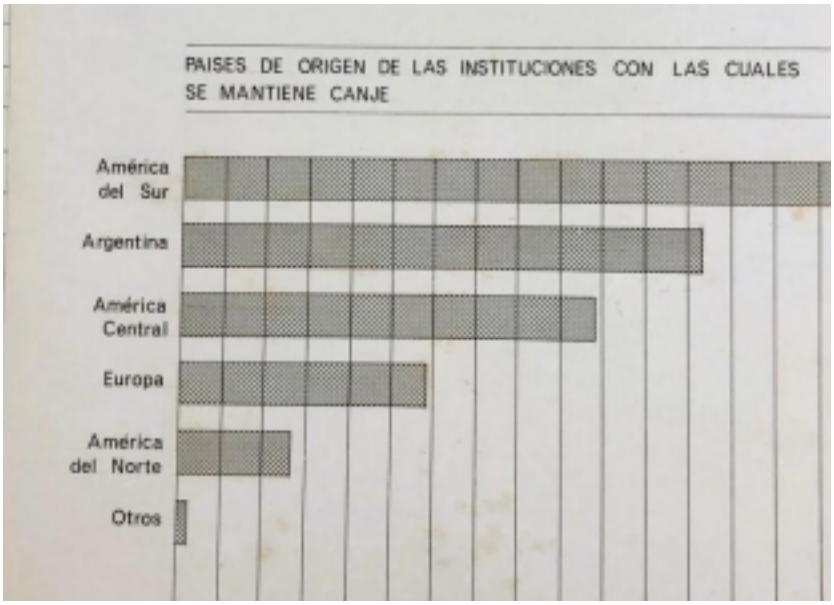


Gráfico Nº 2, sin título,

Memorias servicio bibliotecario, 1970, AHBV.

Finalmente, la información muestra una distribución por regiones de las instituciones con las cuales se mantenía intercambio con un marcado predominio de América del Sur (35%) y

Argentina (26,16%), seguidas por América Central (20,68%), Europa (12,24%) y América

del Norte (5,49%). Esta centralidad latinoamericana puede explicarse tanto por la afinidad lingüística como por una voluntad explícita de la Biblioteca de insertarse en una red de cooperación regional y sur-sur por entonces llamado "Asuntos Latinoamericanos". También aparecen intercambios con países más lejanos o exóticos en términos culturales para el contexto como Checoslovaquia, China o Etiopía, mostrando que el catálogo de la Vigil circuló, con distintos grados de recepción, por territorios de los cinco continentes.

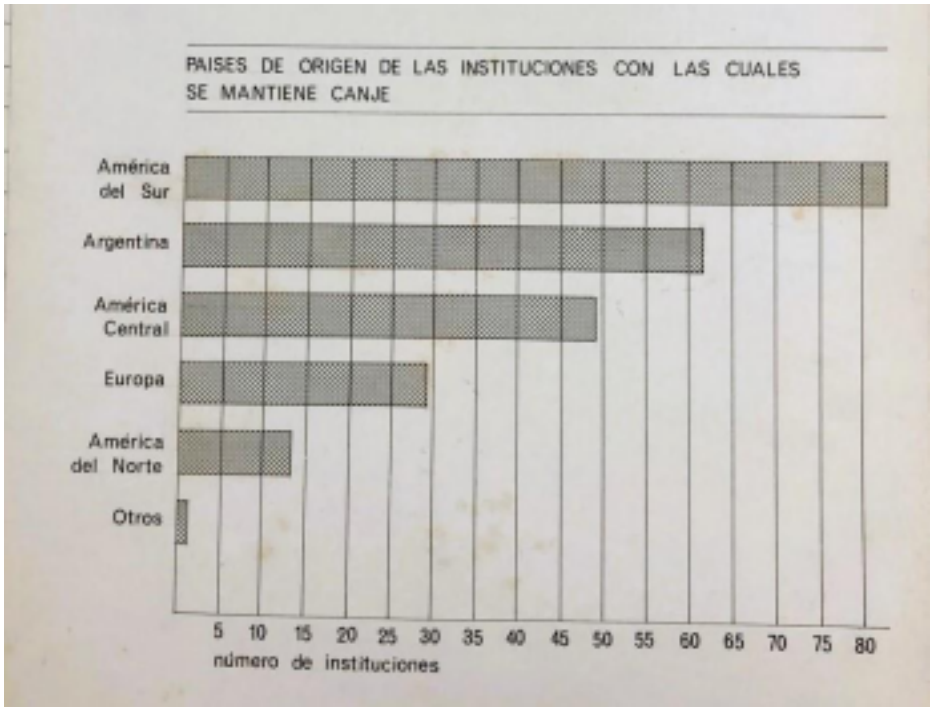


Gráfico Nº3, sin título,

Memorias servicio bibliotecario, 1970, AHBV.

Según fuera establecido en el "Manual de procesos técnicos para Canje" (AHBV), el proyecto adoptó un criterio flexible: no se exigía equivalencia absoluta entre lo que se enviaba y lo que se recibía. Los acuerdos se establecían sobre bases de reciprocidad cultural, no mercantil, y seguían procedimientos estandarizados de catalogación, control de existencias, correspondencia institucional y seguimiento de envíos. En tiempos de restricciones económicas, censura o disputas diplomáticas, el canje se consolidó como una vía alternativa, eficaz y autónoma para acceder a publicaciones de calidad.

Respecto de los materiales que salieron desde Rosario, es posible afirmar que fueron ampliamente demandados desde todas partes del mundo. Un claro ejemplo fue la reiterada solicitud de la colección *Artes Visuales* de la Universidad de California debido al "gran interés suscitado". Asimismo, en 1969, una biblioteca berlinesa solicitó el poemario *Del otro lado* de Paco Urondo, mientras que en 1972, el primer libro de Saer, *La vuelta completa*, fue recibido con entusiasmo en Bratislava.

Tales hallazgos resultan de una particular persistencia material que se busca y revela desde

dos entradas metodológicas: por un lado, el archivo físico de la serie Canje conformado por 5 metros lineales de documentos distribuidos en 14 cajas que albergan 335 unidades documentales, cada una con una constelación que varía entre 5 a 30 notas de correspondencia. Por el otro, las huellas digitales que resurgen en plataformas como *WorldCat*, donde el catálogo sobrevive fragmentado pero elocuente. Así, y aun en la parcialidad del proceso, encontramos ejemplares en la Biblioteca Nacional de Cuba, el Instituto Iberoamericano de Berlín, la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, , el Museo Metropolitano de Arte de Nueva York, el Instituto de Arte de Chicago, la Universidad de Arizona en Tucson, el Instituto de Cultura Hispánica de Madrid, la Biblioteca Pública de Soria, el Ministerio de Educación de El Salvador, el Instituto de Antropología e Historia de Guatemala, la Universidad Nacional de Colombia, la Biblioteca Nacional de México, el Ministerio de Sanidad de Caracas, la Diputación Provincial de Barcelona, la Biblioteca Nacional de Francia, el Museo Británico de Londres, la Biblioteca del Congreso de Washington y las bibliotecas nacionales de Bulgaria, Australia y China.

Medio siglo después, los archivos parecen resistir el tiempo de censura y biblioclastía que puso fin a los intercambios a partir de la intervención dictatorial en 1977. Ya regenteada por genocidas y liquidadores patrimoniales, las publicaciones seguían llegando desde todo el mundo al barrio Tablada.

Reflexiones finales

De existir algo reconocible como una "escritura del litoral argentino" en la segunda mitad del siglo XX, el sello *Editorial Biblioteca* fue su laboratorio más dinámico. Publicó a Pedroni, a "Juanele" Ortiz, a "Paco" Urondo, a Saer y a Rubén Sevlever, entre tantos otros, desde el barrio Tablada, en los márgenes del sur rosarino pero en el centro neurálgico de las disputas culturales de la ciudad. En un tiempo de vértigo y mutaciones profundas, la Vigil recogió esas tensiones en su catálogo: voces y trazos venidos de vanguardias estéticas, políticas y académicas —a menudo ya desplazadas de la Universidad bajo el Onganiato— convivieron con una clase media en transformación, dividida entre el repliegue doméstico y la efervescencia de los Rosariazos.

Pero la agitación no solo estaba en las calles, sino también en las aulas, y especialmente en la sala de profesores. Gran parte de esos debates y búsquedas pedagógicas encontraron su lugar en las colecciones educativas de la editorial, integrando perspectivas críticas, enfoques vygotskianos y modelos tecnocráticos. Publicados por miles y en repetidas ediciones, títulos como *Conocimiento del niño en edad escolar* de Menin (1969), *Enseñanza moderna de la matemática* de Ziperovich (1969), *¿Maestro pueblo o maestro gendarme?* de Nidelcoff (1974), *Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico* de Azcoaga (1974) o *El rey que prohibió los globos* de Poletti (1966), circularon por escuelas rurales a las que se llegaba por caminos de tierra, pero también llegaron a universidades, bibliotecas, centros de investigación, instituciones científicas y organizaciones culturales de élite en todos los continentes.

Las curiosas rutas trazadas y los destinos alcanzados por las colecciones impresas en

el molinillo de Tablada dibujan un esquema alternativo de circulación local y global de materiales, conocimientos y saberes. Aun bajo el mismo modelo o programa internacional, la Vigil logró construir una experiencia que desafía aseveraciones que solo vieron en el canje de la UNESCO una transferencia unidireccional que situaba a América Latina como mero destino de ideas impuestas desde el Norte global. Desde el límite sur de la barriada, creó una sedienta y latente demanda ubicada en el centro de la ciudad. Desde los confines del sur global, difundió el trabajo de noveles autores, maestros y pedagogos del litoral, colocándolos en catálogos internacionales. Invocó desde los márgenes y convocó al mundo.

Bibliografía de referencia:

Frutos, R. & Naranjo, R. (2006). El genocidio blanco. Historia de la "Editorial Biblioteca" de la Biblioteca Popular C. C. Vigil. En C. Kaufmann (Dir.), Dictadura y educación. Tomo III: Los textos escolares en la historia argentina reciente (pp. 391-428). Miño y Dávila.

Galak, E., Abramowski, A., Asaneo, A., & Frechtel, I. (Comp.). (2021). Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación. UNIPE: Editorial Universitaria; Saiehe.

García, L. (2015). El canje internacional de publicaciones en América Latina: Entre el idealismo y la burocracia (1945-1970). História, Ciências, Saúde - Manguinhos, 22(4), 1345-1362.

García, N. (2018b). Veinte años de memorias: el servicio bibliotecario de la Vigil (1956- 1976). Revista Historia y Espacio, 51, 165-197.

Pimentel, J. (2018). Diplomacia cultural y circulación de libros: La UNESCO y América Latina en la Guerra Fría. Revista Iberoamericana, 84(263), 567-589.

Sabor, J. (2005). El canje de publicaciones en América Latina: Balance de un fracaso anunciado. Revista Española de Documentación Científica, 28(1), 45-60.

A Decolonialidade e o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar - PABAEE (1956-1964)

Decoloniality and the Brazilian-American Elementary Education Assistance Program – PABAEE (1956–1964)

Luzineide de Oliveira Campos[80]

Palavras-Chave: PABAEE; Decolonialidade; História da Educação.

Introdução

O presente texto aborda o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEE), sob uma perspectiva decolonial. O PABAEE, implementado entre 1956 a 1964, como uma política pública no cenário educacional brasileiro tinha como objetivo central modernizar e expandir o ensino elementar no Brasil, vencendo o analfabetismo. Para isso, contou com assistência técnica e financeira dos Estados Unidos, em um contexto de alinhamento político e econômico entre os dois países durante a Guerra Fria (Paiva & Paixão, 2002). O programa representava uma oportunidade de avanço, isso pode ser verificado na Justificativa do Relatório do Programa:

> Uma orientação para a política educacional foi esboçada: "Com relação à educação, que é ponto extremamente delicado, os programas de cooperação técnica nunca procuram impor mudanças a valores culturais profundamente arraigados. Ao contrário, procuram criar uma atmosfera favorável às mudanças que o próprio povo julgar necessárias ao progresso. Os programas de cooperação técnica são conduzidos de acordo com os planos que a nação auxiliada tem para o seu próprio desenvolvimento educacional… (PABAEE, 1964, p. 45)"

Esse trecho do relatório sugere uma retórica a respeito da autonomia cultural e ao planejamento nacional no âmbito da cooperação técnica. Nesse sentido, cabe questionar: os Estados Unidos buscavam apenas colaborar com o Brasil ou também alinhar a educação brasileira aos seus valores e objetivos políticos? Diante dessa reflexão, à luz da decolonialidade, novos questionamentos surgem.

80 Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. Correo electrónico: dluzineide@yahoo.com.br

Ao analisar o PABAEE, o presente estudo apresenta a seguinte questão como problema de pesquisa: *o programa reforçou as dinâmicas de colonialidade no ensino brasileiro, perpetuando a dependência de epistemologias e práticas pedagógicas externas, ou desafiou essas estruturas, promovendo caminhos mais autônomos e adequados às realidades locais?* A problemática se intensifica ao considerar que o PABAEE foi implementado sob a influência direta de organismos internacionais.

Este texto tem como objetivo principal analisar o programa à luz da teoria decolonial, destacando suas implicações na colonialidade do saber, do poder e do ser. A fundamentação teórica baseia-se na pesquisa qualitativa e documental, ancorada em autores como Quijano (2005), Maia (2015), Maldonado-Torres (2018), Paiva e Paixão (2002), Santos (2019), Mendonça *et al*. (2006) e Lima (2002).

Breve reflexão decolonial

A decolonialidade surge como uma proposta crítica que busca compreender e superar as estruturas coloniais que permanecem enraizadas nos sistemas sociais, culturais e epistemológicos, mesmo após o fim do colonialismo formal. Autores como Quijano (2005) e Maldonado-Torres (2018) fundamentaram esse campo teórico, destacando três dimensões principais da colonialidade: a do poder, a do saber e a do ser. Assim, "O conceito de decolonialidade desempenha um importante papel em várias formas de trabalho intelectual, ativista e artístico atualmente." (Maldonado-Torres, 2018, p. 28)

De acordo com Quijano (2005), a colonialidade do poder refere-se à imposição de hierarquias globais estabelecidas no período colonial, por meio das quais as potências europeias estruturaram relações de dominação política e econômica que persistem até hoje. Essa lógica hierárquica naturaliza a subordinação dos países periféricos aos centros hegemônicos, limitando sua autonomia e reforçando a dependência estrutural. Segundo Quijano (2005, p. 107):

> A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocêntrico como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder e a classificação social da população mundial de acordo com a idéia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo.

No entanto, a colonialidade do saber aponta para a subjugação de epistemologias e formas de conhecimento não ocidentais. Quijano (2005) argumenta que o eurocentrismo monopolizou a produção e validação do conhecimento, descartando os saberes indígenas, afrodescendentes e outras tradições não ocidentais como inferiores ou irrelevantes. "Os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também

seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais" (Quijano, 2005, p. 108). Essa colonialidade epistemológica silencia vozes plurais, impondo narrativas universais baseadas em perspectivas europeias.

A colonialidade do ser, conforme Maldonado-Torres (2018), analisa os impactos dessa lógica colonial na subjetividade e na identidade dos povos colonizados. Essa dimensão reflete a desumanização e a negação da existência plena de indivíduos e coletividades que não se alinham aos padrões ocidentais, perpetuando desigualdades e exclusões. Como destaca Maldonado-Torres (2018, p. 28)

> Nesse contexto, decolonialidade como conceito oferece dois lembretes-chaves: primeiro, mantém-se a colonização e suas várias dimensões claras no horizonte de luta; segundo, serve como uma constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo o mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política. É por isso que o conceito de decolonialidade desempenhou importante papel em várias formas de trabalho intelectual, ativista e artístico atualmente.

A decolonialidade surge como uma proposta de ruptura com essas estruturas, ao propor alternativas epistemológicas, ontológicas e culturais que valorizem os saberes, práticas e existências dos povos historicamente marginalizados.

Diante desta reflexão cabe falar a respeito da perspectiva pós-colonial nas palavras de Maia (2015, p. 32) quando esclarece que:

> Enquanto isso, o pós-colonial toma distância do discurso colonial dualista vitimizante. Na contramão do discurso anticolonial, o pós-colonial traz à tona o tema da configuração das novas relações de poder nos países colonizados enfatizando a repetição na diferença e a regeneração do colonialismo através de outros meios. Este é um aspecto nebuloso nele, pois, essas novas relações internas de poder podem ser ocultadas debaixo do guarda-chuva pós-colonial. Aqui repousa a crítica de Hall e Shohat, mostrando que o pós-colonial é um tempo de diferenças e desigualdades, porque o fim do colonialismo não representou o fim das desigualdades, elas continuam, apenas mudaram seus donos e patrões.

A partir dessa análise, emerge a compreensão de que o pós-colonialismo não se limita a uma celebração do fim do colonialismo formal, mas implica uma crítica às continuidades de poder que ainda permeiam as sociedades outrora colonizadas. Sob essa perspectiva, torna-se evidente que as desigualdades estruturais não foram eliminadas, mas reorganizadas, assumindo novas configurações e sustentando dinâmicas de exploração e exclusão.

Santos (2009) contribui nesta reflexão com o conceito de epistemologias do Sul, que propõe

a valorização de saberes produzidos por povos historicamente subalternizados. Para o autor, é essencial construir uma ecologia de saberes que desafie a monocultura do conhecimento científico ocidental e promova diálogos horizontais entre diferentes formas de produção de conhecimento. Esse enfoque é particularmente relevante para a educação, pois questiona currículos e práticas pedagógicas que reproduzem a colonialidade e sugere a inclusão de perspectivas locais e plurais como caminho para a descolonização do ensino. Segundo Santos (2009, p. 17):

> As epistemologias do Sul referem-se à produção e a validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. Chamo o vasto e muito diverso âmbito dessas experiências de Sul anti-imperial. Trata-se de um Sul epistemológico, não-geográfico, composto por muitos suis epistemológicos que têm em comum o fato de serem conhecimentos nascidos em lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado.

Assim, Santos (2009) explica que, as epistemologias do Sul não apenas denunciam as exclusões e hierarquias do conhecimento impostas pelo colonialismo, mas também propõem uma reconstrução radical das bases epistemológicas que sustentam o mundo contemporâneo. Essa abordagem reivindica a legitimidade de saberes tradicionais, comunitários e não hegemônicos, desafiando o domínio universalista da ciência ocidental.

Beech (2012) por sua vez, amplia a compreensão sobre as influências estrangeiras na educação ao deslocar o foco exclusivo do Estado para um espectro mais abrangente de atores e instituições. Como argumenta Beech (2012, p. 415):

> ... a análise das influências estrangeiras na educação exige um conceito mais abrangente de espaço. É claro que as atuais teorias sobre influências estrangeiras na educação ainda devem considerar o Estado como um ator fundamental. Mas essas teorias devem ser capazes também de considerar outros atores envolvidos na transferência de ideias educacionais entre contextos, como agências internacionais, consultores, universidades, corporações, agências de desenvolvimento, blocos regionais e ONGs.

Essa perspectiva reforça a importância de analisar a circulação de ideias educacionais em um contexto de globalização, no qual agências internacionais, ONGs e outras organizações desempenham um papel central na difusão de modelos e práticas pedagógicas. Nesse cenário, torna-se evidente a necessidade de questionar as dinâmicas de poder que estruturam essas interações, uma vez que a transferência de ideias educacionais frequentemente reflete interesses geopolíticos e econômicos.

Mendonça, *et al*. (2006), relata que as décadas de 1950 e 1960 foram caracterizadas por expansão do sistema educacional brasileiro, impulsionada pelo objetivo de projetar o país como uma nação moderna e competitiva no cenário internacional. Nesse período, a educação consolidou-se como um dos pilares para o desenvolvimento econômico e a promoção da inclusão social. As políticas educacionais dessa época não apenas refletiam o ideal de modernização econômica, mas também buscavam democratizar o acesso ao conhecimento e fortalecer a cidadania, alinhando-se aos ideais do panorama desenvolvimentista (Mendonça *et al.*, 2006).

Conforme apontam Paiva e Paixão (2002) em sua obra intitulada *A Americanização do Ensino Elementar no Brasil*, o PABAEE, sob a égide do combate ao avanço comunista na região, os Estados Unidos forneceram apoio técnico e financeiro ao Brasil, condicionando a implementação do programa a diretrizes que favoreciam um modelo educacional inspirado na lógica norte-americana de racionalidade e eficiência.

Lima (2022), esclarece que o período pós-Segunda Guerra Mundial, conhecido como os anos de expansão escolar, foi marcado por um aumento expressivo na demanda por educação, abrangendo desde a alfabetização até o ensino superior. Essa era associava a escola ao desenvolvimento econômico, à mobilidade social e à promoção da igualdade. No Brasil, nesse período evidenciou a necessidade de formar um novo "ser social" para atender às demandas da indústria emergente, destacando a educação como elemento central para o desenvolvimento nacional. Nesse sentido, melhorar a educação implicava enfrentar o analfabetismo, ampliar a construção de escolas e investir na formação de professores (Lima, 2022, p. 02-03).

Organismos internacionais, como a *United States Agency for International Development* (USAID), tiveram um papel central na formulação e execução do PABAEE. A participação desses organismos resultou na introdução de práticas administrativas e curriculares que buscavam uniformizar e padronizar a educação elementar brasileira, promovendo o uso de materiais didáticos importados e técnicas de ensino alinhadas à formação de mão de obra para atender às demandas do mercado capitalista emergente (Paiva & Paixão, 2002).

A educação elementar tornava-se um espaço estratégico de experimentação e transformação, no qual o incentivo à autonomia docente coexistia com a imposição de modelos exógenos. Segundo Beech (2012, p. 414) "Esse tipo de política orientada para a educação comparada, com ênfase na transferência de soluções de um contexto para outro, continua até os dias de hoje (BEECH, 2012).

A implantação do PABAEE gerou reações de oposição por parte de setores nacionalistas, que encontraram eco entre estudantes e outros grupos sociais. Inicialmente, essas críticas foram intensificadas pela oposição de educadores católicos, mas perderam força após a aprovação do convênio pela Assembleia Legislativa. Ainda assim, durante toda a vigência do programa, persistiu um certo grau de resistência, embora de impacto limitado (Paiva & Paixão, 2002, p. 53).

Observar o PABAEE com um olhar decolonial, propõe uma reflexão de como as dimensões da colonialidade do poder e do saber se manifestaram nesse programa. Por um lado, o programa

buscava modernizar o ensino elementar brasileiro, alinhando-o aos ideais desenvolvimentistas. Por outro lado, sua formulação e execução estavam influenciadas por interesses geopolíticos e epistemológicos externos, particularmente dos Estados Unidos.

Paiva e Paixão (2002, p. 58) relatam que, no pronunciamento do presidente Harry Truman em 20 de janeiro de 1949, "declarou a intenção de promover a transferência de conhecimento técnico para a promoção do desenvolvimento econômico de áreas subdesenvolvidas". Dessa forma, buscava melhorar as condições de vida e consolidar alianças estratégicas no bloco capitalista, combatendo o expansionismo soviético.

Coordenado por agências como a *Technical Cooperation Administration* (TCA) e a *International Cooperation Administration* (ICA), o Programa Ponto IV alinhava aos interesses geopolíticos dos EUA, que visavam ampliar sua influência política e econômica na América Latina, dando origem ao PABAEE no Brasil em 1956 (Paiva & Paixão, 2002).

Beech (2012) destaca que organizações como UNESCO, OCDE e Banco Mundial, originalmente criadas para a reconstrução da Europa após a Segunda Guerra Mundial, redirecionaram suas atividades ao desenvolvimento global nas décadas de 1950 e 1960. Esse período foi marcado por uma escassez de teorização em educação comparada, com um foco predominante em metodologias científicas, enquanto o tema da cultura, exceto pela questão multicultural, foi marginalizado. Na época, predominava a ideia de que empréstimos internacionais eram gestos altruístas, e adotar práticas estrangeiras não era arriscado, desde que houvesse recursos financeiros e orientação adequada.

Refletindo sobre a colonialidade do poder na esfera do PABAEE onde a dependência técnica e financeira dos EUA indica a imposição de hierarquias globais, em que as nações periféricas, como o Brasil, eram posicionadas como receptoras de modelos e diretrizes definidos pelos países centrais. Essa lógica perpetuava uma relação de subordinação, naturalizando a dependência estrutural do Brasil em relação às potências hegemônicas em prol do "desenvolvimento".

Quijano (2005) destaca a necessidade de problematizar o conceito de modernidade. Para o autor:

> Se o conceito de modernidade refere-se única ou fundamentalmente às idéias de novidade, do avançado, do racional-científico, laico, secular, que são as idéias e experiências normalmente associadas a esse conceito, não cabe dúvida de que é necessário admitir que é um fenômeno possível em todas as culturas e em todas as épocas históricas. (Quijano, 2005, p.112).

Ao considerar a análise decolonial no contexto do PABAEE, a perspectiva de Quijano (2005) ilumina as contradições inerentes ao conceito de modernidade, frequentemente promovido como universal e inevitável, mas que, na prática, serviu para reforçar a colonialidade do poder.

Mais do que introduzir métodos pedagógicos inovadores, o programa impunha um modelo de desenvolvimento alinhado aos interesses do Norte Global. Como relata Beech (2012, p. 418) "Ao menos na América Latina, as agências internacionais promoveram visões tecnocráticas e

desenvolvimentistas sobre educação nas décadas de 1950 e 1960."

Beech (2012. p. 418) também relata que:

> Enquanto promoviam visões tecnocráticas e desenvolvimentistas, as agências internacionais defendiam uma série de tecnologias sociais universais abstratas — como o planejamento educacional — que, na lógica dessas agências, poderiam ser utilizadas para aperfeiçoar a educação na maioria dos contextos. Com a influência dessa racionalidade técnica, responsável pela introdução de tecnologias sociais como o planejamento educacional e a noção de currículo, houve uma tendência para aumentar a burocracia e a divisão do trabalho (pelo menos) nos sistemas educacionais da América Latina. Além disso, esse tipo de racionalidade contribuiu para uma divisão do trabalho no plano internacional: as organizações internacionais posicionaram-se como especialistas científicos capazes de criar soluções educacionais universais.

Essa racionalidade tecnocrática descrita por Beech (2012) expõe não apenas a instrumentalização de tecnologias sociais universais, mas também o estabelecimento de uma dinâmica de poder que reafirmava a supremacia dos países centrais como detentores do conhecimento técnico e científico.

Considerações finais

Implementado em um período de intensa modernização e expansão do ensino no Brasil, o PABAEE buscava enfrentar o analfabetismo e ampliar o acesso à educação. Contudo, sua concepção e execução foram marcadas por dinâmicas de colonialidade que revela a perpetuação de dependências epistemológicas, culturais e econômicas.

Embora o programa tenha promovido avanços, como a formação de professores e a introdução de novas metodologias e materiais didáticos, sua implementação refletiu a influência direta de organismos internacionais e os interesses geopolíticos dos Estados Unidos durante a Guerra Fria. A padronização e a adaptação de modelos educacionais estrangeiros, justificadas pela necessidade de modernização, limitaram a valorização de saberes e práticas locais, reproduzindo a lógica da colonialidade do saber.

Sob a ótica decolonial, o PABAEE pode ser entendido como um exemplo emblemático de como iniciativas destinadas ao progresso podem, simultaneamente, reforçar estruturas de dependência e exclusão. Compreender as implicações do programa para a configuração do sistema educacional brasileiro é essencial para repensar o papel das políticas públicas no enfrentamento das desigualdades históricas, culturais e epistemológicas.

Referências

BEECH, J. Quem está passeando pelo jardim global? Agências educacionais e transferência educacional. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A.M.; ULTERHALTER, E. (org.). Educação Comparada: Panorama internacional e perspectiva. Vol. 1. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.

LIMA, F. S. A ordem do presidente JK: formação de professores primários e interesses políticos na criação da Escola Normal Júlia Kubitschek, 1960. *Rev. Bras. Hist. Educ.*, 22, e224, 2022.

MAIA, António Alone. O Pós-colonial a partir de Stuart Hall, Ella Shohat e Chinua Achebe. Sankofa. Rev. De História da África e de Estudos da Diáspora Africana. Ano VIII, no XV, Agosto, 2015.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C.; XAVIER, Libânia Nacif; BREGLIA, Vera Lucia Alves; CHAVES, Miriam Waidenfeld; OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de; LIMA, Cecília Neves; SANTOS, Pablo S. M. Bispo dos. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, 2006.

MOLDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. p. 27-53. In: BERNARDINO-COSTA, J.; TORRES, N.M.; GROSFOGUEL, R. (org.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte, Autêntica, 2018.

PABAEE. *Relatório do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar 1956-1964.* Belo Horizonte: PABAEE, 1964.

PAIVA, E. V.; PAIXÃO, L. P. PABAEE (1956-1964): a americanização do ensino elementar no Brasil? Niterói: UFF, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber - eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

SANTOS, B. D. S. O fim do império cognitivo, a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte, Autêntica, 2019.

Análisis de la Campaña Nacional de Educación Rural desde una perspectiva transnacional (Brasil, 1952 – 1963)

Analysis of the National Rural Education Campaign from a transnational perspective (Brazil, 1952–1963)

Pamela Reisin[81]

Palabras clave: Educación Rural; Educación Fundamental; Brasil; Misiones Rurales; Historia Transnacional de la Educación.

Introducción

Luego de la Gran Depresión de 1929, la economía mundial debió reorganizarse. En América Latina, el modelo primario agroexportador dejo de ser rentable y gobiernos de distintos países de la región impulsaron políticas industrialistas. El proceso de industrialización cambio la fisionomía de las ciudades y de los campos, la migración de trabajadores rurales a los centros rurales se volvió un fenómeno masivo. La industrialización generó cambios en las formas de vida con la extensión de distintos servicios (transporte, comunicaciones, salud, educación) y el acceso diferentes bienes de consumo. Sin embargo, en las áreas rurales más alejadas de los centros urbanos, donde las redes de la modernización no habían logrado penetrar, los pobladores mantuvieron modos de producción y prácticas sociales preindustriales. Este "atraso" fue visto por gobiernos y organizaciones sociales de distintos países (sindicatos docentes, asociaciones de educadores nacionales e internacionales) como una problemática que demandaba intervenciones específicas, generando un debate transnacional sobre la ruralidad.

En este contexto, la educación de las poblaciones rurales ocupo un lugar central. Para modernizar sus formas de vida, había que educar a los adultos, aquellas personas a las cuales la escuela primaria no llegaba. Una de las acciones que se impulsaron para poder educar a los pobladores rurales fueron las Misiones Culturales mexicanas, las cuales formaron parte de las políticas culturales impulsadas por los gobiernos posrevolucionarios (1920 – 1940). La

81 Becaria Posdoctoral del CONICET con lugar de trabajo en el CIFFYH – FFYH- UNC, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: pame.reisin@gmail.com

educación rural mexicana se convirtió en una referencia en Iberoamérica. Este proceso adquirió un nuevo impulso durante la década de 1950 cuando la UNESCO y el CREFAL recuperaron aportes de las Misiones Culturales y de la educación rural mexicana para construir una propuesta teórica-metodológica también pensada para las poblaciones rurales, Educación Fundamental (Reisin, 2023 y 2024).

En esta ponencia se presenta un proceso inicial de investigación postdoctoral sobre una política educativa brasileña, la Campaña Nacional de Educación Rural (CNER). Este programa educativo se implementó entre 1952 y 1963 y tuvo dentro de sus acciones la implementación de Misiones Rurales. Estas Misiones, como señalaremos más adelante, fueron inspiradas en las Misiones Culturales mexicanas. En el análisis de la configuración de la CNER se pueden identificar intervenciones provenientes de distintos actores, la Iglesia Católica, la UNESCO y el gobierno de Estados Unidos.

El enfoque teórico – metodológico adoptado en este trabajo es el de la Historia Transnacional de la Educación (Roldán Vera y Fuchs 2019; Vidal 2020). Esta perspectiva permitirá inscribir la configuración de la una política pública en un proceso transnacional de discusión, circulación e implementación de proyectos educativos de extensión cultural destinados a la educación de poblaciones rurales adultas. El objetivo central que estos proyectos pretendían alcanzar era el mejoramiento del nivel de vida de los pobladores mediante la implementación de una metodología de trabajo que la ONU definió como Desarrollo de la Comunidad a partir de 1950 (Ammann, 2003). Esta herramienta fue difundida por el organismo como una estrategia para fomentar el desarrollo, dentro del capitalismo, de las áreas rurales e impedir de esta forma que el comunismo, en un contexto mundial marcado por la Guerra Fría, se instalara como una alternativa viable en América Latina, Asia y África.

Para analizar la CNER se indagó principalmente en una fuente documental oficial, la Revista de la CNER. Esta revista tuvo una frecuencia semestral y se publicó desde 1954 hasta 1962. También se consultó distintos documentos publicados por la UNESCO y el CREFAL vinculados con la Educación Fundamental, el Desarrollo de la Comunidad y la implementación de Misiones en áreas rurales. Por último se analizó diversas investigaciones sobre la temática, siendo un antecedente central la tesis doctoral de Iraíde de Freitas Barreiro (2010) sobre las políticas de educación en el campo implementadas en Brasil entre 1952 – 1963.

La educación rural brasileña como asunto transnacional: Iglesia Católica, la UNESCO y el gobierno de Estados Unidos

La CNER se creó en 1952 durante el mandato de Vargas, fue un programa de gobierno desarrollado por el Ministerio de Educación y Salud, el mismo continuó durante el gobierno de Kubitschek, quien reglamentó su funcionamiento y le otorgó fondos propios. En la década de 1960, con Goulart, el programa comenzó a recibir menos financiamiento hasta que cerró en 1963 (Barreiro, 2010, p. 149) . En cuanto a los orígenes de la CNER, la Revista da Campanha

Nacional de Educação Rural (RCNER) señaló:

Desde 1950 o antes, se venían delineado en Brasil, aunque vagamente, los primeros estudios para la realización, en el país, de servicios de Educación de Base o Fundamental. Estos estudios fueron el resultado de la divulgación de los trabajos de la UNESCO y de la Unión Panamericana. El ejemplo de México, sobre todo, y su experiencia en los procesos de "misiones culturales", en plena actividad en aquel país, representan un estímulo (Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (RCNER), 1959, p. 14).

La RCNER realizó en 1959 una historización sobre los orígenes de la Campaña, este texto da cuenta del lugar de referencia que ocupó la experiencia mexicana para distintos funcionarios políticos, académicos y pedagogos. Como un dato fundacional, la revista señala que en 1949 se realizó el Seminario Interamericano de Educación de Adultos, patrocinado por el Gobierno de Brasil, la UNESCO y la Unión Panamericana. Allí, el profesor Lourenço Filho presentó una propuesta para que se iniciaran en Brasil proyectos similares a los desarrollados en México. Al año siguiente, a modo de ensayo, los Ministerios de Educación y de Agricultura ejecutaron la primera Misión Rural en Brasil, en Itaperuna, Estado de Rio de Janeiro. En 1951, —año en que se creó el CREFAL—, Filho, por entonces Director del Departamento Nacional de Educación de Brasil, viajó a México para conocer los orígenes del movimiento de enseñanza rural mexicana y del desarrollo de un sistema de escuelas y de misiones culturales. A su regreso, presentó su experiencia en un extenso reporte titulado "A Educação Rural no México". En 1952 se creó la CNER y comenzaron a implementarse Misiones Rurales en distintos lugares del país.

En cuanto a la tarea desempeñada por la CNER, Arreguy, su coordinador en el año 1959, señaló: "Trabajo de pionero, el de la CNER, sin duda! Trabajo de "misionero", como es llamado. Trabajo de crear una nación fuerte, culta, productiva, feliz, operación de "zapa", como se dice en la estrategia militar…" (Arreguy, 1959, p. 13). Si bien las Misiones Rurales eran una de las acciones desplegadas por la Campaña, la expresión de su coordinador alude a un modo de trabajo común en toda la CNER, el de "misionero". De acuerdo a Arreguy, el objetivo de la CNER era cambiar la mentalidad de los habitantes de los campos. Para lograr esta transformación subjetiva, no se precisaba confrontar directamente con sus creencias y modos de vida, se debía, como en las operaciones militares de zapa, seducirlos y persuadirlos.

> Tampoco es posible educar poblaciones, arrancándoles abruptamente su cultura primitiva. El trabajo de la CNER es realizado en función de amalgamar las culturas encontradas, lentamente, prudentemente - para la perduración positiva de los resultados - factores de la nueva mentalidad que pretende implantar (Arreguy, 1959, p. 13).

Esta estrategia desplegada por la CNER fue similar a la enunciada por Sáenz (1993) en su libro Carapan, donde el autor aconsejaba integrar a los indígenas a la nación mexicana, conservando el movimiento del rito pero cambiando el sentido. Sin embargo, tanto en México como en Brasil, estas estrategias solían encontrar resistencia entre los pobladores. Según Barreiro, "Las

expresiones de ciudadanía se manifestaron de manera diferente, tanto en la asimilación del contenido transmitido como en su negación, dándole un nuevo significado de uso." (Barreiro, 2010, p. 137). De acuerdo a lo investigado por la autora, un técnico de la CNER manifestó en sus relatos que habitantes del campo se negaron a seguir orientaciones médicas como una forma de presionar por atención médica ya que no les parecía suficiente recibir solamente instrucciones de higiene para mejorar la salud. En otro caso, un equipo técnico cuestionó la extensión de las actividades de ocio en la comunidad ante la instalación de luz eléctrica en un centro vecinal. Estos ejemplos demuestran como los equipos técnicos no podían predecir ni controlar las formas en que las comunidades se apropiaron de los "beneficios" de la modernización.

Analizando específicamente las Misiones Rurales, estas fueron definidas como:

> Proceso móvil que desarrolla la técnica de Organización de la Comunidad y otras y por medio del cual se promueve la Educación de Base junto al pueblo, guiándolo para la indispensable valorización de sí mismos y de sus grupos. (...) para el desarrollo del medio en el que viven. (RCNER, 1959, p. 279)

La calificación de "proceso móvil" da cuenta de una característica típica de las misiones, su carácter temporal. Sin embargo, en los hechos, como en otros casos, las misiones terminaron adquiriendo un carácter fijo, aunque su reglamentación indicara lo contrario.

Las Misiones Rurales estaban formadas por equipos técnicos constituidos por agrónomos, asistentes sociales, médicos y enfermeras. También contaban con la colaboración de otros asistentes como profesoras de economía doméstica, de artesanía, de recreación. Estos equipos tuvieron la intención de motivar a la población rural para que adoptara nuevas prácticas sociales y culturales. Para ello, enseñaban métodos de producción agrícola racional, industrias rurales, fomentaban el cooperativismo, inculcaban "hábitos de higiene, de trabajo, de economía, de recreación, de deporte, de civismo, de sociabilidad" (RCNER, 1959, p. 279). En cuanto a los trabajos realizados por las Misiones Rurales, algunos relatos elaborados por los técnicos reflejan la dificultad que enfrentaban para motivar a los pobladores. Según estos testimonios, los campesinos no se sentían arraigados al medio debido a que no eran propietarios de las tierras. Frente a esta situación, la propuesta de un equipo técnico fue solicitar al Estado que comprara tierras y se las vendiera a los pobladores en cuotas accesibles (RCNER, 1959, p. 134).

Como mencionamos anteriormente, en el análisis de la configuración de la CNER se pueden identificar intervenciones provenientes de distintos ámbitos, la Iglesia Católica, la UNESCO y el gobierno de Estados Unidos. Distintas concepciones cristianas impregnaron desde un inició el accionar de CNER. Uno de los referentes fue el Padre Lebret, de orientación neotomista. Lebret proponía superar la dicotomía capitalismo / socialismo mediante la solidaridad y la humanización de la economía, a través de acuerdos entre el Gobierno, el capital y el trabajo en pos de un objetivo común. Estos lineamientos impregnaron gran parte de la Iglesia Católica y fueron también adoptados por el primer coordinador de la CNER, José Arthur Ríos. Muchos religiosos participaron de los primeros proyectos desarrollados por la CNER. Textos del Padre

Lembret sobre economía humanista fueron parte de los materiales de formación de los técnicos de CNER durante la década de 1950.

El gobierno de Kubitschek (1956-1961) institucionalizó y potenció la intervención de la Iglesia Católica en los campos. En un contexto de industrialización de la agricultura que expulsaba los trabajadores rurales a las ciudades, el gobierno legitimó su intervención de la Iglesia para encauzar los conflictos por la tierra y las demandas de reforma agraria de las poblaciones rurales del norte del país. En 1959 el Plan de Operación del Nordeste materializó los acuerdos entre el Estado, la CNER y la Iglesia. Durante ese año, todos los cargos directivos de los proyectos desarrollados en el Norte y en el Noreste del país fueron ocupados por obispos y párrocos católicos, su accionar se concentró especialmente en las regiones con movimientos sociales, particularmente Las Ligas Campesinas (Barreiro, 2010, p. 77).

Por otra parte, si bien este programa contuvo en su nombre el término "Educación Rural", se estableció que su finalidad principal era "llevar la Educación de Base al medio rural brasilero" (RCNER, 1959, p. 21) La Educación de Base fue definida por la CNER como equivalente a la concepción de Educación Fundamental elaborada por la UNESCO. Sin embargo, el término más usado no fue ni Educación Rural ni Fundamental, sino Educación de Base, esto quizás se debió a que esta es una concepción educativa cristiana de origen francés que era de uso corriente en Brasil.

El término Educación Fundamental comenzó a adquirir una mayor difusión en América Latina con la creación del CREFAL en 1951. En 1952, 4 técnicos de la CNER fueron becados por la UNESCO para formarse en el CREFAL, en dicha estancia se interesaron especialmente por las Misiones Culturales mexicanas. La vinculación con estos organismos parece haber disminuido a lo largo de la década de 1950 y haberse incrementado el vínculo directo entre el gobierno de Brasil y el de Estados Unidos.

Durante la Guerra Fría, frente a la amenaza de la expansión del comunismo en América Latina, Estados Unidos promovió políticas desarrollistas en los países del Tercer Mundo. La relación entre Estados Unidos y Brasil se estrechó durante esta etapa. En 1945 se creó, mediante un acuerdo entre el Ministerio de Agricultura de Brasil y la Oficina de Asuntos Inter-Americanos, la Campaña Brasileña Americana de Educación de las Poblaciones Rurales (CBAR), compuesta por técnicos norteamericanos y brasileños. Esta Comisión recomendaba el empleo de Misiones Rurales y la adopción de la metodología de Desarrollo de la Comunidad (Barreiro, 2010, p. 30). En 1953 se fundó el Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano (ETA), agencia bilateral destinada a promoción de la cooperación técnica en pos de la "recuperación" de un nuevo destinatario: el trabajador rural, adulto y analfabeto, este acuerdo estuvo vigente hasta 1963 (de Mendonça, 2009). En el marco de distintos convenios bilaterales, Estados Unidos brindó entrenamiento a técnicos brasileños para trabajar en las misiones rurales. Por último, vale mencionar que el cierre de la CNER pudo haber estado vinculado con la pérdida de apoyo de Estados Unidos al gobierno brasilero durante el mandato de Goulart.

Conclusiones

En este resumen presentamos avances en torno a un proyecto de investigación posdoctoral en curso. Nos centramos en investigar la CNER desde una perspectiva transnacional, analizando un complejo entretejido de intereses, ideologías, circulaciones, resistencias y apropiaciones. En este proceso, las escalas locales, nacionales y transnacionales se superponen y tamizan. ¿Cómo se vivió la guerra fría en Sudamérica? Quizás, en el análisis de esta política educativa podemos ver como la "amenaza" del comunismo incentivo acciones en favor del desarrollo rural en Brasil.

También, podemos visibilizar el poder de agencia los Estados Nacionales y de distintos intelectuales, como el caso del Profesor Lourenço Filho, quien se desempeñaba como Director del Departamento Nacional de Educación de Brasil. Como mencionamos anteriormente, este funcionario, en 1949 presentó un proyecto para que en Brasil se iniciaran proyectos educativos similares a los que se habían desarrollado en México, y en 1951, año en que se creó el CREFAL, Filho viajó a aquel país para adentrarse en la temática. Regresó a Brasil y presentó un estudio sobre la educación mexicana. Luego de una prueba piloto -la Misión Rural en Itaperuna- el gobierno de Vargas decidió implementar una CNER. Esta política pública continuó durante el mandato de Kubitschek, quien reglamentó su funcionamiento y le dio mayor participación a la Iglesia para la implementación de la misma.

Dejar de pensar a los pobladores rurales como meros destinatarios y receptores de políticas públicas es un desafío que muchos investigadores e investigadoras han procurado enfrentar. Los estudios de la vida cotidiana (Rockwell, 1982) son un ejemplo de ello. En este estudio inicial, hemos planteado en las comunidades donde la CNER tuvo inserción, los pobladores rurales desplegaron distintas acciones de resistencia, negociación y resignificación como una forma de encontrarle un sentido a las diversas intervenciones que esta Campaña procuraba realizar en sus territorios.

Referencias

Arreguy, C. E. (1959). Mais um ano de existência da CNER. Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, 1(1).

Ammann, S. B. (2003). Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil (10ª ed.). Cortez.

Barreiro, I. M. F. (2010). Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952–1963). Cultura Acadêmica.

Mendonça, S. R. (2010). Ensino agrícola e influência norte-americana no Brasil (1945–1961). Tempo, 15(29), 29–50. https://doi.org/10.1590/S1413-77042010000200006

Reisin, P. (2023). La configuración de la pedagogía ruralista en Uruguay y sus conexiones con la educación rural mexicana (1930–1960) [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Córdoba]. Universidad Nacional de Córdoba.

Reisin, P. (2025). “The missionaries have arrived again”: appropriations and reconfigurations of the missions in Ibero-America (1920-1960). (en prensa).

Rockwell, E. (1982). De huellas, bardas y veredas, una historia cotidiana en la escuela. Cuadernos de Investigaciones Educativas, n° 8. DIE, CINVESTAV

Roldán Vera, E., & Fuchs, E. (2019). The transnational in the history of education. Palgrave Macmillan.

Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (RCNER). (1959). Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, 1(1).

Sáenz, M. (1992). Carapan (3ª ed.). OEA-CREFAL.

Vidal, D. G. (2020). Sujeitos e artefatos: territórios de uma história transnacional da educação. Fino Traço.

Las reformas educativas en el Conosur a principios del siglo XXI. Construcción de un enfoque teórico para su abordaje

Educational reforms in the Southern Cone at the beginning of the 21st century. Building a theoretical approach to their management.

Candela Reinares[82]

Palabras clave: reformas educativas - integración regional - pedagogía latinoamericana

Esta presentación es parte de un trabajo doctoral de mayor alcance que analiza las reformas educativas de Chile, Uruguay, Bolivia y Argentina sancionadas en la primera década del siglo XXI. En esta oportunidad, buscamos compartir algunas de las reflexiones que componen el marco teórico de la investigación, el cual está en pleno proceso de producción pero de a poco ciñéndose a tres enfoques teóricos principales: ola de reformas educativas, integración educativa regional y pensamiento pedagógico latinoamericano. Consideramos que constituyen una estructura sólida que se fue construyendo a partir de una serie de preguntas, las cuales fueron guiando el proceso de esta investigación.

El objetivo principal de este artículo es presentar y discutir los avances en la construcción del marco teórico de la investigación doctoral. Los tres enfoques señalados permiten no sólo situar históricamente los procesos de reforma en la región, sino que también ofrecen herramientas para comprenderlos como parte de dinámicas políticas y culturales más amplias. A partir de esta base conceptual, el artículo busca delimitar las preguntas que orientan la investigación doctoral y fundamentar la pertinencia de analizarlas en clave regional y desde una perspectiva latinoamericana. De esta manera, este trabajo se propone contribuir al diálogo académico en torno a las continuidades, rupturas y sentidos de las políticas educativas recientes en América Latina.

La educación pública es uno de los pilares de la idiosincrasia argentina: se espera de ella que impulse el desarrollo personal, funcione como herramienta de igualdad social y actúe como motor de la movilidad social ascendente. Estas altas expectativas, depositadas en uno de los derechos fundamentales que el Estado debe garantizar, contrastan con una percepción social cada vez más extendida acerca del deterioro del sistema educativo, muchas veces resumida

82 Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET), La Plata, Argentina. canreinares@gmail.com

en la idea de que “la escuela está en crisis”. En este contexto, consideramos que retrotraernos dos décadas atrás no responde únicamente a una inquietud académica, sino a la necesidad de comprender críticamente cómo se definieron ciertos horizontes de sentido sobre el rol del Estado, el derecho a la educación y el modelo de escuela. Recuperar y analizar las reformas educativas impulsadas a comienzos del siglo XXI permite iluminar tensiones persistentes, revisar las disputas en torno al sentido de lo público y ofrecer insumos relevantes para repensar colectivamente los desafíos actuales del sistema educativo. Estudiarlo en clave regional es una búsqueda por encontrar respuestas en un proceso que transcurre en una territorialidad más amplia que la nacional; también como una apuesta a contrarrestar las perspectivas que apuntan a buscar las soluciones de la crisis en las tendencias internacionales, que muchas veces son incorporadas de forma acrítica.

Las preguntas iniciales que dieron inició a este trabajo doctoral se desprendieron de la inquietud por la simultaneidad temporal de un conjunto de reformas educativas: Chile en 2009 (Ley General de Educación n° 20.370), Bolivia en 2010 (Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez n° 070), Uruguay en 2008 (Ley General de Educación n° 18.437) y Argentina en 2006 (Ley Nacional de Educación n° 26.206). ¿Por qué varios países de la región habían iniciado procesos de reformas casi en los mismos años? ¿Significó una especie de “contagio” de la iniciativa reformista? Esa simultaneidad ¿implicó un proceso común? o ¿cada una es independiente de la otra y es mera casualidad? En la búsqueda de respuestas notamos que, naturalmente, estas preguntas no eran originales sino que había sido ya estudiado de manera relacional las reformas simultáneas del siglo XXI, pero también procesos similares en la década de los ‘90 y de los ‘60 (Suasnabar, 2017).

Es decir, la simultaneidad de reformas educativas en nuestra región parece ser un proceso que se repite y evidentemente no es una casualidad, sino que se trata de tendencias educativas con características particulares que se van expandiendo en los países de la región. En este punto huelga aclarar, que en este trabajo no se ha encontrado todavía la palabra justa para describir si es un “contagio”, una “difusión de ideas”, una “influencia mutua”, una “expansión” etc., entendiendo que cada una de estas ideas conlleva definiciones conceptuales y conclusiones muy específicas, a las que no se han arribado aún. Recuperamos entonces la noción de “ola de reformas educativa” para referirnos al proceso de reformas educativas simultáneas que comparten características comunes. El corpus académico que estudia la ola de reformas del siglo XXI acuerda que los aspectos sobresalientes de este procesos están relacionados con el retorno del Estado como principal garante de la educación y la educación en sí como un derecho humano que debería trascender las múltiples desigualdades (Bentancour, 2022).

Este avance sobre las preguntas originales, llevó al desarrollo de nuevos cuestionamientos en relación a dichas características de la ola de reformas de inicios del siglo XXI. Si es un proceso común, ¿de dónde parte la iniciativa reformista? ¿del nivel nacional o regional? o ¿acaso internacional? En principio, esta pregunta parece sencilla, en tanto hablamos de países

soberanos que toman sus propias decisiones, entonces la decisión de reformar leyes parte del propio país. Sin embargo, teniendo en cuenta que estamos hablando de una región subalternizada en el consorcio mundial en donde todavía persisten resabios coloniales, tal como lo ha estudiado la perspectiva decolonial desde la década de los '60, podemos decir que el proceso no fue meramente nacional. Ello nos abre la puerta a la noción de "integración educativa regional", la cual comprende un nivel mayor que el nacional pero que no implica directamente una idea de influencias verticales, sino más bien una búsqueda de los países de la región por encontrar soluciones comunes a problemáticas educativas comunes. La integración educativa regional, además de establecer otro tipo de territorialidad, nos habla de un proceso de mayor aliento en el tiempo. Se establece un hito en 1991 con la creación del Sector Educativo del MERCOSUR, pero también se establecen conexiones con otros organismos como la UNESCO a partir de la primera reunión de ministros de educación en 1961 y la creación del Proyecto Principal de Educación. Consideramos que no es casual que las fechas de estos hitos coincidan con las épocas donde se producen olas de reformas educativas en América Latina. Veamos qué sucede entonces con la integración regional a inicios del siglo XXI.

Quienes abordan la cuestión educativa desde el escenario de la integración regional a lo largo de este medio siglo, destacan que las coordenadas de la agenda regional se vieron trastocadas luego de la crisis de hegemonía del proyecto neoliberal. Luego de ello, se jerarquizaron aspectos como la integración productiva, las políticas sociales y la participación ciudadana (Perrota, 2016), en un formato de regionalismo inclusivo característico del giro político de los gobiernos latinoamericanos de inicios del siglo XXI. En Paikin, et al. (2013) se señala que estos procesos contaron con novedades que marcaban un cambio histórico y, al percibir ello, los cientistas sociales comenzaron a ensayar nuevas categorías y desempolvar algunas viejas, entre ellas se revisitó el corpus de "Pensamiento Latinoamericano": *"aquellas herramientas teóricas y conceptuales propias, surgidas en América Latina, desde los movimientos de la lucha por la independencia, para comprender la unidad"* (pp. 53).

De esta manera, llegamos al concepto de pensamiento pedagógico latinoamericano y renovamos las preguntas hacia el objeto de estudio. ¿Qué actores sociales impulsaron las reformas? ¿Se trató solo de trámites normativos o existió un proceso social de transformación? ¿Qué corrientes pedagógicas se impugnaron y cuáles se reivindicaron? ¿Qué sujetos pedagógicos son tenidos en cuenta por las nuevas leyes? ¿En qué tradición histórica-política se inscriben? Así, las coordenadas territoriales y temporales se expanden hacia un plano más abstracto. Se construyen reflexiones que conectan con un tiempo histórico de largo plazo, que recupera pensadores y procesos vinculados a la búsqueda de una real independencia y soberanía de la región latinoamericana. En términos espaciales, nos conecta con las luchas producidas en el campo del conocimiento que se producen en la periferia del sistema-mundo, en pos de sobreponerse a la desigual distribución de producción del conocimiento.

Desde los estudios del pensamiento pedagógico latinoamericano señalan que existe un

divorcio entre la teoría y la praxis, es decir una distancia entre las perspectivas surgidas en nuestra latitud y lo que efectivamente después se refleja en los sistemas educativos nacionales (Aguilar Gordón, 2019). En este sentido, hay una línea de este campo que busca estudiar, difundir y sistematizar experiencias educativas desarrolladas por movimientos populares o sujetos políticos tradicionalmente excluidos de la escolaridad tradicional, como el movimiento indígena-campesino, comunidades trans-travestis, migrantes o bachilleratos populares destinados a jóvenes y adultos de barriadas populares.

En síntesis, podemos señalar que cada uno de estos enfoques fueron revelándose a medida que se profundizaba en las lecturas y se iba dando forma a la problematización del objeto de estudio. La convergencia entre las perspectivas de la ola de reformas educativas, integración educativa regional y pensamiento pedagógico latinoamericano ofrece una estructura analítica que nos permite abordar el estudio de las reformas impulsadas en Chile, Bolivia, Uruguay y Argentina durante la primera década del siglo XXI. Lejos de tratarse de tres enfoques aislados, estos marcos teóricos dialogan y se potencian mutuamente en la comprensión de los procesos de transformación educativa, permitiendo situar las reformas no solo como políticas nacionales, sino como parte de un entramado más amplio, enraizado en dinámicas regionales y en tradiciones de pensamiento propias de América Latina.

En principio, esta estructura nos permite un análisis multiescalar, que nos introduce en aspectos que transcurren nacionalmente así como regional e internacionalmente; en concreto, podemos estudiar las discusiones parlamentarias y públicas que suceden en cada país para luego analizar cómo son influidas o influyen a las tendencias regionales y en qué medida enfrentan o reproducen recomendaciones educativas de organismos internacionales. A su vez, en términos temporales encontramos que estos enfoques nos habilitan a articular diferentes niveles de análisis históricos: por un lado, el corto plazo de las coyunturas legislativas que dieron lugar a las reformas en cada país; por otro, el mediano plazo de los ciclos políticos regionales, como el conocido "giro a la izquierda" o "ciclo progresista" latinoamericano; y finalmente, un largo plazo vinculado a las disputas en torno al proyecto de modernidad en América Latina y las tradiciones de pensamiento crítico y emancipador que han intentado redefinirlo desde el campo educativo. Esta perspectiva temporal ampliada nos permite descentrar el análisis de una mirada puramente normativa o instrumental sobre las reformas, para interrogarlas en función de sus anclajes históricos, políticos y culturales más profundos. No obstante, la potencia explicativa de la estructura analítica conformada por estos tres enfoques puede verse afectada si, entre la vasta producción académica, no identificamos el conjunto de conceptos claves que nos servirán para nuestra investigación.

Uno de los principales interrogantes de los estudios que investigan las olas de reformas educativas es sobre las implicancias del concepto de reforma. Es decir, la concepción teórica de la reforma según sus características en el marco legislativo y en el debate público, qué estrategias se dan los Estados para impulsar una participación social que legitime la reforma,

qué tensiones y acuerdos se revelan en ese momento, qué grado de cambio o continuidad existen en dichas transformaciones. Ello nos ayudará a estudiar y analizar los casos nacionales en su especificidad, según sus propias características y según su desenvolvimiento histórico particular.

En el marco de los estudios sobre integración regional, se ha prestado especial atención al contexto sociopolítico de inicios del siglo XXI en América Latina y a la emergencia de alternativas gubernamentales surgidas de intensos procesos de movilización social. Para referirse a estos gobiernos, se han utilizado los conceptos de "giro a la izquierda" y/o "postliberalismo", en tanto expresiones político electorales que asumieron las demandas sociales acumuladas durante el período neoliberal, especialmente aquellas vinculadas con el aumento de la desigualdad, la pérdida de derechos y formas de dependencia en el marco de la globalización. Entre estas demandas, la educación se consolidó como una agenda prioritaria, impulsada por actores educativos como estudiantes, docentes y trabajadores organizados. Las reformas educativas emprendidas en el Cono Sur en esta etapa fueron una respuesta de los nuevos gobiernos, con distintos grados de conflictividad social, y desde el enfoque de la integración educativa regional se ha buscado interpretar sus vínculos con los proyectos de desarrollo socioeconómicos vigentes.

Desde la perspectiva del pensamiento pedagógico latinoamericano, se vuelve central recuperar las tradiciones críticas que han planteado al campo del saber y la educación como un campo en disputa. Introducen así una fuerte valoración de los saberes producidos por fuera de los espacios hegemónicos de poder, entendiendo a actores claves como docentes, estudiantes y trabajadores no solo como objetos de las políticas públicas, sino como sujetos activos en la producción de dichas políticas. En este sentido, su atención por revalorizar el lugar del sujeto oprimido y/o excluido politiza las demandas y propuestas educativas de estos sujetos como parte de la búsqueda por horizontes de emancipación e igualdad. Esta perspectiva se vincula con una lógica integradora y emancipadora que entiende que "el conocimiento es derecho y responsabilidad de los Estados" y que su producción debe estar orientada a "la construcción de región" (Oregioni, 2023).

Así, la convergencia de estos tres enfoques posibilita articular los niveles institucionales, políticos y simbólicos en los que se dirime la lucha por la definición de la política educativa. La noción de "ola de reformas" contribuye a identificar patrones comunes en los cambios normativos de la región, mientras que el enfoque de la integración educativa regional ofrece herramientas para comprender los vínculos entre estos procesos y los proyectos políticos de alcance supranacional. En tanto, el pensamiento pedagógico latinoamericano tensiona estos análisis incorporando una dimensión ético-política, que sitúa la disputa por el conocimiento y la subjetividad en el centro del debate. De esta forma, se asume que dichas reformas educativas no solo implicaron una reorganización administrativa o curricular, sino que fueron parte de un proceso de transformación social.

La educación, entendida como derecho, como campo de disputa y como práctica cultural, requiere ser pensada en el cruce entre las escalas nacionales y regionales, las coyunturas y las estructuras de larga duración, los marcos normativos y las voces de quienes habitan cotidianamente las escuelas. En síntesis, el recorrido teórico desarrollado en este trabajo busca sentar las bases para una investigación que no se conforme con describir reformas, sino que procure interrogarlas como síntesis provisorias de luchas sociales, decisiones políticas y disputas epistémicas. Por lo tanto, este artículo no solo presenta un estado de avance de una investigación doctoral en curso, sino que también intenta abrir preguntas, delinear problemas y trazar vínculos entre campos teóricos que muchas veces se estudian de manera separada.

Al articular la noción de ola de reformas con la de integración educativa regional y pensamiento pedagógico latinoamericano, buscamos construir una mirada que no pierda de vista la especificidad de cada país ni el horizonte regional en el que se inscriben sus procesos de transformación educativa. Esta apuesta teórica no pretende clausurar sentidos, sino habilitar nuevas lecturas que permitan comprender, desde una perspectiva latinoamericana, las posibilidades y límites de las reformas educativas recientes. En un contexto donde la educación pública está nuevamente en debate, revisitar los procesos del pasado reciente puede aportar a imaginar alternativas más justas y arraigadas en nuestra historia común.

Referencias

Aguilar Gordón, F.R (2019) "Enfoques y perspectivas pedagógicas latinoamericanas". En: *Aguilar-Gordón (coord). Enfoquess y perspetivas del pensamiento pedagógico latinoamericano. Quito: Editorial Universitara Abya-Yala.*

Perrota, D. (2016) "Procesos educativos e integración regional. La experiencia del Mercosur". En: *Weinberg (coord.) Historia comparada de las Américas. Perspectivas de la integración cultural. Ciudad de Máxico: UNAM-IPGH.*

Paikin, et al. (2013) "Pensamiento latinoamericano para la integración". *Crítica y emancipación, 15,* 49-80.

Bentancour, N. (2022) "Gobiernos progresistas y políticas educativas en el Cono Sur de América Latina (2003-2020). Continuidades, innovaciones y legados institucionales". *RELAPAE, 17,* 151-166

Suasnabar, C. (2017) "Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000". *Revista Española de Educación Comparada, 30,* 112-135.

Oregioni, M.S. (2023) "Reflexiones sobre dinámicas de producción de conocimiento a partir de redes de cooperación Sur-Sur para la integración regional". *Universidades, 96,* 15-28

Generaciones y reapropiaciones locales del "Plan Taquini": repensando las escalas de abordaje.

Generations and local reappropriations of the "Taquini Plan": rethinking the scales of approach.

Natalia Vrubel[83]

Palabras clave: Historiografía- Universidad-Escalas locales

En la Argentina entre los años 1971 y 1973, el presidente de facto Alejandro Agustín Lanusse firmó trece decretos de creación de Universidades Nacionales. Éste ciclo de expansión universitaria en el marco de la historiografía de la educación superior es conocido como "El Plan Taquini"; aunque su denominación exacta es "Programa de adecuamiento de las universidades Argentinas a las necesidades del Desarrollo". En ésta ocasión se propone repensar trayectos alternativos a la temática sobre los modos en los cuales pueden ser abordada la cuestión de las escalas de análisis vinculas a las perspectivas regionales y locales de los lugares en donde fueron creadas las universidades, como caja herramental para otros análisis que contribuyan al campo de la historiografía de la educación de las universidades.

En las producciones clásicas y referentes del campo de las historias de las universidades argentina (Pérez Lindo: 1985), (Buchbinder: 2010), (Cano: 1985); persiste la denominación de Plan Taquini, otros autores designan a éste periodo como el de la "masificación y política estatal" (Krotsch: 2001), aunque continua predominado en ellas un enfoque nacional centralista. Con el objetivo de *"descentralizar la mirada"* y considerando los aportes de Elsie Rockwell sobre que "las Historias generales de la educación suelen ser historias vistas desde el centro del poder, es decir suelen fundamentarse en los documentos, los discursos, los decretos y las leyes que se dictaron en la capital. Incluso muchas historias regionales que limitan a un estado o a una localidad mantienen la perspectiva centralista de la historiografía oficial" (Rockwell 2006:51). La propuesta es problematizar la historia nacional de las universidades argentinas creadas en este periodo, que además en la contextualización de esa etapa, denominada por Guillermo O'Donnell Estado Burocrático Autoritario, se complejiza el centro de poder, es decir hay dos niveles a tener en cuenta: la escala nacional vinculada a las propuestas de abordaje historiográfico desde la Nación y el centro del poder político militar. Además otro centro: el

83 Universidad Nacional de Misiones, Posadas, Argentina. Correo electrónico: nnvrubel@fhycs.unam.edu.ar

de las producciones realizadas por Alberto Taquini, mentor, para la historiografía predominante de la creación de las Nuevas Universidades, estos centros contrastan con las narrativas locales de las universidades creadas en ese periodo, porque ¿Desde dónde y cuándo se construyen los discursos historiográficos sobre los procesos de gestión para estas universidades? A) ¿Desde los círculos de intelectuales y expertos vinculados al área de la educación superior? ¿Por qué en el campo historiográfico se conoce y se ha aceptado de modo generalizado a este ciclo de expansión universitaria como "Plan Taquini"?, B) ¿Desde los militares que ocupaban el poder político?, o C) ¿Desde cada una de las trece ciudades del interior del país en donde se conformó una universidad? Estos interrogantes invitan a ver otros centros y otras escalas.

Cuando en noviembre del año 1968 el doctor Alberto Taquini presentaba su proyecto en el "Coloquio sobre la Modernización de las Instituciones Políticas de la Argentina", en la Rioja, Argentina, para la creación de "Nuevas Universidades" proponía únicamente cinco en base a criterios demográficos y los denominados "polos de Desarrollo". Tres en Buenos Aires: Zarate, Luján y al sur, y una en Río Cuarto, Córdoba, y la otra en la Patagonia. Pero al finalizar el gobierno de facto del general Lanusse, son creadas por decretos-leyes trece universidades, y solamente tres formaron parte la propuesta original, entonces ¿por qué se denomina a éste ciclo de expansión cómo "Plan Taquini"?.

Para el autor Augusto Pérez Lindo fue una estrategia de los militares de la autodenominada Revolución Argentina con el objetivo de sumar adeptos ante las inminentes elecciones en el marco del Gran acuerdo Nacional, y la propuesta de Taquini aportaría a las necesidades de los militares que apuntaban ahora al tiempo político y la búsqueda de apoyos para las contiendas electorales. Pero analizando las fuentes documentales de los decretos leyes de las trece universidades, sólo seis fueron creadas antes de las elecciones de marzo de 1973, en donde triunfó la fórmula presidencial que tenía como lema "Cámpora al gobierno, Perón al poder", las otras siete universidades se hicieron luego de las elecciones y antes del 25 de mayo, fecha de traspaso del mandato presidencial. La firma compulsiva de decretos de creación por parte del presidente de facto General Lanusse, luego de la derrota en las elecciones de marzo y antes de entregar el mandato en mayo de 1973, puede entenderse como una estrategia para generar tensión entre los sectores que se favorecían con la medida (las provincias) y el nuevo gobierno. Pero luego y frente a esta situación, el 23 de marzo de 1974, al referirse al tema, el presidente Perón declara "Señores: Yo no he regresado a mi patria para cerrar o no impulsar creación de Universidades ni Casas de Altos Estudios. Nosotros somos administradores de los dineros del Pueblo, y la plata mejor invertida es la CULTURA y EDUCACIÓN" (Lozano 1985:30).

Hasta aquí se ha presentado un relato vinculado al gobierno nacional, pero ¿Qué pasaba en los lugares donde se iban a crear éstas universidades?, con el objetivo de realizar un cambio de perspectivas desde el enfoque "nacional" a las perspectivas regionales y locales se seleccionaron tres procesos de gestión de universidades en el marco de éste "ciclo de expansión": el de la Universidad Nacional de Río Cuarto (1 de mayo de 1971), la Universidad Nacional de Luján

(20 de diciembre de 1972), y la Universidad Nacional de Misiones (16 de abril de 1973), buscando reconfigurar una dinámica de espacios de circulación y de apropiaciones locales de proyectos educativos para el área de educación superior y la puesta en escena de las narrativas y estrategias locales del modo en el cual se creó en su ciudad o provincia una universidad.

A mediados de la década del noventa comienzan a aparecer libros escritos por distintos integrantes de las comisiones promotoras locales para cada una de estas universidades, en su mayoría memorias de gestión, son éstas producciones locales consideras como fuentes de análisis y fundamentales para continuar, mirados desde otros ángulos y escenarios ahora los procesos de gestiones, se analizarán en clave comparativa. Se seleccionaron tres libros que narran desde las perspectivas locales como se dieron los modos de gestión para la creación de dichas universidades en sus respectivas provincias en el marco de un gobierno de facto y además considerando que para Michel de Certeau "En Historia, todo comienza con el gesto de poner aparte, de reunir, de convertir en 'documentos' algunos objetos repartidos de otro modo", (Certeau, 1993, p.85), se constituirán en un corpus documental y en objeto de análisis. El primero de ellos es el escrito por Martorelli Ricardo titulado *Crónica de la creación de la Universidad Nacional de Rio Cuarto* 1971-1991, el segundo es el de Emilio Fermín Mignone, Universidad *Nacional de Lujan Origen y Evolución*, publicado por la misma universidad en el año 1992, y el tercero de autoría colectiva, Carlos René Troxler; Martín Pancallo D' Agostini y Martín González, *Documentación Histórica de la Creación de la Universidad Nacional de Misiones. 1973-2003*; publicado en el año 2003 por la editorial de esa universidad.

Las narrativas locales sobre estos procesos de creación/gestión, se basan en micro relatos de las memorias seleccionadas de los integrantes de las comisiones promotoras locales, y van por ejemplo, desde las peripecias y heroicidades mínimas cotidianas para crear una universidad en su lugar, hasta detalles anecdóticos circunstanciales. Por ejemplo Emilio Fermín Mignone relata como hizo desaparecer un documento, cortándolo en pedacitos y arrojándolo al inodoro, a los fines de que se logre un edificio para la UNLu, y como él mismo en menos de un minuto y antes de ir a la imprenta el proyecto o el "Plan" y de su "con su puño y letra" logra incluir la palabra "y adyacentes", y sólo con eso se logra una universidad para Luján. En el caso de Río Cuarto: cuando la comisión promotora viaja a Córdoba, para reunirse con el Gobernador, en el camino se rompe el tanque del combustible del vehículo, nimiedad que impediría llegar, pero uno de los integrantes dice: "esto se soluciona con membrillo", paran en un almacén al costado del camino rural, consiguen el membrillo y gracias a eso, a su entender, logran llegar y es el eslabón de una cadena de sucesos que terminan con la creación de la UNRC, al estilo "historias mínimas". En el caso de la reciente creada Provincia de Misiones, de igual modo, abundan ejemplos de esta clase, como la redes de parientes y contactos con personas vinculadas al Servicio de Inteligencia del Estado, que facilitan conseguir audiencia y van en un avión a Bs. As a entrevistarse con el ministro de Educación, Gustavo Malek, cartas solicitando turnos para ser invitados al programa "almorzando con Mirtha Legrand", el diseño de calcomanías para camiones con el lema "Misiones quiere su UNIVERSIDAD", y finalmente haber logrado

para Misiones una universidad. Son estos relatos los que contrastan con los análisis que convergen en adjudicar al ciclo de expansión universitaria a la necesidad del gobierno de facto de sumar adeptos en el marco del GAN (Gran acuerdo Nacional, Pérez Lindo Buchbinder), o a la aparición en la escena pública del Movimiento Estudiantil. Pero en los lugares en donde no había una universidad: ¿qué expectativas y que sujetos estaban interesados en esos procesos de gestión? Las consideraciones de estas narrativas como válidas para la construcción de un nuevo enfoque, apuestan a la des-configuraciones de las propuestas que consideran de forma unilineal a las agendas estatales macro, sobre todo otorga espacios de acción protagónicos a agentes locales en periodos de proscripciones y prohibiciones de acciones políticas, demostrado cómo desde los márgenes y hacia el centro, y viceversa son readaptadas y regeneradas las propuestas, influyéndose mutuamente.

Marcelo Caruso plantea, abordando un tema muy distinto (Las escuelas mutuas y las independencias latinoamericanas) la "existencia de asociaciones voluntarias de la sociedad civil para el fomento y extensión de la educación a través de las escuelas mutuas", (Caruso: 2012), de modo semejante en cada uno de éstos lugares (Río Cuarto, Luján, Posadas) existieron previamente a la puesta en circulación de la idea de Taquini de crear universidades, comisiones promotoras locales, que pedían al gobierno nacional una universidad. Según el Ministro de Educación Gustavo Malek "El tema de la creación de nuevas universidades viene latente desde hace muchas décadas. Por ejemplo, en Salta, cuando era difícil tener una universidad nacional ellos crearon una provincial. En Neuquén existían la universidad provincial de Neuquén, en la Patagonia había algunas universidades católicas y luego privadas. Es decir que no aparece como una especie de milagro en el año '71.

La convergencia de la situación política a nivel nacional, los pedidos locales previos y la participación del Movimiento estudiantil en el escenario político con un rol contestatario frente al gobierno de facto convergen en la adaptabilidad y posibilidad de generar nuevas universidades. Los grupos locales que se conformaban en esta etapa para solicitar una universidad en su provincia-ciudad-recibían la denominación de "comisiones pro universidad": "Fueron muy activas las comisiones de Lomas de Zamora, liderada por el Ing. N. Vinelli, y Sra.; San Juan, por el Dr. Pablo y por Eve Gargiulo; Santiago del Estero, por el Ing. N. R. Ledesma; Quilmes, por el Ing. Emik Ibarra y por el Prof. N. Bonier; Misiones por el Cdor. René Troxler y por el Dr. René Nicoletti; Zárate_Campana, por el Dr. Olmos y por el Cap. Nav. Mario Olmos y de Luján, por el Dr. A. Barrios, por la Prof. Ruth Moujardian y por el Ing. G. Amado. Todas ellas fueron muy importantes (…)". (Taquini III: 2010)

Pero previamente a éstas existían otros intentos de organizaciones locales, por ejemplo en Río Cuarto, "Corría el año 1959. Por sinuosos camino de las sierras viajábamos rumbo a Córdoba en una destemplada mañana de agosto. Una delegación de calificados vecinos de Río Cuarto debia cumplir una misión muy especial: entrevistar al nuevo Rector del al Universidad Nacional de Córdoba, Dr. Jorge Orgaz, para plantearle la urgente necesidad de crear, en Río

Cuarto, una Facultad de Agronomía y Veterinaria (Martorelli 1991:12). En Misiones, el primer antecedente se remonta a 1956, en donde por iniciativa de quien fuera el Director del diario El Territorio Humberto Telésforo Pérez se organiza la "Comisión Promotora de Estudios Universitarios de Misiones", "Él propició una reunión especial que se materializo en el 'Club del Progreso de Posadas'. Allí quedó organizada la 'Comisión Promotora de Estudios Universitarios de Misiones', que tenía por finalidad trabajar junto con sus similares de las provincias del Nordeste a favor de la creación de una Universidad propia en esta región" (Diario Elterritorio, Misiones, 16 de abril de 1993 pág. 5 y 6).

Tener en cuenta estos antecedentes permite historizar a través de otros tipos de archivos, las memorias de gestión, como fuentes históricas, y otros puntos de vistas, considerando las narrativas locales. La confluencia de la propuesta de descentralizar las miradas en el marco de las historias regionales y locales, buscando realizar de manera integral, una compleja situación, por un lado se pueden considerar las historias de cada una de las trece universidades, en relatos únicamente localistas, haciendo una suma de historias mínimas, o las propuestas sobre las historias de las universidades argentinas que consideran a este ciclo de expansión como producto de la implementación por parte del Estado Burocrático Autoritario del Plan Taquini. Pueden contribuir a demostrar que no es sólo el producto de la implementación de esa idea por parte del estado, sino que son demandas locales que encuentran en ese contexto la oportunidad de recepcionar, readecuar y poner en práctica una política educativa para el área de educación superior en su espacio local. Entre la dinámica local, el plan nuevo, que no es tan nuevo, sino que toma cuerpo por sus antecedentes y demandas pre existentes, en contraste con la propuesta de generar cinco "nuevas universidades" se crean nuevas denominaciones y otras universidades. Siendo hasta la actualidad una delas improntas destacadas de la historiografía educativa argentina.

Referencias

Buchbinder, P. (2010). Historia de las universidades argentinas. Sudamericana.

Caruso, M. (2012). Independencias latinoamericanas y escuelas mutuas. Un análisis desde la perspectiva de la historia global (CA. 1815-1850). En C. Alves & A. Mignot (Coords.), História e Historiografia da Educação Ibero-americana: Projetos Sujeitos e Práticas. Quartet Editora.

Krotsch, P. (2001). Educación superior y reformas comparadas. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

Martorelli, R. (1991). Crónica de la creación de la Universidad Nacional de Rio Cuarto. 1971-1991. Editorial Universidad Nacional de Rio Cuarto.

Mignone, E. F. (1992). Universidad Nacional de Lujan Origen y Evolución. Secretaria de

Bienestar y Extensión Universitaria, Editorial de la Universidad Nacional de Lujan.

O'Donnell, G. (1982). El Estado burocrático autoritario. Editorial de Belgrano.

Pérez Lindo, A. (1985). Universidad, política y sociedad. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Rockwell, E. (2006). Mirando hacia el centro desde los estados. En L. Martínez Moctezuma & A. Padilla (Coords.), Miradas a la historia regional de la educación.

Troxler, C. R., Pancallo D' Agostini, M., & González, M. (2003). Documentación Histórica de la Creación de la Universidad Nacional de Misiones. 1973-2003. Editorial Universitaria UNaM.

.

MESA 11: CONTACTOS, CRUCES Y FRONTERAS ENTRE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y OTRAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

COORDINAN: IGNACIO BARBEITO (UNC), LISANDRO HORMAECHE (UNLPAM) Y HERNÁN AMAR (UNIPE)

Abordajes interdisciplinarios y renovación en el campo de la historia de la educación: aportes y desafíos.

Interdisciplinary Approaches and Renewal in the Field of the History of Education: Contributions and Challenges

Valeria Martínez del Sel [84]

Palabras clave: Historia de la Educación-Abordajes interdisciplinarios-tendencias actuales

Presentación

Nunca olvides que inteligencia viene de inter-legere,
de la capacidad de interligar.
Y que complejidad viene de complexus,
de aquello que es tejido en conjunto.
Una y otra necesitan de una base de cultura
que no se agota en la «caja» de una única ciencia.
(Novoa Antonio, 2015)

Introducción

La historia de la educación es una disciplina caracterizada y atravesada por una permanente revisión hacia el interior del campo, lo que ha posibilitado no sólo diversas redefiniciones de su objeto de estudio, sino fundamentalmente la renovación de temas, preguntas, enfoques, perspectivas y fuentes. En este sentido, la producción historiográfica educativa ha desarrollado en las últimas décadas una importante renovación de teórica y metodológica nutrida de los aportes de distintas disciplinas con las que ha estrechado diálogos.

En el marco de XXIII Jornadas argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, y en particular la invitación de la mesa proponer trabajos desde los contactos, cruces y fronteras entre la Historia de la Educación y otras ciencias Sociales y humanas, este

84 Institución laboral del autor(a) 1, ciudad, país. Correo electrónico: correo-autor1@ejemplo.edu.ar

trabajo propone algunas reflexiones acerca los vínculos entre la historia de la educación, la historia y la sociología surgidas a partir de un trabajo de investigación que implicó el despliegue de un abordaje interdisciplinario.

En tiempos de inter y transdisciplinariedad, en los que los cruces entre disciplinas se han vuelto familiares y las fronteras disciplinares, más porosas, se vuelve necesario reconsiderar no solo sus contornos, sino también las potencialidades y limitaciones de los abordajes interdisciplinarios en la investigación en ciencias sociales y humanidades. Asimismo, nos obliga a recuperar la pregunta sobre la identidad disciplinar de la Historia de la Educación, especialmente en el caso de la Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana.

Desarrollo

Este ensayo surge de la investigación llevada a cabo en el desarrollo de una tesis Doctoral que abordaba la relación entre la Universidad de Buenos Aires y el proyecto político-económico nacional durante los dos primeros gobiernos de Perón (1946-1955). La tesis, situada en el campo de la historia de la educación, incorporó aportes conceptuales y metodológicos de diversas disciplinas. El abordaje integró perspectivas de la sociología cultural y la historia cultural que permitiera una comprensión más amplia y detallada del tema. El análisis se centró especialmente en la corporación profesoral —es decir, los profesores universitarios— durante el primer gobierno peronista (1946-1955). El propósito era problematizar la hipótesis más difundida sobre la relación entre el peronismo y la universidad, según la cual el gobierno había provocado un profundo vaciamiento institucional al desplazar —mediante renuncias o expulsiones— a numerosos profesores, entre ellos varios de los académicos más destacados, quienes continuaron su labor en espacios paralelos. ¿Cómo se constituyó el cuerpo académico durante los años del gobierno peronista? La literatura estaba fundamentalmente centrada en quienes había quedado fuera de la institución. Por ello, la investigación se planteó rastrear la conformación de la corporación docente de la UBA, a través del análisis de la trama de prácticas (académico-políticas), estrategias discursivas y las trayectorias de los actores (autoridades y docentes) que desarrollaron su actividad en el marco de condiciones institucionales y políticas particulares, entre 1946 y 1955. El objetivo estuvo orientado en reconstruir el perfil del colectivo docente que se desempeñó en el espacio de la Universidad de Buenos Aires, ¿quiénes integraban el claustro de profesores universitarios? ¿De dónde provenían? ¿Cuáles fueron sus principales actividades académico-políticas durante la presidencia de Perón?

Para responder estas cuestiones, la propuesta, entonces, se orientaba a desarrollar y articular conceptos, metodologías y categorías provenientes de distintos campos, con el objetivo de centrarnos en el problema de investigación en lugar de quedar limitados por las fronteras disciplinares. Siguiendo esta línea, las contribuciones teórico-conceptuales de Pierre Bourdieu resultaron necesarias para analizar no sólo las relaciones de poder entre la universidad y el contexto social más amplio en el que estaba inscripta, sino también las tensiones y disputas que

se produjeron en interior de la universidad.

La teoría de los campos permitió reconocer a la universidad como un espacio de lucha con una dinámica y estructura propia, que se define en función de las relaciones de posición que ocupan sus integrantes. Desde esta perspectiva, los profesores universitarios, en tanto agentes del campo, participan de luchas en las que ponen en juego formas específicas de poder (o de capital) que condicionaron su trayectoria y la posición que ocupan. De igual modo, fue posible valorar las relaciones objetivas que los agentes establecieron con las otras posiciones, ya sea hacia la conservación de la distribución del capital o hacia la subversión de dicha distribución. En este sentido, las posiciones en el campo determinaron según Bourdieu las estrategias que los agentes asumieron.

Aquellos que, dentro de un estado determinado de la relación de fuerzas, monopolizan (de manera más o menos completa) el capital específico que es el fundamento del poder o de la autoridad específica característica de un campo, se inclinan hacia estrategias de conservación -las que, "dentro de los campos de producción de bienes culturales, tienden a defender la Ortodoxia, mientras que las que disponen de menos capital -que suelen ser también los recién llegados, es decir, por lo general, los más jóvenes- se inclinan a utilizar estrategias de subversión: las de la herejía." (Bourdieu, 2002, p. 121.)

La universidad se despliega en torno a la producción y circulación de conocimientos y se constituye como un lugar de disputa que apunta a determinar "las condiciones y los criterios de la membresía legítima y la jerarquía legítima, (…) qué propiedades son pertinentes, efectivas para funcionar como capital capaz de garantizar los beneficios específicos del campo" (Krotsch, 2001, p. 65). Estas contribuciones teóricas permitieron dar cuenta de la construcción de la trama de poder en el interior de las universidades, así como de las tensiones y conflictos que estructuran los procesos políticos-académicos, prestando especial atención a la injerencia del campo político que condiciona o limita la autonomía de su propio campo.

Como ya hemos mencionado, la hipótesis más extendida acerca de la relación entre el peronismo y la universidad resalta el vaciamiento de la institución que el peronismo habría provocado mediante el desplazamiento del personal docente hacia el ejercicio de su actividad en espacios paralelos. Este vaciamiento de la universidad estaba estrechamente vinculado a la intervención del Poder Ejecutivo, con la consecuente pérdida de autonomía. El propósito de reconstruir la corporación docente nos llevó a adoptar metodologías propias de la historia, como la prosopografía (biografía colectiva), y de la sociología, como el análisis de trayectorias intelectuales, ambas de vital importancia para el abordaje propuesto. La combinación de estas perspectivas metodológicas abre la posibilidad de examinar la diversidad de recorridos realizados por los actores estudiados.

El uso del método biográfico ha despertado renovado interés en las últimas décadas en el campo de las ciencias sociales, en la historia, en particular la historia intelectual, hay un reconocimiento de la significatividad de los itinerarios y trayectorias individuales. No obstante,

la biografía personal, sin perder vigencia, ha dejado lugar a la biografía comparada y a la "biografía cruzada", a una historia construida en torno a las "vidas paralelas". En el espacio de la nueva historia intelectual, el interés se ha desplazado de los grandes productores individuales a la acción mancomunada de los colectivos (Tarcus, 2013). Si bien como advierte Pasolini (2019) la prosopografia como método de elaboración de biografías colectivas no goza aún de un estatus metodológico relevante respecto de otros usos biográficos, resulta "un instrumento potencialmente esclarecedor para identificar los diferentes estados espaciales y temporales de un grupo social específico" (p. 104). El análisis de trayectoria posibilitó reconstruir las posiciones de los actores a través del tiempo, lo que nos permitió visibilizarlos no sólo durante el período estudiado sino en los años previos, así como también en su relación con otros actores y espacios. Asimismo, el análisis de la trayectoria de vida nos facilitó 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 las profundas heterogeneidades en el cuerpo académico de las universidades, como también develar algunas continuidades en su composición en diferentes contextos políticos.

Al mismo tiempo, el acercamiento al objeto de estudio, en el marco de un fenómeno extensamente estudiado, implicó una exhaustiva revisión de la literatura, así como un exhaustivo relevamiento de fuentes. La indagación en profundidad de la corporación docente involucró relevar los legajos y currículum vitae de las facultades analizadas. Del mismo modo, desde la perspectiva de análisis de trayectorias se realizó el rastreo en los diccionarios biográficos correspondientes al período (*Quién es quién en la Argentina. Biografías contemporáneas,* 1943, 1955, 1958, Kraft). De este modo, nos permitió reconstruir las trayectorias académicas y profesionales de los profesores que integraron las cátedras, así como de aquellos que quedan fuera de la institución durante el peronismo. El uso de esta diversidad de fuentes permitió revisitar un objeto de estudio ampliamente tratado desde el planteamiento de nuevos interrogantes y otros caminos de indagación que contribuyó también a la exploración de nuevas dimensiones del fenómeno investigado.

El análisis, sustentado en los aportes teórico-metodológicos mencionados, permitió profundizar en las particularidades de la universidad como una institución situada en los márgenes de la esfera estatal y con una relación ambigua con la sociedad. De este modo, se puso de manifiesto la dinámica propia de la de la Universidad de Buenos Aires (y de cada facultad en particular) a través de la trama de trayectorias y prácticas de los actores que desarrollan su actividad en este contexto histórico. De este modo, se cuestionaron representaciones homogéneas, como la construida en torno a los profesores denominados "Flor de Ceibo", etiqueta utilizada para identificar a quienes ocuparon cátedras durante el gobierno peronista, caracterizados peyorativamente como mediocres y sin méritos académicos. Las herramientas brindadas por la prosopografía permitieron construir un retrato colectivo de quienes permanecieron desarrollando actividades en las facultades examinadas. Del mismo modo, el análisis exhaustivo de las

trayectorias individuales permitió trazar a grandes rasgos (y según la disponibilidad de fuentes en cada caso) los perfiles del personal docente que se desempeña en la Universidad de Buenos Aires durante los años 1945-1955.

El análisis dio cuenta que las cesantías y renuncias, no implicaron una renovación total de las estructuras de poder o un cambio sustancial en la conformación de su cuerpo docente: más bien, se observan rasgos de continuidad académica entre quienes quedaron fuera de las aulas universitarias y quienes se permanecieron o ingresaron a ellas durante el peronismo. Dio cuenta, además de heterogéneos recorridos académicos en el campo universitario con cierta independencia de las circunstancias políticas. Asimismo, la tesis logró reconstruir de qué modo la difusión de estas imágenes (*Flor de Ceibo, depuración)* fue parte de ciertas operaciones de deslegitimación elaboradas en el escenario conflictivo que se abre a partir de 1946 en el país. Los resultados ponen en cuestión la hipótesis hegemónica mencionada al inicio y nos llevan a reconsiderar algunas de las interpretaciones canónicas sobre el tema, en la medida en que se advirtieron los matices y la complejidad del objeto estudiado.

La historia de la educación y los diálogos con otras ciencias sociales

Lo dicho hasta el momento nos permite entrever las potencialidades de los cruces ó contribuciones de distintas disciplinas a la investigación histórico-educativa. Ahora bien, los diálogos o contactos de la historia de la educación con otros campos disciplinares no son nuevos, desde sus orígenes ha incorporado aportes de diversas disciplinas, en especial de la sociología y, por supuesto, de la propia historia. ¿Dónde radica, entonces, la novedad en los últimos tiempos? Asistimos, desde finales del siglo pasado, a un proceso de renovación de enfoques, problemas y métodos en el campo de la historia de la educación. Numerosos investigadores han cuestionado las formas tradicionales del campo, planteando la necesidad de "abrir la historia de la educación" (Nóvoa, 2015), tanto en lo metodológico como en lo temático, o de "salir del cómodo cascarón disciplinar" (Viñao, 2016) para incorporar los renovados aires de las discusiones historiográficas generales y de los enfoques interdisciplinares. Implicó, por lo tanto, estrechar contactos con otros campos disciplinares como la Economía, la Política, la Demografía, la Sociología, la Etnografía la Antropología. Esto supuso la incorporación de nuevos temas y preguntas, así como la adopción de enfoques innovadores y la exploración de fuentes inéditas.

La ampliación de los enfoques y la redefinición de las estrategias de análisis a los objetos de la historia de la educación redundaron, en parte, en el paulatino abandono de las viejas fronteras temáticas y cronológicas (Arata y Southwell, 2014)). Esta renovación incorporó no sólo enfoques interdisciplinares a los estudios históricos de la educación sino también nuevas temáticas como la historia de la cultura material y la del mundo de las emociones, los

sentimientos y lo imaginario, así como las representaciones e imágenes mentales, la de la cultura de las élites y la de las culturas populares, y la de los sistemas de significados compartidos. Los métodos de la historia de la educación son complementados con la biografía, la fenomenología, la hermenéutica de la memoria oral y la etnología, las narrativas.

De este modo, se observa el surgimiento de nuevos enfoques y metodologías tomadas en de otros campos- como lo desarrollamos en este trabajo-, el cambio de foco que implicó la inclusión de distintas escalas de análisis que transitan desde lo comunitario, lo local, lo jurisdiccional, lo regional y la aparición de una variedad de temática que dan cuenta de un campo dinámico y enriquecido. La combinación de perspectivas entre lo macro y micro, la relevancia de los actores, sus prácticas, sus discursos y representaciones y su capacidad de injerencia en la compleja realidad con la que interactúan. Como sostienen Lionetti y Civeira (2010) se observa una tendencia creciente en el campo de la historia de la educación de 'bajar' la mirada hacia los propios agentes, sus experiencias y sus prácticas. En este sentido, la reflexión sobre estos elementos implica un "cambio de lentes" que permite iluminar el pasado histórico desde una nueva perspectiva, donde el sujeto se convierte en la "hendija" que revela aspectos, temas, relaciones y articulaciones previamente invisibilizados o no problematizados (Méndez, Vuksinic, 2025). En síntesis, esto permitió que la historia de la educación construyera explicaciones más comprensivas de los procesos educativos, dando cuenta de prácticas inmersas en escenarios heterogéneos y desde la perspectiva de una diversidad de actores y sus interrelaciones.

Si bien la historia de la educación se ha configurado mucho más receptora que productora de discursos teórico-metodológicos. Cabe señalar que la reflexión epistemológica y metodológica sobre la propia disciplina ha aumentado notablemente. En definitiva, el estado actual evidencia un grado de madurez que exige una evaluación crítica del campo. En este sentido, son cada vez más los trabajos que proponen una reflexión epistemológica y conceptual en la historia de la educación. (Ascolani, 2012; Arata y Southwell, 2014; Perrupato, S. 2024, entre otros)

Reflexiones finales

El presente trabajo buscó contribuir al tema propuesto en este eje respecto de los contactos, diálogos y fronteras entre la Historia de la Educación y otros campos disciplinares. En este sentido, se presentó una investigación histórico-educativa que, desde un enfoque interdisciplinario, tomó aportes teóricos y metodológicos de la sociología y la historia como punto de partida para analizar las implicancias de la inclusión de reflexiones teórico-metodológicas renovadas en el campo de la historia de la educación, resultado del diálogo con otras disciplinas y diversos marcos teóricos.

La integración con otras disciplinas, no sólo revitaliza el campo, sino que también invita a

re-considerar continuamente las herramientas y los marcos teóricos en torno al propósito de dar cuenta de la riqueza y la complejidad de los procesos educativos bajo nuevos lentes que nos permitan continuar pensando y repensando el campo de la historia de la educación.

¿Se trata de una tendencia específica de la disciplina de la historia de la educación? Si bien como mencionamos la historia de la educación desde su génesis se ha nutrido de distintos campos disciplinares con disímiles tradiciones académicas, los abordajes transdiciplinarios no son nuevos en el campo de las ciencias sociales y humanas. En la actualidad se está promoviendo la necesidad de una convergencia entre distintos campos, como, por ejemplo, la sociología y la historia, que constituiría una superación en la producción de conocimiento sobre lo social, entendiendo lo social como una producción inherentemente histórica. La emergencia de nuevos modos de producción de conocimiento transdisciplinar está poniendo en cuestión las fronteras de las comunidades disciplinares.

Entendemos que el camino es seguir profundizando el diálogo fluido que traspase las disciplinas y las asocie en interpretaciones más exhaustivas para el campo de la investigación histórico-educativa. Quizás sean momentos, como planteaba Burke (2000) respecto a la relación entre historia y sociología a comienzos de este siglo, de liberarse del "espíritu parroquial" disciplinar sin caer en el eclecticismo fundamentalista.

Referencias

Arata, N. y Southwell, M. (2014). Presentación. Itinerarios de la historiografía educativa en Latinoamérica a comienzos del siglo XXI. En Southwell, Myriam y Arata, Nicolás (Comps.). Ideas en la educación latinoamericana: un balance historiográfico (pp. 9-43). Gonnet: UNIPE. Editorial Universitaria. Bourdieu, 2002.

Ascolani, A. (2012) Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación argentina *Educação*, vol. 35, núm. 1, enero-abril, pp. 42-53.

Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus.* Tr. Ariel Dilon. Buenos Aires, Edit. Siglo XXI.

----------(2000a). Cosas Dichas. Barcelona: GEDISA Editorial.

Lionetti, L.; Civera, A. (2010) Temas, problemas y nuevos desafíos de la Historia Social de la Educación Cuadernos Interculturales, vol. 8, núm. 14, 2010, pp. 15-19 Universidad de Playa Ancha Viña del Mar, Chile

Krotsch, 2001 Educación superior y reformas comparadas. Cuaderno Universitario Nº 6. Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

Guyot Reina, Violeta (2006). Historia de la Educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. Revista Latinoamericana de

Estudios Educativos (Colombia). Vol. 2, N°. 1, pp. 11-51. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116859002.pdf, Consultado: 24/04/2025.

Guyot Reina, Violeta y Riveros, Sonia Elizabeth (2008). De la historia a la historia de la educación: Una mirada desde las prácticas del conocimiento. Espacios en blanco. Serie indagaciones, N° 18, pp. 15-37.

Méndez J. y Vuksinic, N (2025) Resignificar fuentes y objetos clásicos: "cambiar la lente" para repensar el campo de la Historia de la Educación. Pasado Abierto. Revista del CEHis. Nº21. Mar del Plata. Enero-junio de 2025. ISSN Nº2451-6961. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto.

Burke (2000) Historia y Teoría social. Mora Ediciones.

Nóvoa, A. Carta a un joven historiador de la educación (2015) Historia y Memoria de la Educación 1 (2014): 113-129 Sociedad Española de Historia de la Educación ISSN: 1234-3451.

Pasolini, R. (2019) Biografía y prosopografía: Cuestiones historiográficas y de método; Prometeo; 2019; 95-106

Perrupato, S. (2024). De Cenicienta a princesa. Proyectos, métodos y líneas de investigación en la historia de la educación en la Argentina. Revista Mexicana de Historia de la Educación, 12(24), 95-112. https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i24.604

Southwell, Myriam (Coord.) (2024). Hacer historia de la educación: Enfoques, objetos, problemas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Tarcus, H (2013). La biografía colectiva. Por un Diccionario de las izquierdas y los movimientos sociales latinoamericanos. Iberoamericana. Vol. 13 Núm. 52, 139-154.

Viñao Frago, Antonio (2016). La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones. Espacio, Tiempo y Educación, Vol. 3, N° 1, pp. 21-42.

Inquietudes sobre la relación Antropología - Historia a partir de una indagación sobre jóvenes estudiantes, experiencias de escolarización y escuela secundaria

Concerns about the relationship between Anthropology and History based on an investigation into young students, experiences in schooling and secondary school.

Guadalupe Molina[85]

Palabras clave: Antropología, Historia, jóvenes estudiantes

Este trabajo invita a reflexionar sobre algunas inquietudes de la cocina de una investigación en curso que entrelaza la perspectiva socioantropológica en educación y los aportes de la historia local para comprender los modos de ser / estar / hacerse estudiante en la escuela secundaria. En función de ello, primeramente, menciono dos vías de articulación entre Antropología e Historia que se entrelazan pero también es posible diferenciar. En segundo lugar, presento brevemente cuatro desafíos, entre otros posibles, sobre los que estamos debatiendo en el equipo de investigación al que pertenezco en torno a ciertas cuestiones teórico-metodológicas a resolver en tal intersección disciplinar.

Por una parte, cabe destacar que las relaciones entre Antropología e Historia en el campo de la investigación educativa cuenta aún con escasos trabajos. En ese sentido, será recién a fines de los 80 y durante los 90 que comiencen a abrirse líneas de indagación pioneras. Sin dudas, Elsie Rockwell es la referente principal tanto porque ha desarrollado una indagación, de perspectiva etnográfica y de largo alcance, sobre la educación posrevolucionaria, mirada desde Tlaxcala, México (Rockwell, 2007), como porque ha teorizado respecto a la potencia de esa relación para los estudios sobre las culturas escolares (Rockwell, 2009). Este "giro histórico en antropología" (Rockwell, 2018:268), se inicia en Argentina con los trabajos de María Rosa Neufeld, Graciela Batallán y Elisa Cragnolino quienes entrecruzaron ambas disciplinas y abrieron caminos de indagación en torno a procesos educativos de larga data. A nivel local, cabe destacar el trabajo de Cragnolino (2011), el cual reconstruye cómo se acercan niños y niñas a la escuela tulumbana y cómo se configura la noción de infancia ligada a la escolaridad desde las familias rurales de esta zona del norte cordobés a lo largo del siglo XX.

Por otro lado, la noción de presente historizado constituye un aspecto central en la

85 Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFFyH) y Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. guadalupemolina@unc.edu.ar

perspectiva socio antropológica en educación. Elena Achilli (2011) sistematiza pistas clave en este sentido, ligadas al carácter de movimiento de las prácticas y lo que supone conocer los procesos que articulan pasado y presente de modos dinámicos, y en los que se mueven huellas de otros tiempos. Achilli nos acerca una noción de contexto como "determinada configuración temporoespacial que recortamos o delimitamos a los fines del proceso de investigación socioeducativo que nos interesa" (p. 42) para comprender que lo que se observa y analiza expresa múltiples y diversas escalas y dimensiones configuradas históricamente. Asimismo, éste y otros trabajos (Rockwell, 2000, 2018; Abate Daga, 2023) profundizan sobre las temporalidades que se articulan y expresan en las tramas escolares y educativas, en tanto diversos planos que es posible diferenciar solo en términos analíticos para desentrañar los sentidos puestos en juego en la configuración de las tramas culturales.

Ahora bien, atendiendo a ambas formas de entrecruzamiento, es posible distinguir los estudios contemporáneos que se remiten al pasado para comprender mejor el presente y los estudios sobre el pasado que toman el devenir a lo largo del tiempo como parte de sus preguntas de investigación. Los cruces entre Antropología e Historia toman, en cada caso, ciertas particularidades sobre las que podemos reflexionar, a modo de meta-análisis en torno a las vicisitudes y decisiones que se van tomando en los derroteros de la investigación socioantropológica en educación.

Particularmente, haré referencia a una línea de investigación sobre jóvenes estudiantes y escuela secundaria que hace más de 20 años venimos desarrollando. Este camino fue iniciado por Mónica Maldonado a fines de la década del 90 en Córdoba, en el marco de su tesis de Maestría en Investigación Educativa con orientación socio antropológica (Centro de Estudios Avanzados - UNC). En *Una escuela dentro de una escuela* (2000), Maldonado se pregunta por las relaciones sociales entre estudiantes en una escuela pública del centro de la ciudad y analiza cómo se construyen procesos de selección y clasificación social entre compañeres, en tiempos de las políticas neoliberales de fines del siglo XX. En su etnografía, problematiza la noción de curso al cuestionar cierta idea funcionalista de grupo con bordes claros y definidos y, para ello, historiza la categoría a los fines de comprender más acabadamente las implicancias de la correlación entre edad y estudio, en los complejos procesos de institucionalización de la escuela moderna. Su trabajo nutrió una serie de etnografías educativas que abordaron otras problemáticas sobre estudiantes jóvenes y escuela secundaria, vinculadas a las construcciones de género y sexualidades (Molina, 2012), las subjetividades juveniles forjadas en escuelas confesionales católicas (Servetto, 2015), los modos en que los medios de comunicación y las tecnologías participan en los procesos de educación secundaria desde la perspectiva de les estudiantes (Saiz, 2016), entre otras. En todos los casos, hubo apuestas sostenidas por desnaturalizar sentidos instalados e historizar ciertas prácticas a partir de identificar diferentes temporalidades y desentrañando entretejidos complejos que remiten al pasado.

En esta misma línea, actualmente el equipo de investigación que integro se encuentra

abocado a explorar nuevas facetas, reponiendo con centralidad los cruces entre Antropología e Historia. El proyecto de investigación en curso, denominado **Procesos de escolarización, prácticas escolares y experiencias estudiantiles en Córdoba desde mediados del siglo xx hasta la actualidad,** (SECyT, 2023-2027) dirigido por Silvia Servetto, tiene como propósito central reconstruir procesos de escolarización, prácticas escolares y experiencias estudiantiles de quienes asistieron a la escuela secundaria en la provincia de Córdoba desde mediados del siglo XX hasta nuestros días. Se busca establecer relaciones entre los contextos sociohistóricos específicos y las evocaciones de quienes fueron estudiantes en otros momentos históricos del pasado cordobés como parte activa de la memoria colectiva.

En esa línea realizamos entrevistas a personas de variadas edades que pudieran traer recuerdos de distintos momentos de la vida en secundaria. Así iniciamos con quienes transitaron su escolaridad entre los años 50 y 60, luego en la década del 60 hasta el golpe militar del 76, a quienes fueron estudiantes en la última dictadura y con el regreso a la democracia en los 80. Con el cúmulo de entrevistas realizadas, se están elaborando ciertos datos que habilitan perfilar distintos hilos de análisis (Servetto y Tessio Conca, 2022; Servetto, 2023; Molina y Servetto, 2024).

Ahora bien, en este marco quisiera compartir con uds algunas tensiones y desafíos teórico-metodológico que se están presentando en el proceso de investigación. Si bien son aspectos de diferente tenor, incluso de distinto orden, tomo la licencia de plantearlos aquí para exponer ciertas inquietudes propias de la cocina de la investigación.

- Un primer desafío está vinculado a cómo resolver las tensiones entre reconstruir procesos de escolarización y no hacer una historia de la educación secundaria en Córdoba; opción, esta última, que requeriría otro trazado teórico-metodológico. Sin embargo, recorrer los relatos sobre el pasado nos lleva a indagar en torno a las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales de otros tiempos, y cuestionarnos sobre la construcción de ciertas periodizaciones. ¿Es posible construir una periodización sin rescindir el análisis de continuidades y cambios en el análisis de las experiencias educativas? ¿Qué marcas habilitan posibles periodizaciones cuando los relatos de los sujetos nos muestran porosidades y trasvasamientos de "épocas"? ¿Cómo ordenar un cúmulo de relatos forjados al calor de diferentes tramas contextuales, sin desatender las articulaciones con lo que se dice? En este sentido, por ejemplo, la expansión del sistema educativo producida durante el peronismo, sobre todo en el nivel medio, repercute en la configuración de la escolarización de la década de los 60. La masificación que inicia en una década, se continúa en la otra, a su vez, durante los 60 y parte de los 70 se combina con nuevos rasgos en las dinámicas de sociabilidad juvenil impregnados por la militancia y las transformaciones en torno al género y la sexualidad (Molina y Servetto, 2024). Proceso que se ve abruptamente coartado a partir de 1976, en términos de las posibilidades de expresión pero que continuó de modos subrepticios ya aggiornados en

la próxima década.

- Un segundo desafío se relaciona con las maneras posibles de acompasar el análisis de proceso, es decir, la transformación de las prácticas a través del tiempo, con ciertos ejes transversales vinculados a distintas dimensiones que planteamos en el proyecto y hemos ido nutriendo a partir del trabajo con las entrevistas, entre ellos: la progresiva obligatoriedad de la escolarización y las dinámicas de la vida institucional; relaciones entre familia, escuela y tramas socio-comunitarias; relaciones sociales, jerarquías e interacciones entre docentes y estudiantes; participación estudiantil en sus diferentes expresiones culturales, políticas y sociales; los sentidos y prácticas relativas a género, sexualidades y cuerpo; relaciones con el mundo del trabajo y expectativas de futuro; usos y apropiaciones de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Algunos de estos aspectos responden a transformaciones culturales que se mueven más lentamente que las reformas educativas o los cambios de gobierno, expresan otras dinámicas que si bien no están exentas de condicionamientos estructurales, desde los relatos asumen notas propias. Hemos conversado mucho en el equipo si tomamos o no estos u otros ejes para ordenar la información que se desprende del trabajo de campo. ¿Qué particularidades habilita un análisis centrado en ejes transversales como lógica prioritaria para abordar la configuración de las experiencias estudiantiles en escuela secundaria a través de las décadas? ¿Qué desafíos comprende la construcción de la descripción densa de tales procesos a través del tiempo, atravesando el tiempo?

- En tercer lugar, algunas consideraciones sobre la relación entre las políticas (generalmente plasmadas en marcos normativos) y las prácticas como aspecto siempre presente en los estudios socio antropológicos, que se aborda desde la dimensión de la vida cotidiana. Lo cotidiano como herramienta analítica acerca de aquello que se dejó de lado o, tal vez, no es digno de contarse se contrapone a la lógica prescriptiva de las normas. A su vez, lo cotidiano se halla poco documentado o se aleja de los registros de acontecimientos y decisiones políticas que generalmente han sido foco de los estudios históricos. La apuesta por una etnografía de las experiencias escolares de jóvenes estudiantes de otros tiempos busca reconstruir esa cotidianeidad escolar que vivieron los sujetos en el pasado. Es un desafío para el equipo de investigación articular las políticas públicas en general y las políticas educativas en particular, con los relatos singulares sobre el estudiante de secundaria que fuí en otro tiempo, en tanto los indicios de cómo distintas notas contextuales participan en la configuración de las prácticas se encuentran mediatizados por procesos vividos de modos particulares en la escala local. El trabajo en articulación con fuentes de archivo resulta central, tanto para rastrear pistas en documentos oficiales como en documentos de circulación entre estudiantes, por ejemplo, aparecen mencionados en los relatos un discurso de fin de año, una revista escolar autogestiva, cartas, etc. ¿Qué pueden aportar estos documentos? ¿Dónde encontrarlos si no es a

través de los archivos personales o con suerte en algunas escuelas?

- Por último, el estudio que estamos desarrollando comprende una variedad de jóvenes estudiantes que forjaron su experiencia en escuelas rurales y urbanas, de Córdoba Capital y de localidades intermedias, escuelas públicas y privadas (la mayoría de ellas, confesionales), escuelas con internado, escuelas tradicionales y más modernas, de edificios emblemáticos y precarias construcciones. ¿Qué une, articula, enlaza relatos tan diversos? ¿Cuáles categorías teóricas permiten comprender más profundamente tales relatos, en parte tan distintos y en parte expresión de tiempos y espacios en común? El sujeto social *joven estudiante de secundaria*, como eje de análisis, trae una riqueza de experiencias a considerar y el desafío de ordenar los relatos según ciertos criterios. ¿Qué conceptos orientan este proceso? Sin dudas, la noción de experiencia de escolarización resulta central, no para enumerar acontecimientos o vivencias personales, sino para dar cuenta de la producción de subjetividades en tramas históricas particulares. Otra que nos interesa particularmente es la de sociabilidad, en tanto permite conocer a les estudiantes adolescentes y jóvenes en múltiples facetas que exceden lo escolar y, al mismo tiempo, se hacen presentes en la escuela. En tanto modo de estar juntos y hacerse con otros, constituye un aspecto central en la conformación de subjetividades que van dejando huellas que nos interpelan aún hoy. Los relatos han sido reveladores en este sentido, por ejemplo, al traer episodios que acercan vetas poco documentadas respecto a la vida política estudiantil en secundaria, las prácticas de estudio grupal y la relación con les docentes y autoridades escolares, con alianzas, resistencias y abiertas expresiones de oposición, las apropiaciones de los espacios urbanos y la producción de prácticas juveniles dentro y fuera de la escuela, entre otras.

Espero que lo planteado aquí pueda aportar a la reflexión sobre la articulación interdisciplinaria en la construcción de los estudios que entrelazan Antropología e Historia. Particularmente sobre escuela secundaria y experiencias de escolarización de jóvenes estudiantes a nivel local hay un terreno fértil para profundizar, tanto para conocer mejor lo vivido en décadas pasadas como para comprender mejor el presente en el que se avizoran transformaciones significativas.

Referencias

Abate Daga, M. (2023) Apuntes sobre temporalidades en la investigación etnográfica de los procesos de escolarización. Desafíos y desencantos metodológicos. En: Abate Daga, Molina y Sevetto (coord.) Transformaciones educativas en América Latina: políticas, instituciones y prácticas escolares. Córdoba: EDICEA.

Cragnolino, E. (2011) Infancia, escolarización y apropiación de la lectura y la escritura en familias rurales. En: Batallán, G. y Neufeld, M. R. Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela. Buenos Aires: Biblos.

Molina, G. (2013) Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio antropológico en escuelas cordobesas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Molina, G. y Servetto, S. (2024) Experiencias estudiantiles de secundaria durante los años 60 en Córdoba, Argentina. En: Anuario de Historia de la Educación, vol. 25 núm. 2, pp. 79-99 - julio-diciembre de 2024. SAIEHE.

Rockwell, E. (2000) Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. En *Interações.* Vol. 5 – N° 9 – pp 11-25.

Rockwell, E. (2007). Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala. México: Colegio de Michoacán, CIESAS, CINVESTAV.

Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, E. (2018) Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. En *Cuadernos de Antropología Social*. N° 47 – pp 21-32.

Saiz, C. (2016) "La Mediatización de la cultura, la modificación del interés y la atención de los alumnos. Estudio etnográfico en una escuela pública ubicada en contexto de pobreza", Tesis de Doctorado en Comunicación, Cambio Social y Desarrollo, Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid.

Servetto, S. (2015) Clases medias, escuela y religión: socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba. Tesis doctoral en Ciencias de la Educación. FFyH – UNC.

Servetto, S. y Tessio Conca, A. (2022) Recuerdos de experiencias estudiantiles y juveniles en la Córdoba de mediados del siglo XX. En: Cuadernos de Educación. Año XIX No 20. Córdoba: Área de Publicaciones. CIFFyH.

Servetto, S. (2023) Del silencio a la palabra. Experiencias escolares en Córdoba entre la dictadura y la democracia. En: Abate Daga, Molina y Sevetto (coord.) Transformaciones educativas en América Latina: políticas, instituciones y prácticas escolares. Córdoba: EDICEA.

Disputas epistemológicas en la Historia de la Educación Argentina: Berta Perelstein y el antipositivismo

Epistemological Debates in the History of Argentine Education: Berta Perelstein and Anti-positivismo

Ignacio G. Barbeito[86]

Palabras clave: Positivismo. Antipositivismo. Guerra fría cultural

I

En 1952, Berta Perelstein publica en Buenos Aires su libro *Positivismo y antipositivismo en Argentina*, el primero de una serie que, considerándola retrospectivamente, se orientará luego hacia otras áreas de interés, vinculadas a la alfabetización, la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela. Se trata de una obra temprana, de impronta filosófica, que sucede al trabajo presentado como tesis de graduación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, nueve años antes, *La Enciclopedia Francesa en el Río de la Plata*, pero también a diferentes notas y artículos en publicaciones del Partido Comunista Argentino (PCA), al que Perelstein se había adherido en 1942.

Para entonces, Perelstein se había recibido de Profesora en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Había participado, además, de la creación del Instituto Argentino de Reeducación, cuya acción estaba dirigida a niños con dificultades de aprendizaje y formación de docentes y profesionales, que contó con el apoyo del Consejo Nacional de Educación. Y adquirió formación en Francia, en el Instituto de Psicobiología del Niño, dirigido por Henry Wallon (1879-1972), quien procuró compatibilizar sus estudios sobre el desarrollo del pensamiento en el niño con el materialismo dialéctico, sin disociar lo biológico de lo social[87].

El libro de Perelstein se publicó en un sello editorial vinculado al PCA -Ediciones Procyon,

86 Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: ibarbeito251@unc.edu.ar

87 Wallon es considerado el fundador de la psicología escolar francesa (Olano Rey, 1993). Se interesó tempranamente en las cuestiones escolares y la educación, particularmente en la formación de los maestros, participando a comienzos de la década de 1920 del Grupo Francés de Educación Nueva, sección nacional de la Liga Internacional de Educación Nueva, presidirá durante muchos años la Sociedad Francesa de Pedagogía y en 1944 será nombrado Secretario General de Educación Nacional por el Consejo Nacional de la Resistencia. A la vez, en 1942 se adhiere al Partido Comunista, articulando su actividad política con sus investigaciones.

que integraba la Editorial Lautaro- y fue objeto de una breve polémica cultural en el seno del partido, en el marco de los realineamientos producidos en el nuevo escenario de la Guerra Fría y el decurso del segundo periodo de gobierno de Perón. En parte, es un libro militante, a través del cual es posible asomarnos a una constelación de discusiones y agrupamientos político-intelectuales en los inicios de la Guerra Fría, pero también a un temprano estudio sobre dos tópicos muy recurrentes en las periodizaciones habituales en la historia de la educación argentina -por aquellos años se incorporaba la materia en el plan de estudios del magisterio-, como son el "positivismo" y el "antipositivismo". Todavía en 1973, cuando Juan Carlos Tedesco publique "El positivismo pedagógico argentino" en la *Revista de Ciencias de la Educación*, escribirá que: "*No existen todavía suficientes análisis de base y los que se han producido no están dedicados al estudio de la vertiente pedagógica de este movimiento*" (Tedesco, 1973, p. 23).

Si bien el texto de Perelstein no está sistemáticamente consagrado al estudio de la variante pedagógica del "positivismo", que tampoco habría que dar por establecida, ni a la del antipositivismo, en sus páginas se destacan varios pasajes de interés sobre el asunto, con referencias concretas a los casos nacionales de México, Brasil y Argentina, a través de las cuales la historia de la educación se enlaza con la historia de la filosofía y la política en Latinoamérica. Nos interesa especialmente examinar cómo se inscribe el trabajo de Perelstein en relación con la cultura pedagógica que le era contemporánea y, en particular, con la cuestión del estatuto epistemológico de la pedagogía.

II

La publicación de *Positivismo y Antipositivismo en Argentina* se inscribe históricamente en un marco de confrontación ideológica internacional y nacional que comprometió a la pedagogía y la educación y que, a veces, en la historia de la educación en argentina, queda un tanto solapado por el fenómeno del peronismo, al que Braslavsky no alude directamente en su libro. Sus blancos, en cambio, rotas las alianzas conformadas en torno al frente antifascista de la segunda mitad de los años treinta (1936-1939) y al frente antiperonista (1943-1946) son los intelectuales liberales y, fundamentalmente, los socialistas, especialmente los nucleados en el *Colegio Libre de Estudios Superiores*, institución clave en Argentina en la difusión de las ideas y experiencias escolanovistas, desde 1931.

Al término de la Segunda Guerra Mundial, los intelectuales comunistas latinoamericanos se inclinaron hacia la puesta en valor de las historias y culturas nacionales de sus propios países. El internacionalismo se alineó al capital mientras que el nacionalismo se volvió una causa popular, anticolonialista y antiimperialista (Anderson, 2002, p. 139). En el mundo capitalista, Estados Unidos se consolidó como potencia dominante e imprimió su propio molde al internacionalismo occidental, internacionalizando su propia industria cultural. No obstante, los intereses clasistas habían sido supeditados a favor del triunfo de los aliados, bajo el propósito de apuntalar un gran frente democrático nacional. Los comunistas argentinos y de otros países latinoamericanos

habían simpatizado y adherido a la línea política que representaba el secretario general del Partido Comunista de Estados Unidos, Earl Browder, que se inclinó por la posibilidad de la cooperación entre los Estados Unidos y el campo socialista.

En Argentina, esta política se expresó en la adhesión de los comunistas a la Unión Democrática que, con la aprobación del embajador de los EEUU, Spruille Braden, compitió en las elecciones generales de 1945 contra la fórmula Perón-Quijano. Tras la victoria de estos últimos, la adhesión masiva de la clase obrera y los sectores populares al peronismo, tan enfática como la oposición de la intelectualidad liberal, los comunistas argentinos comenzaron a problematizar su posicionamiento en el campo político nacional y, también, en relación con la cultura.

En esta dirección, un texto preparatorio del 11° Congreso Nacional del PCA, sostenía en 1946 que la tarea de los comunistas era pelear contra el avance del "oscurantismo y el rosismo" y defender el carácter "científico, democrático y liberal" de la cultura, mediante la lucha por el restablecimiento de la enseñanza laica y la promoción de los principios de la Reforma Universitaria" (Petra, 2017, p. 146).

En línea con ello y con las directrices fijadas por el Informe Zhdánov, la revista *Nueva Era*, editada por el Comité Central del PCA, y en la que colaboraba Berta Perelstein, denunció en sus editoriales que el peronismo trataba de "organizar al país y de estructurar un Estado de tipo corporativo, totalitario, para colocarlo al servicio de las potencias agresoras angloyanquis en la guerra que éstas de proponen desencadenar contra la Unión Soviética y todos los países amantes de su independencia económica y política en razón de ser obstáculos insalvables en su camino de colonización y de expoliación de los pueblos" (*Nueva Era*, 1949, p. 148). En consecuencia, los militantes comunistas, perseguidos por el régimen, debían "luchar a la cabeza de todo el pueblo argentino contra la oligarquía terrateniente, el gran capital nacional y el imperialismo, por sus intereses económico sociales, la independencia del país, el bienestar social y la paz, al grito de Abajo el Frente de la guerra, viva el Frente de la Paz" (p. 158).

Contemporáneamente, Berta Perelstein publicará una recensión sobre el Congreso de Filosofía de Mendoza, desestimando las palabras de Perón acerca de la significación mundial del evento. Para Perelstein, que sostenía la posición del PCA, el Congreso carecía de relevancia intelectual, remedando apenas las posiciones ideológicas de las clases reaccionarias, con dos direcciones fundamentales, el tomismo y el existencialismo. Esa insignificacia filosófica, que reiteraba los tópicos irracionalistas introducidos desde la década de 1920, sin embargo, no se comparecía para Perelstein con la trascendencia política del Congreso que, tras la sanción de la nueva Constitución, comportaba su justificación ideológica.

Con alguna ironía, Perelstein se enfocaba en analizar la pretendida filosofía presentada por Perón al Congreso y lo realizado en torno a la promesa de presentación de una nueva "filosofía argentina". Simultáneamente, reprochaba la ausencia de homenaje a quienes si habían realizados aportes a la cultura nacional, como José Ingenieros, Aníbal Ponce, uno de sus maestros, precursores de la psicología educacional, y de Juan Crisóstomo Lafinur (1797-

1824), simpatizante del iluminismo y el sensualismo. Tres nombres en los que se descubre un linaje, en el que Perelstein se inscribe. Sopesando el ideal de "armonía" de clases propiciado por la doctrina peronista, Perelstein concluía previsiblemente que esa armonía equivalía a una convalidación del orden de clases existentes y, en el plano de la división internacional del trabajo, en una inserción sempiterna como país agrario.

Todos estos tópicos son retomados en *Positivismo y antipositivismo en Argentina*, aunque, como señalamos más arriba, los adversarios políticos más atacados serán el socialismo, el CLES y Francisco Romero.

III

En 1952, en el marco del segundo plan quinquenal, la voluntad intervencionista y poco seductora del gobierno en materia cultural se acentuó (Petra, 161), profundizándose las prácticas de censura y persecución de los opositores. La revista *Cursos y Conferencias*, del CLES, describía el clima cultural con estos términos:

"De un tiempo a esta parte la opinión pública asiste, ni sin sorpresa, a la suspensión de conferencias, actos artísticos, asambleas y homenajes propios de la vida intelectual de una gran ciudad moderna. Modestos centros de cultura e instituciones antiguas y prestigiosas se han visto igualmente impedidos de desenvolver las actividades desinteresadas que justificaron su creación" (*Cursos y conferencias*, n° 244-246, p. 139).

Estos hechos se sumaban a otros de honda repercusión en el CLES, como la cesantía de Olga Cossettini, asidua colaboradora de la institución, que desde finales de la década del treinta había oficiado de plataforma para la difusión de sus ideas pedagógicas. El CLES, a través de sus filiales, de su revista, de su boletín mensual, de sus numerosas actividades formativas y de divulgación, ejercía una considerable y persistente influencia en el magisterio. A modo de ejemplo, ese mismo año de 1952, entre el 7 y el 18 de enero, el CLES ofreció cinco cursillos para maestros sobre "Sociología" (Gino Germani), Evolución de las técnicas de enseñanza en la escuela elemental (Alfredo Ghioldi), La educación fundamental y de adultos (Reissig), Métodos psicológicos objetivos en educación (Horacio Rimoldi) y Aproximación al Arte Contemporáneo (Jorge Romero Brest). Pero ese mismo año también, el 17 de julio, las actividades del Colegio serían suspendidas por la Policía Federal.

En octubre, además, presentaron su renuncia al Consejo Directivo del CLES, Jorge Thénon, Ricardo M. Ortiz y Homero B. de Magalhaes, en un episodio de cierta resonancia. Los dos primeros eran destacados militantes comunistas. Thénon, psiquiatra, allegado a Perelstein, es considerado uno de los introductores de la psiquiatría pavloviana en Argentina (Thénon, 1952). Esta orientación experimental fue por entonces integrada al debate ciencia burguesa/ciencia proletaria y proporcionó las bases para una psicología materialista, opuesta a lo que desde el comunismo se consideraban formas del irracionalismo contemporáneo, como el psicoanálisis,

la fenomenología y la psicoterapia. Así, en su libro, Perelstein recurre a Pavlov para oponerse al papel que la fenomenología y los intuicionistas conferían a una presunta conciencia prelingüística, a una inteligencia intuitiva o práctica que desmerecía la inteligencia simbólica, verbal o discursiva. Esta última era para Perelstein la condición necesaria del aprendizaje escolar (2022, p. 156):

"El propósito de abrirse paso hacia la intuición de la conciencia mediante la supresión de la palabra es una contradicción que conduce, por fin, a suprimir la conciencia misma: al atacar ese atributo esencialmente humano del lenguaje, las corrientes irracionalistas revelan, pues, su propósito de exaltar la animalidad sobre la humanidad".

En ese irracionalismo, además, quedaba inscripta para Perelstein la doctrina de los "valores" o "axiología" que, en Argentina, habían servido desde la década de 1930 y, lo seguirían haciendo depuesto el peronismo, a una pedagogía concebida como "ciencia" de las ideas o esencias: "El enunciado de la teoría de los valores sirvió para profundizar la diferencia entre los procesos "espirituales" y "naturales" y para proclamar la superioridad del conocimiento intuitivo o vivencial sobre el conceptual" (Perelstein, p. 164). En relación con esta teoría, que permeaba los discursos y experiencias escolanovistas, Perelstein no se privaba de una ácida ironía dirigida contra quienes habían pretendido fundamentar a la pedagogía en diferentes variantes del idealismo:

"Aquí se origina la difundida expresión "querer más que saber" y "ser bueno antes que sabio", engañosas expresiones cuyos derivados malsanos en el campo de la pedagogía redundan en beneficio del oscurantismo y se vuelven contra la ilustración y el conocimiento científico" (p. 164).

Como Thénon respecto de la utilización de las psicoterapias para tratar las enfermedades mentales, Perelestein rechazó por irracional las elaboraciones filosóficas -particularmente alemanas- que habían permeado los discursos escolanovistas en Argentina desde la década de los años treinta y que, en su apostolado por la "libertad creadora" y la intuición prelingüística, se articulaban a su juicio con una educación anti-intelectualista y anticientífica. Así, las impugnaciones que Perelstein (2022) dirige en *Positivismo y antipositivismo en Argentina* contra el irracionalismo que atribuye al intuicionismo fenomenológico, al antipositivismo y al desprecio por los métodos experimentales se compaginan bien con sus críticas posteriores al recurso del "método global" en la enseñanza de la lectura y con el reconocimiento de Sarmiento como investigador y metodólogo (Braslavsky, 1962).

IV

La discusión sobre la educación y la pedagogía queda enmarcada en *Positivismo y antipositivismo en Argentina* por una contienda que, en el plano internacional, tiene a la Guerra Fría como escenario y a las políticas científicas y culturales que impulsan las potencias dominantes. En el plano nacional, la presencia del peronismo en el poder provoca realineamientos entre las fuerzas locales y los intelectuales, pero con una prolongada influencia de la matriz antifascista

construida en la segunda mitad de la década de 1930. Los grupos liberales antifascistas, luego convertidos en antiperonistas, continuarían explicitando su oposición al peronismo "a través de su participación en los partidos políticos y asociaciones a los que estaban afiliados, así como también en una serie de emprendimientos culturales creados en ese período, tales como las revistas *Liberalis* (1949-1961), *Realidad* (1947 -1949), e *Imago Mundi* (1953-1955), y la Asociación Cultural Argentina por la Defensa y Superación de Mayo (ASCUA, 1953-1962).

Inicialmente, los comunistas argentinos sostuvieron un discurso de notoria orientación antiimperialista sobre la base de la matriz antifascista preexistente (Petra, 2017, p. 173) desde la segunda mitad de la década de 1930. Sin embargo, advirtieron que en el escenario local una cerrada oposición al gobierno peronista se constituía en una vía de profundización de su aislamiento. Perseguidos por el peronismo, sin embargo, los comunistas fueron observados con distancia y recelo por el antiperonismo, ya que aparecieron como potenciales aliados del "totalitarismo peronista". Tanto el comunismo como el peronismo sostuvieron un discurso antiimperialista, mientras que los socialistas y liberales, se inclinaron por un panamericanismo con centro en los Estados Unidos. En el libro de Perelstein resultan expresos y evidentes las descalificaciones ideológicas, epistemológicas y políticas contra los intelectuales alineados en esta segunda alternativa.

El de la pedagogía no fue un discurso impermeable a las contiendas políticas. Por el contrario, uno de los efectos del texto de Perelstein fue el de devolverlo a esas coordenadas que, simultáneamente, eran las de una confrontación acerca de las relaciones entre ciencia y educación. Más allá de que en su libro Perelstein consideró que tanto el positivismo como el antipositivismo eran expresiones imperialistas históricas que debían ser combatidas en nombre del marxismo, claramente redimía al positivismo por haber creado en Argentina un movimiento en favor de las ciencias, y una preocupación por la investigación científica. Un movimiento, para Perelstein, al que había que volver a sujetar a la pedagogía, proclive a extraviarse en la negación de la objetividad y las disquisiciones sobre la intuición y los valores.

Referencias

Anderson, P. (2002). "Internacionalismo. Un brevario". *New Left Review* (14), pp. 5-24.

Olano Rey, R. (1993). *La psicología genético-dialéctica de H. Wallon y sus implicaciónes educativas*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Perelstein de Braslavsky, B. (2014). *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: UNIPE.

Perelstein, B. (2022). *Positivismo y antipositivismo en Argentina*. La Plata: UNLP.

Petra, A. (2017). *Intelectuales y cultura comunista. Itinerarios, problemas y debates en la*

Argentina de posguerra. Buenos Aires: FCE

Tedesco, J. C. (1973). "El positivismo pedagógico argentino". Revista de Ciencias de la Educación, (9), pp. 23-33.

Thénon, J. (1952). "La psiquiatría en el año 5º del siglo XX". *Cursos y conferencias* (247-249), pp. 337- 366.

Revistas

Cursos y conferencias

Nueva Era (1949)

Tensiones entre la herencia y obligatoriedad: la inclusión en la historia de la educación secundaria Argentina

Tensions between inheritance and obligation: inclusion in the history of Argentine secondary education

Lucia Beltramino[88]

Palabras clave: Educación secundaria, matriz selectiva, inclusión educativa

Las prácticas de inclusión educativa son objeto de estudio de mi investigación doctoral, abordadas desde un enfoque socio antropológico. Dicho trabajo se realizó en escuelas secundarias de gestión estatal de la ciudad de Córdoba a donde asisten jóvenes vulneradas/os que viven en contextos de pobreza urbana, y se planteó preguntas sobre las prácticas que realizan los/as docentes para potenciar la inclusión de estas/os estudiantes en el sistema educativo. Por inclusión entiendo un proceso complejo que busca garantizar el derecho a la educación promoviendo el acceso, la permanencia, el egreso y la construcción de aprendizajes significativos en la escolaridad obligatoria.

En este estudio, la historia de la educación secundaria en Argentina fue fundamental para comprender porque en el siglo XXI realizamos estudios acerca de la inclusión educativa en dicho nivel, es decir, en ella encontramos indicios para comprender la complejidad del presente en la vida cotidiana de las escuelas.

Es la escritura de está investigación, para dar cuenta del cotidiano escolar se trabajó con lo que denominamos "escenas de inclusión". La idea de escena viene del campo teatral, el origen griego de la palabra remite a una construcción donde los actores realizan la representación de una obra. Es un espacio físico donde se desarrollan acciones de lxs actores ante los ojos de lxs espectadores, en este caso ante mis ojos de investigadora, universitaria, mujer, madre, docente, trabajadora.

Las escenas de este trabajo, a diferencia de las teatrales, no están guionadas, no tienen vestuario prearmado, ni escenografía. Se hacen en la escritura, en el relato, en un trabajo con las palabras para que transmitan. Escenas que solo son posibles de escribir por haber estado ahí. El trabajo con las palabras en el proceso de escritura de las escenas tiene la intención de mostrar los haceres de lxs "actores" escolares aquellos más o menos improvisados, eventuales o institucionalizados, con sus propias palabras, gestos, olores, vestuarios y sentires que ocurrieron

88 CONICET, CIFFyH, FFyH, UNC. lbeltramino@unc.edu.ar

en espacios y tiempos determinados.

Las escenas contemplan un trabajo con las palabras para transmitir lo observado, llevar a quien lee al lugar, al momento en un trabajo recursivo de idas y vueltas y continuas problematizaciones.

A continuación voy a recuperar escenas de una de las escuelas donde se realice la presente investigación que me permitió pensar las tensiones entre la historia de este nivel educativo y el presente.

Es mediados de diciembre y hace mucho calor en la ciudad de Córdoba. Llegó a la escuela de los Márgenes a las 19 hs., al acto de egresadas/os. El acto se hace en el salón de usos múltiples, que es el espacio más amplio, un rectángulo con escenario y techo de chapa que funciona también como comedor y aula en la vuelta a la presencialidad después de la pandemia. Durante la semana, ponen unas mesas largas y sillas y allí les estudiantes desayunan, almuerzan y meriendan. Ese día, no había mesas, había sillas, muchas, porque había mucha gente, muchos autos y motos estacionados en la manzana de la escuela. Con cada una/o de las/os egresadas/os llegaba a la escuela un grupo grande de familiares (madres, padres, hermanas/os, abuelas/os, sobrinas/os, hijas/os, primas/os), vestidas/os y peinadas/os como para ir a una fiesta. Saludo a Leandro, ayudante técnico de la escuela y docente, y me dice "Siempre vienen todos, para las familias es muy importante que terminen el secundario, en muchos casos son los primeros en terminarlo. Yo a eso no lo entendía y después me di cuenta... y terminan y los ponen a laburar; esta semana llamamos a varios para que vengan a rendir los coloquios y ya estaban laburando". Comienza el acto, lo conduce el profesor de geografía. Luego del ingreso de las banderas de ceremonia, cantamos el Himno, y luego viene el discurso de despedida a cargo del vicedirector, que además es profesor de matemática y educación tecnológica en el ciclo básico de la escuela; ese día, también está vestido de fiesta, con un traje, pantalón, camisa y saco. Algunos días, en la escuela, el vicedirector está de jeans y remera, otros de jogging, siempre con zapatillas, pero el día del acto de egresadas/os no es un día más. Les habla de la memoria, los recuerdos de la escuela, y cierra diciéndoles a las familias "Los chicos tienen que seguir estudiando y trabajar, pero en trabajos dignos" e invita a una mamá para que diga unas palabras de despedida. Ella sube y llora de emoción, casi no puede hablar; entre sollozos les dice que sueñen, que sean muy felices, que nunca dejen de soñar, que pueden conseguir trabajo y formar familias hermosas.

"El acto sigue con la entrega de las matrículas doradas, que es una invención de esta escuela, y se encuentran representadas en un diploma para las estudiantes egresadas que son madres; consiste en un banco reservado en la escuela para las/os hijas/os de las estudiantes, para cuando comiencen la educación secundaria. En este caso, se la entregan a una estudiante embarazada, a una estudiante que tiene un hijo de cuatro años, y a la Meli, cuya beba tiene 11 meses y este año fue a la escuela con ella todos los días. La Meli vive con su mamá, que trabaja de empleada doméstica, y no tiene quién cuide a la beba mientras está en la escuela. Durante

el acto, la beba fue de brazo en brazo; la última parte del acto la tengo conmigo, tiene un vestido blanco de tul, parece vestida para un bautismo, se queda dormida y no puede ver cuando la Meli recibe su diploma del secundario de manos de su propia mamá, la abuela de esta beba que ahora duerme en mis brazos. El acto sigue con la entrega de los diplomas a les egresades (21 en total), cada une de elles elige quién le entrega el diploma. Les estudiantes en general no eligen a docentes para la entrega, sino a sus madres, padres, hermanas/os, abuelas/os. Cada entrega es un largo abrazo y lágrimas de alegría, de orgullo. La emoción es generalizada entre docentes, estudiantes y familiares, es inevitable no llorar con elles y pensar que en ese acto la escuela sutura, de algún modo, alguna herida de la desigualdad que atraviesa a esta comunidad. Cuando termina el acto, me voy rápido para buscar a mi bebé, me subo al auto y lloro. Lloro de tristeza por la pobreza del barrio y, a su vez, de alegría por la emoción y felicidad de esas familias por sus hijas/os que terminan la escuela. Alegría visible en la producción de los cuerpos intervenidos como si fuesen a una fiesta, que también muestran la pobreza hecha cuerpo."(Beltramino, 2024)

Decido recuperar con el ritual que marca la finalización de la escolaridad obligatoria, con la intención de entramar el significado de este acto con la historia y reciente obligatoriedad de este nivel.

La Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 es el marco normativo que extiende la obligatoriedad del sistema educativo hasta la finalización de la educación secundaria, incorporando nuevas demandas y expectativas a la escolarización. Se construyen así nuevas condiciones legales para garantizar el acceso a la secundaria a sectores sociales históricamente excluidos. Como sostiene Falconi (2019), en el 2006 llegó a la escuela, junto con la obligatoriedad, "el imperativo de la inclusión" (p. 133). En este sentido, el autor afirma que es la escuela estatal quien tiene, exclusivamente, la tarea de incluir a quienes llegan por primera vez a la secundaria, "es decir, que ni sus padres, ni sus abuelos, ni sus bisabuelos, ni su grupo social, como clase social, había accedido" (2019, p. 133) como ocurre en la escuela de los Márgenes.

La educación secundaria surgió en nuestro país a mediados del siglo XIX y principios del siglo XX, como preparatoria para la elite que aspiraba a seguir estudios universitarios o formar parte de los cuadros políticos y administrativos de la época. La matriz selectiva fue un rasgo constitutivo del nivel.

El proceso de institucionalización de este nivel se origina con la creación de los colegios nacionales durante la segunda mitad del siglo XIX, sobre la base de colegios que existían en el territorio colonial del Río de la Plata, en el marco de la construcción de un nuevo orden político y la organización del estado moderno. En 1823, Rivadavia fundó en Buenos Aires el Colegio de Ciencias Morales a partir de la reestructuración del Colegio de la Unión del Sur; en 1849, Justo José de Urquiza creó el Colegio de Concepción del Uruguay y fue modernizado el Colegio Monserrat de Córdoba. Estas instituciones tenían una propuesta humanística y

enciplopedista destinada a la formación de élites.

En 1863 en el marco de la presidencia de Mitre se crearon colegios nacionales en diferentes capitales provinciales, mediante el decreto N° 5447.

La matriz selectiva de la escuela secundaria era extendida tanto a docentes como a estudiantes; como sostienen Pineau y Birgin (2015)

> "Sus primeros profesores eran generalmente funcionarios activamente articulados al proyecto nacional, con una sólida y heterogénea formación intelectual (...) se trataba de magistrados, profesionales universitarios e intelectuales sin formación docente específica pero con alto reconocimiento público en su área de desempeño". (2015, p. 50)

Durante la presidencia de Sarmiento, que es quien sucede a Mitre, se da impulso a las Escuelas Normales. El ideal sarmientino de educación promovía el acceso de más población al sistema desde su interés por erradicar la "barbarie". En su impulso por ampliar la matrícula de la educación primaria advirtió la necesidad de formar docentes para tal fin, es así que las escuelas normales iban a ser las encargadas de la formación docente. Es entonces que se crean las primeras escuelas normales, que mantienen un crecimiento acelerado llegando, a finales del siglo XIX, a 38 escuelas en todo el país . El currículum de las escuelas normales también era enciclopedista, positivista y orientado a la formación en la práctica de enseñanza (Southwell, 2018).

Es así que colegios nacionales y escuelas normales, destinadas a públicos diferentes y con distinta finalidad, dan origen a un nivel educativo para pocos que comienza con una fuerte fragmentación en su interior. Hacemos foco en la matriz selectiva de este nivel ya que nos permite entender por qué finalizar actualmente el secundario, para algunos sectores, representa un hito en las historias familiares.

Durante el siglo XX, en el contexto de guerras mundiales, se modifica y diversifica la oferta de la educación secundaria con una matrícula en ascenso. Consideramos que no es necesario, a los fines de este trabajo, la reconstrucción histórica en profundidad de la educación secundaria durante del siglo XX; sin embargo, haremos mención de algunas cuestiones que permiten identificar avances en un proceso de democratización del acceso al nivel.

Las modalidades que organizaban el nivel secundario hasta el momento eran: bachiller, normal y comercial. Durante la primera presidencia de Perón se creó la educación técnica secundaria, destinada a formar obreros y técnicos calificados para un país en proceso de industrialización y dirigida a hijos de trabajadores.

Southwell (2018) recupera los estudios de Gallart (1984) para mostrar que la mayor expansión de la matrícula de la educación secundaria se dio entre los años 1945-1950, período en el que crece un 10% anual; en 1950-1955 lo hace al 7,7% y en los años 60 siguió creciendo a un ritmo menos acelerado. Es importante mencionar que este crecimiento no se tradujo en la finalización del nivel, pudiendo advertirse en los índices de deserción, para un nivel que en el momento no era obligatorio (Giuliodori et al., 2004; Fonte, 2018)

En la segunda mitad del siglo XX continúa el aumento de matrícula e incremento de instituciones del nivel como así también la deserción de quienes no podían transitar con éxito el secundario.

Como sostiene Dussel (2019) en el siglo XIX y parte del siglo XX la escuela secundaria podía sostener la promesa de inclusión a la vez ser "meritocrática y excluyente porque había otras medidas sociales que garantizaban la inclusión subordinada de esos excluidos escolares. Los jóvenes tenían empleo sin importar sus cualificaciones escolares y nadie culpaba a la escuela por el desempleo" (p.70)

En este marco, resulta relevante detenernos a mirar los índices de acceso y graduación de este nivel a mediados y finales del siglo XX, entre 1950/55 la tasa de acceso al nivel era del 37,5% y la de graduación del 50,8%. Es decir, ingresaban muy pocxs estudiantes y la finalizaban la mitad. Entre 1991/92 la tasa de acceso era del 64,2% y la de graduación del 40,9%, a finales de siglo podemos ver como más estudiantes acceden al nivel, pero menos proporcionalmente lo terminan (Giuliodori et al.,2004). Esta foto de datos nos muestra la matriz selectiva sostenida en el tiempo de este nivel y nos permite entender la escena del acto de egreso.

"Con la transformación de la economía y la sociedad a lo largo del siglo XX, también se transformó la relación entre la sociedad y la escuela" (Dussel, 2019:70) los mayores índices de terminalidad de la educación secundaria (inflación de los diplomas) y las exigencias de titulación por parte del mercado, supusieron mayores exigencias para el nivel secundario. La permanencia y finalización de los estudios secundarios cobró así centralidad como preocupación política y pedagógica a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, a su vez, que se sancionan leyes que paulatinamente van otorgando la obligatoriedad a este nivel.

En la década de 1990, las reformas impulsadas en el ámbito escolar se caracterizaron por llevar adelante cambios estructurales en los sistemas educativos y, en sintonía con la programática neoliberal instalada en nuestro país durante la última dictadura cívico, eclesiástica, militar, se redefinió el papel del Estado. Las políticas educativas y el debate pedagógico centraron su atención en torno a la calidad educativa, la eficiencia, la eficacia, la privatización –educación como servicio–, la evaluación del sistema educativo, la autonomía escolar y la descentralización educativa –administrativa, pedagógica y económica– . El proceso de descentralización comenzó en nuestro país en 1978, cuando se transfieren los establecimientos de nivel primario nacionales a las jurisdicciones y se profundizó en 1992/94, con la transferencia de los establecimientos de nivel secundario y superior, quedando de esta manera el Ministerio de Cultura y Educación sin establecimientos educativos a su cargo.

En este marco se sanciona la Ley Federal de Educación de 1993, que es la primera ley que regula el sistema educativo en su conjunto y redefine la estructura y organización del sistema. Dicha ley, que enmarca el proceso denominado "Transformación educativa", señala que la educación es responsabilidad principal de las familias y define una nueva estructura para el sistema educativo, extendiendo la obligatoriedad educativa a diez años que incluyen un año de educación inicial y nueve de Educación General Básica. De este modo, se comienzan a

construir las bases legales para la obligatoriedad de la educación secundaria.

A su vez, dicha ley establece la construcción de nuevos diseños curriculares a partir de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para todos los niveles de la Educación General Básica y la Formación Docente, aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación; define un sistema nacional de evaluación de la calidad de la Educación, políticas compensatorias en pos de la equidad; y modernización de la gestión institucional a través de descentralizaciones en el nivel de las instituciones escolares y las administraciones ministeriales de las provincias.

La recuperación de la crisis económica y social de fines de los 90 comienza, en los primeros años del siglo XXI, con gobiernos críticos del neoliberalismo en América Latina y Argentina. Este ciclo fue inaugurado en nuestro país durante la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007), quien asume la tarea de la recuperación económica, reducción de la pobreza y reconstitución de la trama social. En el ámbito educativo, se crearon nuevos marcos normativos que intentan paliar los efectos de las políticas neoliberales. Podríamos decir que una de las leyes más importantes del periodo fue la Ley de Educación Nacional, la cual deroga la Ley de Educación Federal y marca una ruptura su concepción acerca de la educación.

Es a través de la Ley de Educación Nacional que se establece la obligatoriedad educativa hasta la finalización de la educación secundaria, siendo este el marco normativo que establece que la secundaria en un nivel educativo para todos/as aun cuando su forma mantiene rasgos de su matriz selectiva difíciles de sortear y modificar. Es así que, progresivamente, la escuela secundaria da la bienvenida a un sujeto social que accede por primera vez en su historia familiar a este nivel educativo, revelando los procesos de exclusión educativa de sus antecesores.

Referencias

Beltramino, L (2024) De la historia de un nivel para pocos al orgullo de un carrero. (2024). *Cuadernos De Educación*, *23*, 62-75. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/45059

Dussel, I (2019) Diez años de la Ley Nacional de Educación: debates sobre el pasado y el presente de la igualdad y la inclusión en la educación argentina. (2019). *Cuadernos De Educación*, *17*(17). https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/25292

Falconi, O. (2019). Escuela y trabajo docente: condiciones laborales, estructura organizativa, transmisión de saberes y co,construcción con alumnos. Educación y Vínculos, Año ii, N° 3, pp. 126-140.

Giuliodori, R., Giuliodori, M. y González, M. (2004). La deserción en el nivel medio de la educación en la República Argentina. Cálculo de tasas de abandono e identificación de 5algunos factores que se le asocian. Revista de Economía y Estadística, Cuarta

Época, No. 1, Vol. 42, pp. 71-92

Pineau, P. y Birgin, A. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la argentina: una mirada histórica para pensar el presente. Teoria E Prática Da Educação, 18(1), pp. 47-61. Recuperado de: https://doi.org/10.4025/tpe.v18i1.28997

Southwell, M. (2018). Formato, pedagogías y planeamiento par la secundaria en Argentina: Notas sobresalientes del siglo XX. História da Educaçao, 22(55), pp. 18-37

Historia y presente de la escuela secundaria orientada en Educación Física

History and present of Physical Education oriented secondary school

Franco Balaguer[89]

Palabras clave: Educación Secundaria, Educación Física, Deportes

Presentación

Esta ponencia consistirá en compartir avances de un proyecto de investigación doctoral que está en ejecución, el cual tiene el objetivo de analizar la producción de subjetividades juveniles a partir de la articulación de la educación y el deporte en escuelas secundarias estatales orientadas en Educación Física. En ese sentido, esta ponencia buscará profundizar el análisis histórico del ciclo orientado en Educación Física argentino, con el interés en poder describir procesos históricos interdependientes: en primer lugar, la fragmentación y diversificación educativa contemporánea, en segundo lugar, el contexto más amplio de deportivización contemporánea como proceso cultural global y, por último, la legitimación política y educativa que posee actualmente el deporte como saber válido dentro de las ofertas curriculares del nivel secundario orientado. En ese sentido, se realiza una reconstrucción histórica de los procesos sociales, ayudando a teorizar el problema de investigación y a comprender sus contextos de surgimiento y desarrollo. Se debe pensar, por un lado, en la expansión y universalización del sistema educativo formal para poder, luego, adentrarse en el fenómeno de la privatización, fragmentación y diversificación de las ofertas escolares actuales a nivel local. De forma paralela, se revisa la génesis del deporte moderno y su expansión para poder, luego, sumergirse en el proceso de globalización y pedagogización del deporte. Los resultados obtenidos son parciales y están vinculados con el proceso de reconstrucción histórica a partir de lecturas bibliográficas y revisión documental.

Desarrollo

89 Ciffyh, FFyH, UNC, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: balaguerfranco@gmail.com

El proceso de instauración del ciclo orientado en Educación Física tuvo un fuerte impulso y legitimación a partir de políticas educativas que, desde la década de los años noventa, le otorgaron relevancia a las prácticas corporales y a los deportes como saberes culturalmente necesarios en las propuestas curriculares en los niveles formativos del sistema escolar. A partir del siglo XXI se impone un discurso que plantea que, tanto las prácticas deportivas como las actividades físicas, deben ser impulsadas en diferentes ámbitos y edades como beneficio a la salud, prevención de enfermedades y mantenimiento de un cuerpo adecuado que encaje (to fit, en inglés, significa encajar o caber) en el nuevo régimen de aparición espectáctulo. Esta nueva estrategia hegemónica se funda en enlazar tres dispositivos cuyos objetos son el fitness, la salud y las biotecnologías: batería de tecnologías del yo (Costa, 2008). En el año 2009, se aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria en el Consejo Federal de Educación, con lineamientos políticos y estratégicos para la educación secundaria. Allí se plantean las diferentes ofertas habilitadas para la educación secundaria modalidad orientada dentro de las cuáles aparece, por primera vez, la Educación Física. En base a la normativa nacional que habilita y regula esta orientación, la provincia de Córdoba la incorporó en su nivel secundario, elaborando sus propios diseños curriculares. Allí se plantea que, tanto escuelas como docentes, deben enfatizar un abordaje socio-crítico sobre los contenidos específicos de la orientación, buscando que la subjetivación de los estudiantes tenga como eje la vida activa, reflexiva, solidaria, participativa y saludable (Córdoba, 2012).

A partir de ello, escuelas estatales y privadas eligieron este nuevo ciclo orientado para sus instituciones. Respecto al ámbito específico de las escuelas estatales con orientación en Educación Física, Budnik (2020) estudió el proceso de implementación de esta orientación en una escuela secundaria de la provincia de Chubut, concentrándose en la estructura curricular del ciclo orientado. Por otro lado, Danguise et al. (2011) realizan una revisión curricular y análisis teórico sobre el enfoque que asumió el ciclo orientado en la provincia de Córdoba.

Por otra parte, las escuelas de los clubes presentan una caracterización distinta del ciclo orientado en Educación Física (Balaguer, 2025). Este fenómeno responde a un contexto estructural e histórico más amplio de fragmentación y diversificación educativa a nivel nacional, articulado con transformaciones socio-urbanas contemporáneas donde el deporte se presenta como práctica cultural legítima en la socialización de los jóvenes; estas escuelas buscan ubicarse en un lugar distinto de aquellas escuelas estatales con orientación en Educación Física, centralmente a partir del peso que buscan otorgarle al deporte en sus proyectos pedagógicos; los estudiantes reconocen que la propuesta pedagógica es interesante y la pasan bien en la escuela, pero se apropian del fenómeno deportivo de diversas formas y construyen sus subjetividades a partir de la deportivización que viven cotidianamente y no como un objetivo de vida futura sino, justamente, como una forma de vida.

A partir de allí es que surgen algunas preguntas para esta ponencia: ¿Qué lugar ocupan las escuelas secundarias estatales orientadas en Educación Física dentro del proceso de

fragmentación y diversificación educativa?; ¿De qué manera se pedagogizan las prácticas deportivas en estas escuelas secundarias?; ¿Qué tipo de función subjetivadora produce en los sujetos esta imbricación de sentidos y usos de lo escolar y lo deportivo en estas instituciones?; ¿Qué características asumió la implementación del ciclo orientado en Educación Física dentro de las políticas provinciales para el nivel secundario?; ¿Qué características asumen los proyectos pedagógicos de las escuelas estatales con orientación en Educación Física?

Los antecedentes que aportan una orientación respecto del objeto de estudio provienen de campos disciplinares diversos, ya que el problema de investigación se ubica en la articulación de dos campos con peso propio como son la educación y el deporte. Aisenstein (1998), desde una perspectiva histórica y pedagógica, analiza el proceso de escolarización del conocimiento respecto de las prácticas deportivas. Según la autora, el deporte que acontece fuera de la escuela posee determinados fines ligados a la competencia, la recreación o la salud mientras que el deporte escolar gira en torno al discurso de la participación y el aprendizaje de la cultura del movimiento y de valores formativos. Desde la formación de profesores de educación física se piensa a la escuela como un semillero de deportistas, lo que conlleva una serie de decisiones pedagógicas determinadas que iría en contra de las finalidades educativas. La importancia de este antecedente radica en el avance en relación a la distinción del deporte realizado dentro de la escuela y fuera de ella a partir del origen histórico de ambas instituciones, por un lado, y del carácter epistemológico que determina el contenido escolar, por el otro.

Ahora bien, para realizar una revisión histórica pertinente del objeto, es necesario recuperar diversos acontecimientos que marcaron la genealogía de la escuela y el deporte en la modernidad. Siguiendo a Elias puede decirse que, durante este período histórico, se sucedieron algunos fenómenos como la creciente división de funciones, la pacificación bajo el control del Estado y la "civilización de las costumbres" que dieron lugar a la génesis del deporte y la escuela moderna y le otorgaron otra dirección a la estructuración de la vida social e individual de las sociedades europeas. A partir del proceso de reglamentación de la caza de zorros, el boxeo y algunos juegos de pelota en Inglaterra, Elias explica la transformación profunda que se daba en la estructura de la personalidad de los sujetos. La tensión-emoción generada en esos deportes era representativa de las tensiones miméticas producidas en la vida real cuando, a la vez, se producía una restricción de las pulsiones a través de normas sociales específicas que apuntaban al autocontrol de las emociones violentas. Estos cambios estaban, de alguna manera, vinculados con transformaciones en las estructuras de poder de la sociedad en general tendientes a la formación y centralización del Estado como autoridad suprema de la nación. El contexto en el que se dan estas mutaciones puede ser ubicado espacial y temporalmente ya que "el surgimiento del deporte en Inglaterra durante el siglo XVIII fue parte integrante de la pacificación de las clases altas de este país" (Elias, 1992, pág. 44). La "deportivización" de los pasatiempos en Inglaterra y la exportación de algunos de ellos al resto del mundo respondieron a un "esfuerzo civilizador".

Si se asume que el aprendizaje del autocontrol es un universal humano es posible observar que, lo que cambia a lo largo del desarrollo de la humanidad, son las normas sociales y los agentes de control formados durante las etapas de aprendizaje de los niños que determinan las maneras en que funciona esa autorregulación. Estas normas sobre el aprendizaje fueron cobijadas, en los albores de la modernidad europea, en una institución específica creada para ello: la escuela.

La escolarización moderna tuvo lugar en un entorno histórico, político y cultural que, desde fines del siglo XVIII, se había transformado de manera inédita y precisaba un nuevo orden para los sujetos: había que introducir una regulación en una realidad social que había perdido sus dispositivos auto-ordenadores. En ese sentido, la educación tuvo un giro copernicano que pasó de pensarse como escolarización exclusiva de una élite a la extensión y universalización para toda la ciudadanía a través de un sistema: el educativo. Esta noción aparece, luego de la Revolución Francesa, fuertemente vinculada a la idea de un Estado republicano con el deber de formar a sus ciudadanos y de regular sus conductas a través de una férrea disciplina implantada a partir de la vigilancia para mantener el control social. En el imperio británico se puede encontrar el germen histórico de la trama vinculante entre el deporte moderno y la educación, institucionalizado y funcionando como faro para la instrucción de las clases altas alrededor del mundo: las Public Schools. Dos prácticas sociales que se presentaron estrechamente vinculadas parecían propugnar, en su origen, cierto pacto social tendiente a la formación de los jóvenes varones de las clases altas.

Ahora bien, para comprender el surgimiento del sistema educativo y deportivo moderno en Argentina, es necesario mencionar algunos acontecimientos históricos que promovieron su desarrollo. Hacia la segunda mitad del siglo XIX, Argentina y varios países de la región latinoamericana habían logrado su independencia y se encontraban en la situación de incorporarse a la red de intercambio de productos y servicios que había instaurado el sistema económico capitalista, el cual tenía como uno de sus principales centros a la economía británica. Esta incorporación al mercado mundial de las naciones hispanoamericanas se vio acompañada por la creciente masa de migrantes europeos que llegaban a estas tierras y traían sus hábitos, costumbres y formas de sociabilidad propias, como lo eran las competiciones deportivas modernas y la educación escolarizada en el caso británico y francés.

El sistema educativo moderno, gestado en Europa central y Estados Unidos con algunas divergencias dependiendo el país, había sido instaurado en la mayoría de los países "periféricos" con algunos matices vinculados a la especificidad de cada contexto, pero manteniendo el esfuerzo civilizatorio como norte. La consolidación de los Estados-nación como fuerza garante y centralizadora del acceso a la educación de los ciudadanos fue un suceso de alcance mundial. En ese sentido, el modelo escolar hegemónico se impuso frente a otros formatos diversos, alentando la formación de docentes en instituciones especializadas para tal fin.

Ahora bien, se debe dilucidar el proceso a partir del cual estas prácticas fueron ocupando mayor

espacio en la vida cotidiana de los sujetos, prestando especial atención a la creciente presencia de las actividades deportivas en el contexto escolar actual y su aparente pedagogización. La trama vinculante entre la educación y el deporte asumió características singulares hacia finales del siglo XX, tanto a nivel local como internacional. En este período se profundizaron a nivel global un conjunto de procesos económicos, sociales y culturales como el neoliberalismo y la globalización (con temporalidades propias y variaciones según cada país) que transformaron a las grandes ciudades en un espacio privilegiado para la valorización del capital. Estos fenómenos se tornaron hegemónicos, teniendo ambos un impacto sustancial en los sistemas educativos y deportivos de la época. La caída del muro de Berlín en 1989 y la posterior disolución de la Unión Soviética en 1991 dieron paso a una nueva estructuración de la geopolítica global, esta vez, enfocada por completo en el desarrollo, casi sin fronteras, del sistema capitalista.

En lo que respecta al ámbito deportivo, la globalización fue un proceso que separó las prácticas deportivas de los territorios nacionales específicos. Lo que previamente aparecía de manera aislada en base a las diversas prácticas realizadas en distintos territorios, se comienza a difundir y articular de otro modo ya que "el deporte existe en un espacio global que supera las fronteras nacionales, culturales y políticas" (Besnier, Brownell, Carter, 2018, pág. 319). Diferentes autores, a nivel local, (Archetti, 2001; Alabarces, 2021) reconocen la relevancia que posee el deporte como objeto de estudio en tanto ocupa, cada vez más, un lugar significativo en la industria cultural, el paisaje urbano y las políticas públicas. Estos trabajos marcan un avance respecto de: la asociación entre prácticas deportivas y clases sociales, la relación entre deporte, nación y género.

En lo que respecta al ámbito educativo, lo que durante gran parte del siglo XX era conducido y regulado desde la esfera estatal, comienza a diferenciarse en función de la aparición de "mercados" que ocupan un rol central en la diversificación y ampliación de la oferta escolar a nivel internacional. Un hito fundacional de este transcurrir en Argentina fue la promulgación de la Ley 13.047 que, ya en 1949, otorgaba subsidios estatales para el pago de los salarios docentes a las instituciones educativas privadas. El sector privado obtuvo así una mayor legitimidad y, con el correr de los años, se produjo una diferenciación de los circuitos educativos en base al tipo de propuesta y la calidad educativa. Según algunos autores, este proceso condujo, en un primer momento, a la segmentación del sistema educativo y, en un segundo, a su fragmentación (Tiramonti, 2001). La segmentación se produjo a partir de la imposibilidad de trasladarse de un circuito educativo a otro y de la selección social que se realizaba en cada ámbito sobre quiénes podían acceder a él. En ese marco, el discurso vinculado a la calidad educativa ocupó un rol central en este proceso, ya que se enfocó la mirada en la eficiencia de un circuito educativo determinado ponderando, de esta forma, las configuraciones de matriz neoliberal que estaban en plena expansión hacia fines del siglo XX.

Conclusiones

No es posible ubicar a la enseñanza secundaria como un espacio homogéneo ni uniforme, ya que la debilidad institucional creciente del Estado ha acrecentado la diversificación y profundizado la fragmentación de la educación al punto que cueste reconocerla como común, produciéndose así mayores desigualdades. Sin embargo, la supuesta homogeneidad y unidad del formato escolar durante el siglo XX tampoco garantizó justicia en el sistema, por lo que ninguna de las configuraciones en sí misma conduce a una mayor igualdad. Durante el siglo XX se planteaba una supuesta igualdad en el formato y desigualdad en la calidad ofrecida por las distintas instituciones escolares, hoy se podría arriesgar una hipótesis de que, sobre todo en el nivel medio, se produjo una diversificación del formato y una profundización de las desigualdades educativas. En relación a la fragmentación del sistema educativo, no debemos asumir que los fragmentos poseen distancias medibles en términos de mayor o menor rendimiento, conocimientos o habilidades sino que se distinguen por pertenencias a mundos culturales que difieren entre sí en virtud de los valores, las expectativas y los modos de vida que los organizan. El recorrido histórico realizado sirvió para reconstruir un fenómeno singular, donde se entrelazan la escolarización y la deportivización como procesos sociales interdependientes. Considerar al deporte como una práctica legítima para educar fue, y es, un campo de discusión hacia dentro del campo de la Educación Física, por lo que indagar sobre los valores que históricamente le fueron asignados al deporte ayudó a reconstruir una trama compleja donde se articulan procesos globales y producciones locales.

Referencias

AISENSTEIN, A. (1998) “Deporte y escuela: ¿separados al nacer?” En Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital, Año 3, N°11, Buenos Aires.

ALABARCES, P. (2021) Fútbol y patria: El fútbol y las narrativas de la Nación en la Argentina, Prometeo.

ARCHETTI, E. (2001) El potrero, la pista y el ring: las patrias del deporte argentino, FCE, México.

BALAGUER, F. (2025) Personas y deportistas para la vida: La escuela en el club, ¿una nueva manera de educar a través del deporte? Tesis de maestría, CEA-FCS-UNC.

BUDNIK, A. (2020) Estudio de caso: la implementación de la orientación curricular “Bachiller en Educación física” en una escuela secundaria de la provincia de Chubut. Tesis de maestría, UNQ.

BESNIER, N.; BROWNELL, S.; CARTER, T. (2018) Antropología del deporte, Editorial

Siglo XXI, Buenos Aires.

CÓRDOBA, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2012) Diseño curricular de educación secundaria córdoba, orientación educación física, 2012-2015, tomo 15.

COSTA, F. (2008) El dispositivo fitness en la modernidad biológica. Democracia estética, just-intime, crímenes de fealdad y contagio en Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP, UNLP, FaHCE.

DANGUISE, J.L., FERREYRA, H. et al. (2011) El bachillerato con orientación en educación física en la provincia de Córdoba. Una propuesta con potencial inclusivo y emancipador, en Revista Educ@rnos, 3, pp. 127-144.

ELIAS, N. y DUNNING, E. (1992) Deporte y ocio en el proceso de civilización, FCE, México.

TIRAMONTI, G. (2001): Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora? Temas Grupo Editorial, FLACSO, Buenos Aires.

Relaciones entre Pueblos Indígenas y Estados en la historia de la Educación Bilingüe Intercultural desde una perspectiva interdisciplinar (1985-2014)

Relations between Indigenous Peoples and States in the History of Intercultural Bilingual Education from an Interdisciplinary Perspective (1985-2014)

Tatiana Sabrina Barboza[90]

Cesar Mauricio Kasprzyk[91]

Palabras clave: política educativa; educación bilingüe intercultural; legislación

En este trabajo nos proponemos indagar en torno a los cambios en las relaciones entre los pueblos indígenas (PI) que habitan la provincia del Chaco y los Estados (nacional y provincial), en términos de su expresión en la política educativa relativa a indígenas. En esa línea, circunscribimos el análisis a legislación de orden nacional y provincial pertinente en el período comprendido entre mediados de 1980 y 2014.

Las relaciones entre los PI y los Estados son relaciones que se configuran en cada momento histórico y se encuentran definidas fuertemente por los contextos y dimensiones históricas. En el caso de la provincia del Chaco, se trata de relaciones históricamente conflictivas, ya que los indígenas mantuvieron con los Estados relaciones de poder asimétricas en las cuales ocuparon lugares subalternos (Artieda, Liva y Almiron, 2015). Es necesario mencionar que antes del desarrollo de una política estatal como la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), desde fines de la década de 1980, las acciones educativas para los indígenas que habitaban los Territorios Nacionales de Chaco y Formosa implicaban la participación de diferentes actores además de los Estados, tales como órdenes religiosas y asociaciones civiles.

El abordaje metodológico requirió la sistematización y análisis de un corpus documental compuesto por leyes generales y de educación, tanto de orden nacional como provincial. Para su estudio fue necesario identificar ciertas dimensiones centrales cuya caracterización brinda

90 CONICET-UNNE, Resistencia, Argentina. Correo electrónico: tatianabarboza2013@gmail.com

91 CONICET-UNC, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: mauricio.kasprzyk@unc.edu.ar

elementos para reconocer rasgos de las relaciones entre los PI y los Estados: la participación de las comunidades indígenas en las definiciones de política educativa y en las instituciones educativas, el grado de reconocimiento e incorporación de las culturas indígenas, el rol que se atribuye el Estado.

La incorporación de perspectivas y nociones propias de ciertas disciplinas de las ciencias sociales ofrece elementos valiosos para analizar las relaciones entre PI y Estados en el marco de la historia de la educación. Así, consideramos necesario abordar el estudio de este aspecto desde los aportes de la sociología y de la política, principalmente, en tanto nos permiten incorporar conceptos y miradas que enriquecen el abordaje y las conclusiones construidas.

Una noción importante es la de Estado. Desde los aportes de la sociología se la puede definir como un conjunto de instituciones y de relaciones sociales (O'Donnell, 2008), de modo que se trata de un sistema legal que incide en las características que adquieren las relaciones sociales. Aquí nos interesa ubicar el foco en el posicionamiento estatal a partir del análisis de las políticas educativas relativas a los PI, lo que implica definir al Estado como un escenario en el que tiene lugar una serie de disputas entre diversos actores.

En ese marco, la política estatal puede ser entendida como "un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado" (Oszlak y O'Donnell, 1995, p. 112-113). En el caso específico de la política educativa relativa a los PI adquiere centralidad también la noción de autonomía, ya que constituye una demanda histórica de sus comunidades en los procesos de definición de las políticas que los afectan. Una dimensión central de la autonomía está dada por la relación que se establece con el Estado y las funciones que éste asume en la regulación del proceso educativo (Feldfeber, 2009). En línea con ello surge también la tensión entre la principalidad y la subsidiariedad del Estado.

La perspectiva sociológica aporta a comprender la centralidad del Estado como entramado de reglas que co-determinan muchas de las relaciones sociales, lo cual invita a poner el foco en los discursos sostenidos en la legislación. Asimismo, mediante el abordaje de las relaciones sociales y el análisis de datos estadísticos, esta perspectiva aporta a la comprensión de las dinámicas de exclusión escolar y su incidencia en la situación particular de los pueblos indígenas. En esa línea, nos interesa recuperar la idea de "exclusión incluyente" (Gentili, 2011).

Primera etapa: la década de 1980 y los inicios de la política de EBI

Una primera etapa en la periodización abarca la década de 1980. En la primera mitad de la década no existía legislación que estableciera planes o programas educativos vinculados con las poblaciones indígenas. En términos del planteo de O´Donell, puede entenderse que la omisión sobre el tema también puede ser concebida como una acción de política, en este caso omisión por parte de los Estados a diagramar lineamientos políticos para la educación

de las comunidades. Recién en 1985, con una incipiente democracia recuperada, se aprobó un marco político nacional destinado a las poblaciones indígenas y al reconocimiento de sus pautas culturales y sus lenguas. La ley 23302 establece entre sus objetivos "la preservación de sus pautas culturales en los planes de enseñanza" (art. 1). Contiene un capítulo dedicado a los planes de educación, en cuyos artículos establece como prioritaria la "intensificación de los servicios de educación y cultura en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas (...) [los cuales] deberán resguardar y revalorizar la identidad histórico-cultural de cada comunidad aborigen" (art. 14).

Sostenemos que las relaciones entre Estados y PI se encontraban en una situación asimétrica; el reconocimiento de la existencia de indígenas se plasmó en la legislación pero bajo la concepción de un sujeto pasivo, con derecho a recibir educación y conservar su lengua materna pero sin participación o incidencia en las definiciones de políticas.

Si nos enfocamos en el plano provincial, encontramos que en 1987 se aprobó la Ley de Comunidades Indígenas N° 3258, como resultado de la demanda y movilización de comunidades de toda la provincia. La misma contiene un capítulo específico sobre cultura y educación, en el que reconoce a los Qom, Wichí y Moqoit el derecho de estudiar sus propias lenguas en las escuelas primarias y secundarias. Además, encomienda al Consejo General de Educación acciones tales como adaptar el currículum a la "cosmovisión e historia de los pueblos aborígenes", incorporar "pedagogos indígenas", desarrollar programas de alfabetización para adultos y formar docentes indígenas (artículos 13 a 16 de la Ley N° 3258), de modo de implementar la "educación bicultural y bilingüe".

La movilización de las comunidades indígenas para demandar acciones al Estado provincial pone de manifiesto la conceptualización del Estado como escenario en el que se deben disputar las políticas. En consonancia con ello, este marco normativo constituye el puntapié inicial para la política estatal de educación relativa a pueblos indígenas. No obstante, no profundiza en el establecimiento de mecanismos permanentes de intervención de las comunidades indígenas en su educación.

Segunda etapa: la década de los noventa

Durante la década de 1990 se produjeron en Argentina cambios que formaron parte de una reforma estructural del sistema educativo; advertimos que algunas de las modificaciones también se expresaron en la atención que concitó la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y en el modo de concebirla. En 1994 se produjo una reforma de la Constitución Nacional a través de la cual se reconoció la preexistencia étnica de las comunidades indígenas y el derecho a recibir educación según sus pautas culturales, entre otros. El mismo año se reformó la Constitución provincial, en sintonía con la Constitución Nacional.

En cuanto a lo específicamente educativo, se sanciona en 1993 la Ley Federal de Educación

N° 24195, la cual establece entre sus principios la libertad de enseñar y aprender, la efectiva igualdad de oportunidades y el rechazo a la discriminación, la equidad en la distribución de los "servicios educacionales", y el derecho de "las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua" (art. 5).

En términos generales, el discurso legal expresa un posicionamiento subsidiario del Estado, y se distancia de la perspectiva de la educación como derecho, ya que se refiere a "servicios educacionales". El artículo 2 establece que el Estado asume la responsabilidad de "fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa"; es decir que prevalece una concepción de Estado promotor de acciones, por encima de una concepción de garante del derecho a la educación. En línea con ello, la legislación atribuye las responsabilidades por las acciones educativas a múltiples actores: la familia como agente natural, los Estados, las iglesias y las organizaciones sociales.

En cuanto a la educación de las poblaciones indígenas, se mantiene el reconocimiento de su derecho a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, pero no se posiciona al Estado como garante de dicho derecho. De hecho, se incluye la educación de los pueblos indígenas en el apartado correspondiente a "Otros Regímenes Especiales".

En consonancia con los principios de política educativa contenidos en la Ley Federal de Educación se sanciona en el Chaco la Ley General de Educación N° 4449/1997. Esta ley también refiere a la "educación aborigen" en "regímenes especiales"; reconoce a los pueblos indígenas la libertad de crear instituciones educativas (art. 7) pero en el marco de la educación de gestión no estatal (art. 8, inciso b). Incluye como principio la participación de las organizaciones representativas de los PI en la definición de los objetivos, del currículum, en la ejecución y evaluación de los servicios y programas educativos (art. 55, inciso e), pero no asume como responsabilidad del Estado garantizar esa participación ni se definen los modos en que la misma se concretaría.

Por otra parte, la ley otorga cierta importancia a las lenguas indígenas y reafirma el derecho de los PI a aprender sus propios idiomas y a preservar sus pautas culturales (art. 9, inciso n). En ese sentido, las políticas educativas nacionales y provinciales promovieron, de cierta forma, la visibilización de la diversidad cultural, pero se articularon con la retracción del Estado como garante de derechos, que fue desplazado por la concepción de Estado promotor.

La perspectiva sociológica contribuye a problematizar las definiciones expresadas en la normativa, ya que pone de manifiesto la incidencia de las condiciones de vida y de acceso a la escolarización de las poblaciones indígenas en la materialización del derecho a la educación. En términos de Gentili (2011), los resultados del proceso de escolarización son tan desiguales como lo son las condiciones de vida de los diferentes grupos.

Tercera etapa: la EBI como modalidad y la educación de gestión comunitaria

La tercera etapa que delineamos en el presente trabajo se caracteriza por el reposicionamiento de los Estados, en términos discursivos, en el plano de la legislación escolar y la crítica a la regresión experimentada en la órbita estatal provocada por el "pico" de neoliberalización en la década de 1990. La Ley de Educación Nacional Nº 26206 de 2006 expresa entre sus definiciones principales la concepción de la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado (art. 2), lo cual da cuenta del giro en el posicionamiento respecto de la obligación del Estado en la garantía del derecho a la educación. Señala como uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional el de asegurar a los PI el respeto a su lengua y a su identidad cultural (art. 11, inciso ñ). La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se define como una modalidad del sistema educativo (art. 52).

En términos de las relaciones entre PI y Estados en torno a las disputas por la definición de aspectos de la política educativa, consideramos destacable la definición de la responsabilidad del Estado para crear mecanismos de participación permanente de los representantes de los pueblos indígenas en la definición, planificación, gestión y evaluación de la EIB (art. 53, inciso a). Sostenemos que, en el contrapunto, la LEN se destaca respecto de la LFE en lo que refiere específicamente a la definición de la EIB como modalidad y el compromiso del Estado en la creación de mecanismos de participación de las comunidades indígenas.

En el plano provincial, encontramos un mayor grado de materialización en el reconocimiento de derechos para las comunidades indígenas. Por un lado, se declaran lenguas oficiales al qom, wichí y moqoit (Ley N° 6604/2010), incidiendo en la efectivización del derecho de estos pueblos a una educación en sus propios idiomas. Por otro lado, el mismo año se sanciona la Ley provincial de educación N° 6691 que contó con la participación de diferentes actores en el diseño de la política estatal, incluidos representantes de los PI. La normativa establece la EBI como modalidad del sistema educativo provincial destinada a asegurar el derecho a la educación de estos pueblos (art. 27); además, los reconoce como responsables de acciones educativas a la par de los Estados, las confesiones religiosas, las organizaciones sociales y la familia (art. 6) y afirma su libertad para promover la creación de instituciones educativas (art. 14).

La ley también incorpora la figura de escuelas de gestión social indígena y compromete al Estado en su financiamiento (art. 23). En ese sentido, el compromiso expreso del Estado de financiar esta educación gestionada por las propias comunidades constituye un elemento fundamental para la concreción de ese derecho, a diferencia de la libertad de creación de escuelas que establecía la Ley N° 4449 en su artículo 8.

En términos del reconocimiento de la autonomía indígena, la ley 6691 implica avances importantes en la medida en que establece formas concretas de participación indígena. Ello pone de manifiesto una autonomía entendida como la configuración de un escenario donde los propios actores desarrollan la educación según sus intereses y toman las decisiones, pero además requiere que cuenten con los recursos para hacerlo. Asimismo, advertimos la principalidad del rol del Estado en materia de reconocimiento y garantía de derecho en el ámbito de la educación de los PI.

A partir del reconocimiento de las escuelas de gestión social indígena en la Ley N° 6691 y como resultado de la presión de las comunidades y organizaciones de los tres pueblos, se profundiza un proceso sostenido de debates y consultas en distintos puntos geográficos de la provincia del Chaco. En 2014 se sanciona la Ley N° 2232-W que establece la Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena (EPGCBII) para los establecimientos educativos "con mayoría de alumnos indígenas y la presencia de un Consejo Comunitario" (art. 1). Determina que los pueblos Qom, Wichí y Moqoit tienen derecho a gestionar y recibir esta educación (art. 6) y que el Consejo Comunitario (integrado por miembros de la comunidad) será co-responsable de la gestión escolar (art. 14). Sin embargo, se mantiene también la injerencia del Estado provincial, por ejemplo a través de la designación del 50% del personal docente (art. 13). Se asegura, aunque con cierta ambigüedad, el financiamiento de esta educación por parte del Estado (art. 19 y 20).

Así, la EPGCBII constituye un salto cualitativo en las relaciones entre Estado y PI en la medida en que establece importantes grados de autonomía para las comunidades indígenas, pero en el marco de una educación pública, reconocida y sostenida por el Estado. No obstante, la intervención del Estado a través de los órganos burocráticos correspondientes expresa en primer plano un doble juego de la tensión principalidad-subsidiariedad del Estado.

Conclusiones

Indagar en los cambios que se producen en las relaciones entre actores como Estados y pueblos indígenas constituye un proyecto que pone en juego múltiples dimensiones y representa un desafío analítico circunscribir el análisis a la expresión de las políticas plasmadas en el corpus de la legislación. Aun así, consideramos que es posible advertir en ellas la condensación de las relaciones sociales que dan cuenta de los cambios que experimentaron los PI que habitan el Chaco en relación con la institución estatal.

En esas relaciones sociales, que siempre son históricas, reconocemos tres etapas en el período estudiado que condensan diversos planos: en primer lugar, el diseño de políticas generales -que contienen expresiones vinculadas a la cultura y educación de los pueblos indígenas- que no contemplaron la intervención de los propios actores que son el objetivo de esas políticas. Sin embargo, allí se advierte un paso cualitativo; sustancialmente, la política de omisión vinculada a la educación de los PI deviene en políticas de reconocimiento de su existencia y preservación de pautas culturales. En la segunda etapa tanto a nivel nacional como provincial se produjo un doble efecto, reconocimiento de la preexistencia étnica de las comunidades indígenas en la Constitución nacional y en la carta magna provincial que, sin embargo, se combinó con políticas educativas focalizadas y asistencialistas promovidas por un modelo de Estado promotor y no garante de derechos en el marco de una crisis institucional del Estado protector. Por último, el momento histórico más reciente, expresa relaciones sociales que se ven "alteradas" al

compararlas con las etapas históricas previas. En este sentido, observamos que el campo de la educación expresó un territorio apropiado para el reconocimiento de derechos y el tiempo histórico generó una coyuntura favorable para desplegar su accionar y subvertir las formas marginalizadas de relaciones con los Estados.

Referencias

Artieda, T., Liva, Y. y Almiron, V. (2015). 'Tenemos la fuerza que nos da la comunidad, la organización'. Resistencia indígena, escuela media y trabajo docente en el Chaco (1994-2010). En D. Veiravé (Comp.), *Mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente* (pp. 83-112). EUDENNE.

Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos. En M. Feldfeber (Comp.), *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones* (pp. 25-50). Aique.

Gentili, P. (2011). Adentro y afuera. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina. En P. Gentili, F. Saforcada, N. Gluz, P. Imen y F. Stubrin, *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación* (pp. 9-32). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO.

O'Donnell, G. (2008). Algunas reflexiones acerca de la democracia, el Estado y sus múltiples caras. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, N° 42.

Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes, 2*(4), 99-128.

Universidad de los Profesionales vs. Universidad de los Cultos: tensiones y disputas educativas en la creación del Instituto de Filosofía en la Universidad Nacional de Córdoba (1930-1934)

University of the Professionals vs. University of the Cults: Tensions and educational disputes in the creation of the Institute of Philosophy at the National University of Córdoba (1930-1934)

Francisca Mattoni[92]

Palabras clave: Institucionalización, universitarios, filosofía, profesionalización

El presente trabajo se propone analizar el proceso de institucionalización de la filosofía en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) durante el periodo 1930-1934, en el marco de una disputa ideológica que enfrentó modelos antagónicos de universidad: uno con una matriz profesionalista, vinculado a las demandas del Estado nacional y la modernización institucional, y otro ligado a una tradición espiritual y humanista con una impronta de las universidades como garantes de la cultura. Este proceso se inscribe en una larga tensión entre conservadores y reformistas, particularmente agudizada en el contexto político posterior al golpe de Estado de 1930.

Desde sus orígenes coloniales, la UNC estuvo marcada por la Compañía de Jesús, que concibió a la filosofía y la teología como las bases del conocimiento y la educación universitaria (Buchbinder, 2005). Esta tradición fue retomada por sectores conservadores, incluso después de la secularización formal de la Universidad, como fundamento de una concepción clásica, espiritualista y humanista de la vida universitaria. En contraposición, la modernización del Estado nacional desde fines del siglo XIX impulsó una redefinición del papel de las universidades como formadoras de profesionales al servicio del aparato estatal, consolidando un modelo pragmático y utilitarista que se reflejó particularmente en la Universidad de Buenos Aires (UBA) (Oslak, 1982; Buchbinder, 1997).

Esta tensión estructuró buena parte de los debates sobre el propósito de la filosofía y las humanidades en la educación superior. En la UNC, aunque ya en 1869 se había mencionado la creación de una Facultad de Filosofía y Humanidades, recién en 1934 se fundó el Instituto de Filosofía como paso previo a la formación de dicha Facultad, que se concretará en 1946 (Requena, 2013). El retardo en la institucionalización de este campo del saber, frente a los

92 Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: fran.mattoni@unc.edu.ar

avances en la UBA y en La Plata, no se explica por una falta de interés, sino por el marco conflictivo de disputas ideológicas y políticas internas, que marcaron a la universidad cordobesa a lo largo de la primera mitad del siglo XX.

Durante los años treinta, el escenario universitario estuvo cruzado por una fuerte disputa entre sectores conservadores, católicos y nacionalistas, que defendían una universidad espiritual y ordenada, y sectores liberales y reformistas, herederos de la Reforma Universitaria de 1918, que abogaban por una universidad laica, científica y democrática (Halperin Donghi, 1962; Vera de Flachs y Sillau Perez, 2009). La llegada al poder del conservadurismo tras el golpe de 1930 intensificó estas tensiones. La intervención de Carlos Ibarguren como gobernador de facto de Córdoba dio lugar a una serie de cambios institucionales en la UNC, incluyendo la renuncia del rector reformista Luis Posse y la asunción de José Benjamín Barros, vinculado al reformismo, aunque en una línea moderada (Revista UNC, 1930). Pero más allá de las tensiones políticas y las disputas centradas en los problemas nacionales, había un consenso en Córdoba sobre el rol de la Universidad, como un espacio garante de la cultura y de la creación "desinteresada" del conocimiento.

El discurso de Ibarguren en su visita a la UNC señaló la necesidad de una universidad que promoviera la investigación desinteresada, lo cual, paradójicamente, coincidió con las críticas reformistas al modelo profesionalista. Esta coincidencia en torno al ideal de una "alta cultura científica" permitió la construcción de ciertos consensos en torno a la necesidad de crear espacios de investigación y formación intelectual, en especial en el ámbito de la filosofía.

El rectorado de Sofanor Novillo Corvalán (1932-1940) fue clave en este proceso. Proveniente de sectores conservadores, su gestión se caracterizó por una postura moderada y conciliadora, que priorizó la estabilidad institucional y la reorganización académica. Fue bajo su rectorado que se fundó el Instituto de Filosofía, concebido no como un centro docente sino como un espacio de investigación, con el objetivo de rescatar la tradición jesuítica de estudio desinteresado, pero inscribiéndose en un modelo científico y moderno (Novillo Corvalán, 1933).

El Instituto fue pensado como un espacio de articulación entre diversos sectores ideológicos. La comisión encargada de su organización incluyó a figuras del reformismo como Enrique Martínez Paz y Raúl Orgaz, y a referentes conservadores como Luis G. Martínez Villada y Nimio de Anquín, bajo la coordinación del francés Emile Gouiran (Angelini, 2022). Esta composición mixta expresó la voluntad de construir un espacio institucional de consenso, capaz de evitar que la filosofía se convirtiera en un instrumento fértil para la disputa política y, a la vez, de garantizar su legitimidad científica dentro del espacio universitario.

El Instituto de Filosofía se propuso despolitizar los debates filosóficos, trasladándolos desde el plano de la militancia ideológica hacia el terreno de la investigación académica. Esta estrategia buscaba neutralizar el uso instrumental de la filosofía por parte de agrupaciones externas, como el Instituto Santo Tomás de Aquino, que promovían una filosofía tomista y nacionalista desde una perspectiva política y confesional (Angelini, 2022).

De este modo, el proceso de institucionalización de la filosofía en la UNC no respondió simplemente a una lógica de modernización tecnocrática, sino a un acuerdo estratégico entre actores diversos, que buscaban preservar la universidad como espacio de cultura, formación y pensamiento, frente a los embates del profesionalismo y del sectarismo ideológico. Este consenso anti-profesionalista, basado en la tradición humanista de la UNC, permitió dar lugar a un modelo de universidad orientado al cultivo de una "alta cultura científica", sin renunciar a la modernización institucional (Mattoni, 2023).

En conclusión, la fundación del Instituto de Filosofía en 1934 representó la síntesis de un largo proceso de tensiones entre modelos universitarios en pugna. Mientras la UBA

consolidaba un perfil profesionalista orientado a la formación docente y al servicio del Estado (Buchbinder, 1997), la UNC optó por una vía alternativa: la afirmación de un proyecto cultural y científico que reivindicaba sus raíces humanistas como fundamento de una universidad comprometida con la producción de conocimiento, la investigación desinteresada y la formación integral. Lejos de tratarse de una resistencia al cambio, este proyecto expresó una forma particular de modernización, que encontró en la filosofía una herramienta para repensar el lugar de la universidad en la sociedad argentina del siglo XX.

Referencias

Angelini, T. (2022). La filosofía tomista en Córdoba. FFyH, UNC.

Buchbinder, P. (1997). Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Buchbinder, P. (2005). Historia de las Universidades Argentinas. Sudamericana. Halperin Donghi, T. (1962). Historia de la Universidad de Buenos Aires. Eudeba.

Mattoni, F. (2023). La Cuarta Facultad: Institucionalización de la Filosofía en la Universidad Nacional de Córdoba (1934-1951). TFL, Escuela de Historia, FFyH, UNC.

Novillo Corvalán, S. (1933). Discurso de apertura de cursos. Revista de la UNC.

Oslak, O. (1982). "Estado y sociedad: las nuevas características de su relación". En Revista Desarrollo Económico.

Requena, P. (2013). "Notas sobre la creación de la Facultad de Filosofía y Humanidades". En GORDILLO, M. y VALDEMARCA, L. (comps.): Facultades de la UNC: 1854-2011.

Revista de la UNC (1930-1934). Crónica Universitaria.

Vera de Flachs, M.C. y Sillau Perez, A. (2009). Ideología y política. Docentes y estudiantes en la crisis liberal argentina. Rhela, Vol. 12.

Centros María Espínola: análisis en clave curricular. Lo propuesto y lo alcanzado

María Espínola Centers: A Curricular Analysis. The Proposed and the Achieved

Claudia Dure[93]

Palabras clave: Educación, programa, componentes, instrumentación, inequidades, desvinculación.

Resumen abstracto:

El presente trabajo consiste en un análisis sobre la aplicación del programa de inclusión educativa denominado Centros María Espínola (CME en adelante) a partir de su instrumentación en un centro educativo de educación media básica en Montevideo. La intención de este breve trabajo es analizar los fundamentos teóricos de los CME en función de su aplicación, con énfasis en el estudio de sus componentes, basado en el análisis documental y teórico en articulación con la perspectiva de los actores involucrados.

Los CME son una propuesta focalizada a nivel nacional impulsada por las autoridades de la Administración de Educación Pública (ANEP) durante el quinquenio 2020-2025 que tiene como objetivo la atención de jóvenes con vulnerabilidad educativa y social y la reducción la inequidad educativa interna, reduciendo la desvinculación y fortaleciendo las trayectorias educativas.

Objetivos

Objetivo general: realizar un análisis crítico de los fundamentos teóricos que sustentan el programa CME, como programa de inclusión educativa y su implementación en un centro educativo en Casavalle.

Objetivos específicos:

- Analizar y problematizar desde la perspectiva teórica los componentes de los CME. - Examinar

93 FHCE-UDELAR, Montevideo, Uruguay. 2025, dure.claudia@gmail.com

cómo perciben los docentes, en tanto actores educativos involucrados, la instrumentación de los diferentes componentes del programa (extensión de tiempo pedagógico, permanencia de los docentes, talleres, reorganización de los espacios y de la propuesta curricular, vínculo con las familias y la comunidad y alimentación).

Abordaje metodológico

En función de los objetivos, la metodología a utilizar es de carácter cualitativo, la técnica a emplear es la entrevista semiestructurada, en la cual se busca dialogar con los docentes (docencia directa e indirecta) de los CME, siguiendo una pauta previamente definida.

Marco teórico

Ines Dussel (2005) plantea que, en América Latina, ante los discursos de crisis o necesidad de cambios en la educación, los variados intentos de realizar transformaciones en la educación han tenido iniciativas y resultados diversos; en las reformas que se impulsaron en la década del noventa, se establecen cambios de "estructura" y de "organización del sistema" con un énfasis en el "currículum". Estas reformas, que han tenido como un actor central al propio Estado, generaron efectos de larga duración en la forma en que las instituciones "dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a clases, conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación" (Dussel, 2005).

Al igual que en el pasado, las reformas en la actualidad, han definido como objetivo central mejorar la "calidad educativa" y "la búsqueda de una mayor equidad", teniendo un énfasis en la educación media (secundaria). En su puesta en práctica, han significado la definición de un "nuevo concepto de currículum básico para la formación ciudadana y competentes" con un acento en la enseñanza de lenguaje y matemáticas, organizado en "estructuras más comprensivas e interdisciplinarias", es decir con "currículos más abiertos y flexibles" (Dussel, 2005).

Por su parte, Flavia Terigi (2010), sobre la educación secundaria plantea que son necesarios ciertos elementos para que se produzca alguna "alteración" de la forma escolar. En la definición y diseño de los CME, se plantea la necesidad cambios basados en un currículum flexible, en las condiciones de trabajo de los docentes y en su formación, en la organización del tiempo y el espacio, así como la generación de espacios que no estén basados en la lógica de las disciplinas, sin embargo, no se ha producido lo que Terigi (2010) denomina una "alteración" del formato escolar.

En los CME se puede sostener que se pone en cuestión el debate planteado por Terigi sobre la "cronología de aprendizaje", debido a que uno de los elementos centrales del programa hace hincapié en el uso del tiempo escolar y en cómo organizar las actividades escolares.

Según la autora, la organización del tiempo impacta en la "inclusión educativa" sobre todo teniendo en cuenta las "dificultades persistentes" para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes de ciclo básico y en las "trayectorias escolares" de quienes no logran alcanzar el "ritmo esperado" basado en una "periodización estándar" (Terigi, 2010).

Según Terigi, el modelo "aula estándar" está basada en lo que se denomina como "aprendizaje monocrónico", lo cual implica una "secuencia única de aprendizaje" en un determinado periodo, es decir, un "ritmo común de aprendizaje", está en crisis; dicho modelo se basa en un "propósito homogeneizador" construido para garantizar la igualdad, no da cuenta de la heterogeneidad y diversidad que existe en las aulas (Terigi, 2010).

Por otra parte, según Frigerio (2000), existen en nuestros países una especie de "vocación reformista en materia educativa" con las cuales se intenta superar algunos problemas de normativa, cobertura, permanencia, crisis educativas o el disgusto de los actores o la sociedad. Las autoridades han propiciado reformas curriculares o estructurales a nivel macropolítico, sin embargo, estas por sí solas han podido transformar la realidad educativa, ya que también incide en dicha transformación el "modo en el que colectivamente se elaboran, se producen, se redefinen y terminan siendo apropiadas (y en consecuencia ya nuevamente modificadas)" (Frigeiro, 2000: 2).

En este sentido, se puede sostener que, en la instrumentación de la denominada Transformación Educativa, así como de los CME (como política de focalización) se produce una variación o modificación al pasar del plano teórico al práctico, desde las autoridades de la educación a los actores educativos locales, donde las condiciones como la infraestructura, los recursos y los mismos actores aportan o no, a la implementación de esta política educativa; cada centro educativo adopta y aterriza las definiciones políticas, por lo que resulta pertinente analizar los fundamentos de los CME en función de su aplicabilidad, en un lugar y contexto específico, es decir cómo se produce la instrumentación y apropiación de dicho programa.

Existe según Frigeiro (2000) por ende una cierta tensión entre las macropolíticas educativas y su instrumentación (micropolítica), es decir, cómo los cambios en su puesta en práctica son percibidos por los diferentes actores, cómo estos participan o no, si sus opiniones son tenidas en cuenta, si se consideran pertinentes las modificaciones y si se reconoce o no su legitimidad.

Los problemas de gestión y la necesidad de una descentralización de los centros, que aparecen como componentes de los CME, según Frigerio han significado una flexibilización que se traduce en la práctica una menor presencia del Estado en la definición y en la forma de afrontar problemas como la igualdad y la equidad, centrando la responsabilidad en las propias escuelas, relativizando de esta forma el posible "potencial transformador" de las reformas (Frigeiro, 2000:13-14). Por otro lado, en cuanto a la idea de "inclusión educativa", que según Terigi su significado ha variado históricamente, esta aparece asociada no solo a la permanencia en la escuela sino también a "aprender lo mismo" debido a que se evidencio que "estar en la escuela", es decir "en la misma escuela" no producía los mismos resultados, esto no evitó que los

sectores más vulnerables continúan siendo excluidos, imposibilitando que pudieran "cumplir la trayectoria escolar prevista", de esta forma se planteó que "ofrecer a todos la misma escuela puede no ser igualitario, sino injusto" dando lugar la idea de "educación compensatoria" para lo cual sería necesario "romper la homogeneidad de la propuesta educativa" (Terigi, 2008:211-212). Para la autora "aprender lo mismo no es sinónimo de inclusión", por lo que plantea que es necesario superar la lógica del "curriculum único" y "homogenizador" para poder pensar en la posibilidad de una "justicia curricular" (Terigi, 2008:213).

Por último, es pertinente incluir dentro del abordaje conceptual, en referencia al análisis político del discurso, para lo cual el trabajo de Martinis (2016) permite evidenciar los usos en las políticas educativas (2005-2015) donde se hace foco en el significante justamente en la "inclusión educativa". Según el autor "la utilización de ciertos significantes condiciona los resultados de la construcción discursiva" los cuales trascienden a la lingüística para evidenciar una "dimensión política" que construye "sentidos" que producen "efectos políticos materiales y concretos" (Martinis, 2016).

En este sentido, los CME como política focalizada, que tiene como principal objetivo atender la trayectoria educativa (y por ende su permanencia) de estudiantes en situación de vulnerabilidad educativa y social, implica evidenciar ciertas continuidades en las políticas educativas en la actualidad ya que se concibe/define al sujeto como alguien *carente*; al mismo tiempo se retoma la idea de *equidad* al plantearse como objetivo la reducción o superación de las inequidades dentro del propio sistema educativo. De esta forma el problema de la "desvinculación, el rezago escolar y/o el débil desarrollo de aprendizajes" que se planteaba en el año 2015 (Martinis, 2016), actualmente en los CME se establece como objetivo mejorar los aprendizajes.

Análisis y discusión

El diseño de los CME implica la presencia de ciertos "componentes" los cuales se plantean como elementos centrales y constitutivos del programa, entendidos como un conjunto que permitan superar las dificultades actuales en la educación media básica. Sin embargo, si bien en ocasiones son presentados como novedades, en la mayoría de los casos, no lo son, y en cuanto a su instrumentación, parecen haber limitaciones o deficiencias (fundamentalmente debido a la falta de recursos) y retrasos en su gestión.

La intención en este apartado es realizar un breve comentario analítico de la implementación e instrumentación de los CME partiendo de sus fundamentos y componentes, a través de lo que fue una primera aproximación de evaluación por parte de las autoridades, la articulación con el marco conceptual y las entrevistas realizadas en un CME.

Los fundamentos y componentes de los CME desde una perspectiva teórica: La denominada Transformación Educativa que impulsa la administración actual (2020-2025) de

la educación en nuestro país, tiene al Estado como un actor central y viene a dar respuesta, como lo plantea Ines Dussel (2005), a un discurso de "crisis" y "necesidad de cambios" en el ámbito educativo, realizándose una reorganización del sistema y del currículum. En el caso de los CME como programas focalizados, se retoma el discurso de mejorar la calidad educativa, una mayor equidad en el sistema educativo público (especialmente en la educación secundaria) basado en un currículum por competencias y con un fuerte rechazo y oposición de los docentes sindicalizados (Dussel, 2005); por otra parte en los CME se plantea como uno de sus componentes tener "currículos más abiertos y flexibles" (Dussel, 2005) argumentando que es necesario contextualizar la propuesta así como realizar un enfoque integral-interdisciplinario, sin embargo la flexibilización aparece en algunos aspectos formales como la evaluación y la asistencia, sin que aparezca un formato que supere la lógica de las asignaturas, la calidad queda planteada sólo como una aspiración en tanto no se construyen proyectos que fijen objetivos más allá de la permanencia de los estudiantes en el centro educativo.

Se puede sostener, al decir de Terigi (2010) que los CME no representan una "alteración", un cambio estructural en la educación, no se han realizado cambios significativos en la organización del currículum, ni el trabajo docente, ni las propuestas de formación y profesionalización, sigue primando la lógica disciplinar, siendo el trabajo interdisciplinario una mera aspiración. Los cambios impulsados (con una implementación parcial) no han logrado el impacto esperado por las autoridades ya que no se evidencia que se garanticen los objetivos planteados.

El programa plantea como componente la extensión del tiempo pedagógico como una de las medidas clave en la búsqueda de cumplir el objetivo de abatir la desvinculación y mejorar la permanencia de los estudiantes en el centro educativo, sin embargo, los CME mantienen una estructura relativamente rígida de la organización del tiempo escolar y una secuenciación de actividades, al respecto Terigi (2010) sostiene que la organización influye en la inclusión educativa, en el sentido de poder garantizar el derecho a la educación en aquellos estudiantes que presentan dificultades a la hora de "seguir el ritmo" en el marco temporal estandarizado.

Los CME tienen entre sus componentes la mejora de la gestión, la autonomía de los centros y la descentralización como elementos centrales para su instrumentación, sin embargo, tomando en cuenta los "factores" que intervienen según Frigerio, los CME no han logrado contar un "liderazgo en lo administrativo y en lo pedagógico" lo cual se evidencia en las insuficiencias que presenta el centro analizado, los escasos resultados en el cumplimientos de los objetivos como el abatimiento de la desvinculación, el nivel de cobertura y mejora de aprendizajes y niveles de promoción, lo que la autora describe como un "elevado nivel de expectativa hacia los alumnos"; asimismo no se concreta la participación real y efectiva de los docentes, familias y comunidad ni hay evidencia de la definición de un proyecto institucional (y mucho menos autoevaluación y plan de cambio y mejoras) (Frigerio, 2000:9).

Por último, retomando los aportes de Martinis (2016) para pensar la definición de los CME respecto al significante "inclusión educativa" se puede afirmar que hay una continuidad

discursiva de las reformas de los años ’90. Los CME conciben a los sujetos como “carentes” y se plantea como propósito superar las inequidades que se generan dentro del propio sistema educativo, haciendo foco en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de educación media con vulnerabilidades, para lo cual, se plantea como un componente la mejora de las condiciones de trabajo de los docentes y propiciar un desarrollo profesional específico de los docentes para atender a los estudiantes vulnerables.

Conclusiones

A modo de conclusión, se puede establecer que los CME son ejemplo de materialización de las políticas institucionales que se pueden remontar a la década de los noventa. Es decir que, pueden ser entendidos una concreción material de objetivos educativos institucionales los cuales se basan en determinados discursos pedagógicos, basados en la hipótesis de una permanente crisis educativa, que han tenido al Estado como actor principal en las transformaciones. Por otra parte, se puede sostener a partir del presente trabajo, la existencia de una distancia entre los objetivos planteados y fundamentados en el Programa de Inclusión Educativa - CME y la concreción e instrumentación del mismo; se puede afirmar que hay un distanciamiento entre los objetivos planteados, la expectativa de innovación y la instrumentación del programa y sus resultados (sobre todo en la promesa de alcanzar una mayor equidad en el sistema educativo en educación media).

En el transcurso de su implementación no se ha permitido una participación real de los docentes, muchas veces persiguiendo a quienes están sindicalizados, no se ha logrado concretar una propuesta que apunte a la una mejor calidad educativa y ha supuesto una flexibilización laboral de los docentes, referentes y talleristas. Asimismo, no se han superado los problemas de gestión y parece haber una mayor centralización a la hora de la toma de decisiones en el quehacer educativo en los CME. Los cambios en la gestión y una supuesta descentralización, siguiendo el pensamiento de Frigerio (2000) ha significado en la práctica que las direcciones de los centros sean las responsables de la instrumentación de los cambios.

Por otra parte, la variable espacio-tiempo como respuesta a los problemas planteados sigue sin ser una respuesta efectiva. En este sentido, podemos sostener que los CME no constituyen una “alteración” que permita superar como dice Terigi (2008) la tendencia homogeneizadora de la educación media. Según lo planteado por la autora, los CME se planean como una oferta educativa diferenciada, pero en la práctica no han logrado “romper la homogeneidad” del formato escolar uniforme ni garantizar la inclusión, debido a que los cambios en los formatos institucionales y pedagógicos no han sido efectivos.

Asimismo, como plantea (Frigeiro, 2000), las transformaciones impulsadas bajo la impronta de una “vocación reformista” en los CME, se produce un distanciamiento entre los fundamentos y objetivos planteados y su instrumentación, es decir en cómo son apropiadas por los diferentes

actores, estando actualmente cuestionada la legitimidad de los mismos.

En síntesis, se puede observar que los CME carecen de una evaluación tanto cualitativa como cuantitativa sobre los resultados alcanzados hasta el momento, en función de los objetivos definidos, y en cuanto a las dificultades en su implementación. Además, se puede establecer que existen diversas dificultades en la instrumentación de los denominados componentes de los CME, debido a la falta de planificación y de recursos (humanos y materiales) que posibiliten una verdadera transformación educativa.

En otras palabras, la aplicación de programas educativos como los CME no solo pueden ser abordados y analizados desde el diálogo entre las políticas educativas y los actores involucrados desde las prácticas educativas, sino también a partir de un análisis del discurso que permita dar cuenta de cómo determinados discursos, con sus respectivos significantes recurrentes, inciden directamente en la materialización de políticas estatales e institucionales.

Referencias:

ANEP (2020) *Fundamentos de la propuesta Centros María Espínola*. Recuperado de: https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/campanas/Fundamentos%20de%20la% 20propuesta%20Centros%20Mari%CC%81a%20Espinola.pdf

Dussel, I. (2005) *Las políticas curriculares de la última década en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas.* En: Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas. Ed. Santillana.

Frigeiro, G (2000) *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO.

Martinis, P. (2016). *Aproximación a los usos del significante "inclusión educativa" en la formulación de políticas educativas en Uruguay (2005-2015)*. En Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación. Ed. Biblos.

Terigi, F. (2010). *El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía.* En: Educar: saberes alterados. Ed. Del estante.

Terigi, F. (2008). *Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común.* En: Educar: posiciones acerca de lo común. Ed. Del estante.

Política e instituciones universitarias: reflexión sobre el primer peronismo

Politics and university institutions: reflection on policies of the first peronism

Javier Benavente Llorente[94]

Luciana Benavente Llorente[95]

Palabras clave: políticas públicas, instituciones universitarias, peronismo, liberalismo, democracia

Introducción

La educación superior universitaria puede ser analizada desde diversos posicionamientos políticos, que significarán de manera distinta, y por ende, administrarán de manera distinta el rol que ocupan en una comunidad las Universidades. Frente al gobierno de La Libertad Avanza a nivel nacional, con el proyecto de "la destrucción del Estado", se requiere de un llamado a una reflexión política respecto de lo común, como lo es por ejemplo, un sistema educativo. El desfinanciamiento de la educación pública se enmarca en una manera atomista de ver el mundo, cada vez más cercana a un explícito gobierno de los dueños del mundo -situándonos en un panorama político de dueñidad (Segato, 2018), una refeudalización del mundo, quizás como un estadio posterior al capitalismo neoliberal.

En Argentina, el acceso de anarco-libertarios al Estado en 2023, implica un desafío en lo que respecta a la defensa de lo estatal, lo público, lo común. Repensar el rol del Estado, requiere de una visión más amplia de los problemas estatales para recuperar el sentido político de lo común, la gestión de lo común, y el potencial de un proyecto de país como sustento de la resignificación de lo público estatal. En palabras de Arregui (1973), "la vocación por los estudios históricos es la primera en presentarse en los pueblos que luchan por su libertad", en el llamado de dar sustento a lo vago y universal, "lo concreto se opone a lo abstracto, la patria al mundo". Si Argentina es un país que supo construir a la educación superior como un derecho y aporte

94 Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: javierbenavente@gmail.com

95 Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: luciana.benv@gmail.com

virtuoso a la comunidad política conviene repasar las ideas, propuestas y políticas públicas, así como los aprendizajes que nos dejaron esas instancias de lucha, disputa y resignificación histórica de la educación universitaria.

La crisis actual del sistema educativo, radica en una crisis mayor que la incluye, que trasciende los debates sobre la dicotomía público-privado, y que se vincula con visiones sobre un proyecto en común. Frente a las ideas de autonomía e independencia del individuo respecto de los demás, la comunidad política, desde una visión aristotélica, posibilita la reivindicación de la sociedad y lo público en tanto las personas sin ningún tipo de sociabilidad son bestias (o Dioses). En el proyecto anarco-libertario de desfinanciamiento de las Universidades públicas como parte del Estado, la educación teóricamente debiera ser administrada desde el ámbito de lo privado: esto incluye a) los individuos deberán sustentar autónomamente su educación; b) queda a cargo del sistema privado también el diseño y gestión de las instituciones educativas, de investigación, de enseñanza y formación.

El interés de este artículo es rescatar, intentar revisitar políticas y expresiones del pensamiento político del primer gobierno peronista, que disputó desde el pensamiento y la práctica a la política en su totalidad: resistencia, gobierno, construcción de lo nuevo en pos del bienestar de la comunidad. El amplio interrogante ¿qué significancia política atribuyó a la educación superior y cómo impactó eso en las políticas públicas?, se intentará pensar en función de una revisión documental y un análisis político de Leyes, discursos y planes de gobierno. La investigación es interpretativa, no exhaustiva y refiere a un recorte seleccionado de manera situada, en relación a un territorio y circunstancia histórica específica, sin pretender establecer supuestos de universalidad.

En términos políticos, la gestión de lo universitario durante el primer gobierno peronista, entre 1946 y 1952 en Argentina, demostró una clásica tensión entre liberalismo-comunitarismo, lo cual, a su vez, tensionó definiciones sobre "lo democrático", según lo institucional o lo social. A su vez, las ideas de igualdad y representación presentaron una visión que cuestionó la perspectiva liberal, en oposición a las medidas implementadas que se abordarán en este documento. La noción de educación como derecho fundamental debe ser revisitada para ser sostenida, lo cual necesariamente se vincula a la noción de comunidad política que se construya en el imaginario social y el rol político de la educación superior como parte de lo público. En este sentido, *la política* del primer gobierno peronista en Argentina nos provee de herramientas para reconocer el potencial de la educación universitaria como bastión fundamental de un pensamiento político distinto a los que gestionan al Estado con el objetivo de destruirlo. Si la contemporaneidad propone modelos de sociedad basados en elementos de la anarquía y el neoliberalismo, el peronismo contrasta con interpretaciones de lo público vinculadas a la justicia social y la soberanía política, disruptivas, y su vez válidas y necesarias.

Resistencias y transformaciones: la política universitaria del primer gobierno peronista

En el año 1947 se sancionó la Ley 13.031 sobre el régimen universitario, conocida como Ley Guardo, estableciendo que las universidades debían "actuar con sentido social en la difusión de la cultura para el prestigio y engrandecimiento para la Nación (Ley 13.031)". A partir de esta Ley, las tareas fundamentales de la Universidad incluirían la contribución a la conciencia nacional e histórica, el abordaje de lo autóctono, investigación sobre problemas económicos sociales de la Nación y el desarrollo adaptado a las necesidades regionales.

La nueva Ley, fue históricamente criticada desde una visión liberal de la democracia. Por un lado, la Ley estableció la autonomía técnica y científica de las Universidades y que:

"Las universidades no deberán desvirtuar en ningún caso y por ningún motivo sus funciones específicas. Los profesores y alumnos no deben actuar directa, ni indirectamente en política, invocando su carácter de miembros de la corporación universitaria, ni formular declaraciones conjuntas que supongan militancia política o intervención en cuestiones ajenas a su función específica, siendo pasible quien incurra en transgresión a ello, de suspensión cesantía, exoneración o expulsión según el caso (Ley 31.031).

Por otro lado, la designación de las autoridades universitarias serían asignadas por el Poder Ejecutivo.

El proceso de gobierno de las Universidades Públicas implicó la intervención de Universidades y, con la Ley 31.031, una designación de autoridades por medio del Poder Ejecutivo. Sin duda, tales estrategias demostraban un intento de resistencia contra postulados liberales en cuanto a la definición de lo democrático y de lo universitario.

El diagnóstico común del movimiento peronista consistía en que ·la Universidad "le había dado la espalda al pueblo" y la Ley 31.031 sería una forma de reparación al respecto, para luego pasar a la fase revolucionaria, que se correspondería con la creación de la Universidad Obrera Nacional (Koc Muñoz, 2024). La justificación de la interrupción de la autonomía universitaria radicaba en la noción de que el gobierno electo democráticamente sería el representante del pueblo, que es quien debe tomar las decisiones respecto de las Universidades. Esto implica un giro de la noción sobre lo democrático en cuanto a la elección de autoridades universitarias: el Poder Ejecutivo elegido por la totalidad de la ciudadanía sería representativo de los intereses del pueblo y por esa misma razón debía estar alineado con la dirección de las políticas públicas universitarias.

La ofensiva del peronismo respecto de los reformistas no fue una mera maniobra política. La resistencia del liberalismo frente a las propuestas peronistas se correspondían con una mirada universitaria elitista, propia de los grupos de poder tensionados por los cambios generados por el surgimiento de la democracia de masas. En este sentido, el carácter democrático del proyecto peronista radicaba en la representación social del 'pueblo trabajador', y de una política pública

enfocada en la inclusión:

> (…) las demandas que debía atender provenían de un espacio mucho más amplio que las fuerzas políticas organizadas. Mucha gente quería aprender oficios, capacitarse como operaría o empleada y cursar carreras técnicas. Las mujeres querían estudiar, los empresarios reclamaban personal más capacitado, los inmigrantes del interior que llegaban a Buenos Aires necesitaban atención educacional. La cultura elitista instalada en las instituciones y en los medios de comunicacion era distinta del espíritu nacionalista y popular de los trabajadores peronistas y de Perón y Evita (Puiggros, 1996).

Posteriormente a las reformas contra las políticas propias de la Reforma Universitaria de 1918, se sancionó una nueva Ley universitaria. En 1948 se sanciona la Ley 13.229. de Creación de la Universidad Obrera Nacional (Universidad Tecnológica Nacional) y cursos de perfeccionamiento técnico para obreros. En términos de gobierno, se reforzaba aún más la dependencia de la UON al Poder Ejecutivo, en tanto no se contemplaban Órganos Consultivos. La UON estaría fuertemente dirigida a población obrera y estructurada en función de sus necesidades de formación técnica, distinto al modelo de Universidad dividida según Facultades representativas de las ramas de conocimiento, propia del reformismo. Los requisitos para poder acceder al cargo de Rector o Vicerector no incluían tener un título universitario, pero sí "debían ser obreros egresados de la Escuela Sindical dependiente de la Confederación General del Trabajo (CGT), no siendo necesario, para el ejercicio de sus respectivos cargos, la acreditación de un título universitario" (Koc Muñoz, 2024). La vinculación de las autoridades de la UON con el movimiento sindical y el ámbito industrial representa un pronunciamiento político respecto de la redefinición de lo universitario como ámbito que no correspondía sólo a la comunidad universitaria, sino también al pueblo trabajador, la totalidad de la sociedad.

En el año 1949, el Decreto Presidencial Decreto 29.337 eliminaba los aranceles universitarios, garantizando la gratuidad de las Universidades como un derecho fundamental y como pilar del proyecto de desarrollo Nacional que el presidente Perón intentaba defender y sostener. El peronismo, en línea con el pensamiento impulsado por Jorge Pedro Arizaga, insiste en sus discursos y en el Primer Plan Quinquenal, en la problemática de la deserción estudiantil entre los distintos niveles, haciendo eje en la importancia fundamental de la educación del pueblo y en aquellos que habían sido excluidos del sistema de educación superior universitario. La educación se constituía como un factor clave para la virtud ciudadana en miras de la justicia social, y no como mera instrumentalidad para el desarrollo de recursos humanos calificados:

> (…) que el hombre y la mujer argentinos no sólo aprendan lo que las indicadas enseñanzas implican, sino para que además se facilite en ellos el desenvolvimiento de la propia personalidad, que es tanto como decir nacionalidad, su espíritu de iniciativa, su amor a la cooperación y al trabajo juntamente con un sentido de responsabilidad social y ante la Patria; todo ello conforme a las exigencias de una justicia socialmente concebida, postulado este ultimo que constituye la razón de ser del programa de gobierno (Primer

Plan Quinquenal, 1947).

Las consecuencias de las transformaciones generadas por el primer gobierno peronista implicaron un incremento de estudiantes en las Universidad que triplicó la cantidad entre el año 1947 y el 1955: de 51.447 a 140.000 (Dercoli, 2013).

Las políticas de inclusión y la contemplación de los sectores obreros al momento de diseñar la estrategia de gobierno en educación impactó en las políticas universitarias a partir de la restricción de las instancias liberales de lo democrático.

Desde el punto de vista del gobierno peronista, la autonomía universitaria sostenía una Universidad excluyente para la mayoría de los sectores de la sociedad. La demanda por la autonomía universitaria se percibía como una manera aristocrática -oligárquica si nos situamos en el período histórico en que el peronismo arriba a la Argentina- de abordar la educación, que justificaría la oposición de una elite universitaria a gobiernos populares y democráticos como lo fue el del primer peronismo.

Por un lado, es importante reconocer que estas ideas estan sustentadas en el pensamiento político liberal. Esto implica que suponen la existencia de una igualdad formal propia del sistema jurídico, que se abstrae de las condiciones de desigualdad social y económica que imposibilitan tales principios de igualdad en la práctica. El abordaje de tales desigualdades fue la prioridad del peronismo, dejando un ideal liberal de democracia, para implementar un ideal de democracia vinculado a la justicia social.

A su vez, tal como lo expresa Dercoli (2013) se manifiesta una noción instrumental de lo democrático, en tanto se prioriza la autodeterminación institucional respecto al funcionamiento interno de las Universidades frente a la relación que tuviera con el desarrollo nacional o de la comunidad y la definición electoral, soberana, popular, del gobierno nacional. La noción de igualdad también es cuestionada desde la política del primer peronismo, en tanto no serán sólo los integrantes de la comunidad universitaria quienes decidan efectivamente sobre el rol de la educación superior y la producción de conocimiento, si no que la decisión estaría sujeta al Poder Ejecutivo, es decir, a la elección de toda la ciudadanía, sea o no universitaria.

Por último, cabe decir que el modelo peronista universitario representa una experiencia de pretensión de gestión de las instituciones académicas de manera crítica respecto de la dependencia histórica a los centros globales de poder en lo que respecta a la producción de conocimiento. En este sentido, implica un aporte a la posibilidad de pensar una Universidad de nuestra América y decolonial. La definición de las políticas en función de las necesidades locales y regionales, así como del fortalecimiento de la conciencia nacional, evidencian el esfuerzo en pos de un saber situado en un país en que lo local se ha representado en determinadas lecturas históricas como lo bárbaro, la barbarie (Dercoli, 2013).

Las políticas públicas vinculadas a la educación universitaria durante el primer peronismo

intentaron reflejar el lema de 'justicia social, soberanía política e independencia económica' a partir de "la democratización de la producción de conocimiento, el acceso al mismo, la definición de fines sociales de la actividad académica y la investigación científico-tecnológica (Dercoli, 2013)". Esto implicó una disputa en términos de la significancia política que se le atribuyera a la producción de conocimiento y la educación técnica y superior.

Consideraciones Finales

Las políticas públicas universitarias del primer peronismo, presentan ciertas disrupciones respecto de la significancia política de la educación universitaria. Esto pone en jaque términos fundamentales del pensamiento político, como lo es la tensión democracia-liberalismo-peronismo. En este sentido, la aparente contradicción no es tan evidente al momento de observar las consecuencias en el acceso a la educación universitaria durante este período, en gran parte favorecido por la gratuidad.

Por un lado, la noción de lo democrático en este período está signado por la idea de que lo universitario debe ser congruente con el gobierno electo por las instancias electivas nacionales, así como la defensa de la inclusión social, con una fuerte crítica a la exclusión de ciertos sectores de la población de las instituciones universitarias.

Por otro lado, la noción de igualdad se cuestiona de dos maneras. En primer lugar, los postulados liberales de defensa de la autonomía universitaria en un contexto de resistencia y transformación de una sociedad oligárquica, se consideran inoportunos para la realidad Argentina y los objetivos que el gobierno tenía entre 1946 y 1952. Por otro lado, la idea de que lo universitario debía representar por igual a la totalidad de la ciudadanía, es decir que para elegir a los gobernantes de las instituciones universitarias, se considera más representativo al Poder Ejecutivo como representante del Pueblo que a la comunidad universitaria.

La reflexión respecto de la educación superior y la producción de conocimiento como fundamental para lograr la construcción de una comunidad virtuosa y una democracia verdaderamente fortalecida debe enfrentarse a un contexto en que la educación universitaria es desfinanciada por un gobierno electo de manera democrática, y que, paradójicamente accede al Estado con el objetivo anarco-libertario de destruirlo. Por un lado, el pensamiento político de Javier Milei posiciona al individuo como autónomo y prioritario. En contraposición, desde una visión de la interdependencia y lo colectivo, el modelo universitario peronista nos permite construir una noción de lo universitario desde un pensamiento político que tensiona nociones distintas sobre la democracia, la soberanía y la igualdad, y que pone el énfasis en la justicia social, la virtud ciudadana y la comunidad.

Referencias

Hernandez Arregui, J., J. (1973). *La formación de la conciencia nacional*. 3 ed. Buenos Aires: Plus Ultra.

Koc Muñoz, S., A. De la “Ley Guardo” a la “Ley Perón”: la constitución de la Universidad Obrera Nacional como modelo universitario del peronismo. *Revista História da Educação (Online)*, 2024, v. 28, e133231.

Puiggros, A. (1996). *Qué pasó en la educación Argentina. Desde la Conquista hasta el Menemismo.* Buenos Aires: Kapelusz.

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

Dercoli, J. (2013). Las leyes universitarias del primer peronismo. Hacia una nueva forma de producción del conocimiento. *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza

MESA 12: PROCESOS DE ASOCIATIVISMO Y SINDICALIZACIÓN DOCENTE: HISTORIAS, CONFLICTIVIDADES DOCENTES Y ARTICULACIONES CON LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

COORDINAN: GONZALO GUTIÉRREZ (UNC), LUZ LAFIOSCA (ISP "DR. JOAQUÍN V. GONZÁLEZ", ISPEI "SARA C. DE ECCLESTON" ENS N 10 "JUAN B. ALBERDI") Y FEDERICO TÁLAMO (UADER), ALEJANDRO HERRERO (UNSAL, UNLA, CONICET)

Sociedades Populares de Educación y Asociaciones Gremiales (Buenos Aires, 1911-1920)

Popular Education Societies and Trade Associations (Buenos Aires, 1911-1920

Alejandro Herrero[96]

Palabras claves: Buenos Aires-Sociedades Populares-Educación-Asociaciones gremiales

1.- ¿Qué investigo?

Estudio la educación común en la provincia de Buenos Aires desde la década de 1850 hasta 1930.

Una de mis líneas de exploración consiste en investigar las Sociedades Populares de Educación (en adelante: SPE), sus Escuelas Populares (en adelante: EP), Normales Populares (en adelante: ENP), y su gremio docente.

Mi hipótesis de trabajo plantea que desde fines del siglo XIX se registra un paulatino retiro de la obligaciones escolares del gobierno bonaerense y de su Dirección de Escuelas, vale decir, se decide no aumentar el presupuesto educativo aunque aumente la población escolar y la situación educacional sea dramática (alarmante deserción escolar, alto índice de analfabetos, magros salarios, falta de docentes diplomados, etc.).

Una de las respuestas del gobierno de la educación bonaerense consistirá en impulsar que los vecinos se hagan cargo de la educación de sus hijos.

La escena que se repite sería la siguiente: los inspectores bonaerenses hacen un diagnóstico de cada ciudad o localidad rural, y, una vez que se registra que existen las condiciones necesarias; vecinos benefactores con poder económico y vecinos que estén dispuestos a dar su tiempo y esfuerzo se los reúne y persuade sobre la concepción de la educación popular. Una vez convencidos los vecinos formalizan una SPE, e inmediatamente crean, sostienen y administran una EP y una ENP.

---

96 Universidad Nacional de Lanús-Universidad del Salvador-CONICET. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. Correo: alejandro.herrero@usal.edu.ar

La diferencia con las escuelas particulares o privadas reside en que éstas pueden tener fines de lucro, mientras que las EP y ENP todo lo que se recauda con el pago de la matrícula de los alumnos y otros recursos que se obtengan solo se usa para la sede escolar popular.

Popular significa una escuela creada, sostenida y administrada por el pueblo para el pueblo sin ayuda del Estado.

Impera una concepción liberal sostenida en premisas precisas: gobierno mínimo, autogobierno, libertad individual; e impera un ideal patriótico: vecinos participan de la escena pública para resolver un problema colectivo.

Se trata de individuos que se hacen cargo del problema de la educación de sus hijos y de su vecindario (se invoca ideal liberal e ideal patriótico), con un plan de estudio que forma niñas y niños a autogobernarse y a resolver los problemas de la comunidad.

En la mayoría de los casos, bajo el primer impulso de la Dirección de Escuelas y, de la mano de inspectores, se crean y multiplican las SPE que fundan EP y la ENP en toda la provincia.

Hecho que se produce, a gran escala, desde 1911 hasta 1917, comienzo del declive y cierre a partir de 1920; la mayoría de la ENP, dejarán de ser populares y pasaran a la administración del Consejo Nacional de Educación, aunque, en algunos pocos casos, cierran sus puertas sin optar por esta opción.

Durante ese proceso, docentes de las ENP organizan y establecen, en 1916, la Asociación de Docentes Normales de la provincia de Buenos Aires con el fin de defender los derechos de los docentes y, en especial de las sedes populares.

Necesariamente apelo al estudio cualitativo y cuantitativo: análisis del discurso (aludo en especial a la Pragmática), construcción biográfica de los protagonistas, y de cuadros estadísticas. Digo construcción porque tuve que estudiar a cada protagonista puesto que no existen biografías de los educadores, funcionarios o vecinos que indago; así como debí confeccionar cuadros con el número de SPE, EP, ENP, alumnos, salarios, afiliados al gremio docente, etc.

Indicado muy brevemente la hipótesis, la unidad de tiempo y de lugar, y las cuestiones metodológicas debo atender a otro asunto relevante: este estudio debe entenderse en un contexto y decisiones precisas de los sucesivos gobiernos bonaerenses desde fines del siglo XIX.

2.- ¿Por qué estudio las SPE y sus EP y ENP?

Sandra Carli, Lilia Rodríguez, y Daniel Pinkasz escribieron trabajos excelentes sobre las Sociedad Populares de Educación y sus sedes escolares; y Pablo Pinau ha reflexionado sobre el concepto de educación popular en el mismo sentido, y ofrece un panorama cronológico en la historia argentina. Con estas investigaciones pude advertir esta concepción educativa, e iniciar esta nueva línea de indagación en mis estudios de la educación común bonaerense. Mis exploraciones intentan dar un paso más en esta tradición de trabajos.

Advierto, en principio, que la creación y multiplicación de EP y ENP desarrollada a partir de 1911, se produce a partir de un consenso de la dirigencia política bonaerense de no aumentar el presupuesto educativo aunque aumente la población escolar: hecho que se registra desde fines del siglo XIX.

Me explico.

Las crisis económicas de 1885 y 1890, fueron devastadoras para la economía en todas las provincias, a tal punto que hasta los terratenientes bonaerenses se quejan de la catástrofe, y la padecen.

A nivel nacional y a nivel de la provincia de Buenos Aires, se produce un drástico deterioro de los recursos del erario.

En esta situación de penuria económica, desde fines del siglo XIX los sucesivos gobiernos y Directores de Escuelas bonaerenses sostienen en la escena pública y en discursos, informes y memorias que el erario de la provincia no se puede hacer cargo de la obligatoriedad y gratuidad escolar, establecido en la Ley de Educación Común de 1875.

Se plantea que desde el área educativa se controle si los tutores y padres educan a sus hijos con los contenidos mínimos fijados por el gobierno de la educación bonaerense.

Medida que justificaba que la Dirección de Escuelas no tuviera la obligación de aumentar el número de escuelas y de docentes ante el aumento de la población escolar, o no tuviera que hacerse cargo del alto índice de analfabetos, la deserción escolar en primero y segundo grado, la inasistencia elevada, el gasto de alquileres de locales, la escasez de maestros diplomado para dictar clases, etc.; puesto que la responsabilidad sería de los tutores que debían educar a sus hijos.

Se pretende sostener y administrar las escuelas existentes y delegar el problema a los tutores.

En los años 90 se registra esta solución en términos discursivos. A partir de 1903 y 1904 se produce una reforma de hecho, donde se reducen las asignaturas el plan de estudios y los años del ciclo escolar. La denominada “Reforma” legal que se dicta en 1905 mantiene la obligatoriedad y la gratuidad, y se sanciona una nueva política en cuanto al ingreso: niñas y niños ingresan a los 8 años, y ya no a los seis, a la escuela; vale decir, las escuelas no pueden recibir alumnos menores a esa edad.

Esta “Reforma” se dicta al mismo tiempo que la Ley denominada Laínez que abre la posibilidad que si las provincias se lo solicitan a la Nación, el Consejo Nacional de Educación puede crear, sostener y administrar escuelas en las provincias.

Se debe recordar y puntualizar que a partir de 1903 y 1904, según los estudios de economía argentina, la crisis ha concluido y se ha reiniciado otra vez la expansión económica.

La situación se ha modificado, sin embargo, el gobierno de la educación bonaerense continua siendo la misma.

Desde 1909 se apela a la ley Laínez y se solicitan escuelas nacionales, y desde esa fecha

cada año se solicitan más escuelas que en el año anterior, vale decir, se establece como política educativa.

Por otro lado, a partir de la gestión del Director de Escuelas Enrique César Urien, se promueven las SPE y sus EP y ENP, y entre 1911-1913, se crean en todo el territorio provincial EP para la educación común y ENP para la formación de maestros. El objetivo consistía que las sedes populares resuelvan dentro de sus posibilidades la educación obligatoria y la formación de maestros diplomados; dos graves y alarmantes problemas en la provincia de Buenos Aires (y en todo el país).

Para decirlo de una vez: los gobiernos bonaerenses y su Dirección de Escuelas se retiran paulatinamente de sus obligaciones (por ejemplo, no aumenta su presupuesto escolar, establece que recién a los 8 años se puede ingresar a las escuelas); y, al mismo tiempo, de hecho, comparten sus obligaciones que le exige la ley de educación, con el CNE, al solicitarles las denominadas "escuelas Láinez" y con la SPE establecidas en todo el territorio provincial.

Coexisten, en estas respuestas, dos concepciones diferentes: una que pregona la intervención del Estado Nacional (lesiona principio liberal del gobierno mínimo) y otra la acción de los vecinos (pregona principios liberales: vecinos que resuelven los problemas sin solicitar ayuda al Estado).

3.- ¿Por qué estudio las ENP y el Gremio docente?

Además de las EP, se promueven las ENP porque existía la necesidad de maestros diplomados en Buenos Aires (problema que se verifica en todo el país).

En 1913, se registran ENP de reciente creación en Avellaneda, Ayacucho, Balcarce, Baradero, Bolivar, Bragado, Cañuelas, Carlos Casares, Chacabuco, Chacomús, Florencio Varela, General Paz, Mar del Plata, Junín, Lobos, Lujan, Maipú, Marco Paz, Mercedes, Morón, Navarro, Necochea, Nueve de Julio, Rojas, San Andrés de Giles, Tres Arroyos, La Plata, Púan, y Magdalena.

De las 29 ENP, 28 se crean impulsadas por la dirección de Escuelas, que primero convence a los vecinos a constituir una SPE e inmediatamente esta asociación crea la ENP.

Solo existe una excepción, la creación de la ENP de Mercedes: creaba por iniciativa del gremio docente.

Todo nace para resolver un problema puntual.

Los exámenes para aspirar al diploma de maestros normales se realizaban únicamente en La Plata, capital de la provincia. Esto implicaba varias situaciones traumáticas para los aspirantes mercedinos pero también para cualquier otra localidad. Primero: los gastos de traslado y de alojamiento en otra ciudad; y segundo: la ausencia de espacios académicos para que los aspirantes se preparen y adquieran los conocimientos y destrezas necesarias para atravesar con éxito la mesa examinadora.

En Mercedes, la respuesta no provino de funcionarios del área de educación, sino de la Asociación de Maestros de la provincia de Buenos Aires, cuyos miembros mercedinos toman la iniciativa de promover una reunión de docentes y vecinos con el objeto de crear una "Academia gratuita" donde se puedan preparar a los aspirantes.

De hecho, algunos de los integrantes de la Asociación de Maestros forman parte de la primera comisión directiva de la Academia fundada en 1911. Los docentes que preparan a los aspirantes a maestros trabajan ad honorem.

Al principio, la respuesta se limita a dar las destrezas y conocimientos que necesitan los aspirantes, y luego se plantea en la misma Academia ofrecer una nueva respuesta más definitiva: crear una ENP con el objeto de que los aspirantes no tengan que trasladarse a la ciudad de La Plata.

En 1912, Enrique Cesar Urien, el nuevo Director General de Escuelas, también alienta a esta Academia gratuita a constituirse en ENP ofreciendo un marco legal.

La apuesta se refuerza desde el gobierno: el Consejo de Educación de Buenos Aires propone un plan de creación de ENP en toda la provincia. La ENP de Mercedes fue la primera en constituirse y, en documentos oficiales de la Dirección de Escuelas, se la señala como el modelo a seguir.

De ahí en más la historia es similar a los casos que ya estudié: los inspectores recorren la provincia, reúnen a vecinos acaudalados y a docentes, y concretan una asamblea de la cuál surge una CPE y meses más tarde la ENP. En 1913, las ENP se multiplican en la provincia.

Se registra una cadena de hechos: La Asociación de Maestros de la provincia de Buenos Aires promueve la creación de la Academia, posteriormente la Academia crea, amparada por el Consejo de Educación provincial, la ENP, y unos años después, la dirección de la ENP y sus docentes, convocan en su propio establecimiento a los docentes de la provincia con el objeto de constituir un gremio que los represente, y de este modo nace la Asociación de Maestros Normales de la provincia.

Existe una mentalidad liberal y corporativa que se puede registrar por lo menos desde fines del siglo XIX en la provincia de Buenos Aires.

La noción liberal del autogobierno es notoria en la formación de los estudiantes en las EP y ENP: se plantea una noción precisa, la lucha por la vida, y esto quiere decir que cada educando aprende a gobernarse a sí mismo, se le enseña que en la sociedad se deberá sostener por sí mismo sin pedirle auxilio al Estado, lo que se llama la lucha por la vida o con la expresión despectiva "la empleomanía", pero en otro plano se advierte que los mismos docentes que pregonan esta noción liberal, fomentan y crean corporaciones para defender sus reivindicaciones. Y esto es explícito: en la memoria de la ENP de Mercedes, se sostiene que el maestro normal no puede defender sus derechos de manera individual, sino que es necesario que constituya una corporación o adhiera a una, que defenderá sus intereses.

Esto se aprecia en el mismo nacimiento de la ENP de Mercedes: la situación era que cada aspirante debía hacerse cargo económicamente y desde el punto de vista académico de sí mismo y atravesar el examen en la ciudad de la Plata. Esto fue percibido de modo problemático por docentes y vecinos y no como algo normal en una sociedad liberal. Fundan la Academia gratuita (promovida por la Asociación de Maestros dela provincia), que denominan "corporación" o "institución gremial", y no dejan librados a su propia suerte a cada aspirante.

Por momentos impera en la ENP de Mercedes la postura gremial, corporativa con el objetivo preciso de ayudar y defender a los aspirantes a maestros en 1911, y posteriormente constituyen otra corporación, en 1916, para proteger los derechos e intereses de los maestros normales, cuando crean la Asociación de Maestros Normales.

La institución gremial dicta su estatuto el 3 de agosto de 1916 en la ciudad de Mercedes. Establece una serie de propósitos: 1.- Contribuir a la vinculación de todos los maestros normales provinciales. 2.-Reclamar en defensa de sus derechos, de todo asunto de interés para la profesión del magisterio. 3.- Mantener estrechos vínculos con las escuelas normales populares a cuyo progreso se propenderá dentro de los medios de su alcance. 4.- Propender a la formación de un ambiente propicio a la cultura pública en forma de conferencias, lecturas, publicaciones, formación de bibliotecas, organización de cursos de enseñanza libre para obreros, etc. 5.- Fomentar las aspiraciones de los maestros adheridos a esta causa tendientes a alcanzar el equilibrio posible y justo en el interés colectivo. 6) Activar iniciativas en todo cuanto importe una necesidad para la práctica de los actos magistrales y para la mayor ilustración y moralidad profesional.

Asumió el cargo de Presidenta, Amalia I. Rosales, maestra normal elemental; ocupó de secretario, Victorio Rossetti (maestro normal elemental).

El auge de las ENP y la apertura del gremio de los decentes populares, tuvieron su momento de crecimiento hasta 1916. Todo cambia cuando toman la gestión del poder ejecutivo provincial los radicales, y desde 1917, se adopta otra política, que desalienta esta tendencia liberal educativa; y se alienta que dejen de ser populares para pasar a la administración del CNE.

Una de las situaciones que se repetían era que las SPE solo podían subsistir con la colaboración de los vecinos denominados benefactores. En todos los casos, estos vecinos benefactores participan al comienzo y luego abandonan las SPE. En las memorias se reitera siempre la misma queja, falta de Benefactores, y peor aún, que al poco tiempo eran contados con los dedos de las manos los vecinos que participan de las SPE. A esto se suma, en algunos casos, la injerencia de la política local, que también que divide a los miembros de la SPE y los desalienta.

Por distintas causas la vida de las EP y las ENP era efímera; a lo que se une el desaliento por parte del nuevo gobierno radical.

La mayoría de la ENP cierra como sede popular y continua activa bajo el sostenimiento y administración del CNE. Una de las escasas excepciones fue la ENP de Mercedes, que a pesar

de atravesar la misma situación que las demás, decide cerrar sus puertas.

Referencias:

Carli, Sandra. (1991). "Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación", Adriana Puiggrós, *Historia de la Educación Argentina, t. II., Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Bs As., Galerna, pp. 13-46.

Martínez Urrutia Luis. (1955). *La escuela normal popular: reseña retrospectiva*, Mercedes, Talleres Gráficos Cassani.

Pinau, Pablo. (1994). "El concepto de Educación Popular. Un rastreo histórico comparativo en Argentina", *Revista de Educación*, n. 205, Septiembre-diciembre, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Pinkasz, Daniel. (1993). "Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la provincia de Buenos Aires", en: Adriana Puiggrós (Dir.), Historia de la Educación en Argentina. La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945), t. IV, Bs As., Galerna.

Rodríguez, Lilia. (1991). "La educación de adultos en la Argentina". En: Adriana Puiggrós, Historia de la Educación Argentina. Tomo II. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino, Buenos Aires, Galerna, pp. 177-224

Tassi, Antonio. (1913). Informe sobre Escuelas Normales Populares. *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Julio-setiembre, pp. 789-790.

El resurgimiento de la APEF (1939): Profesionalización docente y redefinición de la cultura física en Argentina

The Resurgence of the APEF (1939): Teacher Professionalization and the Redefinition of Physical Culture in Argentina

Antonella Bertolotto [97]

Palabras clave: APEF – Asociativismo – Educación Física – Profesionalización – Cultura Física

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar las iniciativas desarrolladas por la Asociación de Profesores de Educación Física (APEF) durante el año 1939, su primer año de su segundo periodo. Con lo cual, a partir de la historia social, política y cultural del asociacionismo docentes (Ascolani, 1999, Acolani, 2019; Acri, 2012; Southwell, 2021) y de la cultura física argentina (Aisenstein, 2006; Galak, 2012) se desarrollarán algunos acontecimientos que nos permiten comprender las condiciones de posibilidad que propiciaron su regreso. Se desarrolla una investigación de tipo flexible a partir de un estudio hermenéutico focalizado en interpretar diversas fuentes históricas, entre las que se destacan los Boletines Oficiales de la APEF durante el año 1939. Se tiene como hipótesis que la APEF no solo funcionó como espacios de significación e identificaciones, sino que muy especialmente funcionó como el interlocutor entre las demandas propias del Instituto, del personal docente y del estudiantado con el contexto político y pedagógico local. Logrando condensar narrativas en torno a la profesionalización propias del instituto.

Asociativismo docente

Desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX emerge un incipiente pero sostenido crecimiento del gremialismo docente que deambula, según Adrián Ascolani (1999), en una disputa entre legalistas de tendencia oficial, agentes autónomos y otros reformistas contestatarios. Según el propio Ascolani, "el gremialismo docente ha sido una modalidad de acción colectiva que procuró el bienestar de un sector del asalariado, apoyándose en un aparato institucional propio",

97 IdIHCS/CONICET-UNLP, Ensenada, Argentina. Correo electrónico: antobertolotto588@gmail.com

comprendiendo diferentes expresiones históricas que transitaron desde sus orígenes como asociacionismo profesional de educadores, pero que "progresivamente asumió características sindicales, incorporando más tarde a otros trabajadores del sistema educativo" (2019: 39). Este asociacionismo tuvo en la Argentina de la década de 1940 la característica de estar en constante tensión de proximidad y lejanía con las agencias estatales, "cercano a la renovación pedagógica vinculada a la escuela activa" (Ascolani, 2019: 41). Estas asociaciones profesionales docentes comienzan a funcionar no sólo como espacios gremiales y de gestión educativa, sino también como espacios de producción y circulación de discursos de identificación e interpelación.

Ahora bien, en lo que refiere específicamente al asociacionismo en Educación Física, este se produjo a raíz de dos condiciones articuladas. Por un lado, se debió a cuestiones generales relacionadas con el sostenido crecimiento del sistema educativo argentino, el cual congregaba diferentes identificaciones pedagógicas que se volcaron a identidades laborales. Se destacan especialmente visiones laicas o eclesiásticas, escolanovistas o conservadores, de enseñanza libre o enciclopedista, entre una multiplicidad de sentidos en disputa. Muchas de estas nuevas identificaciones estuvieron relacionadas a nuevas demandas, como lo fueron las luchas por mejoras en las condiciones laborales, salariales, en la unificación de métodos de enseñanza (Acri, 2012; Southwell, 2021) y a la feminización en la formación docente (Morgade, 1993).

Por otro lado, pero con puntos de unión, se pueden identificar una serie de acontecimientos propios del ámbito de la Educación Física. Quizás el antecedente más antiguo de asociacionismo de docentes de cultura física en Argentina sea el Decreto de 1898 donde se establece la obligatoriedad de la Educación Física en las escuelas de enseñanza media que promueve la conformación de que "en cada colegio o sección se organizará un 'Club atlético' compuestos por todos los alumnos, ex alumnos del establecimiento y profesores" (Art. 16 del Decreto citado en Romero Brest, 1938: 49). A su vez, el constante desarrollo y expansión de la cultura física y la formación profesional en disputa, precarizada, en crecimiento y concentrada geográficamente en la provincia de Buenos Aires (Aisenstein, 2006; Galak, 2012), fueron sucesos que condicionaron y propiciaron la configuración de asociaciones de distinta índole.

Nuevos escenarios en los inicios del siglo XX evidencian la necesidad de establecer, institucionalizar y transmitir una forma racional, metódica y científica de moverse. Esta cuestión comienza a saldarse cuando se legisla el Sistema Argentino de Educación Física como método a ser enseñado en las escuelas de todo el país desde 1905 hasta su derogación el 6 de marzo de 1939 por la Dirección General de Educación Física (1938-1947). Dicho Sistema fue creado por el Dr. Enrique Romero Brest, quien desde finales del siglo XIX hasta las primeras cuatro décadas del siglo XX se constituyó como uno de los principales agentes a la hora de producir y poner en circulación saberes, discursos y enfoques dentro del campo de la Educación Física y la cultura física en general, tanto en Argentina como en el exterior. Considerado el "padre de la Educación Física argentina" (Scharagrodsky, 2004), y con el apoyo del reconocido pedagogo argentino Pablo Antonio Pizzurno, disputó los sentidos dominantes del campo disciplinar con

corrientes tradicionales y militaristas. Además de haber desarrollado una significativa obra escrita, fue un actor fundamental para la profesionalización cívico-pedagógica en Argentina, especialmente con la creación del Instituto Nacional Superior de Educación Física Nº1 (de ahora en más Instituto Nº1), pionero a nivel nacional y latinoamericano (Saraví Rivière, 1998).

Este Instituto se encargó principalmente de formar profesores y profesoras de Educación Física de forma cívica, pedagógica, científica y racional, siguiendo las premisas pedagógicas del Sistema Argentino de Educación Física. Funcionó como el único establecimiento civil encargado de formar docentes en Educación Física hasta la creación en 1939 del Instituto Nacional de Educación Física "Gral. Belgrano", ubicado en la localidad de San Fernando, provincia de Buenos Aires. Su creación se debió a varios factores, pero principalmente a *federalizar* la disciplina por su lógica de internado para estudiantes del interior del país y a tensionar la hegemonía de Romero Brest, habiéndose derogado el Sistema Argentino de Educación Física como método oficial (Galak, Kopelovich y Pereyra, 2021). Pero ¿cómo se formaban hasta entonces los docentes de otras regiones del país y cómo circulaba el Sistema Argentino de Educación Física a nivel federal? La respuesta puede hallarse en el asociativismo docente que hizo posible el surgimiento de la primera Asociación de Profesores de Educación Física (APEF) el 20 de junio de 1909, teniendo como uno de sus fundamentos solucionar los inconvenientes de una formación profesional centralizada. Su principal propósito consistió en consolidar los vínculos entre quienes estaban asociados, defender los intereses, tanto materiales como simbólicos, de quienes se egresaban del Instituto N°1 y solidificar al Sistema Argentino de Educación Física como saber disciplinar común y federal. Organizaban torneos, competencias, prestaban personal docente y brindaban cursos de formación, logrando constituirse en el brazo político y pedagógico del Instituto Nº1 (Scharagrodsky, 2013).

Según Saraví Rivière (1998) la APEF tuvo dos períodos diferentes, el primero desde 1909 hasta aproximadamente 1931, estrechamente vinculado con la figura de Romero Brest y el Instituto que dirigía, y luego un segundo lapso desde 1939 hasta aproximadamente 1958, también fuertemente relacionado con el Instituto Nº1 que en esos años solo se dedicaba a la formación de profesoras mujeres y con el asociacionismo profesional nacional, sudamericano y panamericano. Sus objetivos en ambos períodos estuvieron relacionados con "el estudio de los principios científicos de la educación física y su aplicación práctica", "La difusión de la gimnasia educativa, de los juegos y deportes" y "la defensa de los intereses profesionales de los profesores de educación física y especialmente de los egresados del Instituto Nacional" (Estatuto de la Asociación de Profesores de Educación Física, 1939: 1). Si bien su primer periodo se caracterizó más por una mayor disputa con la corriente militarista que formaba docentes en la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército (1897), la segunda APEF pretende reorganizar esta disputa procurando propiciar espacios de debate y consenso entre profesionales provenientes de diversos campos.

El resurgimiento de la APEF: un nuevo impulso para la formación profesional

El regreso de la APEF tiene su lugar en los últimos años de la denominada Década Infame en la Argentina (1930-1943), caracterizada por fraudes y proscripciones electorales, huelgas, levantamientos armados, la violencia policial, la intimidación contra la oposición y la cohesión. Un escenario de época caracterizado por la expansión y masificación en la divulgación de algunas prácticas deportivas tales, como el fútbol, boxeo, turf, polo y atletismo, que permitieron la paulatina incorporación del país a diversas competencias internacionales, y por el flujo transnacional de ideas, personas, objetos y propuestas vinculadas con la cultura física que había iniciado a fines del siglo XIX y principios del XX.

A su vez, el campo de la cultura física nacional se vio modificado por la creación de la Dirección General de Educación Física y Cultura de la provincia de Buenos Aires en 1936, por el Consejo Nacional de Educación Física en 1937 y por la Dirección General de Educación Física (DGEF) a partir del Decreto n° 6.446 del 17 de junio en 1938, a cargo como Director de Cesar Vásquez. Estos organismos estatales provocaron distintas resignificaciones en la educación del cuerpo institucionalizada de Argentina hacia la década de 1940, especialmente profundizando la separación sexo-genérica de las clases y proponiendo una visión no necesariamente cívico-pedagógica de la enseñanza del movimiento. Comenzaron a incorporar perspectivas teóricas del movimiento escolanovista y del ideario de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ), propiciando cambios que se apoyaban en una doble intención: "el fortalecimiento del cuerpo y el espíritu de la juventud y de la raza nacional" y "la formación de nuevos dirigentes que sostuvieron y reprodujeran esas ideas y prácticas a lo largo del tiempo" (Aisenstein y Elías, 2018: 12). Muestra de ello es que los nuevos egresados comenzaron a ocupar cargos de gestión estatal relevantes, en organismos públicos, colegios nacionales, escuelas primarias y clubes particulares en distintas jurisdicciones del país. A su vez, el campo de la cultura física también se vio afectado por el crecimiento de las federaciones e instituciones deportivas particulares o privadas como, por ejemplo, el Club de Gimnasia y Esgrima, la ACJ, el Club Universitario de Buenos Aires.

A raíz de este clima de época, queremos focalizar en dos Decretos de la DGEF, que permiten comprender de mejor forma el regreso de la APEF. El primero, el Decreto n.º 23.830 del 10 de febrero de 1939, expresa el descontento de la DGEF con la formación profesional que se impartía en el Instituto Nº1. Esta crítica se materializó un mes después, con la Resolución Ministerial n.º 19 del 6 de marzo de 1939, que derogó oficialmente el Sistema Argentino de Educación Física (Argentina, 1939). A esto se sumó un segundo Decreto, el n.º 27.829 del 31 de marzo del mismo año, que, tras inspecciones a establecimientos oficiales de enseñanza secundaria en la Capital Federal, se evidenció "la forma insuficiente en que se impartía la educación física, habiéndose comprobado que los profesores, en un porcentaje elevado, no revelan la capacidad que exige la cátedra" (Argentina, 1939: 417). En el mismo decreto, se señala que la formación en el Instituto Nº1 llevaba décadas arrastrando deficiencias, lo cual

había generado un creciente "proletariado" sin posibilidades de inserción profesional efectiva y sin la preparación adecuada para asumir el desafío de liderar la educación física en el país. Ante este diagnóstico crítico, la DGEF impulsó modificaciones en el plan de estudios del Instituto Nº1, que finalmente se concretaron en 1941.

Otra de las cosas que podemos mencionar del Decreto n.º 27.829, es que se detallan las principales causas del estancamiento institucional. En primer lugar, "por la falta de vocación y aptitud de la mayoría de los alumnos (...) especialmente entre el sexo femenino, ha creado un problema social con la superabundancia existente". En segundo lugar, por "la orientación teórica de sus materias y actividades hacia un solo sistema de gimnasia" y por último, por falta de idoneidad en su cuerpo docente (Argentina,1939: 418).

Consecuentemente, este escenario creó la necesidad de fortalecer y profesionalizar el campo de la Educación Física en Argentina. Motivos necesarios para el comienzo del segundo periodo de la APEF, el 19 de abril de 1939, con el objetivo de consolidar la identidad profesional de los docentes y responder a las nuevas demandas pedagógicas y sociales. De esta manera, la asociación se erigió como un espacio de articulación entre docentes, estudiantes y el contexto político-educativo, desarrollando actividades orientadas al perfeccionamiento profesional continuo y a la defensa de los intereses del sector.

Alineada con los objetivos expresados en su estatuto, la APEF publicó en junio de 1939 su primer boletín, donde presentó un ambicioso "Plan de Acción". Este incluía la realización de reuniones científicas, cursos teóricos y prácticos de perfeccionamiento, demostraciones, la creación de una biblioteca, una oficina de información para docentes, gestiones ante autoridades, publicaciones periódicas y, especialmente, la elaboración de boletines con las novedades locales e internacionales de la educación física (APEF, 1939: 1).

Además, la APEF no se limitó a su labor interna, ya que estableció vínculos con otras organizaciones, como la Unión de Obreros Municipales (UOM) y el Club "El Tala". Organizaron en noviembre de 1939 el "departamento físico de la UOM" y un programa gimnástico-deportivo para llevar a cabo en dicha institución. También colaboraron en la organización de campamentos en la sede de la UOM en Salsipuedes, Córdoba, y con sus respectivos cursos preparatorios.

Durante ese mismo año, la APEF ofreció una variedad de cursos prácticos y teóricos de gimnasia, juegos y deportes, que se llevaron a cabo entre junio y noviembre, y posteriormente en diciembre como cursos de vacaciones. Para las mujeres, se incluyeron actividades como basket-ball, pelota al cesto, volley-ball, hockey, playground baseball, carrera, salto y patinaje; y para los varones, se repetían todos los deportes, menos basket-ball que fue cambiado por handball. Los cursos eran exclusivos para los socios de la APEF, y la participación en clases de gimnasia era obligatoria para poder acceder a los deportes. Sin embargo, debido a la baja inscripción, solo se realizaron cursos de basket-ball y volley-ball. De manera paralela a los cursos de verano, se organizaron cursos prácticos de campamento en la UOM de Córdoba, dirigidos por la profesora Gilda Lamarque de Romero Brest, y conferencias con expertos internacionales, como la del

profesor Dr. Luis Bisquert, director del Instituto de Educación Física de Chile.

Estas acciones reflejan la capacidad de agenciamiento y el papel protagónico de la APEF en la configuración de una identidad profesional sólida, vinculada al contexto de las políticas educativas de la DGEF, y su capacidad para adaptarse a las nuevas corrientes pedagógicas y sociales. En resumen, el resurgimiento de la APEF no fue un fenómeno aislado, sino que estuvo profundamente enraizado en las decisiones políticas y en la necesidad de renovar y profesionalizar el campo de la educación física en Argentina.

Conclusión

El análisis del resurgimiento de la APEF en 1939 permite comprender la compleja interacción entre las prácticas asociativas docentes, las transformaciones en el campo de la cultura física y el contexto sociopolítico de la Argentina de fines de la década de 1930. Lejos de constituirse en un fenómeno aislado o espontáneo, este resurgimiento fue producto de un entramado de continuidades y rupturas, en el que las tensiones entre tradición y renovación, profesionalización y precarización, se hicieron evidentes. La APEF no solo funcionó como un espacio de identificación profesional y de articulación pedagógica, sino que también se consolidó como un interlocutor estratégico entre el Instituto, sus egresados y el Estado, en un contexto marcado por profundas transformaciones en las políticas educativas y en el campo disciplinar. Así, el retorno de la APEF se inserta en un proceso más amplio de redefinición de los saberes y prácticas de la Educación Física, donde el asociacionismo docente se configuró como un vehículo fundamental para la defensa de intereses colectivos, la circulación de saberes y la profesionalización del sector.

Referencias

Acri, M. (2012). *Las asociaciones y gremios docentes de la argentina. La situación laboral, la organización y las primeras luchas (1881– 1930)* [Tesis de maestría, FLACSO]. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/4519

Aisenstein, Á., & Elías, L. (2018). Influencias de la YMCA en la cultura institucional del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) Gral. Belgrano. Argentina, 1939-1967. *RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, *4*(1), 80-95.

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

Ascolani, A. (1999). ¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916/1943). *Anuario de Historia de la*

Educación, (2).

Ascolani, A. (2019). "Asociaciones y sindicatos", en Fiorucci, F. y Bustamante, J. *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. UNIPE.

Asociación de Profesores de Educación Física [*APEF*]. (1939). *Estatutos.*

Asociación de Profesores de Educación Física [*APEF*]. (junio a diciembre de 1939). *Boletín Informativo.* Núm. 1 al 5.

Galak, E. (2012). *Del dicho al hecho [y viceversa]: El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.773/te.773.pdf

Galak, E., Kopelovich, P. y Pereyra, M. (2021). Entre el nacionalismo y la internacionalización: la primera década de la Dirección General de Educación Física (Argentina, 1938-1947). *Praxis educativa 25*(1), 1-20.

Morgade, G. (1993). ¿Quiénes fueron las primeras maestras?. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación, 12*, 52-60.

Romero Brest, E. (1938). *El sentido espiritual de la Educación Física*, Librería del Colegio.

Saraví Rivière, J. (1998). *Aportes para una Historia de la Educación Física Argentina 1900 a 1945.* IEF Nº1.

Scharagrodsky, P. (2004). El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generizada (1900-1940). *Perspectiva*, *22* (NUMEROESPECIAL), 83-119.

Scharagrodsky, P. (2013). Cartografiando, acciones, significados y disputas en el campo de la cultura física argentina. El caso de la Asociación de Profesores de Educación Física (APEF) en las primeras décadas del siglo XX. En *XIV Jornadas Interescuelas-Departamentos de Historia 2-5 de octubre de 2013 Mendoza, Argentina* . Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Historia.

Southwell, M. (2021). *Ceremonias en la tormenta. 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. CLACSO.

La intersección de la lucha: género, clase, gremialismo y educación popular en el Centro Cultural del Maestro, Ciudad de La Banda, Provincia de Santiago del Estero (1920–1940)

The Intersection of Struggle: Gender, Class, Unionism, and Popular Education at the Centro Cultural del Maestro, City of La Banda, Santiago del Estero Province (1920–1940)

Romina Natalia Pecora Melin[98]

Maria Lujan Barrionuevo[99]

Palabras clave: Gremialismo docente - Educación Popular- Interseccionalidad social - Género, docencia y militancia -

Introducción:

Este ensayo aborda la experiencia del "**Centro Cultural del Maestro"**, un gremio de la ciudad de La Banda, Santiago del Estero, durante la primera mitad del siglo XX, como expresión de una intersección de luchas en torno a la clase, el género y el ejercicio del gremialismo docente. El estudio se enfoca en los **actores** que protagonizaron esta experiencia, las estrategias desplegadas y el **proyecto de educación popular** que impulsaron, con especial atención al contexto regional y las condiciones sociohistóricas de emergencia del movimiento.

El abordaje combina perspectivas teóricas de la historia social, la historia local y la historia de la educación, con una metodología cualitativa basada en el **análisis documental** principalmente de la Revista *Picada* -una publicación del "Centro"- entre otras fuentes hemerográficas contemporáneas a los hechos y bibliografía especializada. Se parte del supuesto de que el gremio docente bandeño, lejos de encarnar una identidad homogénea o de clase media acomodada (lo típico en la época, caso de la "Liga del Magisterio Santiagueño"), estuvo **conformado por sectores populares** que encontraron en la docencia una herramienta de movilidad social y transformación comunitaria. Este gremio, además, supo desafiar la matriz patriarcal que asignaba a las **mujeres** un lugar pasivo en lo público, protagonizando acciones de alto impacto

98 Miembro de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza de la Historia de la Educación (SAIEHE) y de la Asociación Civil Santiagueña de Investigadores de Historia (ACSIH). Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE), Argentina. Correo electrónico: rominapecoramelin@gmail.com

99 Miembro de la Asociación Civil Santiagueña de Investigadores de Historia (ACSIH). Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE), Argentina. Correo electrónico: mlbarrioguerrerohormail.com

político y simbólico (Guzmán, 2022. p. 125).

Desarrollo

La fundación del "Centro Cultural del Maestro" en 1925 (Criado, 1986, p. 37) representó una ruptura con la estructura tradicional del magisterio. A diferencia de otras asociaciones docentes de la época, integradas por sectores medios urbanos y caracterizadas por su moderación política, esta agrupación bandeña se constituyó a partir de docentes provenientes de zonas rurales y contextos de vulnerabilidad. Muchos de ellos fueron formados en la **Escuela Normal Rural Mixta de La Banda**, creada como parte de una política nacional para cubrir la demanda educativa en el interior profundo del país.

La docencia, en este caso, se entrelaza con experiencias previas de trabajo agrícola, obrera o comercial. Era común que los maestros ocuparan cargos escolares mientras sostenían economías familiares o participaban de actividades gremiales y culturales. Así, el magisterio se convertía no solo en una fuente de ingresos sino también en una **trinchera política.** Figuras como **Domingo Bravo, Julia Valdivia, Segundo Osorio y Silverio Suárez** fueron líderes comprometidos con la transformación social a través de la educación, la prensa y la participación en movimientos gremiales y partidarios.

A través de **publicaciones** como *La Voz del Maestro*, *El Bandeño* y por supuesto *Picada* (Criado, 1986, p. 105), estos docentes expresaron sus demandas laborales, pero también sus proyectos pedagógicos y su visión de una escuela arraigada en las necesidades populares. Reclamaban mejores salarios, estabilidad laboral y condiciones dignas, y al mismo tiempo defendían los derechos del niño contemplados en la constitución provincial vigente.

Un aspecto sobresaliente de esta experiencia fue el **protagonismo femenino** en la vida gremial. Maestras como Julia Valdivia rompieron los estereotipos de género que reservaban a las mujeres el rol de cuidadoras y ejecutoras, pero no de líderes en estas organizaciones. En un contexto en que la huelga docente era vista como impropia de la profesión (Balduzzi y Vázquez, 2000, p. 22; Acri, 2012, p. 216; Ascolani, 2017), estas mujeres encabezaron protestas, articularon con otros sectores laborales —como los ferroviarios— y enfrentaron la represión estatal (Grana, 2003, p. 422). Sus acciones no solo exigían derechos laborales, sino que resignificaban el lugar de la mujer en la esfera pública y gremial.

La intersección entre clase y género es clave para comprender lo novedoso del proyecto. La docencia ofrecía a muchas mujeres de sectores medios-bajos la posibilidad de una carrera profesional, aunque en condiciones de desigualdad jerárquica con respecto a sus pares varones. No obstante, estas mujeres supieron apropiarse del espacio y disputar poder, como lo demuestra la participación femenina en la conducción del "Centro" y en la fundación, dirección y enseñanza en la **"Universidad Popular Manuel Belgrano"**, que inició sus actividades el 19 de mayo de 1934 con 400 alumnos y un cuerpo docente de unas veinte personas que ad honorem dictaron las clases de corte y confección, tejido, dactilografía, telegrafía, dibujo, canto, guitarra, entre otras. Esta institución surgió con el propósito de brindar educación en artes y oficios a través de

un sistema flexible de asistencia libre a los hijos de los obreros ferroviarios bandeños, muchos de ellos inmigrantes analfabetos.

El contexto político también influyó en la cosmovisión gremial, ya que durante los años '20 y '30, la Ciudad de La Banda vivía un proceso de transformación urbana y demográfica, atravesado por la llegada del ferrocarril, la inmigración europea y el crecimiento de un movimiento obrero ferroviario vinculado con las ideas **socialistas** (Criado, 1981). Este gremio bandeño no se limitó a la defensa corporativa del magisterio, sino que articuló su proyecto educativo con una visión más amplia, entendiendo que la mejora de la educación debía ir acompañada por una transformación en las condiciones materiales de vida de sus estudiantes y comunidad. En este sentido, el proyecto educativo se fundía con un horizonte emancipador.

Las **huelgas** docentes impulsadas por el "Centro", aunque esporádicas, marcaron hitos en la historia del gremialismo educativo en la provincia. Estas medidas fueron precedidas por petitorios, entrevistas con autoridades y notas en la prensa. Cuando se llegó a la huelga, se convirtió en una herramienta de visibilización y presión, que logró, en algunos casos, modificar políticas públicas y hasta deponer autoridades gubernativas (a Pío Montenegro, en 1939).

El "Centro Cultural del Maestro" y la "Universidad Popular Manuel Belgrano" se constituyeron como espacios de **formación político-pedagógica** para docentes con y sin título, para hijos de obreros… iniciativas que proponían democratizar el acceso al conocimiento, formar ciudadanía y consolidar una conciencia crítica, signo del ideario de algunos de sus dirigentes que se articulaba con corrientes del pensamiento socialista, humanista y popular. Su proyecto educativo buscaba formar no solo mano de obra calificada o sujetos "civilizados" sino individuos conscientes. Por lo tanto, la educación era concebida como un campo de disputa y transformación y no de mera reproducción de la matriz educativa liberal y positivista. No se trataba sólo de enseñar contenidos, sino que se debía intervenir en las condiciones estructurales de exclusión y desigualdad. Esta visión, profundamente política, proponía una pedagogía comprometida con la realidad social y económica de su entorno.

Cierre:

La experiencia del Centro Cultural del Maestro en la Ciudad de La Banda nos permite repensar **al magisterio argentino articulándose históricamente con luchas sociales** desde las particularidades de un **estudio de caso**. Lejos de representar una profesión apolítica o acrítica, la docencia normalista de principio de siglo fue aquí el común denominador en un entramado de demandas gremiales, reivindicaciones de clase y disputas de género, por lo que las acciones emprendidas por sus integrantes marcaron su singularidad en la historia del sindicalismo docente santiagueño.

Este trabajo procuró visibilizar un proceso poco explorado desde las narrativas oficiales de la historia de la educación, que suelen privilegiar los centros urbanos más desarrollados. Rescatar estas experiencias es también un acto político y epistemológico que reconoce el protagonismo

de sujetos subalternos de las provincias en la construcción del sistema educativo argentino. A un siglo de su fundación, el legado del "Centro Cultural del Maestro" y la labor de sus miembros sigue vigente como modelo de resistencia, creatividad y compromiso social en la docencia santiagueña.

Referencias:

Acri, M. (2012). *Las organizaciones y gremios docentes de la Argentina. La situación laboral, la organización y las primeras luchas (1881–1930)* [Tesis de Maestría]. FLACSO.

Ascolani, A. (1998). ¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916–1943). *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, (2).

Balduzzi, J., & Vázquez, S. (2000). *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente (1957–1973)*. Instituto de Investigación Pedagógica Marina Vilte, CTERA.

Criado, L. (1981). *La Banda y su pasado*. El Liberal.

Grana de Manfredi, L. (2003 y 2007). *La Banda y su gente* (Tomo I y II). Imprenta La Torre.

Guzmán, H. D. (2022). El Partido Comunista en Santiago del Estero, fundación y desarrollo en las primeras décadas del siglo XX. *Miríada. Investigación en Ciencias Sociales, XIV*(18), 145–187.

Fuentes documentales claves:

Centro Cultural del Maestro. (1939–1948). *Picada* [Revista]. Santiago del Estero, Argentina.

Universidad Popular Manuel Belgrano. (1936). *Anales de la Universidad Popular Manuel Belgrano* (Año I, N° 1) [Publicación institucional]. Ciudad de La Banda, Santiago del Estero, Argentina.

Recursos audiovisuales relevantes:

Ascolani, A. (2017, mayo 4). *La experiencia sindical docente en Santa Fe durante las primeras décadas del siglo XX* [Video]. Jornadas Nacionales sobre Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente. https://www.youtube.com/watch?v=WxdxtgO3ORs&t=1116s

Balduzzi, J. (2014, septiembre 6). *Proceso de organización sindical de los trabajadores de la educación* [Conferencia, video]. Frente de Trabajadorxs de la Educación La Capital. https://www.youtube.com/watch?v=gDj91lLEoYE&t=328s

La “Asociación Pro-Difusión del Kindergarten” y la expansión de los jardines de infantes en la Argentina (1935-1949). Maestras y funcionarios en la consolidación de la educación de la primera infancia.

The “Association for the Dissemination of Kindergarten” and the expansion of kindergartens in Argentina (1935-1949). Teachers and political officials in the consolidation of early childhood education.

Amparo Tirado[100]

Palabras clave: jardín de infantes, asociación de maestras, políticas educativas

En junio de 1934, algunas maestras ya jubiladas discípulas de Sara Chamberlain de Eccleston y férreas defensoras de la pedagogía froebeliana, se reunieron para dar lugar a la “Asociación Amigos del Kindergarten y Cooperadora del Jardín de Infantes Andrés Ferreyra”. Apenas un año después de su nacimiento, la organización se transformó en la “Asociación Pro-difusión del Kindergarten”. Entre las miembros y colaboradoras más destacadas de estos primeros años encontramos a maestras kindergarterinas, tales como Rita Latallada de Victoria, Rosario Vera Peñaloza y Custodia Zuloaga, formadas en el primer profesorado de dicha especialidad brindado en el Normal de Paraná. Esta asociación desarrolló su actividad ininterrumpidamente hasta el año 1949 en el cual, de acuerdo a lo que cuentan Capizzano de Capalbo y Larisgoitia de González Canda: “se fue extinguiendo una trayectoria que, no obstante, había logrado plenamente sus propósitos: la difusión de los jardines de infantes, la creación de cursos de profesorado y la incorporación de secciones preescolares en las escuelas del Consejo” (1982, p. 177)

La acción de la “Asociación Pro-difusión del Kindergarten” (en adelante APDK), fue heredera de una tradición asociacionista forjada en torno a la pedagogía de la primera infancia, que se inauguró con la “Unión Froebeliana Argentina” en los últimos años del siglo XIX, presidida por Eccleston e integrada por las maestras mencionadas. A diferencia de la educación primaria que era fuertemente promovida por el Estado argentino, el nivel inicial gozaba de poco reconocimiento y sus principales exponentes sentían la necesidad de llevar a cabo una labor extra de activismo en su defensa y en pos de su difusión. La hipótesis que guía esta ponencia

100 IdIHCS UNLP/CONICET, Ensenada, Argentina. Correo electrónico: tiradoamparo@gmail.com

y el proyecto de investigación en el que ella se enmarca, sostiene que esta tarea militante y asociacionista acompañó y efectivamente impulsó el desarrollo del nivel inicial en nuestro país desde los orígenes del sistema educativo y hasta el presente.

El objetivo de este trabajo, en diálogo con los ejes de la mesa en la que se propone, es dar cuenta de los diálogos, reclamos y propuestas que la APDK entablaba con los funcionarios y las políticas educativas del momento, tanto a nivel nacional como en instancias locales y provinciales. A dicho fin, se han seleccionado para el análisis algunas acciones de articulación de la asociación con la política educativa a partir de diversas fuentes. Para los primeros años de la APDK, se cuenta con fuentes secundarias como el citado libro de Capizzano y Larisgoitia (1982) así como con artículos de fuente primaria escritos por Rita Latallada y publicados en la revista *El monitor de la educación común*. Luego, desde 1942, se cuenta con el boletín, órgano de difusión oficial de la asociación.

Los estudios históricos sobre el Jardín de Infantes, el Kindergarten, la Educación Preescolar o Inicial son incipientes dentro del campo de la historia de la educación en la Argentina. En su revisión de los artículos publicados en el Anuario de Historia de la Educación, la revista publicada por la Sociedad Argentina de Investigaciones y Enseñanza de Historia de la Educación (SAIEHE), Silvia Finocchio comprobó que hasta 2015 ninguno focalizaba sobre el Nivel Inicial(Finocchio, 2015). Cinco años después, Mónica Fernández Pais y Rosana Ponce (2020) organizaron en esta revista un dossier dedicado a avanzar sobre la vacancia señalada, donde propusieron entender la misma a la luz del tardío desarrollo que el propio nivel tuvo en nuestro sistema educativo. Allí las autoras ofrecen un análisis de los primeros intentos de compendiar o narrar la historia de los jardines a partir de cierto romanticismo, poniendo sobre relieve las biografías de maestras ejemplares, la historia de las instituciones y la épica de las luchas por la legitimidad del nivel. Luego, en el propio dossier, recopilan un conjunto de aportes de investigaciones actuales y recientes, tanto de Argentina como de otros lugares de América Latina como Uruguay, Brasil y México. En dichos trabajos los principales ejes de investigación que se encuentran como puntos en común tienen que ver con el análisis desde la historia cultural, la atención puesta en la materialidad de los jardines, la formación docente y los orígenes institucionales del nivel.

El trabajo también dialoga con otra tradición de estudios referentes al asociacionismo femenino. Pero, en este caso, no se conceptualiza a la asociación desde la lucha sindical o laboral que es tan usual en la investigación o simplemente como obra y acción de caridad, sino como sociabilidad, asociacionismo, ciudadanía y participación política en el espacio público por parte de mujeres maestras. Tal como lo presenta Paula Caldo (2011), existe una tradición de asociaciones de mujeres que, en materia de problemáticas sociales, han avanzado ante la ausencia u omisión de la acción estatal. Se destacan en ese sentido las labores de mujeres religiosas o de la élite, por ejemplo, en lo relativo a la caridad, el cuidado y también, la educación; experiencias que fueron habilitadas, por una relación clara y explícita entre el rol público que la mujer adquiere y sus características del rol privado.

La Asociación que aquí se analiza, como ya se ha mencionado, tuvo su origen entre los años 1934 y 1935. Desde un principio, fue claro que sus objetivos tenían que ver con la insistencia al Estado nacional por la promoción del kindergarten y de la formación docente especializada. La propia presidenta de la APDK en sus primeros años, Rita Latallada de Victoria, consideraba que el jardín se encontraba "dormido" y apagado. Sostenía, entonces:

> ...iniciamos nuestra labor, sin desmayo, aunque en los dos primeros años, si bien aumentaba la simpatía de padres y crecía el número de socios, la ayuda oficial, que tanto necesitábamos, aún se mostraba remisa. Pero con nuestro natural optimismo, que es fuerza impulsora de almas diligentes, nos dijimos como el buen creyente: "A Dios rogando, y con el mazo dando"; y a la vez que convencíamos a congresales, ministros y amigos, sin olvidar los grandes diarios, fundamos una improvisada Escuela Normal, con los reglamentos y prácticas oficiales (El monitor de la educación Común, Año LIX, n°804, p. 34)

Los primeros desarrollos del kindergarten en nuestro país en el sistema educativo son claramente caracterizados en el trabajo de Laura Rodríguez (2020). La autora identifica tres ciclos que comprenden sus desarrollos seminales. El primero de ellos, entre 1884 y 1905, en el que se fundaron quince jardines de infantes y un profesorado específico en la Escuela Normal de Paraná bajo la dirección de Sara Eccleston. El mismo fue luego trasladado a la EN n°1 de Capital Federal en 1897 donde permaneció hasta su cierre en 1905. En dicho período fueron muy pocas las maestras formadas en la metodología del kindergarten y la pedagogía froebeliana. Los jardines existentes eran mayoritariamente lugar de trabajo para maestras normales de primaria. Entre 1906 y 1936 el Estado Nacional discontinuó estos avances, aduciendo razones presupuestarias y críticas hacia la educación de la primera infancia; en contraposición, los esfuerzos se concentraron en la escuela

> primaria de carácter obligatorio. En este período de 30 años, no se abrieron nuevos jardines ni existió la posibilidad de estudiar la carrera kindergarterina en ninguna escuela normal del país. Un tercer ciclo identificado por la autora se ubica entre 1937 y 1945, cuando se sumaron catorce jardines y se fundó un nuevo profesorado en la Escuela Normal n° 9 (Rodríguez, 2020).

Es en este letargo de tres décadas, señalado oportunamente por Latallada de Victoria, que las maestras kindergarterinas que habían podido egresar en Paraná sintieron la necesidad de asociarse en defensa del nivel como ya lo hubieran hecho anteriormente con Eccleston en la "Unión Froebeliana Argentina". Una de sus primeras acciones, como se ha mencionado, fue el desarrollo de un "improvisado" profesorado de kindergarten en el cual ellas mismas se desempeñaron como docentes ad-honorem. Estos cursos ofrecidos por la APDK tenían una duración de 2 años, respetaban las normativas que habían regido en el anterior profesorado oficial y tuvieron sede en la Escuela Integral Argentina. Además, se había gestionado un reconocimiento ministerial al título.

En estos momentos, la formación específica era una de las cosas que más preocupaba a la comisión directiva y fueron insistiendo a distintas instancias gubernamentales demandando la apertura del profesorado y ofreciéndose a ellas mismas como profesoras. Su bregar implicó el envío de una carta al ministro De la Torre en enero de 1937 en la que se lee:

> Reunidas hoy, por el mismo anhelo, con las energías de los años mozos, hemos trabajado con fe y verdadera devoción durante casi dos años. Y nuestra propaganda, nuestras publicaciones, nuestros empeños ante Ministros, Senadores, Diputados y ante particulares colegas y no colegas, ante los grandes diarios que nos fueron siempre adictos, han colmado nuestras esperanzas con la obtención de la partida de presupuesto que crea estos "cursos" para beneficio de la educación argentina… No era posible que una Asociación de situación tan precaria como la nuestra, pudiera continuar sosteniendo estos cursos froebelianos, que corresponden legalmente al Estado, celoso guardián de la educación pública desde el Kindergarten hasta la Universidad (citado en Capizzano de Capalbo y Larisgoitia de González Canda, 1982, p. 164)

Reconociendo la responsabilidad propia del Estado, la APDK logró su cometido con la creación del Profesorado de Kindergarten en la Escuela Normal n°9 "Domingo Faustino Sarmiento" en 1937. Enmarcado en un contexto de renovadas preocupaciones estatales por la cuestión social y de la infancia, la apertura del profesorado fue acompañó por la creación de dos jardines relevantes en la capital federal en los mismos años: el jardín modelo del Instituto Bernasconi y el Jardín de Infancia Mitre en el Palacio Unzué, ambos en el año 1939 (Rodríguez, 2020). Esta fue, en esencia "...la obra realizada que hoy corona nuestros anhelos, a tal punto, que hemos llamado a este año de 1939, el año feliz de los "Jardines de Infantes" (El monitor de la educación Común, Año LIX, n°804, p. 37). De igual manera, continuaron preocupándose porque maestras de provincias del interior fueran a capacitarse a Buenos Aires y pudieran expandir la pedagogía froebeliana en todos los rincones del país.

Esta tarea de reclamos por apertura de jardines, inversión económica, formación docente específica y legislación adecuada para el nivel, puede seguir siendo analizada a través del órgano de difusión que la APDK fundó en 1942. A lo largo de los diferentes números podemos ver los diálogos que la asociación establecía con los funcionarios, sus demandas y también ofrecimientos de colaboración.

El primer número del *Boletín de la Asociación Pro-Difusión del Jardín de Infantes*, que ya había castellanizado su nombre, vio la luz en el mes de septiembre de 1942. Para ese entonces, Latallada de Victoria era la presidenta honoraria y parte de la comisión consultiva al igual que Zuloaga y Vera Peñaloza. La presidenta en ejercicio del período 1941-1945 era María Cambiaggio y las vicepresidentas Guillermina Muttoni y Zelmira Tiscornia (Boletín APDJI, n°1, p 2).

Ya desde los primeros números podemos ver que los reclamos son incesantes. Se reclama, por ejemplo, por el cambio de edificio que se tuvo que realizar en el Jardín Mitre y la necesidad de un edificio propio y definitivo. En el n°3-4, podemos leer "La Asociación (...) se ha dirigido

al Interventor Nacional de Tucumán, pidiéndole deje sin efecto la supresión de los Jardines de Infantes resuelta por el Consejo Nacional de Educación" (Boletín APDJI, n°3-4, p. 9). La carta al Dr. Alberto Arancibia Rodríguez muestra la preocupación que la asociación tiene al ver los presupuestos proyectados que implican suprimir los jardines de infantes en la provincia:

> "¿no podrá hacerse en sacrificio de un poco de economía en el presupuesto tucumano para que siguieran funcionando? o mejor aún ¿no se podría dedicarle (...) una parte de los fondos destinados por la "Nación" para "Ayuda Social" en provincias y territorios?" (Boletín APDJI, n°3-4, p. 16)

Un año después, ya vemos reflejado en el boletín el funcionamiento de una filial tucumana que celebra la apertura de 4 secciones de jardines en la provincia.

En cuanto a los ofrecimientos de colaboración, encontramos en el n°5, una nota dirigida al Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, el coronel Elbio Anaya; el cual había uno de los líderes del golpe militar del 4 de junio que originó la Revolución del '43, bajo la presidencia del general Pedro Pablo Ramírez. En la misiva, la comisión directiva de la asociación comenta que "vienen a ponerse de su lado en este momento histórico, para ofrecerle su experiencia, su inspiración y sus gestiones oportunas" (Boletín APDJI, n°5, p. 6).

De un modo similar, en el n°9 de mayo-julio de 1944, se anuncia que la sociedad se ha dirigido a la Secretaría de Trabajo y Previsión Social en ese momento ocupada por Juan

D. Perón. En una nota "clara y concisa" se expusieron los principales problemas que acusaba la educación de la primera infancia y se le solicitó que "...al programar las construcciones para empleados y obreros, agrupados en barrios que serán densísimos, contemplen esta oportunidad que se les ofrece de disponer locales adecuados para que en ellos se instalen jardines de infantes" (Boletín APDJI, n°9, p. 18). Es muy probable que la carta haga referencia a la construcción del barrio Villa Concepción, en el partido de San Martín, cuya piedra fundacional fue colocada el 23 de mayo de 1944, en concordancia con la publicación del boletín. Dicho barrio fue el primero llevado a cabo por el Estado Nacional en el marco de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social a través de la Comisión Nacional de Casas Baratas.

Un año después, en agosto de 1945, la dirección de la revista hace una "aclaración necesaria" en la tapa de la misma. Destaca la colaboración que el área de Inspección Técnica de Escuelas de la municipalidad de Buenos Aires está teniendo con la asociación, particularmente a través del inspector de jardines de infantes. La APDJI celebra esta colaboración ya que muchas otras veces han subrayado la "orfandad" del nivel y que "hoy recién podemos afirmar que hemos hallado funcionarios dispuestos al estudio de estas cuestiones pedagógicas de trascendental importancia" (Boletín APDJI, n°14, p. 1). Esta declaración tendrá su pronta respuesta. En el siguiente número, Pascual La Rosa, el inspector interpelado anteriormente, responde:

> "Me es grato dirigirme a (...) esa Asociación, con el objeto de hacerle presente el agradecimiento de la Inspección (...) por la honrosa mención aparecida en el último número de su boletín (...) Al mismo tiempo me complazco de observar que la Inspección

> técnica cuenta con el apoyo de núcleos tan numerosos de personas (...) con cuyo concurso podrá intensificar sus esfuerzos para impulso de la obra común" (Boletín APDJI, n°15, p. 20).

Dicha relación se profundiza y hace visible en otros intercambios y diálogos en los que siempre la Asociación elogia la gestión del funcionario. Ya entrada en la gestión peronista, se verán otras celebraciones como la creación de la Secretaría de Educación en 1948 a cargo del Dr. Oscar Ivanissevich.

Un hito muy importante en la historia de la educación del nivel inicial en nuestro país que también es reflejo de los intercambios de la APDJI con los funcionarios del gobierno, en este caso peronista, es la promulgación de la Ley Simini en 1946. Dicha ley, sancionada en la legislatura bonaerense e impulsada por un legislador oficialista durante el mandato de Domingo Mercante, fue la primera en proponer a la educación "pre-escolar" desde los 3 hasta los 5 años como gratuita y obligatoria. La misma, muy progresista para la época, proponía la atención de los jardines por parte de personal especializado y formado en los marcos froebelianos y montessorianos y logró un significativo crecimiento matricular en el nivel durante sus años de vigencia. Rosana Ponce (2006) define a la Ley Simini como parte de un conjunto de políticas educativas peronistas inspirado en el

proyecto sarmientino. Sin embargo, fue rápidamente modificada en los años sucesivos hasta que fue reemplazada en 1951 por una nueva ley que dejaba la educación inicial como voluntaria nuevamente.

En el número de la revista de agosto de 1946, y con el permiso de Alberto Simini, la APDJI replicó el proyecto de ley aprobado en la Provincia de Buenos Aires junto con los fundamentos de la presentación de la misma en la legislatura y una carta del propio ministro a la Srta. Cambiaggio en su carácter de directora del boletín acordando visiones sobre la educación inicial.

A través de este breve repaso por las acciones de la "Asociación Pro-difusión del Jardín de Infantes", logramos destacar el diálogo cercano y la relación de demanda y colaboración con el Estado en sus distintas instancias para la expansión de la educación inicial. No solo a través de estos vínculos trabajó la Asociación a lo largo de su historia; también se hizo partícipe en congresos nacionales e internacionales, estableció vínculos con otras asociaciones nacionales, con colegas de países latinoamericanos con la misma inquietud, entre otras tareas que serán objeto de mis futuras indagaciones.

Referencias

Caldo, P. (2011). Presentación del Dossier temático:Por una Historia con mujeres. *Revista Paginas*, *3*(5), 3–10. https://doi.org/10.35305/rp.v3i5.103

Capizzano de Capalbo, B., y Larisgoitia de González Canda, M. (1982). *La mujer en la educación preescolar argentina*. Editorial Latina.

Fernández Pais, M., y Ponce, R. (2020). Historiografía de la Educación Inicial en la Argentina. Reflexiones sobre un campo en construcción. *Historia de la Educación. Anuario*, Vol. 21-N.° 1 | pp. 4-15. https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/51

Finocchio, S. (2015). El Anuario de Historia de la Educación: Trayectoria, formato, temas y comunidad. En *Nicolás, y M. L. Ayuso (Eds.), SAHE 20: La formación de una comunidad intelectual.* SAHE. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.855/pm.855.pdf.

Ponce, R. E. (2006). Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En *A. Malajovich (Comp), Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*. Siglo XXI editores.

Rodríguez, L. G. (2020). Los primeros Jardines de Infantes anexos a las Escuelas Normales (1884-1945): Debates alrededor de la infancia escolarizada. *Historia de la Educación. Anuario*, *Vol. 21-N.° 1*.

El Consejo Nacional de Educación y su poder desbordante: las asociaciones de maestros y reglamentaciones laborales, en el centenario mayo

National Education Council and its overhelming power: teachers' associations and work regulations in the May century

Laura S. Guic[101]

Palabras clave: gobierno- Consejo Nacional de Educación- Asociaciones de Maestros- revistas- reglamentación.

El Consejo Nacional de Educación, reglamentaciones y asociaciones

Desde el ámbito del gobierno de la educación común y el estudio de las políticas públicas pretéritas, se indagan las funciones del Consejo Nacional de Educación —en adelante denominado con la sigla CNE—, en tiempos de consolidación del sistema educativo argentino, y desde allí se produce la hipótesis del poder desbordante de la actuación del organismo (Guic, 2023) en las primeras décadas del denominado novecientos.

Como evidencia iniciática y para esta ocasión, se vuelve a recuperar la participación de la dirigencia del Consejo en la creación de una asociación de maestros que se difunde desde la revista oficial del organismo, El Monitor de la Educación Común, —a partir de aquí simplemente, El Monitor—, y a partir de allí y en los mismos volúmenes de la publicación, se revisan las acciones del organismo en relación a las regulaciones laborales que se reglamentan y difunden desde éste órgano oficial del gobierno de la educación común.

Es desde esa coyuntura laboral que se vuelve a problematizar el tránsito del maestro de vocación basada en la pedagogía del siglo XVII de Comenio al profesional formado en una pedagogía fundada en la ciencia, promovida desde el gobierno de la educación común.

Es el presidente del CNE quien funda una Asociación Pro Maestros (Marengo, 1991; Guic, 2023). En los números de la revista oficial en tiempos de la función patriótica de la educación, en el ciclo del centenario mayo, (Guic, 2023), en la publicación se encontrarán las publicidades de la asociación docente, su reivindicación desde la sección editorial y en la sección administrativa, desde donde se norman acciones concretas de gobierno en el avance de la regulación del empleo docente.

101 Universidad Nacional de Lanús- Universidad del Salvador- RECONAL, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina magisterunla@gmail.com

Es un médico, José María Ramos Mejía, presidente del Consejo entre 1908 y 1913, promueve una Asociación de maestros, cuestión que fortalece la hipótesis planteada en relación al poder desbordante del Consejo.

Una evidencia de la afirmación anterior se encuentra en la sección de El Monitor, denominada *Notas de redacción*, donde aparece un artículo editorial titulado *Asociación Pro-maestros de escuelas* que expone:

El día 7 de Noviembre se ha celebrado en el salón de actos públicos del Consejo Nacional de Educación, la primera asamblea de la asociación Pro-maestros, que iniciara el presidente del Consejo doctor José María Ramos Mejía.

Como se esperaba, la asamblea fué numerosa y la fundación de la sociedad se confirmó con el mayor éxito. (El Monitor, 1908, n° 431, p. 673).

Asimismo, y durante la presidencia del CNE de Ramos Mejía, en la sección oficial de la publicación, se publican reglamentaciones vinculadas a las licencias médicas, jubilaciones y peticiones docentes que quedan registradas además en las actas de sesión del CNE y que exhiben la preocupación de la dirigencia de este tiempo por organizar y regular el trabajo de los funcionarios y maestros de la educación común.

Para su estudio se emplea el enfoque rizomático que articula herramientas que provienen del estudio de las políticas públicas educativas con perspectiva historiográfica, de las biografías que exhiben las tramas políticas de intervención y elementos para el análisis de las normativas en relación al gobierno y las asociaciones docentes del período.

Las fuentes que se emplean son revista El Monitor, las leyes y programas educacionales del ciclo y ssu antecedentes, y el programa sarmientino denominado brevemente como Plan combinado.

Del maestro agricultor al maestro de la pedagogía científica

El maestro no ha de ser el miserable pedagogo condenado por su nulidad a residir en un rincón despoblado para enseñar a deletrear a unos cuantos niños desaseados i estólidos. El maestro ha de ser un agricultor que se ha educado en la Quinta Normal i que ha traído de este depósito central plantas para propagar i tiene interés de derramar a su alrededor los medios de cultura que está destinado a difundir. Enseña a leer, escribir, contar, geografía i cuanto constituya el programa durante cuatro, seis ochos meses del año, según la población vecina i durante este tiempo i el resto del año cultiva la tierra, recibe i despacha el correo, administra la vacuna, cría los animales de raza, cuyos tipos ha recibido en la Escuela central, etc.[102]

Domingo F. Sarmiento, 1855

102 Se respeta la ortografía de la fuente.

Para comprender el interés de la cuestión regulatoria del trabajo de maestros, maestras y funcionarios, es preciso ir más atrás, y ver los antecedentes de la concepción iniciática del hoy denominado trabajo docente. La definición de maestro del Plan Combinado formulada por Sarmiento que escribe para Buenos Aires desde el exilio chileno, construye un modo de concebir la educación común y propone la entrega de un recorte de tierra a los maestros para favorecer la educación que promueve una economía en base a la agricultura, cuando en verdad, lo que intenta es asegurarle la existencia no pudiendo el Estado en este tiempo, garantizarle el pago de su salario. Aún durante su presidencia Sarmiento no logra hacer extensivo su programa de tierras contenido en los años previos al roquismo

El siguiente cuadro esboza la cuestión legal en relación a las transformaciones sucesivas.

Política Pública Educativa	Año	Ciclo de gobierno	Jurisdicción
Plan Combinado	1855	Confederación Buenos Aires	Sarmiento para la provincia de Buenos Aires
Ley de Educación Común	1875	Presidencia de Avellaneda Buenos Aires	Provincia de Buenos Aires
Ley de Educación Común	1884	Presidencia de Roca	Capital Federal y Territorios Nacionales

Políticas educativas para la educación común.

Siguiendo la pista del estado provincial bonaerense y hacia 1875 con la sanción de la Ley de Educación de Buenos Aires, se inicia el proceso de regularización de la labor docente. en relación con la ley 1420.

La ley provincial, en el capítulo IV que regula la función de los Consejos Escolares, dice en su artículo 49:

> 17. Pasar al Director General de Escuelas, antes del 15 de febrero, el presupuesto de gastos de la educación común para el año siguiente en su distrito respectivo; incluyendo, con la separación conveniente, *los sueldos* del subinspector, secretario y tesorero del Consejo, de los maestros y demás empleados de las escuelas, y. *los gastos* de mobiliario, libros, útiles y demás. Los consejos deberán acompañar al presupuesto que formen el respectivo cálculo de recursos para cubrirlo, en el cual figurará el importe de la contribución escolar sobre la base de lo cobrado en el año precedente, y las subvenciones que deban percibirse y que estén acordadas de antemano. Los mismos consejos presentarán sus presupuestos sin déficit. (Ley 988, 1875, pp.27-28).

Queda en la ley la obligación de los funcionarios de presupuestar los sueldos y gastos

que en la fuente se encuentran en otra tipografía, para garantizar el sostenimiento de las escuelas.

También la ley provincial y en el artículo 26 establece los deberes y atribuciones del Consejo General que contemplan la contratación de personal y la expedición de títulos, el inciso décimo especifica: "Disponer y reglamentar las conferencias de maestros, y fomentar la asociación de estos, con fines útiles a la enseñanza." (Ley 988, 1875, p. 11).

Asimismo, la Ley 1420 y casi en correspondencia con la legislación de Buenos Aires sostiene esta concepción, regularán las funciones de los maestros y maestras y legisla sobre las pensiones: 21. Proyectar á la brevedad posible la organización del fondo de pensiones para maestros, condiciones de su administración, y el modo y forma en que ha de hacerse efectivo el derecho á pensión establecido en el artículo 31. (Ley 1420, 1884).

De la Ley 142º algunas cuestiones vinculadas al cobro de sueldos, en el capítulo tercero de la norma:

> Artículo 30º- Los maestros ocupados en la enseñanza pública, tendrán derecho a que no sea disminuida la dotación de que gozan según su empleo, mientras conservan su buena conducta y demás actitudes para el cargo, salvo el caso de que la disminución fuese sancionada por la ley, como medida general para los empleados del ramo. El reglamento de las escuelas determinará en previsión del caso, los hechos o circunstancias que importen para el maestro la pérdida de sus actitudes, por abandono, vicios, enfermedad, etcétera.
>
> Artículo 31º- Los preceptores y subpreceptores que después de diez años de servicios consecutivos se vieran en la imposibilidad de continuar ejerciendo sus funciones por enfermedad, gozarán de una pensión vitalicia igual a la mitad del sueldo que perciban; si los servicios hubiesen alcanzado los quince años, tendrán de pensión tres cuartas partes de su sueldo. Pasando de veinte años, el preceptor o subpreceptor que quisiese retirarse por cualquier causa, tendrá derecho al sueldo íntegro como pensión de retiro.
>
> Artículo 32º- Estas pensiones serán pagadas de la renta del fondo escolar de pensiones, el cual será formado con las sumas que la Nación, los particulares o los asociados destinen a ese objeto y con el 2% del sueldo que corresponda a los preceptores y a los subpreceptores, que será descontado mensualmente.
>
> Artículo 33º- El fondo escolar de pensiones de que habla el artículo anterior será administrado separadamente del tesoro común de las escuelas, por el Consejo Nacional de Educación. Artículo 34º- Estas pensiones no podrán ser acordadas antes de dos años de dictada esta ley. (Ley 1420, 1884).

Desde el ciclo de presidencias nacionales hacia el novecientos puede advertirse una transformación en relación al Estado y la reglamentación del trabajo de maestros y maestras cuya evidencia aparece en el ciclo de gobierno de José María Gutiérrez (1831-1903), presidente del CNE:

> Pero no es nuestro propósito el ocuparnos aquí de las pensiones y jubilaciones, sino en cuanto afectan ó pueden afectar los intereses del magisterio y el erario escolar. La discusión de la ley de jubilaciones para los maestros, que lleva la fecha de 2 de diciembre de 1886, está ya en tela de juicio y va a sugerir necesariamente una reforma (…). (El Monitor de la Educación Común, n° 329, 1900, p. 453).

La preocupación por el sostenimiento de las pensiones es uno de los antecedentes de las reglamentaciones posteriores para la creación de fondos que sustenten el aumento de las mismas, en función de la expansión del sistema educativo.

> En fin, en todos los países del mundo civilizado se ha reconocido la conveniencia de socorrer a los maestros cuando se considera la necesidad que tienen de un reposo tras las largas fatigas de la enseñanza. Los maestros de la capital federal y los territorios nacionales, pueden estar seguros de que el consejo nacional no· ha de descuidar el cumplimiento de sus deberes a este respecto. (El Monitor de la Educación Común, n° 329, 1900, p. 454).

Luego de hacer un recorrido por otros países como Alemania y Francia, el artículo afirma que la ley de subvenciones de subvenciones que garantiza los fondos para el pago, se ha cumplido en parte. (El Monitor de la Educación Común, n° 329, 1900, p. 453).

Ahora bien, el ciclo que se inicia con Ramos Mejía tiene continuidad con la presidencia la presidencia de Pedro N. Arata (1849-1922), otro médico en la conducción del CNE.

Ya en 1913, iniciando el ciclo de Arata, en el comienzo del cierre del orden conservador en el gobierno, se encuentra en la revista un artículo en la sección de notas:

> Esta importante Asociación de protección al maestro, ha celebrado su XIII asamblea general extraordinaria, en la cual la Comisión Central ha expuesto el estado general de la institución. A fines del año último, la Asociación de maestros de la Provincia de Buenos Aires contaba 1051 asociados, es decir, más de la cuarta parte del total de maestros de la Provincia. Su estado financiero no deja de ser satisfactorio desde que cumplidas todas las obligaciones cierra su balance con una existencia en caja de 12.234 pesos. En la misma asamblea fue renovada la Comisión Central para el ejercicio de 1913, recayendo las designaciones en los siguientes miembros del magisterio: Presidente, Jorge A. Susini, vocales titulares, Pedro F. Álvarez, Francisco Legarra, Sebastián Godoy, José F. Santamarina y Francisco Romay; vocales suplentes, Julio del C. Moreno, Jorge Selva, Celso Latorre, Wherfield Salinas, Francisco Brunet y Pedro Blanes. (El Monitor de la Educación Común, 1913, pp. 255 y 256).

La revista no solamente promueve asociaciones, sino que pondera la actuación de la nombrada, invocando como función la protección al maestro.

Con fecha 9 de Febrero, el H. Consejo ha resuelto:

> 1.° Todo maestro titular ó interino tendrá derecho al sueldo de vacaciones, cualquiera que

sea la época en que haya sido nombrado. 2.° Los suplentes ó sea las personas nombradas para suplir a titulares mientras dure la ausencia de estos, solo percibirán sueldo de vacaciones cuando hayan prestado servicios por más de la mitad del curso escolar a su terminación. 3.° No efectuar en lo sucesivo y durante los meses de Octubre y Noviembre, nombramiento alguno para las escuelas que no se requiera como indispensable y con urgencia. 4.° Derogase las resoluciones del 4 y 6 de Abril de 1907 y toda otra que se oponga a la presente. 5.° El personal que haya prestado servicios durante el año 1910, con excepción de los suplentes que se regirán, por esta vez, por las disposiciones anteriores, queda acogido a los beneficios de esta resoluci6n. 6. ° Comuníquese, etc. (El Monitor de la Educación Común, n° 458, 1911, p. 387)

Puede verse que en la resolución aparece la nueva reglamentación referida al cobro del "sueldo de vacaciones" para los maestros suplentes.

Algunas consideraciones al cierre

Si bien el estudio sigue en proceso, es menester afirmar que se vuelve imprescindible abrir preguntas en relación a las primeras hipótesis en relación a los maestros y maestras como meros efectores de los programas de educación patriótica, partiendo de una línea en este sentido vinculada a una escena diferente donde el Estado Nación puede hacerse cargo del sostenimiento de los sueldos y por otro de la necesidad de formar a los docentes hacia una pedagogía atravesada por las concepciones científicas que los médicos en el gobierno preconizaban.

Referencias

Barba, F. E.(1968) La ley de educación común de Buenos Aires de 1875. [En línea] Trabajos y Comunicaciones, 18, 53-65. En Memoria Académica. Disponible en: http://www. fuentesmemoria. fahce.unlp.edu.ar/artrevistas/pr.1051/pr.1051.pdf

El Monitor de la Educación Común (1913), Consejo Nacional de Educación, año XXIII, volumen 483, tomo XLIV.

Guic, Laura (2023) El gobierno de la educación común. Estudio de las políticas educativas del Consejo Nacional de Educación hacia el Centenario de la Revolución de Mayo, Teseo UNLa.

Ley n° 988. Ley de educación común de Buenos Aires (1875) Cámara de Senadores de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Imprenta rural. Sancionada el 26 de noviembre.

LEY 1420 tomo 1 (1984) Biblioteca Política Argentina, Estudio preliminar, selección y notas: Gregorio Weinberg, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina

Petitti, Eva M. (2017) Continuidades y rupturas de la ley de educación de la provincia de Buenos Aires (1875-1995).

Marengo, Roberto (1991) Estructuración y consolidación del poder normalizador. El Consejo Nacional de Educación", PUIGGRÓS, Adriana (dir.) *Historia de la Educación Argentina,* T. III, *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del Sistema educativo*, Buenos Aires, Galerna.

Sarmiento, Domingo F. (1855) Plan Combinado de educación común, silvicultura e industria pastoril aplicable al estado de Buenos Aires. Santiago de Chile. Imprenta de Julio Belin i Compañía.

Notas sobre la militancia sindical docente en las escuelas privadas durante los años setenta: el caso de la Unión Gremial de Maestros Privados Entrerrianos (1971-1984)

Notes on teachers' union activism in private schools during the 1970s: the case of the Unión Gremial de Maestros Privados Entrerrianos (1971-1984)

Federico Manuel Tálamo[103]

Palabras clave: Sindicalismo docente; escuelas privadas; Entre Ríos; años setenta.

Contenido

El presente trabajo se propone recuperar algunos de los hechos más relevantes en el marco de la experiencia de organización gremial que protagonizaron los maestros de escuelas de gestión privada de la provincia de Entre Ríos durante los años setenta, apoyándonos para ello en el relevamiento de fuentes tanto documentales como orales. Los orígenes de esta forma de articulación colectiva se remontan al año 1971, cuando un grupo de docentes de establecimientos confesionales de la ciudad de Paraná se convoca para constituir la Unión Gremial de Maestros Privados Entrerrianos. Dicha entidad se extiende luego al resto del territorio entrerriano y participa activamente en el surgimiento de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina en 1973. Luego integrará las mesas de diálogo que promovían la unidad con las demás organizaciones docentes a nivel provincial. A comienzos de los años ochenta es uno de los pilares fundamentales en el proceso de unificación que resulta en la creación de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos, sindicato que desde entonces agrupa al conjunto de los trabajadores de la educación sin distinción de niveles, ramas o jurisdicciones.

A modo de introducción, son conocidos los estudios sobre historia del sindicalismo docente que dan cuenta de una marcada dispersión del sector durante la primera mitad del siglo XX. En efecto, las numerosas organizaciones que agrupaban a docentes en la Argentina estaban atravesadas por una balcanización que las llevaba a diferenciarse según los diferentes niveles, ramas, jurisdicciones, títulos, cargos o patronales dentro del sistema educativo (Vázquez

103 Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (UADER), Concepción del Uruguay, Argentina. Correo electrónico: talamo.federico@uader.edu.ar.

y Balduzzi, 2013). En el caso de la provincia de Entre Ríos, el mapa de las organizaciones docentes hacia fines de los años sesenta comprendía a las asociaciones departamentales del magisterio, agrupadas en la Federación del Magisterio de Entre Ríos, que afiliaban a docentes de jurisdicción provincial; las asociaciones departamentales de docentes nacionales, también federadas bajo la misma lógica, que afiliaban a docentes de escuelas "Láinez"; y los centros de profesores diplomados, que afiliaban a egresados de carreras de formación docente que ejercían en el nivel medio y superior; además de las filiales que tenían en esta provincia organizaciones de alcance nacional, como la Unión de Docentes Argentinos (UDA) y la Asociación de Maestros de Enseñanza Práctica (AMEP). No había por consiguiente una organización específica para aquellos que ejercían en las escuelas privadas, quienes por afinidad generalmente terminaban confluyendo en las asociaciones del magisterio, aunque sin posibilidad de ejercer desde allí una representación gremial efectiva frente a las patronales privadas, en su gran mayoría confesionales. Ciertamente corresponde decir que desde 1947 existía a nivel nacional el Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP), sin embargo, tal organización carecía de presencia real en el territorio entrerriano.

Frente a este escenario, el 14 de mayo de 1971 se lleva a cabo en la ciudad de Paraná una asamblea general en la que queda constituida la Unión Gremial de Maestros Privados Entrerrianos (UGMPE). Su primera comisión directiva provisoria estaba integrada por José Eduardo Ormache como presidente; Teresita Orué como vicepresidenta; Mario Osvaldo Giménez como secretario; Clelia Lavini como prosecretaria; Amelia Piro como tesorera; Marta Giménez como protesorera; Gloria Vázquez, Adelina Schonfeld, Angélica Zapata, María del Carmen Espíndola y Violeta Elena Pereyra como vocales; Severo Nicolás Balmaceda como asesor; María Elena Schroeder y Ernesto Collura como revisores de cuentas. Su primera acción sería comenzar a entablar contacto con docentes de escuelas privadas del resto de los departamentos para darle a la entidad el alcance provincial que declamaba en su Estatuto. También inician las gestiones para solicitar la personería gremial ante el Ministerio de Trabajo, iniciativa que sería impugnada por el SADOP aduciendo que esto generaba una superposición entre ambas organizaciones. Sin embargo, la falta de presencia real en Entre Ríos de aquel sindicato supone el otorgamiento de la personería a la UGMPE el 7 de mayo de 1973 (mediante la Resolución MT 205/73).

El primer Estatuto de la UGMPE, aprobado al momento de su constitución, permite observar algunos elementos interesantes en lo que respecta a la dinámica de la organización y representación gremial de la docencia del sector privado. En su artículo 2º, referido a las finalidades de la entidad, se definía al afiliado como "un funcionario al servicio de la Nación (...), que debe servir abnegadamente en todo momento a los intereses superiores de la misma". También promovía la solidaridad gremial "haciendo abstracción de tendencias políticas, religiosas, raciales, sociales o ideológicas". Se planteaba además "la defensa permanente de las

escuelas privadas (...) como fuente de trabajo de sus afiliados", auspiciando la sanción de "leyes o estatutos que aseguren la inamovilidad de los maestros de escuelas privadas con derecho a la carrera docente y administrativa; el bienestar económico, moral, cultural, social, intelectual y físico de los mismos y de sus familias". Otro aspecto llamativo es que el Estatuto (en su artículo 10º, referido a los derechos de los socios) eximía del pago de la cuota societaria a aquellos afiliados que "deban prestar servicio militar, los que están ausentes del trabajo por más de dos meses por enfermedad o accidente, o dos meses que estén sin trabajo por desocupación forzosa o en tareas del gremio".

Los principios de solidaridad e integración con el resto de las organizaciones gremiales también aparecían implícitos en varias partes del Estatuto. Por caso, ante una eventual disolución de la entidad, se establecía que "sus bienes pasarán a ser propiedad de la Federación del Magisterio de Entre Ríos, con cargo de destinarlo a alguno de los fines establecidos en este Estatuto". En cuanto a la posibilidad de incorporarse a una entidad de grado superior, se disponía que la misma "será resuelta por voto directo y secreto de los afiliados, siempre que la asociación de grado superior tenga finalidades compatibles con las del presente Estatuto".

La UGMPE también garantizaba la representación gremial en los lugares de trabajo, fijando la designación de un "representante" (delegado) por cada establecimiento que sume un mínimo de cinco afiliados, quienes debían elegirlo de forma directa. Asimismo, teniendo en cuenta que la organización tenía alcance provincial, pero se había constituido inicialmente en la ciudad de Paraná, estaba previsto que la comisión directiva de dicha Seccional ejerciera las funciones de la Comisión Directiva Central, siendo "asesorada por un Consejo Consultivo constituido por un representante de cada Seccional".

Tanto por su estructura como por el momento histórico en que se conforma, esto es, en el marco de un proceso de identificación de la docencia argentina con modos de organización propios del resto del movimiento obrero, podemos advertir que la UGMPE es la primera entidad de carácter esencialmente gremial en Entre Ríos, dado que las diferentes asociaciones que existían desde la primera mitad del siglo XX eran de naturaleza mutual (lo cual no implica, desde luego, que no tuviesen en paralelo una finalidad gremial). Por otro lado, esta joven organización de maestros privados fue también la primera que tuvo un alcance provincial como entidad de primer grado, puesto que las demás eran entidades departamentales que se agrupaban a nivel provincial en federaciones (entidades de segundo grado). Ambos elementos serían determinantes en los años siguientes, cuando comienzan a darse las negociaciones en aras de conformar un sindicato unificado (Tálamo, 2024a).

Con relación a los vínculos a nivel nacional, en junio de 1972, luego de un Congreso Unificador

Docente desarrollado en la sede del sindicato de Luz y Fuerza de Córdoba, queda formalmente constituida la Central Única de Trabajadores de la Educación (CUTE). La misma surgía como una respuesta al accionar que hasta ese momento venía desarrollando el Acuerdo de Nucleamientos Docentes (AND) y algunas de las principales características del mismo. De manera puntual, se reclamaba una mayor participación de las bases, en clara oposición a lo que señalaban como un protagonismo de las dirigencias en el AND. Confluían en la CUTE varias de las organizaciones que eran identificadas como más cercanas a sectores combativos del peronismo y diferentes partidos de izquierda, así como también un importante número de sindicatos de docentes de establecimientos privados. La UGMPE se incorpora a este nuevo espacio en el marco de lo que se conoció como Mesa de Acuerdos de Docentes de Establecimientos Privados (MADEP).

El contacto con otros sindicatos combativos en el marco de la CUTE, y en particular aquellos que nuclean a docentes privados a través de la MADEP, hacen posible que la UGMPE comience a dar sus primeros pasos en la escena gremial con una lógica más orientada hacia la confrontación y un fuerte arraigo en el mandato de las bases (Tálamo, 2024a). Asimismo, con el correr de los meses se profundizaría el escenario de disputa con el sector patronal y con las organizaciones de tendencia más dialoguistas. Tal es así que el 8 de mayo de 1973 la UGMPE hace público un comunicado de la MADEP, surgido de una reunión desarrollada en Venado Tuerto a fines de abril, en el cual denuncia:

> Al Sindicato Argentino de Docentes Particulares, entidad parapatronal, que mediante gestiones burocráticas intenta demorar los trámites de personería gremial de los sindicatos de educadores privados de las provincias, específicamente Entre Ríos y Córdoba.
>
> La coacción y represión a la actividad gremial por las patronales confesionales y no confesionales, sobre todo en los colegios en que se da una educación elitista.
>
> La suspensión de las excepciones previstas en el artículo 22 del decreto 1564, que regula el aporte financiero estatal a la enseñanza privada. Esta medida inconsulta y apresurada significa la amenaza de cierre de cursos de muchos establecimientos, (…) lo que significa menos posibilidades para el alumnado del interior y supresión de la fuente de trabajo para el personal.

En el mismo comunicado se ratifican desde la MADEP las siguientes reivindicaciones:

> 1) Logro de un Estatuto del Docente Privado Nacional que otorgue estabilidad, el derecho a la carrera docente y asegure los concursos para la provisión de cargos.
>
> 2) El otorgamiento de una obra social efectiva para los docentes de establecimientos privados a nivel provincial y municipal que aún no reciben beneficios y la restitución de las existentes a los legítimos dueños, los trabajadores.

3) La derogación del régimen de incompatibilidades que existe en la gran mayoría de las provincias.

4) El reconocimiento de los derechos establecidos en el Estatuto del Docente (Ley 14.473) y los que emergen de su especialización, del personal de los Institutos de Enseñanza Diferenciada y en todo otro Instituto que no esté incorporado a la enseñanza oficial.

5) La regularización, por parte de la patronal y el Estado, en el pago de los sueldos que en la mayoría de los casos someten a los docentes privados a una insostenible situación de deterioro económico.

6) El reintegro de los descuentos por los días de huelga, no declaradas ilegales, que además de constituir una penalidad arbitraria que cercena un derecho vigente, constituye una forma de represión a la actividad gremial.

7) Incrementación del actual índice remunerativo de acuerdo a lo establecido en el Estatuto del Docente (Ley 14.473).

Como parte del diálogo que se va dando entre la CUTE y las organizaciones enroladas en el AND, se acelera la convocatoria a los encuentros que tienen por finalidad central la constitución de un ente nacional para toda la docencia argentina. De esta manera, entre el 31 de julio y el 4 de agosto de 1973 se desarrollan en la localidad cordobesa de Huerta Grande las sesiones preparatorias del Congreso de la Unidad Docente, en tanto que del 9 al 12 de septiembre del mismo año se lleva a cabo en Capital Federal el Congreso Constitutivo de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). La UGMPE no sólo participa en forma activa de ambos congresos a través de sus dos delegados titulares, Ernesto Collura e Hilda Filibert, quienes asisten en representación de los 647 afiliados con los que contaba hasta el momento, sino que es una de las diez entidades (sobre más de cien que estuvieron presentes) que ya contaban con personería gremial (Balduzzi y otros, 2023).

Resulta oportuno señalar que en la provincia de Entre Ríos ya se venía gestando, con anterioridad a la conformación de la CTERA y a la par de lo hecho por el AND y la CUTE a nivel nacional, un espacio de diálogo y acercamiento entre las diferentes organizaciones docentes de esta jurisdicción. Luego de finalizado el Congreso de Capital Federal, el 7 de octubre de ese mismo año se convoca a un "encuentro preparatorio destinado a dar forma orgánica al futuro Ente Federativo Provincial de los Trabajadores de la Educación de Entre Ríos", el cual se realiza en el Colegio Nacional de Concepción del Uruguay y del que participan representantes de la UGMPE, la Federación del Magisterio, la Federación de Docentes Nacionales y la Federación Entrerriana de Centros Docentes de Enseñanza Secundaria y Superior. Allí se acuerda "convocar a todas las entidades gremiales docentes de existencia real en la provincia" a un encuentro a realizarse el 10 de noviembre en el salón de la Sociedad Educacionista "La Fraternidad" de esta misma ciudad, donde se define avanzar en la conformación de una Coordinadora Provincial y

sus correspondientes departamentales, así como la redacción de un anteproyecto de Estatuto con miras a conformar lo que en algunos documentos llega a denominarse Federación Entrerriana de Trabajadores de la Educación (FETE). De aquel encuentro participan por la UGMPE representantes tanto de su comisión directiva central como de las seccionales Colón, Concordia, Diamante, Federación, Feliciano, Gualeguaychú, La Paz, Paraná, Tala, Uruguay y Villaguay (Tálamo, 2024b).

Si bien la FETE no logra en lo sucesivo alcanzar el carácter orgánico que se había propuesto al comienzo, debido fundamentalmente a la falta de acuerdo en torno al tipo de entidad a conformar, lo cierto es que la Coordinadora Provincial, integrada por Ernesto Collura y María Ester La Gamma en representación de la UGMPE, continúa por un tiempo funcionando como espacio de diálogo y articulación de las reivindicaciones de la docencia provincial. Durante los años 1974 y 1975 se consolida la unidad en la acción y se llevan adelante medidas de fuerza resueltas en los Confederales de la CTERA, que por entonces mantenía una fuerte disputa con la UDA por el otorgamiento de la personería y la aplicación de descuentos compulsivos en favor de esta última, señalada por las demás organizaciones como vocera de los intereses del gobierno. Uno de los momentos más tensos se da el 17 de julio de 1974, cuando Ernesto Collura es detenido en el marco de una jornada nacional de protesta. Esta detención desencadena la reacción de la docencia, que se declara en estado de asamblea permanente y convoca al paro el día siguiente, logrando la liberación del dirigente esa misma madrugada (Tálamo, 2024b).

Luego del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, la actividad gremial en la provincia queda prácticamente desarticulada, al menos en lo que refiere al funcionamiento orgánico de los sindicatos docentes. La fuerte persecución durante la dictadura afecta de manera especial a trabajadores de las escuelas privadas enrolados en la UGMPE, dado el carácter reaccionario y colaboracionista de muchos apoderados legales. Los testimonios de dirigentes de la época dan cuenta de cómo la participación gremial era especialmente difícil en los establecimientos privados, donde la presencia de la patronal era directa, aunque también señalan que esto contribuiría a moldear el compromiso de muchos cuadros militantes (Tálamo, Rozados y De Rosa, 2019).

Cuando en junio de 1981 se lleva a cabo la asamblea que da origen a la nueva Asociación Gremial del Magisterio, sobre la base de lo que históricamente había sido la Asociación del Magisterio de Paraná, la UGMPE se pone rápidamente a disposición con el objeto de acelerar el proceso de unificación en todo el territorio provincial. Esto permite iniciar conversaciones con las organizaciones de los demás departamentos, promoviendo que las diferentes asociaciones pasen a formar parte del nuevo sindicato. Un caso particular fue el de Gualeguaychú, donde la asociación del magisterio rehusó incorporarse a este proceso, con lo cual allí va a tener un peso mucho más protagónico la UGMPE. Finalmente, el 3 de septiembre de 1983 se desarrolla la

asamblea que modifica el nombre de la entidad para ratificar su alcance provincial: la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER), donde confluyen todas las organizaciones nombradas anteriormente, con excepción del Centro Entrerriano de Docentes de Enseñanza Media y Superior (CEDEMyS), que recién se incorporaría en 1988 (Tálamo y Acri, 2023). El contacto fluido durante la década anterior y la experiencia heredada de las coordinadoras darían sus frutos en esta nueva etapa que comenzaba a escribirse. La premisa a partir de este momento era que nadie pertenecía a tal asociación del magisterio o a los privados, puesto que todos los padrones se habían unificado y desde este momento conformaban el padrón provincial de la AGMER.

Por último (y a modo de corolario), un detalle en absoluto menor es la Comisión Directiva Central de la AGMER que resulta de la primera elección general del nuevo sindicato, realizada los días 6 y 7 de julio de 1984. Una vez definidos los delegados departamentales a la conducción provincial quedaba por resolver la distribución de los cargos, que por entonces se hacía de forma indirecta, es decir, a través de la votación de sus integrantes en la primera reunión orgánica luego de la elección. En aquel momento son dos los nombres propuestos para ocupar la secretaría general de la AGMER, Clelia Lavini y Ernesto Collura. La definición resulta en favor de Lavini por un voto de diferencia, luego Collura es elegido secretario gremial por unanimidad. Pero el dato central de esta definición es otro: dos de los principales dirigentes del nuevo sindicato unificado de trabajadores de la educación provenían de la Unión Gremial de Maestros Privados Entrerrianos, habiendo formado parte de la misma desde su creación, poco más de una década atrás. Esto da cuenta no sólo de la gravitación de la UGMPE en el escenario gremial docente de la provincia, sino su aporte significativo a la construcción de la unidad.

Referencias

Balduzzi, J. y otros (2023). ¡No dejamos de enseñar, enseñamos a luchar! Historia de la CTERA II (1973-1988). Buenos Aires: Ediciones CTERA.

Tálamo, F. (2024). La categoría "trabajadores de la educación" como articuladora de unidad en el campo sindical docente: el caso de la AGMER en Entre Ríos (1971-1988). *IV Jornadas de Estudios Socioeconómicos del Litoral*. Instituto de Estudios Sociales (CONICET/UNER), 26 al 28 de junio, Paraná.

Tálamo, F. (2024). La Federación Entrerriana de Trabajadores de la Educación (1973-1975): una experiencia pionera en el marco del proceso de unificación sindical docente en la provincia. *I Encontro de Pesquisadores sobre Mundos do Trabalho da Argentina e Brasil*. Universidade do Extremo Sul Catarinense, 4 al 5 de noviembre, Criciúma.

Tálamo, F. y Acri, M. (2023). Reconstrucción del sindicalismo docente argentino durante

los ochenta: los casos de la UMP en Capital Federal y la AGMER en Entre Ríos. En: F. Gaudichaud y otros (eds.), Sindicalismo, conflictividad y acción directa en las Américas y Europa de fines del siglo XIX a los años 1980 (pp. 532-550). Santiago: Ariadna.

Tálamo, F.; Rozados, M. y De Rosa, N. (2019). Experiencias de resistencia y organización docente en la provincia de Entre Ríos en el contexto de la última dictadura. En: F. Tálamo y M. Rozados (comps.), Política educativa, sindicalismo y trabajo docente: Hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales por una educación popular y socialmente emancipadora (pp. 352-362). Paraná: AGMER Editora.

Vázquez, S. y Balduzzi, J. (2000). *De apóstoles a trabajadores: luchas por la unidad sindical docente (1957-1973)*, 2ª ed. Buenos Aires, CTERA.

Conflictividades en la "Transformación Cualitativa del Sistema Educativo". Córdoba, 1995-1999

Conflictivity in the "Qualitative Transformation of the Educational System". Córdoba, 1995-1999

Melania María Daniele[104]

Palabras clave: reforma educativa – actores educativos locales – acción colectiva – redes conflictuales

Presentación

Durante la década de 1990, la educación en Argentina atravesó un ciclo de reforma que ponía en discusión, según Puiggrós (1990), al modelo educativo vigente desde 1880 hasta entonces. Las leyes nacionales que le dieron sustento fueron la de transferencia de los servicios educativos de la nación a las provincias N° 24.049/92, la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 (LFE) y la Ley de Educación Superior N° 24.521/95 (LES).

El carácter federal de la organización del sistema educativo sumado a la transferencia de servicios a las provincias, vuelven imprescindible el estudio de los espacios subnacionales para comprender la manera en la que las instituciones jurisdiccionales transitaron los procesos de transformación. Asimismo, el contexto provincial complejo, de fuerte conflictividad, y las características que asume la reforma educativa en Córdoba, profundizan nuestra necesidad de abordar, a partir de un enfoque anclado en la historia local, las dinámicas de negociación y conflicto desplegadas por actores del sistema educativo, en contextos institucionales situados, que se canalizaron por fuera de las estructuras sindicales y que significaron procesos de resistencia/adaptación a la reforma educativa.

En el proyecto de tesis doctoral que da marco a esta presentación nos proponemos ofrecer, a partir del estudio de caso, un acercamiento a las formas en que los actores de la comunidad educativa procesaron los cambios promovidos por la "Transformación Cualitativa del Sistema Educativo" de Córdoba (1995-1999) (TCC) desde experiencias en contextos escasamente estudiados del interior de la provincia. En términos teórico-conceptuales, consideramos que, en la reconstrucción de las dinámicas de negociación y conflicto desplegadas en torno a esta política pública, confluyen diversas dimensiones que hacen necesario recuperar contribuciones de distintos campos. La sociología política de la educación, la historia del Estado y la acción

104 UNRC/ISTE - CONICET, Río Cuarto, Argentina. Correo electrónico: daniele.melania@gmail.com

colectiva ofrecen elementos plausibles de articular en el abordaje de nuestro problema.

En términos metodológicos, entendemos que los enfoques de la historia local y el estudio de caso se constituyen en las vías privilegiadas de acceso al objeto. La perspectiva de la historia local, habilita desplazar la mirada de los espacios centrales y considerar la capacidad de agenciamiento de los sujetos. El estudio de caso, permite documentar las experiencias en profundidad y entender el fenómeno desde la perspectiva de quienes lo vivieron, en interacción con las múltiples escalas de análisis.

En atención a lo que nos proponemos conocer, seleccionamos como unidades de análisis potenciales escuelas públicas de gestión estatal nacional y, tras su transferencia, provincial, que ofrecen los cuatro niveles de enseñanza y se radican en localidades medianas-chicas según el censo de 1991. A partir de tomar en consideración los estudios desarrollados hasta ahora, buscamos reconstruir la puesta en acto de la reforma desde espacios de menor población donde, asumimos como hipótesis, el menor peso de la estructura sindical supuso la búsqueda de soluciones colectivas a partir de los vínculos construidos localmente.

Nuestro trabajo de campo, que se encuentra en sus inicios, se centrará en entrevistas e investigación de archivos. Respecto a las primeras, reconocemos que el enfoque de la historia oral permite la reconstrucción del pasado a través de las experiencias de quienes la han vivido. La investigación de archivo se concentrará fundamentalmente en fuentes primarias de distinto tipo: documentos normativos nacionales y provinciales, documentos ministeriales orientadores de ambas jurisdicciones, documentos institucionales, prensa y publicaciones educativas.

En función de la etapa de investigación en la que nos encontramos, en esta presentación nos proponemos abordar las redes conflictuales, que anteceden y operan como trasfondo de la acción colectiva, identificando sus principales dimensiones en el marco del desarrollo de la TCC.

La configuración de redes conflictuales en la "Transformación Cualitativa de Córdoba"

Los cambios educativos promovidos a finales del siglo XX alteraron las coordenadas del debate pedagógico nacional: la búsqueda de la educación común, basada en principios de obligatoriedad, gratuidad, laicidad y gradualidad fue reemplazada por la aspiración a una educación de calidad, eficaz y equitativa (Arata y Mariño, 2013). Entre sus lineamientos principales, la reforma de la década de 1990 supuso diversos cambios. Primero, en la estructura del sistema, al transformar los niveles y ciclos y extender la obligatoriedad a 10 años. Segundo, en los modos de articulación entre Estado y sistema educativo, por procesos de corrimiento material, desinstitucionalización simbólica e introducción de modos de funcionamiento propios del mercado. Finalmente, en las funciones del Estado, entre la descentralización y el centralismo (Tiramonti, 2005). Transformaciones de esa magnitud tuvieron implicancias muy particulares en las diversas jurisdicciones provinciales.

La experiencia de la Provincia de Córdoba presenta singularidades que permiten matizar a la vez que comprender con mayor complejidad la dinámica propia que adquirió este proceso. El desarrollo de estas políticas estuvo enmarcado, fundamentalmente, en la denominada "Transformación Cualitativa de Córdoba" (TCC) bajo la gobernación de Mestre (1995-1999). Este proceso ha sido investigado por diferentes autores en cuyas producciones observamos distintos abordajes: el estudio contemporáneo y descriptivo-explicativo del proceso (Aguiar de Zapiola, 2004; Aguiar et al., 2002; Carranza et al., 1999, 2006; Edelstein et al., 2000; Edelstein y Aguiar, 1999; Kravetz, 2004; Miranda, 1999); su inscripción en el contexto de la reforma del Estado cordobés (Abratte, 2005, 2007, 2009, 2010; Cocorda, 2001; Miranda, 2001; Miranda et al., 2003; Miranda y Lamfri, 2001; Veleda, 2003) y, más recientemente, la problematización de las condiciones de trabajo docente y los conflictos sindicales (Floresta, 2008; Natalucci, 2012).

Estos trabajos nos posibilitan, al mismo tiempo, reconstruir los procesos e identificar enfoques conceptuales y estrategias metodológicas. Las miradas expuestas en los dos primeros abordajes enfatizaron en dimensiones macro-educativas implicadas en el proceso de reforma en Córdoba, en particular, en aquellas que hacen referencia a sus aspectos normativos, curriculares y a la relación entre los diversos niveles estatales. Las últimas, nos permiten contextualizar resistencias y negociaciones llevadas adelante por los actores sindicales en el marco de la reforma. A partir de estos aportes es que nos proponemos, en esta instancia, identificar las redes conflictuales que se configuran en el proceso de reforma promovido desde la TCC.

Concebimos a las diferentes instancias de negociación y conflicto que desplegaron los agentes locales del sistema educativo en el marco de la reforma, como una arena política donde se expresan diversas tensiones. Esto se tradujo en una dinámica en la que se generaron múltiples formas no solo de percibir la necesidad (o no) de la reforma sino también prácticas, estrategias y discursos orientados a resistirla o legitimarla.

Una noción clave para explorar las dinámicas políticas propuestas es la de acción colectiva. Esta puede ser entendida como la acción con sentido, deliberada y reflexiva, orientada a intervenir en el campo político con la finalidad de influir de manera directa sobre las decisiones de los agentes gubernamentales. Asimismo, puede traducirse en acciones de mayor performatividad política –como las protestas sociales– que implican la capacidad de definir o redefinir reglas del campo político, a través de mecanismos institucionales o de manera disruptiva (Gordillo, 2006, 2012; Schuster et al., 2006; Scribano, 2003; Tilly, 2000). A los fines de observar los consensos y contrapuntos que se generaron en el proceso de reforma educativa, nos interesan dos dimensiones definidas por Scribano (Lisdero, 2009; Scribano, 2003): las redes de conflicto o conflictuales y el campo conflictual. La primera, refiere a la existencia, visible o no, de situaciones conflictivas que preceden y configuran el marco general de la acción colectiva que –en ocasiones– pueden devenir en protestas sociales. Dichos conflictos pueden entenderse como el resultado de la diversidad de valoraciones que tienen dos o más agentes sobre un bien público que evalúan como importante, ya sea por la cualidad del bien en relación con la reproducción

material de los agentes, su peso simbólico u otros mecanismos de constitución de la realidad social. La segunda, alude a la conformación relacional de un espacio de situaciones antagónicas entre los actores en conflicto. Las relaciones de atracción y rechazo que genera dan lugar a la producción y reproducción de la acción colectiva.

Sostienen Arriaga et al. (2012) que el período bajo la conducción de Mestre fue un gobierno de transición, que desarticuló el Estado de bienestar y lo reorganizó bajo postulados neoliberales a través de un ajuste por shock. Esto modificó, a su vez, los modos de participación y construcción política precedentes al centralizar la toma de decisiones, prescindir de la participación de los actores interesados, desmantelar los espacios de concertación públicos sostenidos hasta entonces e implementar medidas de disciplinamiento social para frenar acciones contenciosas.

En un contexto de consolidación del discurso de estabilidad económica, el gobierno impulsó estrategias para el logro del equilibrio fiscal y la racionalización administrativa, focalizando fundamentalmente en las áreas de políticas sociales, salud y educación (Arriaga, 2021; Arriaga et al., 2012). En esta última, los cambios que se promovieron fueron singulares en contenido y forma. La transformación se concentró en el Nivel Secundario debido a que las políticas anteriores, promovidas en la "Reforma Educativa de la Provincia de Córdoba" durante los gobiernos de Angeloz (1983-1995), se habían centrado en Primario e Inicial (Veleda, 2003). No obstante, se desarrollaron políticas que afectaron a la totalidad del sistema provincial.

Podemos identificar cuatro grandes dimensiones que configuran la red conflictual. Aunque están estrechamente relacionadas, distinguirlas nos permite, a los fines analíticos, inferir las relaciones que conforman el campo conflictual y reconocer las situaciones que configuran el marco general de la acción colectiva, cuestión relevante para poder identificar luego las especificidades que esas acciones manifiestan. Una, se conforma en torno al cambio en la estructura del sistema educativo. Otra, en la reconfiguración de la estructura burocrática. Una tercera, remite a los cambios sobre el diseño y desarrollo curricular. Finalmente, la cuarta, es la relativa a las condiciones laborales docentes.

En relación a la primera, centrada en el cambio en la estructura del sistema educativo, el gobierno adoptó con matices la estructura propuesta por la LFE. Esto implicó la secundarización del 7° año de la EGB 3 y la ubicación de ese ciclo en el Nivel Medio bajo el nombre de Ciclo Básico Unificado (Ley 8.525/1995). Argumenta Abratte (2010) que esta nueva estructura supuso la implementación de un modelo educativo autónomo respecto de la Nación, cuya identidad intentó fundarse en la oposición a éste. La nueva organización se impuso en el ciclo lectivo de 1996 a través de órdenes verbales dadas a fines del año anterior (Miranda, 2001).

En los niveles Inicial y Primario, se estableció el cierre de las salas de 4 años, se unificó la dirección de ambos niveles y se fusionaron o cerraron grados según el número de estudiantes. El Nivel Superior no universitario fue transferido por la Nación hacia 1995, ante la demanda de las autoridades provinciales y los institutos de conservar su unidad académica. En el marco de los procesos de acreditación promovidos desde el gobierno nacional, la provincia sostuvo intentos de cierre, fuertemente resistidos por las comunidades (Edelstein y Aguiar, 2004; Feldfeber y

Ivanier, 2003; Miranda y Lamfri, 2001; Veleda, 2003).

Estas cuestiones supusieron transformaciones en torno a la estructura burocrática, situación profundizada debido a que la transferencia de las escuelas nacionales implicó la reorganización de los organismos provinciales ocupados de los diferentes subsistemas (Kravetz, 2004). Una administración que, en sí misma, se encontraba fragmentada (Veleda, 2003). En términos del funcionamiento de las escuelas, debió compatibilizarse la organización por cargos que cada jurisdicción sostenía. Del mismo modo, lo sucedido en el Nivel Inicial supuso la eliminación de la inspección específica.

Los cambios en torno al diseño y desarrollo curricular, constituyen la tercera dimensión. Mientras que para Primaria e Inicial se compartieron versiones preliminares como documentos curriculares, para el Nivel Medio los equipos técnicos diseñaron los currículos a partir de borradores de los contenidos básicos nacionales aún no aprobados. Para el Ciclo de Especialización las escuelas elaboraron los propios en el marco de la presentación de sus Proyectos Educativos Institucionales (Kravetz, 2004). Ese amplio margen de autonomía redundó en el privilegio de la protección de los cargos docentes institucionales existentes ante la necesidad de reubicarlos y una caótica dispersión curricular, con la aprobación de diferentes asignaturas bajo una misma titulación (Veleda, 2003).

Una última dimensión, es la relativa a las condiciones laborales docentes. Se introdujo el presentismo, cambió el régimen de licencias, se modificó y dificultó la cobertura de vacantes, se suspendió la convocatoria a concursos y se intentó revisar el estatuto. Los cambios en la estructura del sistema provocaron la reubicación de docentes, sin tiempos, asesoramiento ni capacitación suficientes. Finalmente, hace a esta dimensión la prescindencia de su participación en la toma de decisiones en torno a la reforma y también de su representación gremial. Respecto a estos últimos, ni los sindicatos ni los nucleamientos de segundo grado tuvieron oportunidades de participar de las definiciones ni modalidades de aplicación (Natalucci, 2012).

Entendemos que estas dimensiones de las redes conflictuales conforman relaciones tanto de atracción como de rechazo al interior de la comunidad educativa escolar, hacia agentes estatales y representantes del poder político. Algunos serán definidos como los responsables de las situaciones valoradas como negativas generadas por la política reformista y, en consecuencia, se constituirán como demandados u adversarios. Otros, lo harán como aliados.

A modo de hipótesis, sostenemos que la cultura institucional construida en los establecimientos educativos, a partir de una fuerte identificación con lo público y de sentido de pertenencia, posibilitó que en el tránsito por el proceso de reforma los equipos directivos de las instituciones desplegaran diversas estrategias a los fines de amortiguar la conflictividad. En ese proceso, se privilegiaron formas de mediación, por parte de los directivos locales, que procuraron identificar intersticios en las transformaciones de la estructura y gestión de los niveles de enseñanza y en las prácticas de diseño y desarrollo curricular. Asimismo, otros actores de la comunidad educativa, como las asociaciones cooperadoras, asumieron un rol significativo ante el contexto de crisis. Esto no implicó la ausencia de conflictos al interior de las escuelas, sino que, por el contrario,

supuso la búsqueda de soluciones colectivas a la incertidumbre generada por la reforma. Así, en ese proceso termina por configurarse una práctica y un discurso donde predominó la valoración de los vínculos construidos localmente.

Notas finales

Coindicen los autores mencionados en que los cambios impulsados durante la "Transformación Cualitativa del Sistema Educativo" de Córdoba se instrumentaron por shock, de forma conflictiva y sin consenso. Esto se manifestó en un cronograma acelerado y abrupto signado por la falta de participación de actores educativos, especialmente, los docentes y sus gremios. Para establecer las redes conflictuales que configuran el marco general de la acción colectiva, nos propusimos en esta presentación identificar las dimensiones que las constituyen, a partir de las políticas concretas promovidas por la reforma: el cambio en la estructura del sistema educativo; la reconfiguración de la estructura burocrática; las modificaciones sobre el diseño y desarrollo curricular y las condiciones laborales docentes.

La magnitud e implicancias de estas políticas, de las que hemos mencionado algunas, nos motiva a indagar acerca de las maneras en que las instituciones educativas, fundamentalmente aquellas del interior provincial que sostienen los cuatro niveles de enseñanza, han afrontado este ciclo de reformas. Conocer las prácticas, estrategias y discursos de actores locales del sistema educativo nos permitirá identificar tanto las formas de procesar los cambios implicados como las estrategias de resistencia y/o adaptación por ellos estructuradas en los marcos institucionales.

Referencias

Edelstein, G., y Aguiar, L. (Eds.). (2004). *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba*. Brujas.

Miranda, E. (2001). *La Reforma Educativa en Argentina: Análisis político de su implementación en la provincia de Córdoba*. 26. https://zdocs.tips/doc/miranda-estela-maria-r8pgjnd3o0px

Miranda, E., Senén González, S., y Lamfri, N. (2003). *Políticas de reforma del sistema educativo en los noventa: Nuevos ajustes emergentes a partir de la Ley Federal de Educación y su implementación en Córdoba*. Brujas.

Natalucci, A. (2012). Estrategias del Sindicato de Empleados Públicos y de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba ante las políticas de reforma del Estado (Córdoba, 1995-2001). En M. Gordillo, A. E. Arriaga, M. J. Franco, L. Medina, A.

Natalucci, y A. C. Solis, *La protesta frente a las reformas neoliberales en la Córdoba de fin de siglo* (pp. 177-220). Ferreyra.

Scribano, A. (2003). Reflexiones sobre una estrategia metodológica para el análisis de las protestas sociales. *Sociologias*, *9*, 64-104. https://doi.org/10.1590/S1517-45222003000100004

Veleda, C. (2003). *Las Provincias Educativas. Estudio comparado sobre el Estado, el Poder y la Educación en las 24 provincias argentinas. Provincia de Córdoba*. https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/10/CORDOBA.pdf

Relevos dirigenciales en la reconfiguración del Campo Sindical Docente de Córdoba durante la segunda mitad del siglo XX

Leadership changes in the reconfiguration of the Córdoba Teachers' Union during the second half of the 20th century

Gonzalo Gutierrez[105]

Palabras clave: Campo Sindical Cordobés; UEPC; relevos dirigenciales

RESUMEN

Entre la década de 1970 y la de 1980 se producen un conjunto de transformaciones en el sindicalismo docente de Córdoba escasamente estudiadas de gran relevancia, tanto por la singularidad de los procesos políticos, pedagógicos y sindicales movilizados, como por las consecuencias que tuvieron sobre la educación pública desde la recuperación de la democracia en 1983. Esta ponencia analiza el proceso de rearticulación del Campo Sindical Docente (CSD) producido con posterioridad al golpe de Estado de 1955, el relevo dirigencial producido en la década de 1970 y la emergencia de lo pedagógico como parte de nuevas formas de disputa y construcción de poder al interior del sindicalismo docente y con respecto a las políticas educativas. El análisis desarrollado se asienta en el trabajo con fuentes primarias y secundarias que incluyen entrevistas, publicaciones pedagógicas producidas por organizaciones sindicales, notas periodísticas y regulaciones estatales.

Perspectiva de análisis para el Estudio del Sindicalismo Docente.

La relación entre Estado y docencia atraviesa la historia del sistema educativo argentino. Ella se ha construido de manera diversa y por medio de múltiples actores e instituciones. En la historia de esta relación, el grado de institucionalización de las organizaciones sindicales

105 Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. gutierrezg61@yahoo.com.ar

docentes ha sido el resultado de un lento y largo proceso abordado de manera poco específica por la historiografía de la educación. Sus referencias iniciales se produjeron de manera secundaria, en el marco de otros objetos de estudio, como el análisis de la expansión de los Colegios Nacionales (Dussel, I; 1997), experiencias pedagógicas alternativas en los orígenes del sistema educativo argentino (Puiggrós, 1993), la construcción de la infancia en los discursos pedagógicos (Carli, 2002) o la producción de revistas educativas (Finocchio, 2009). En las últimas décadas tomaron impulso estudios sobre los procesos de sindicalización docente que han permitido describir y explicar los procesos de creación, organización, institucionalización y expansión de organizaciones sindicales docentes en diferentes períodos, territorios (nacionales/ provinciales) y niveles educativos, así como conflictividades relacionadas con lo salarial, la estabilidad docente y la persecución política en diferentes períodos. Se destacan entre otros, los trabajos de Ascolani, A. (1999); Tiramontti, G-Filmus, D (2001); Vázquez-Balduzzi (2000); (Gindin, J (2008); Acri, M. (2012); Gutierrez, G. (2015); Balduzzi, Medina, Acri (2023). En estos últimos estudios, la vara se ha curvado de modo tal, que la reconstrucción de dichos procesos ha logrado articulaciones relevantes con dinámicas políticas más amplias, relativas a gestiones de gobierno, pero lo ha realizado, opacando el análisis de las posiciones pedagógicas asumidas por las organizaciones sindicales y sus dirigentes, así como su incidencia en los procesos de escolarización por acuerdo explicito, tácito u oposición a las políticas educativas en diferentes períodos, territorios y/o niveles educativos.

En este trabajo interesa analizar las relaciones entre Estado y docencia desde las articulaciones entre política, pedagogía y sindicalismo docente, reconstruyendo como caso particular, el de la dirigencia sindical de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) entre la década del sesenta y la del noventa. Como perspectiva de análisis se recuperan aportes de la teoría de los Campos de Pierre Bourdieu (1995) en tanto posibilitan analizar relacionalmente el vínculo entre Estado y docencia (Gutierrez, G; 2015) en función de tres lógicas. Por un lado, la del campo sindical, sus mecanismos de funcionamiento y legitimación en el marco del sistema político de cada período analizado. Por el otro, la del Campo Sindical Docente (CSD), sus características (de afinidad, complementación y/o competencia entre organizaciones sindicales y sectores internos) y relaciones con el Campo Pedagógico. Por último y de manera específica, la lógica del Campo Pedagógico, entendido como el espacio de posiciones entre agentes y agencias que pugnan por definir principios estructurantes de prácticas y discursos educativos legítimos en el marco de sus relaciones variables con el campo político estatal y el CSD.

En trabajos anteriores (Gutierrez, G. 2015) hemos sostenido que el CSD puede entenderse como ese espacio de posiciones y tomas de posición por parte de organizaciones sindicales, dirigentes y agrupamientos docentes (no necesariamente reconocidos jurídicamente) orientados a obtener el monopolio del reconocimiento ante los docentes y el Estado del poder de representación de una parte y/o del conjunto de la docencia por medio de múltiples estrategias

y discursos que en su pretensión de legitimidad ante los docentes y el Estado se articulan con discursos y posiciones específicas del campo pedagógico.

Para el período analizado en este trabajo, es posible advertir el proceso por el cuál entre fines de los sesenta y comienzos de los setenta emerge una nueva dirigencia sindical que se consolida hacia fines de los setenta, asume la conducción de la principal organización sindical de Córdoba, la UEPC a mediados de los ochenta y resiste durante la década del noventa, las políticas neoliberales introduciendo al saber pedagógico como una nueva herramienta para la disputa político-sindical.

UEPC en el Campo Sindical Docente provincial y nacional

En Córdoba el CSD adquiere cierta estabilidad a fines de la década del 50, cuando, convergen tres factores: la sanción e implementación del Estado para la docencia primaria, el reconocimiento de UEPC como organización sindical con poder de representación en el marco de la Ley de Asociaciones Profesionales y su victoria política frente a la Federación Católica de Educadores (FCE), mediante la convocatoria a un paro con movilización en el que participaron más de 5.000 docentes.

De origen peronista con fuerte presencia de sectores católicos, UEPC es intervenida durante el golpe de Estado de 1955. Este suceso marcará la dinámica interna del sindicato, en la que se produce la incorporación de sectores radicales y comunistas que se habían desempeñado hasta entonces en la Asociación de Maestros de la Provincia de Córdoba, la expulsión de sectores que, aunque integraban UEPC, encontraban su identificación principal, en su militancia católica, como la Federación Católica de Educadores (FCE) y el reacomodamiento de los sectores peronistas, especialmente en el interior provincial que, dominando el territorio y los resortes organizativos de UEPC (con sus consejos departamentales y la Asamblea de Delegados Departamentales, máximo órgano resolutivo), elaboraron estrategias de negociación política que hicieron de la pluralidad política al interior de las diferentes listas, una característica de las conducciones durante las siguientes décadas.

Este reacomodamiento interno de UEPC con posterioridad al golpe de Estado de 1955, le permitió sostener en el CSD, el monopolio de la representación de docentes que dependían de la provincia y especialmente, en el nivel primario. Luego de su derrota política (Gutierrez, G. 2021), la FCE sostuvo su presencia sindical de modo marginal y, desde mediados de la década del sesenta, lo hizo mediante la revista de carácter bimensual, Educadores de Córdoba, publicada hasta principios de la década del ochenta. Esta revista refleja un primer desplazamiento de lo

sindical a lo pedagógico. Su estructura, era similar a la "Revista de Educación" publicada por el Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Córdoba y daba cuenta de una opción clara: trasladar la disputa por la representación sectorial docente a la disputa por los contenidos y modos de enseñar.

En el nivel medio funcionaba desde 1954 la Asociación de Maestros de Enseñanza Práctica, representando a docentes de escuelas técnicas nacionales. En 1958 se crea la Asociación de Docentes de Enseñanza Media y Especial (ADEME) para representar a docentes de escuelas e institutos secundarios y especiales de la Ciudad de Córdoba. En 1963, con la pretensión de obtener el monopolio de la representación de la docencia también en este nivel educativo y, amparada en el reconocimiento jurídico obtenido en 1958, en el marco de la Ley de Asociaciones Profesionales, UEPC incorpora formalmente en sus estatutos, la representación de docentes de escuelas medias.

Los docentes que trabajaban en escuelas privadas eran representados a su vez, por dos organizaciones: el Sindicato de Docentes Particulares (SDP) y el Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP). Al igual que lo sucedido con ADEME, UEPC se da una estrategia de representación para los docentes de escuelas de gestión privada y lo hace a través del Sindicato de Educadores Privados y Particulares de Córdoba (SEPPAC) creado en 1971 que funcionaba en el mismo espacio físico que UEPC y sus dirigentes participaban tanto de la vida política de UEPC, cómo del proceso de creación de CTERA. Con posterioridad al golpe de Estado de 1976, el SEPPAC se disuelve como efecto de la persecución militar. Algunos de sus dirigentes, como Eduardo Requena, fueron detenidos y desaparecidos, otras, como Soledad García, fueron detenidos, liberados, se exiliaron y en el retorno a la democracia se incorporaron a la estructura de UEPC. De este modo, el CSD cordobés tendía a reflejar parte de la estructura organizativa del propio sistema educativo que para ese entonces ya contaba con escuelas de gestión nacional, provincial, estatal y privadas tanto en el nivel primario como en el secundario. La mayor diferencia con ese reflejo se encontraba en una reducción de la fragmentación del CSD producida por el reconocimiento jurídico de UEPC como única organización sindical en condiciones de representar a los docentes provinciales de todos los niveles y modalidades.

Los movimientos producidos en el CSD cordobés eran simultáneos, aunque no sincronizados con los que se daban en el CSD nacional. Como se ha señalado en Gutierrez, G (2015 y 2024), en 1953 se había creado la Agremiación del Docente Argentino, identificada con el peronismo, y reemplazada por la Unión de Docentes Argentinos (UDA) de carácter también peronista. Con el golpe de Estado de 1955 la UDA deja de funcionar formalmente hasta comienzos de la década del setenta. Las dificultades por aglutinar al conjunto de la docencia en una organización de carácter nacional eran similares a las que se presentaban en Córdoba, aunque su modo de resolución, fue diferente. En este sentido, desde fines de la década del cincuenta se comienzan a crear un

conjunto de organizaciones sindicales nacionales que agrupaban a sindicatos provinciales con diferentes improntas políticas y pedagógicas. Entre ellas se destacan la Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMyP), la Comisión Coordinadora Intersindical Docente, la Unión Nacional de Maestros, la Liga de Maestros y Profesores (Vázquez y Balduzzi, 2000 y Balduzzi, Medina y Acri 2023). En este mapa sindical, UEPC integró desde sus inicios la CAMyP aportando la mayor cantidad de docentes. El proceso de unificación nacional entre estas organizaciones da lugar en 1973 a la creación de CTERA.

Una característica de las conducciones de CTERA fue la pluralidad política de su composición. Al respecto, señalan Balduzzi-Medina y Acri (2023; pág.45) que en un escenario atravesado por la antinomia peronismo-antiperonismo, las conducciones de CTERA se integraban por dirigentes con perfiles político-ideológico diversos: "… la UEPC tenía una conducción plural, "donde confluían dirigentes peronistas, como Emilio Rodríguez, radicales cercanos a la izquierda como Oscar Rodríguez Keller y comunistas, como Simón Furlán. [En la UMP] predominaba la línea comunista, en la cual revistaban dirigente como Juan Carlos Domínguez y Ester Solves". La pluralidad política a nivel nacional, era similar a la experiencia que, en Córdoba, después del golpe de Estado de 1955, le había permitido a UEPC sostenerse monopólicamente en el CSD. Fue la pluralidad, parte de una estrategia sostenida en el tiempo que le posibilito a UEPC incorporar docentes de nivel secundario durante la década del sesenta y docentes que enseñaban en escuelas de gestión privada a principios de la década del setenta, pero también, entre fines de los setenta y comienzos de los ochenta, mediante la creación Movimiento Gremial Docente y, desde la recuperación de la democracia, en conducciones caracterizadas por integrar dirigentes con diferentes identidades político-partidarias.

Entre los agrupamientos sindicales nacionales junto a las diferencias políticas según Vásquez y Balduzzi (2000), podían distinguirse dos tendencias sobre como comprender la identidad laboral docente: como trabajadores y/o como profesionales. Esta situación había llevado a una doble afiliación de UEPC a la Confederación General de Trabajadores (CGP) y a la Confederación General de Profesionales (CGP) que le valió su expulsión en 1954 de la primera de ellas (Gutierrez, G. 2015). Esta diferencia entre identidad profesionalista e identidad gremial se actualizó y zanjó, al incluir el término trabajadores de la educación como identidad laboral docente en el Congreso de Huerta Grande (1973) cuando se creo la CTERA,

Según Vázquez-Balduzzi (2000), las orientaciones de tipo profesionalista enfatizaban aspectos técnicos del desempeño laboral y procuraban la cualificación de la docencia, mientras que la corriente gremial, aun reconociendo al docente como profesional, colocaban el acento en su identificación como profesional-trabajador. En la primera de ellas, ingresaban con más fuerza las preocupaciones relativas a lo pedagógico, mientras que, en la segunda, la condición de trabajador se articulaba con un proyecto político educativo. Allí, en esa tensión constitutiva de la

identidad docente durante la fase de expansión de la escolarización argentina y del sindicalismo que la representaba, se encuentran pistas para reconocer el modo en que lo pedagógico se integró a una estrategia ininterrumpida de construcción de poder sindical por parte de una nueva dirigencia sindical que emerge a principios de la década de 1970 en UEPC. Como hipótesis se propone considerar que dicha estrategia, se caracterizo, de modo variable en el tiempo, por articular las orientaciones profesionalistas y gremiales encontrando su punto cúlmine en las conducciones de Walter Grahovac (1988-2002) y Carmen Nebreda (2003-2013) que hicieron de lo pedagógico una herramienta de construcción política que excedió el CSD y posibilitó al primero de ellos, desempeñarse durante 16 años como Ministro de Educación de la provincia de Córdoba y, a Carmen Nebreda ser además, Secretaria General de la CGT Córdoba (2007-2011) y, entre los años 2009-2013, diputada Nacional por el Frente de la Victoria.

Interrogando la singularidad de una nueva dirigencia sindical

Razones de espacio impiden profundizar el análisis presentado. Sin embargo, el mismo, posibilita reconocer tres cuestiones necesarias de estudiar y explorar. Por un lado, el recambio dirigencial producido durante la larga y oscura década de 1970 entre sectores peronistas sin militancia en el sector católico dogmático (FCE) que participaron de la fundación de UEPC y quienes intervinieron el sindicato durante el golpe de Estado de 1955 que provenían del radicalismo, el socialismo y el comunismo. La alianza táctica para conducir UEPC se reflejó en dos listas, la blanca y la verde que se sucedieron en la conducción hasta comienzos de la década de 1970 sosteniendo la hegemonía política de UEPC en el CSD. Esta dirigencia comienza a ser reemplazada a fines de la década de 1970 por una nueva generación de docentes militantes que provenían del peronismo y que articularon posiciones con dirigentes identificados con el radicalismo y el socialismo. Entre la represión militar y la división entre blancos y verdes, estos nuevos dirigentes van encontrarse en la necesidad de construir un nuevo espacio sindical, que se expresará como el Movimiento Gremial Docente (a fines de 1970) que aglutino al conjunto de sectores sindicales de UEPC y la fundación de la lista Celeste para disputar su conducción y sostenerse en ella desde la recuperación de la democracia.

Una segunda cuestión que adquiere relevancia investigar, radica en la incorporación de lo pedagógico en la construcción de hegemonía sindical. El desplazamiento de la FCE hacia el campo pedagógico con la producción de una revista bimensual, debe considerarse en articulación con la incorporación por parte de la dirigencia sindical emergente a fines de la década de 1970 de lo pedagógico como un factor de legitimación ante el Estado (la patronal) en tanto refleja la posesión de un saber necesario para la construcción y sostenimiento de políticas educativas, pero también, de disputa al interior del propio CSD, en tanto, desde fines de la década de 1980 y en adelante, hasta la actualidad, proliferan estrategias de formación docente continua orientadas

a fortalecer la legitimidad de las conducciones sindicales.

Una tercera cuestión necesaria de indagar, consiste describir y analizar el modo en el que, en Córdoba, se articularon políticas educativas y políticas sindicales, dando forma a un modelo pedagógico asentado en una perspectiva de derechos durante las primeras dos décadas del siglo XXI. Comprender este último asunto, requiere describir y analizar lo que emerge y pasa desapercibido actualmente entre 1970 y 1980.

Bibliografía

Acri, M. (2012). Conflictos Pedagógicos, luchas y organización de los docentes en Argentina. 1881-1973. Barcos Ediciones.

ASCOLANI, A. (1999) "¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916/1943)". En Anuario de Historia de la Educación, nº 2, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Historia de la Educación/ Miño y Dávila.

Balduzzi (coord.); Abal Medina, María (co-coord.); Acri, Martín [et al.] (2023). ¡No dejamos de enseñar, enseñamos a luchar! Historia de la CTERA II (1973-1988) / Juan - 1a. ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA.

Bourdieu, Pierre (1995). Respuestas. Por una antropología reflexiva. México: Editorial Grijalbo.

Carli, Sandra (2002). Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, Universidad Nacional de Buenos Aires.

Dussel, I. (1997). Currículum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863-1920). Buenos Aires: Ed. CBC-UBA, FLACSO.

Finocchio, S. (2009: La Escuela en la Historia Argentina. Edhasa, Bs. As.

Gindin, Julián (2008). "Sindicalismo docente en México, Brasil y Argentina. Una hipótesis explicativa de su estructuración diferenciada". Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 13, Nº 37, abril-junio. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Distrito Federal, México.

Gutierrez, Gonzalo (2015). Transformaciones sindicales y pedagógicas en la década del cincuenta : del ocaso de la AMPC a la emergencia de UEPC. - 1a ed. - Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. E-Book. Disponible en: https://biblioteca.clacso.edu.

ar/Argentina/cea-unc/20161117032701/pdf_1214.pdf

Gutierrez, G. (2021). De la disputa entre la Federación Católica de Educadores y la UEPC a la reconfiguración del Campo Sindical Docente a fines de la década del cincuenta. En Tramas en la Historia de la Educación desde Córdoba. Textos y fuentes para aprender y enseñar (Buenos Aires: CLACSO, septiembre de 2021). Eunice Rebolledo y Gabriela Lamelas. (Comps.). Disponible en: https://www.clacso.org/tramas-en-la-historia-de-la-educacion-desde-cordoba/

Gutierrez, G. (2024). La emergencia de lo pedagógico como herramienta de disputa sindical en la reconfiguración del sindicalismo cordobés (1973-1989). XIX Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia. Rosario, 18 al 21 de septiembre de 2024.

Puiggrós, Adriana y Bernetti, Jorge Luis (1993). Peronismo: Cultura política y Educación (1945-1955). Buenos Aires: Editorial Galerna.

Tiramonti, G-Filmus, D. (2001). "Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en la América Latina de los 90". PREAL-Flacso.

Vázquez, Silvia Andrea y Balduzzi, Juan (2000). "De apóstoles a trabajadores. Luchas por la Unidad Sindical docente. 1957-1973". Historia de CTERA I. Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte. Buenos Aires: CTERA.

Sindicalismo docente, Estado y servicios sociales: el conflicto entre ATEP y el gobierno de Sarrulle ante la creación del Subsidio de Salud (1971)

Daniela Wieder[106]

Palabras clave: sindicalismo docente - servicios sociales – ATEP - Subsidio de Salud – Oscar Sarrulle

El texto que presentamos a continuación se trata de la reconstrucción de un conflicto ocurrido entre el sindicato docente de ATEP (Agremiación Tucumana de Educadores Provinciales) y el Gobierno de la provincia de Tucumán, con motivo de la creación por parte de este último del denominado "Subsidio de Salud" en 1971.[107] Este conflicto permite analizar diferentes ejes, entre ellos la particularidad que asumió la relación sindicatos docentes – Estado en la provincia a partir de la disputa gremial por la potestad en los servicios sociales, en un contexto nacional de reducción del servicio público de salud e institucionalización del sistema de "obras sociales" (De Fazio, 2013).[108]

En Tucumán, tras el levantamiento de noviembre de 1970 conocido como Tucumanazo, la dictadura autodenominada "Revolución Argentina" había desplazado del Ejecutivo (PE) provincial al interventor Carlos Imbaud y en su lugar ubicó al Prof. Oscar Sarrulle. La provincia continuaba sumida en la crisis azucarera, situación que, en un contexto nacional de radicalización, llevó a la movilización permanente del campo popular. El gremio docente mayoritario, conducido por Isauro Arancibia, estaba en lucha: las y los maestros participaron de numerosas acciones directas y frentes antidictatoriales, siendo 1971 y 1972 los años de mayor cantidad de medidas de fuerza.

En octubre de 1969 se había creado, a través de la Ley 3600, el Instituto de Seguridad Social de la provincia, en reemplazo del Instituto de Previsión Social. Se trataba de un ente autárquico,

---

106 Instituto de Investigaciones Históricas Dr. Ramón Leoni Pinto (INIHLEP) FFyL, UNT. Tucumán, Argentina. daniela.wieder@filo.unt.edu.ar

107 Este texto se construyó siguiendo al Diario *La Gaceta* de Tucumán (septiembre, octubre y noviembre de 1971).

108 Recordemos que desde la ley de Asociaciones Profesionales de Trabajadores de mediados de los sesenta era obligatorio realizar retenciones para cuotas sindicales y para las obras sociales. Este último se volvió un ingreso central en las cajas sindicales.

con un director designado por el PE y una Cámara Asesora de Seguridad Social, integrada por representantes de los afiliados, también designados por el PE.[109] Asimismo, se creó un área de subsidios que funcionaría bajo órbita del Instituto, entre ellos: subsidio de salud y sepelio, seguro escolar y seguro de vida. En el artículo 100 de dicha ley, se establecía que el Subsidio de Salud tendría carácter obligatorio para los trabajadores y jubilados del Estado provincial. La medida incluía a los docentes, aunque exceptuaba a los empleados de la Caja Popular y del Banco Provincia.

A mediados de 1971, cuando avanzó la reglamentación de la Ley 3600, se pusieron en discusión los alcances del Subsidio de Salud. ATEP hizo sentir con fuerza su oposición a la disposición. Ya desde la sanción de la ley, el gremio había objetado la falta de participación de los afiliados en el Gobierno del Instituto. Consideraban que la Cámara Asesora era un órgano meramente consultivo y que todas las decisiones importantes quedaban en manos del director general. Pero esta vez, el centro de la disputa estuvo en la obligatoriedad del Subsidio de Salud, que atentaría directamente contra la Acción Social sindical, que venía gestionando los servicios de salud de los afiliados a ATEP desde hacía más de una década.[110] La secretaría de Acción Social de ATEP tenía filiales en Lules, Famaillá, Monteros, Va. Quinteros, Concepción, Aguilares, Alberdi, La Cocha, Simoca y Tafí Viejo. Y prestaba atención a más de once mil personas (entre maestros titulares, jubilados, reemplazantes y sus familias).

ATEP había mantenido reuniones con el ministro de Bienestar Social, Miguel Ángel Torres, y el gobernador, presentando sus críticas y propuestas. En aquellos encuentros, insistieron en la necesidad de reformar la Ley 3600 para asegurar una participación efectiva de los afiliados, y Sarrulle les planteó que su intención era no destruir la obra social de los docentes. El 5 de julio de 1970, ATEP solicitó al gobernador el rechazo del proyecto de decreto reglamentario que implantaba el Subsidio, y posterior estudio con participación de los interesados, pero no obtuvo ninguna respuesta precisa. En esa nota solicitaban también que se contemple la construcción de un policlínico cómodo y moderno, sin perjuicio de la libre elección de profesionales, con aportes estatales y de empleados para cubrir eficientemente las demandas de salud. Esto último se fundaba en parte en sus preocupaciones sobre la capacidad de los hospitales y sanatorios para proporcionar una atención adecuada a los enfermos, y la impresión de que el sistema proyectado no mejoraría la situación de la atención médica privatizada.

El conflicto llegó a un punto crítico cuando, a fines de julio de 1971 se reglamentó el

109 Ley 3600, por la cual se crea el Instituto de Seguridad Social de la provincia de Tucumán que reemplaza al Instituto de Previsión Social de la provincia. 1969, Boletín Oficial n° 17102.

110 Desde 1961 la secretaría de Acción Social de ATEP se ocupaba de prestar todos los servicios previstos en el estatuto, entre ellos la atención médica integral (que incluyó asistencia médica, internación sanatorial, análisis clínicos, radiografías, servicios odontológicos, bonificaciones farmacéuticas), así como subsidios por enfermedad y fallecimiento, mausoleo, y también lo relativo a programas de turismo familiar (excursiones, colonias de vacaciones), entre otros. Cada afiliado podía elegir entre el servicio de tipo individual o el familiar. Para los servicios médicos, mantenían el régimen arancelario para obras sociales y mutualidades, que implicaba que cada afiliado podía optar por los servicios y el profesional, entre los inscriptos a atender obras sociales en el Colegio Médico y Bioquímico. También consiguieron un convenio con farmacias para descuentos en medicamentos.

funcionamiento del Subsidio de Salud como una institución y se comenzaron a firmar convenios con entidades profesionales prestadoras de servicios. El 31 de agosto, ATEP solicitó oficialmente al gobernador por nota pública la exclusión del personal del Consejo de Educación de la obligatoriedad de afiliación a la nueva entidad, argumentando que ya contaban con servicios sociales más amplios y eficaces que los ofrecidos por el nuevo sistema. ATEP consideraba que el subsidio estatal no representaba un avance significativo y que, en lugar de mejorar la situación, eliminaría coercitivamente los servicios sociales eficientes ya existentes. Sin embargo, no tuvo tampoco en esta oportunidad una respuesta oficial.

En una asamblea, delegados escolares y afiliados de la Acción Social se pronunciaron en su defensa. La opinión general era que el Subsidio debería atender a los empleados públicos que necesiten sus servicios y permitir a quienes no, que puedan optar. Asimismo, los maestros rechazaron participar de las instancias a las que convocaba el Gobierno, en particular a las reuniones del Instituto de Seguridad Social para elección de vocales del Consejo de Administración del Subsidio de Salud. El gremio sostenía que los convenios se firmaban de forma inconsulta y apresurada sin tener reglamentadas las prestaciones, y que se llamaba a elección de un consejo sin previa organización y correcta difusión de la información.

También decidieron en la asamblea que presentarían recursos de amparo y que harían un paro para reclamar por la opción del magisterio para incorporarse al Subsidio. Asimismo, convocaron a entidades que se encontraban en una situación similar, como ser la Mutualidad Provincial Antituberculosa, Hogar del Empleado, Federación de Mutualidades, mutual de Policía, de Vialidad, de Jubilados provinciales para evaluar el pedido colectivo de la posibilidad de opción. En una demostración de unidad y resistencia, enviaron telegrama a Sarrulle con este pedido.

Cabe mencionar que hubo situaciones diversas con otros sectores de trabajadores. El sector docente privado, nucleado en AGET, solicitó al ministro Torres su incorporación al régimen. Eran unos 700 docentes los que trabajan en privados que venían siendo atendidos por la Cooperativa de Médicos, y que quedarían sin cobertura.[111]

A fines de septiembre, el secretario de Salud Pública, Jorge Ortiz Mayor, había afirmado en un discurso que se transmitió por televisión que "el presidente de la ATEP dejó hacer", desconociendo las acciones de la entidad. Esto fue tomado como una provocación por el gremio, que fue respondida por ATEP también a través de un espacio cedido por la TV Universitaria. Y desde allí, el gremio hizo una campaña para explicar su postura en diferentes medios de comunicación.

Además de lo planteado, ATEP desmintió que la cuota del Subsidio fuera más barata que

111 Las críticas habían llegado también para los médicos. Mauricio Kirschbaum (Pte. del Colegio Médico) mantuvo una polémica contra un sector que argumentaba en contra del Subsidio de Salud, porque los médicos se enriquecerían. Kirschbaum afirmaba que no era así, que funcionaría como una obra social más, y los médicos percibirían aranceles de sus servicios. Los aranceles a obras sociales (1100 pesos) eran inferiores a los de una consulta médica privada (3000 a 4000 pesos). Ver polémica en cartas al lector, Diario *La Gaceta*, octubre de 1971. Ver Fernández, 2017.

la sindical. El Gobierno había deslizado que la cuota del Subsidio era conveniente frente a la del afiliado de ATEP ($1225 y $3720, respectivamente), sin aclarar que el Gobierno pagaba la mitad de la cuota al Instituto y que el monto de ATEP incluía también cuota sindical y caja de previsión por fallecimiento (ésta con solo 650 afiliados), además del servicio social (que eran solo $1400). ATEP debió aclarar que contaba, además, con un amplio servicio de farmacias, rebajas de entre el 30 y 50% en servicios auxiliares, medicina preventiva, servicios de turismo y descanso.

La Ley de Asociaciones Profesionales N°14455 en su artículo 16, inc. 8, daba derecho exclusivo a la entidad con personería gremial a constituir patrimonio para servicios mutuales u obras sociales. Y las leyes de Obras Sociales modificatorias de aquella (18610[112] y 18980) garantizaban a los gremios el funcionamiento de sus servicios. De modo que ATEP tenía un respaldo legal para defender su Acción Social.

En medio de gestiones, justificaciones y debates, el 1° de octubre comenzó a regir el Subsidio de Salud, sin ninguna enmienda o salvedad. ATEP acusó al Gobierno de haber orquestado una maniobra para imponer arbitraria y discrecionalmente el nuevo servicio, perjudicando así al gremio. Los maestros indicaban:

> Afirmamos que otro objetivo real y cierto, además de imponer el Subsidio de Salud, es la pretensión de destruir o menoscabar a un gremio que, en materia docente y de interés general, ha enfrentado con energía, seriedad y responsabilidad, a los intereses creados que gobiernan a la educación y que, al desquiciar la escuela pública, anhelan fortalecer el negocio de la enseñanza, cuando no, evitar que el pueblo alcance los niveles a que tiene derecho.[113]

Esa intencionalidad era denunciada por ATEP al mostrar, por ejemplo, que el Departamento de Auditoría y Control, bajo órdenes del ministro Torres, había solicitado al Consejo de Educación el detalle del personal afiliado a ATEP al cual se le practicaban retenciones. Era una acción que sembraba dudas sobre la obligación por ley de los empleadores a realizar retenciones en concepto de cuotas o contribuciones, y la de los trabajadores a aportar a sus entidades con personería gremial.

Ya avanzado octubre, las gestiones de ATEP para obtener la opción de afiliación continuaron en Buenos Aires, y ante el anuncio de un paro, el gobernador y sus ministros recibieron a Arancibia junto al abogado gremial, Baunaly, y otros directivos de ATEP. A los argumentos que venimos desarrollando, los maestros sumaron que había sectores como los bancarios que estaban excluidos,[114] y que de cerrar su obra social perjudicarían afiliados y a los trabajadores

---

112 La ley 18610, de Obras Sociales, y el Decreto 2477/70, que restituía el modelo sindical al viejo esquema establecido por Perón, tuvieron como objetivo recentralizar al movimiento obrero y otorgarles financiamiento a fin de contener la militancia de base (De Fazio, 2013).

113 Solicitada "ATEP Subsidio de Salud" Diario *La Gaceta*, 05/10/1971, firmada por la secretaria de Acción Social, Juan Rosa Gallo; el presidente, Isauro Arancibia y el tesorero, Héctor Pérez.

114 ATEP planteaba la inconstitucionalidad del decreto 3034/21, por violar el principio de igualdad ante la

administrativos que quedarían desempleados.

El 4 de noviembre, el PE de Tucumán a través del decreto 4488, suspendió la aplicación de un decreto anterior (el 52-G de 1962) que permitía al Consejo de Educación realizar descuentos mensuales a los afiliados de ATEP para su servicio asistencial. La suspensión de esta medida fue argumentada en que el sindicato no había especificado qué parte de las retenciones correspondía a la cuota sindical y cuál al servicio médico asistencial, con el fin de evitar una doble retención en los sueldos de los docentes, a propósito del Subsidio de Salud.

Sin embargo, en medio del conflicto, la medida era un golpe deliberado al gremio. Arancibia afirmó que el Gobierno tenía una consigna clara: "Delenda est ATEP" (ATEP debe ser destruido). Este problema tenía sus orígenes en la gestión de Gelsi (1958-1962), que no había sostenido las retenciones. La cuestión se resolvió cuando el Gral. Martín Sueldo, que sucedió a Gelsi, dictó el decreto 52-G que ordenaba al Consejo que retuviera los descuentos, con un argumento legal: la personería gremial establece que la Secretaría de Trabajo es la autoridad de aplicación de la Ley de Asociaciones Profesionales. No podía el orden local arbitrariamente suspender las retenciones a un gremio con personería.

Con las dos partes firmes en su postura, el conflicto llegó a la Corte Suprema de Justicia. ATEP presentó un recurso de amparo y obtuvo inicialmente un fallo favorable, que ordenaba mantener las retenciones mientras se resolvía el conflicto. Pero el Gobierno no cumplió con la disposición de no innovar.

La tensión escaló con la decisión de ATEP de realizar un paro de actividades por 24 horas en protesta por la actitud del Gobierno. Así, pararon masivamente los docentes tucumanos el 11 de noviembre, con apoyo de la CGERA y la CGT.

El Gobierno refutó los dichos de ATEP y justificó la obligatoriedad del Subsidio en tanto se trataba de un servicio social altamente avanzado que beneficiaría a un sector amplio de la población. Y era propio de un régimen de este tipo que fuera obligatorio, es decir la afiliación masiva era la que garantizaba el éxito del sistema.[115] Respecto a la medida de no innovar que había fallado la Justicia, presentó una revocatoria y dictó otro decreto (4511-71) que ordenaba no pagar a la docencia hasta tanto la Corte dictase sentencia definitiva en el recurso de amparo interpuesto por ATEP.

Esto generó malestar entre docentes de AGET oficiales, por la demora en el pago de haberes. Para ellos, no había motivo para que los maestros no afiliados a ATEP no cobrasen. Desde ATEP acusaron al Gobierno, que con argumentos falaces, buscaba crear problemas: usaba como pretexto que, como los docentes ganan poco, no era justo que se hagan ambos descuentos y por ello solo descontaban para el subsidio.

La revocatoria del Gobierno tuvo éxito, porque la Corte decidió dejar sin efecto la medida de no innovar, pero siguieron tratando el tema. Semana a semana se realizaban múltiples gestiones

ley, al excluir de sus disposiciones a bancarios y jubilados, y aplicar la obligatoriedad para docentes.

115 En efecto, en tiempo de su creación el Subsidio contó con 120.000 beneficiarios (Ver: Anuario IPSST, 2004).

y audiencias entre Baunaly, Arancibia y el Fiscal de Estado, Carlos Aguilar.

El 22 de noviembre de 1971, la Corte Suprema de Justicia se pronunció a favor de ATEP, ordenando que se mantuvieran los descuentos por planillas como se venían efectuando. Se estimó esta decisión como una novedad jurisprudencial, ya que el recurso se hizo lugar en lo que concierne a su interés propio (de ATEP). La Corte argumentó que la suspensión de las retenciones gremiales por parte del Gobierno era ilegal y que ATEP tenía el derecho a mantener sus retenciones para la cuota sindical y el servicio asistencial. Entre los argumentos de la resolución, estaba el derecho a la libre agremiación (establecido en la Ley provincial 3470) para el estudio de problemas del magisterio y la educación y la defensa de sus intereses profesionales; y que la entidad docente no afiliaba solo a empleados públicos sino también a aspirantes a la docencia.

De modo que, el PE no podía decidir unilateralmente suspender la retención de la cuota gremial, y la Justicia estableció que ATEP podía pedir que no se retenga para el Subsidio, pero con el aval de cada afiliado.

Llegado diciembre, las relaciones entre el sindicato docente y el PE provincial seguían tensas. ATEP recurrió nuevamente a la Corte para denunciar que tampoco en noviembre se hicieron las retenciones. El secretario de la Corte, Salvador Ferrari, ordenó que se rehicieran las planillas con descuentos para el gremio y para el subsidio. Los docentes que contaban con servicios sociales podían solicitar la suspensión de esta última retención mediante un recurso de amparo, trámite que gestionó la agremiación. Además, ATEP cubrió los gastos generados por el uso del subsidio.[116]

Mientras iban llegando a la Corte los recursos de amparo individuales presentados por docentes, el tribunal aceptó la medida cautelar solicitada por el secretario del juzgado, disponiendo que no se modifique la situación salarial vigente al 25 de octubre de 1971 y que los haberes sean pagados sin la retención del subsidio. Así, el gremio docente ganaba la pulseada, aunque solo por unos años.

Con esta reconstrucción empírica pudimos ver de qué manera el sindicato docente cubrió el servicio de salud para sus afiliados en los años sesenta y mostramos cómo se dio en lo concreto la resistencia ante la imposición del empleador estatal de un nuevo servicio social que terminará, en el corto plazo, por ahogar a la Acción Social sindical. En Tucumán, la dictadura, aunque debilitada por las grandes protestas sociales, no buscó contener al sector docente otorgándole las obras sociales, como se ha señalado para otros sindicatos. Cabe entonces preguntarse el por qué de esta situación y algunas pistas para continuar la reflexión salen de la enconada relación docentes-Estado en la provincia desde la caída del peronismo, profundizada a partir de 1966.

116 "Por planillas se descuentan las cuotas de ATEP" Diario *La Gaceta*, 05/12/1971.

Referencias bibliográficas

De Fazio, F. L. (2013). Relaciones entre el Estado y los sindicatos y sus consecuencias en torno al régimen de obras sociales en Argentina: Un análisis histórico-político. *Salud Colectiva*, *9*(3), 301. https://doi.org/10.18294/sc.2013.188

Fernández, M. E. (2017). *La salud: Instituciones espacios y actores*. Imago Mundi.

Fuentes primarias

Diario La Gaceta de Tucumán