

**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

30 AÑOS

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

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC



unc

**SA
TE
TE**
SECRETARÍA
DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

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

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

ISBN 978-631-91920-0-1

ISBN 978-631-91920-0-1



**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



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), Jéssica 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.

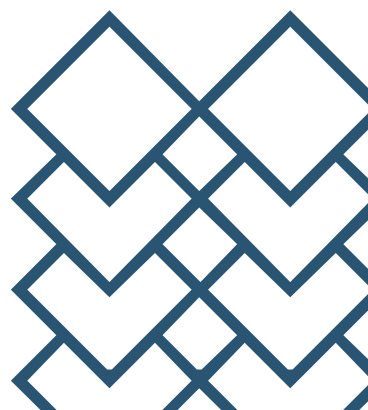
Y sin embargo, las transformaciones que han tenido lugar en los últimos tiempos ameritan releer aquellas y otras hipótesis a la luz del escenario educativo contemporáneo. ¿Cuáles son los problemas y desafíos que enfrentan los distintos niveles y agentes del sistema educativo? ¿Qué aportes para su interpretación 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 VIRTUAL 1 | COORDINA: MARÍA JOSÉ DRAGHI (FAHCE- UNLP)..... 10

- Los archivos personales y la investigación histórico - educativa. El fondo personal Erbetta – Rodríguez*
Magdalena Lanteri, Fernanda Volonté y María José Draghi 11
- La escuela Alberdi en sus 120 años: su historia en la mirada de los estudiantes*
Sonia Unrein y Georgina Zárate18
- Archivo e investigación: Las programaciones de conducta en la formación del Licenciado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de San Luis durante la última Dictadura Cívico militar Argentina (1976-1983)*
Paula Delgado y María Soledad Martínez 24
- Trayectorias de la Prensa Educativa de Maranhão: Distribución Geográfica y Ciclo de Vida de las Publicaciones Periódicas entre 1839 y 1968*
Anna Júlia Aires Mendes 30
- Patrimonio arquitectónico escolar y educación técnica: primeros relatos de un edificio centenario*
María Eugenia Guida y María Florencia Serra 39
- El lugar del archivo fotográfico en la construcción de memorias afectivas: Cuerpos, emociones y rituales en la historia del Profesorado de Educación Física de la ciudad de Vera, Provincia de Santa Fe (1985-2025)*
Alfredo Jesús Maturana 45

MESA VIRTUAL 2: CURRÍCULUM, ENSEÑANZA, FORMACIÓN Y TRABAJO DOCENTE. | COORDINAN: VICTORIA S. ALMIRÓN (CONICET-UNNE) Y MARÍA EMILIA BERARDONI (UNLU) 52

- La Formación Docente Continua en Misiones: Una mirada histórica-política desde la conformación de sus estructuras.*
Sonia Marcela Szilak..... 53
- La agencia de los documentos en un archivo histórico escolar*
M. Soledad Fernandez 60
- La Institucionalización de la Pedagogía Como Campo Disciplinar Científico Para la Formación Docente en la Prusia del siglo XIX: Aportes desde la obra de Johann Friedrich Herbart*
Paula Linares 67
- Tensiones en la enseñanza de las artes en el magisterio de principio del siglo XX*
Alejandra Mare 75

<i>Las salidas didácticas como posibilidades de aprendizaje en contexto de la historia de la educación.</i>	
Natalia Naranjo	82

<i>Transformaciones y continuidades en la enseñanza de la Historia de la Psicología en la UCASAL (2014–2023): análisis crítico de los programas de cátedra desde una perspectiva historiográfica y socioeducativa</i>	
Perla Silvana Rodríguez	88

MESA VIRTUAL 3 | COORDINA: JUDITH DEL VALLE RODRÍGUEZ (UNSA)..... 93

<i>50 años de la dictadura chilena: Iván Núñez y la Escuela Nacional Unificada de Allende</i>	
Jaime Caiceo	94

<i>Formación profesional y políticas públicas: una aproximación a la diversificación de fuentes para el abordaje de la formación para el trabajo en Argentina</i>	
Judith del Valle Rodríguez y Héctor Diego Carrasco.....	100

<i>La UNT, Filosofía y Letras y los aranceles</i>	
Daniel A. Jiménez y María Fernanda Vicente	107

<i>Intelectuales Y Proyectos Políticos Educativos En Disputa Durante El Proceso De Normalización E Institucionalización De La Carrera De Ciencias De La Educación De La Unsa, 1972 -1973</i>	
Miriam Tárraga y Sergio Antonio Quintana Villacorta.....	115

<i>Reforma educativa neoliberal y trabajo docente</i>	
Lidia Quintana.....	125

<i>Escolarizaciones interrumpidas. Los niños(as) Testigos de Jehová expulsados de escuelas primarias argentinas durante la última dictadura cívico-militar</i>	
Celeste De Marco	132

MESA VIRTUAL 4: SUBALTERNIDADES, INCLUSIONES Y EXCLUSIONES EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: SUJETOS, CUERPOS, GÉNEROS Y SUBJETIVIDADES | COORDINA: IVÁN ORBUCH (UNAHUR) 139

<i>Entre olvidos, empoderamientos y resistencias. El caso del noveno congreso de la asociación internacional de educación física y deporte para la mujer y la joven, argentina 1981</i>	
Pablo Ariel Scharagrodsky	140

<i>Los programas de información y educación sexual en dos colegios secundarios de la UNLP (1970 – 1975): entre el miedo, la amenaza y el amor</i>	
Carolina Ojeda	146

<i>Infancia y políticas educativas durante el primer peronismo en el Territorio Nacional del Chaco (1946-1951)</i>	
Raúl Alejandro Duarte	154

<i>La historia de una tesis. Cómo se cocinó la primera tesis de doctorado en educación de Argentina</i>	
Ignacio Olano.....	161
<i>Circulaciones locales y globales en la investigación educativa. Redes, tramas y proyecciones del Instituto de Pedagogía de la UNLP (1953-1966)</i>	
Luciana Garatte	170
<i>Las Escuelas Primarias Nacionales en el Departamento Colón (Entre Ríos, 1905-1945)</i>	
Victor Guillermo Lugin.....	178

MESA VIRTUAL 5 | COORDINA: AGUSTÍN ASSANE (IFDC BARILOCHE) 183

<i>Mucho paño para cortar: vestimenta y distinción en los docentes secundarios de la Sociedad Nacional de Profesores. Chile (1953-1970)</i>	
Rodrigo Reyes Aliaga.....	184
<i>Análisis de la Educación en la actualidad: ¿Una política pública en jaque?</i>	
Melina Daniela Bellino y Yamila Paola Varaldo	193
<i>Entre la praxis y la transmisión: acerca del conocimiento en escuelas de jóvenes y adultos/as en organizaciones sociales. Reflexiones desde la historia argentina reciente</i>	
Natalia Baraldo	199
<i>El movimiento estudiantil en las Normales Rurales en México (1972-1979).</i>	
Yessenia Flores Méndez	206
<i>La Formación para el Trabajo y su Vinculación con la Educación Primaria y las Prácticas Laborales en la Infancia en Contextos Rurales (Chaco, 1957-1974)</i>	
Martina Vazquez.....	212
<i>Memoria desprotegida y paradigmas historiográficos. Representaciones, símbolos y tensiones en la evocación del pasado de la Confederación Argentina</i>	
Fabián Lavallén Ranea y Juan Carlos Kleywegt	218

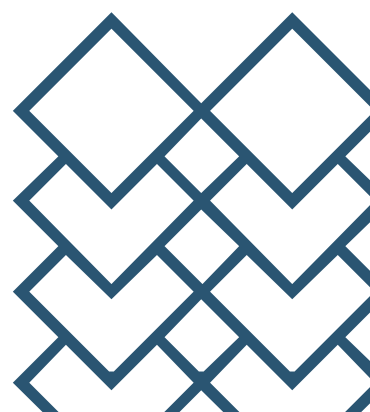
MESA VIRTUAL 6 | COORDINA: VALERIA DANIELA MACIA (FHCS-UNJU) 227

<i>Circulación, difusión de enfoques y conceptos en el campo de la Historia de la Educación. Una aproximación a través de revistas académicas argentinas (2010-2020)</i>	
Marcela Ginestet y Liliana Paredes	228
<i>Los planteos educativos de la Federación Obrera Provincial Sanjuanina durante la década de 1920</i>	
M. Celeste Ríos Rosales.....	237
<i>Los años de formación de Justa Ezpeleta en la ciudad de Córdoba (1954-1976)</i>	
Sebastián Gómez.....	244

<i>Entre fronteiras e formações: a institucionalização do Centro de Formação de Professores de Tocantinópolis, Brasil (1971-1991)</i>	
Isabella Cristina Aquino Carvalho y Jocyleia Santana dos Santos	250
<i>La Cátedra Privada de Filosofía y Política (1946-1959): Genta y su influencia en la educación superior.</i>	
Hernán Bressi	252
<i>Tiempo, infancia, guerra y educación. Notas sobre Domingo F. Sarmiento</i>	
Blas Estévez	259

MESA VIRTUAL 7 | COORDINA: VANESSA BARRIONUEVO (ILFYA-FHCSYS-UNSE).....266

<i>Biografías escolares: Una propuesta de enseñanza entre las historias de vida y las historias de la educación</i>	
Cecilia Linare y Valeria Morras	267
<i>Extensión universitaria, fuentes visuales inclusivas y enseñanza de la Historia Antigua</i>	
Perla Silvana Rodríguez	275
<i>Diálogos fructíferos. Historia intelectual en clave regional, historia cultural e historia de la educación con perspectiva de género</i>	
María Soledad González	280
<i>El análisis historiográfico como herramienta esencial para la enseñanza de la Historia.</i>	
Julián Otal Landi	286
<i>Deutsche Schulen Urbanas: Pelotas e Buenos Aires (1900-1930) e Transnacionalismo em clima de República na Ibero-América</i>	
Maria Angela Peter da Fonseca y Patrícia Weiduschadt	293
<i>Las representaciones del docente co-formador en dos Profesorados de Educación Primaria que funcionan en Escuelas Normales del Noroeste Argentino desde una mirada histórica</i>	
Graciela Ester Flores, Sabrina Ruth Casimiro y Tatiana Fernanda Laime Carrillo	300



MESA VIRTUAL 1

COORDINA: MARÍA JOSÉ DRAGHI (FAHCE- UNLP)

Los archivos personales y la investigación histórico - educativa. El fondo personal Erbetta – Rodríguez

Personal archives and historical-educational research. The Erbetta – Rodríguez personal fund

Magdalena Lanteri¹

Fernanda Volonté²

María José Draghi³

Palabras clave: archivos personales – sistema educativo – historia de la educación – ideas pedagógicas

¿Puede un archivo personal contribuir al conocimiento de las dinámicas históricas del sistema educativo?

¿En qué medida la documentación producida por un agente del sistema puede iluminar procesos institucionales complejos y burocratizados?

Estas preguntas - y otras tantas- nos planteamos los integrantes de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, cuando en el año 2023 tuvimos acceso al archivo personal de un matrimonio compuesto un maestro, director e inspector de escuelas rurales en la provincia de Buenos Aires y una visitadora de higiene escolar entre las décadas del 40 y el 60 del siglo XX.

En este trabajo nos proponemos presentar la estructura del fondo documental de Romeo Adán Erbetta y María Luisa Rodríguez, con el objeto de contribuir a su difusión, alimentar

Los archivos y la investigación histórico – educativa

Entendemos que el archivo es la huella de determinadas prácticas del pasado, y que, al mismo tiempo, el archivo se construye una vez que buscamos en él, le hacemos preguntas desde el presente, establecemos un diálogo. (Caimari, 2017).

El campo de la historia de la educación Argentina, así como otras áreas de indagación histórica

1 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. magdalenalateri@gmail.com

2 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina, volontefer@yahoo.com.ar

3 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina, mjdraghi@gmail.com

se nutre de registros del pasado. De acuerdo al objeto de estudio y a la perspectiva de análisis desde la que se parta, los insumos del historiador de la educación podrán ser documentos oficiales de las administraciones estatales: normativa, planes de estudio, reglamentos, manuales escolares; documentos producidos al interior del sistema educativo: planes de estudio, propuestas pedagógicas, reglamentos disciplinarios, planes de clase, certificados, entre otros; también testimonios orales o escritos que dan cuenta del cotidiano escolar: entrevistas realizadas en el marco de las investigaciones, acceso a memorias personales u objetos vinculados a las trayectorias educativas.

En el caso de los archivos personales y familiares varios pasados y presentes intervienen en él, entre la producción de los documentos con unos objetivos y razones y su consulta en el presente en tanto fuentes históricas, las intervenciones familiares lo transforman, le quitan, le agregan, lo modifican.

La participación de la disciplina archivística procura relacionar el documento con el contexto en el que fue producido, inscribiendo la singularidad de un escrito en la regularidad de un procedimiento o modo personal de intervenir en la realidad y vuelve inteligible un corpus de documentos que han atravesado de manera más o menos azarosa la trama de una genealogía familiar. (Besoky, 2019).

Romeo Adán Erbetta y María Luisa Rodríguez

Romeo Adán Erbetta nació en la ciudad de Dolores provincia de Buenos Aires en 1909 y falleció en la ciudad de La Plata en 1995. Estudió en la Escuela Normal Mixta de Dolores y una vez recibido ejerció como maestro, como director, para luego acceder al cargo de inspector de escuelas rurales, cargo que desempeñó hasta fines de 1955, cuando fue dejado cesante después del golpe de estado perpetrado en septiembre de ese año. Su esposa: María Luisa Rodríguez Farias, era una Visitadora de Higiene Escolar nacida en la ciudad de La Plata en 1910 y formada en la Escuela para Visitadoras de Higiene Social dependiente de la cátedra de *Higiene médica y preventiva* de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP. Una vez recibida, María Luisa comenzó a trabajar en las escuelas de la localidad de Dolores, donde conoció a Romeo.

Después de la cesantía, el matrimonio se trasladó a la ciudad de La Plata, María Luisa no volvió a ejercer su profesión, mientras que Romeo recién en el año 1960 pudo volver al cargos de inspector, ahora de la Región de La Plata Berisso y Ensenada, hasta su jubilación en el año 1966.

A lo largo de sus vidas, particularmente en el marco de sus desempeños profesionales, Romeo y María Luisa produjeron y /o reunieron un conjunto de documentos que son testimonio de sus trayectorias profesionales, de sus miradas sobre la educación, la salud, la docencia y las infancias.

Las miradas y las voces de estos actores del sistema educativo - personales e íntimas- , se encuentran aquí atravesadas por la norma, el formato y la cuadrícula de una estructura

burocrática y jerárquica que regula y codifica las prácticas.

¿Qué márgenes de autonomía y espontaneidad podemos reconocer en el boceto de un discurso en ocasión de una efeméride? ¿Cómo se anudan y dialogan corrientes pedagógicas y discursos político - ideológicos en la voz de un inspector?

El archivo Erbetta- Rodríguez

Presentemos una breve descripción general del fondo que distingue dos grandes secciones, una la más importante por el volumen: la sección Romeo Adán. Erbetta y otra, muy pequeña, con tan sólo 4 documentos: la Sección María Luisa Rodríguez. Nuestra intención en este apartado es señalar algunas características de las series documentales más relevantes.

En la sección Romeo Erbetta se distinguen nueve series documentales:

Planillas de estadísticas mensuales y anuales. Se trata de catorce carpetas organizadas y rotuladas por año que en su interior reúnen planillas de estadística escolar mensual - de febrero a diciembre-correspondiente la escuela primaria n.º 1 de Dolores, situada en la calle Castelli, entre 1873 a 1887, con excepción del año 1885. Entendemos que Romeo A. Erbetta, en algún momento de su desempeño como maestro o como inspector encontró estos documentos-probablemente en la mencionada escuela, y los incorporó a su acervo personal.

Discursos escolares. Son seis discursos escolares de Romeo A. Erbetta, escritos a máquina y con anotaciones en manuscrita, cuatro de ellos fechados- uno en 1942, otros tres en 1951- y dos sin fechar. Las referencias escritas a mano alzada indican la fecha, el lugar y la ocasión en que fueron pronunciados: efemérides y actos de incorporación de nuevos maestros a la docencia.

Escritos personales. Esta serie se compone de dos cuadernos y escritos sueltos en los que se puede reconocer una temporalidad que va entre 1929 y 1955. Los cuadernos, uno con membrete de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires y el otro del Consejo Nacional de Educación, reúnen distintos escritos más personales e íntimos: poemas, semblanzas, proyectos, discursos todos escritos en manuscrita. Entre sus hojas se intercalan estampitas, anuncios comerciales, billetes, recortes periodísticos, notas y apuntes varios.

Apuntes de estudio. Serie que agrupa ocho documentos escritos a máquina en los que se transcriben fragmentos de textos académicos de diferentes autores vinculados a la educación, historia y filosofía. Entendemos que funcionaron como material de estudio en su etapa de formación, o bien en su etapa profesional como insumos para la preparación de clases o discursos u otras intervenciones. Estos apuntes llevan en la parte superior el título y el autor de la obra de la que se extrae la información: 1) Tratado de filosofía general de Manuel Núñez Regueiro, Capítulo XV axiología, el problema de los valores. Acerca de los valores estéticos. 2) Acerca de los valores religiosos; 3) Capítulo preliminar de la escuela pública bonaerense, de Evaristo Iglesias; 4) La educación en el plan de gobierno de Carlos H. Laguzzi. 5) El sentido

cristiano de la nueva carta orgánica de Francisco Valsecchi. 6) La justicia Social de Carlos Jovellanos y Paseyro. 7) El ideal pedagógico de Belgrano, comentarios sobre el reglamento de las escuelas del norte. 8) Educación y pedagogía, La educación, su concepto.

Recortes de prensa y publicaciones. Es una serie documental pequeña, compuesta por cuatro recortes periodísticos de diarios de la región en los que se publican notas acerca de actos públicos en los que participó Romeo Erbetta, en los años 1950, 1951 y 1955.

Registro fotográfico escolar. Se trata de una carpeta que reúne material sobre la Escuela Rural N° 16 “Loma de Roldán” entre los años 1947 y 1948. Con el formato de un álbum, en las distintas hojas están pegadas fotografías y recortes periodísticos - debidamente referenciados con escritos a mano-, sobre la escuela bajo la dirección de R.A. Erbetta y distintas actividades realizadas en esos años, como la “Fiesta del árbol”, la iniciativa de “cursos de extensión” a la comunidad, la generación de un “Ropero escolar”, jornadas de práctica de jardinería y el “Festival de teatro infantil” que unió a la niños de la Escuela Rural N°16 con la Escuela N.º 1 del centro de Dolores. Los registros fotográficos muestran el edificio de la escuela, sus jardines, al director, docentes y niños y niñas en las actividades mencionadas.

Memorias anuales. Serie integrada por diez memorias de fin de curso, elaboradas por Erbetta como Inspector escuelas rurales de distrito o de sección. Los primeros seis corresponden a la etapa en la que vivió en Dolores y los últimos cuatro a su trabajo en Ensenada, después de radicarse en la ciudad de La Plata: 1950, Sección 2º (distritos de Olavarría, Laprida y Lamadrid); los informes de los años 1951 y 1952 corresponden a la Sección 3 (distritos Maipú, Mar Chiquita, General Guido y General Madariaga); en 1953, informe del distrito de General Guido; en 1954 y 1955, Distrito: Dolores, Por último , los años 1960, 1961, 1962 y 1964: Distrito Ensenada.

Circulares. Más allá del plural que lleva el nombre de la serie, en este caso sólo identifica un documento de la Inspección de Dolores, fechado el 6 de septiembre de 1954, firmada y sellada por el Inspector Erbetta. El objeto de la circular es informar sobre los cursos proyectados para 1955 de la Escuela de Verano para Maestros, sobre una modificación en el régimen de licencias de maestros y por último sobre un campeonato de ajedrez para los alumnos en la ciudad de Dolores.

Publicaciones oficiales. También en este caso la serie incluye un ejemplar editado en la imprenta de Pablo Emilio Coni, con el título “Informe pasado al Consejo Escolar de Dolores sobre el estado de la enseñanza en el distrito” del año 1880. Es una publicación de 32 páginas que contiene un detallado informe firmado por Eduardo Acevedo Díaz, escritor y periodista uruguayo que vivió en Dolores.

La *Sección María Luisa Rodríguez de Erbetta*, contiene sólo una serie Comunicaciones *Visitadoras de Higiene*. Es una pequeña serie con tan solo cuatro documentos: “notas modelo”

de comunicaciones firmadas por María Luisa Rodríguez como Visitadora de Higiene Escolar, dirigidas a las Direcciones de las Escuelas de Dolores, en las que se notifica, informa y/o instruye sobre distintas cuestiones vinculada a la higiene escolar, en relación a intervenciones del Cuerpo Médico Escolar. Tres de las cuatro notificaciones están fechadas: abril y agosto de 1943 y mayo de 1945 y una no tiene fecha.

Algunas reflexiones sobre la serie *Discursos escolares*.

Los discursos escolares que obran en este fondo fueron escritos entre 1942 y 1951 para ser pronunciado en ocasión de actos escolares vinculados a la celebración de efemérides o de voto profesional de maestras y maestros. Estas disertaciones se dirigieron a distintos integrantes de la comunidad educativa de las escuelas rurales: padres y madres, familias, otrxs docentes, alumnxs y también funcionarios.

Señalamos algunos rasgos y notas singulares de estos discursos que nos permiten reflexionar sobre el lugar de los inspectores dentro de la estructura del sistema, los imaginarios pedagógicos y políticos que se entrelazan en su retórica, y de una manera más general, sobre los aportes de los archivos personales a la historia de la educación.

En primer lugar, señalamos su retórica, que impresiona al lector por su carácter creativo, que nos permite pensar en cierta capacidad de movimiento aún dentro de las codificaciones ministeriales para estos rituales normalizados. ¿En qué medida Erbetta se ajusta a la normativa emitida por la jerarquía educativa para estos actos escolares y en qué medida la interpreta y recrea? Estas enunciaciones no se presentan desde un lugar neutral, por el contrario, incorporan referencias, posicionamientos políticos y apelaciones de discursos que circulan entre los años 40 y 50. Nos proponemos pensar estos discursos situados en el contexto en el que han sido producidos, en los que resuenan las ideas en circulación en el pasado.

En segundo lugar, destacamos la hibridez presente en estos discursos. En ellos, conviven ideas y representaciones de diferentes orígenes y filiaciones: resonancias sarmientinas y un evidente énfasis en los discursos sobre la nación, como también repercusiones espiritualistas, escolanovistas y activistas.

En la perspectiva de este actor del sistema educativo, la educación está enlazada fuertemente con el sentido de Nación: *“la fuente sagrada de la educación es esencialmente nacionalista”* y además, con la finalidad de proteger cierto sentido moral en la sociedad, expresa así que *“los altos valores que fueron siempre principios inmutables y eternos parecieran derrumbarse bajo el peso de un materialismo ciego”*.

Sus palabras retoman legados sarmientinos cuando afirman que, en el pasado nacional, la escuela y el maestro, han completado una “epopeya civilizatoria”. Pero también, la figura de Belgrano y la bandera argentina son exaltadas en los discursos, la que es mencionada como el *“símbolo eterno de la nacionalidad”* e inspirada en valores de nobleza y fraternidad.

La tradición es otro componente recurrente en esta construcción de la nación y la sociedad presente en los discursos, en la que se articula lo criollo - “la dignidad criolla” con la “tierra

india” y arraigada en las mismas, la expectativa de un destino de progreso en América del Sur frente una Europa declinante, arrasada por la destrucción y el

materialismo. Una revalorización de la nación criolla, india, americana y un distanciamiento de la influencia europea.

Por otra parte, sus discursos también expresan referencias políticas: en 1942, la escuela es presentada en rol defensivo respecto de ciertas ideologías, como una *“muralla para ideas internacionalistas y extremistas”* y en 1951, como una institución involucrada en un momento de recomienzo nacional *“después de los tiempos de liberalismo, retomamos contacto con la sabia hidalga y católica nutrida por la tierra india y nuestros maestros con la fuerza de su fe espiritualizan la enseñanza porque hoy no es necesario solamente saber, es más necesario saber sacrificarse por el bien de los demás”*

En 1951 menciona otro actor de la sociedad argentina, el “pueblo”. Próximo a la celebración de la independencia el día 9 de julio refiere en la localidad de Maipú, en un Ateneo, que *el “Congreso de Tucumán dio nacimiento a un pueblo y este pueblo hoy bendice el ademán sublime de sus congresales”*. Ahora bien, este pueblo, originado según estos discursos en los próceres y los congresales, continúa construyendo la nación con *“trabajo y lucha”* gestando un *“glorioso porvenir”*. (historia hecha por los grandes hombres / historia hecha por las mayorías anónimas”)

Nos detenemos, por último, en los discursos de juramento de docentes; seguimos aquí a Tedesco en su consideración de juramento como dispositivo de la formación profesional (Tedesco, 2011) Este autor también manifiesta que, estos juramentos, suponen una adhesión por encima de cualquier circunstancia y límites temporales. ¿Por qué juraban en estas ceremonias? Erbetta les propone a los jóvenes docentes recibir el legado de aquellos primeros docentes que se arriesgaron en el desierto y la barbarie para construir una nación, considerando que ellos se convertían en los continuadores de ese legado. Además, el Juramento se realiza ante Dios, la Patria y los niños que les son confiados por el Estado, esta “trilogía sagrada” es una constante tanto en el discurso para la ceremonia de juramento de 1942 como en 1951. “para abrir una escuela es menester desarmar un bárbaro, para plantar allí su semilla fecunda y bienhechora” (1942) “Maestro, verdadero intérprete del medio social argentino, supo estar más alto que todas las pasiones, que todos los odios, que todas las injusticias” (1942) “Fue también heroico misionero civilizador^(...) internose en la selva misionera, en la meseta patagónica o en el valle ignorado y solitario y allí trocó su soledad y su tristeza en mística vocación docente” Concluida esta acción civilizatoria el maestro de los años 40 “debe “concentrarse en perfeccionamiento y profesionalismo, para agregar a su entusiasmo, la capacitación técnica.”

En unas Jornadas pedagógicas para perfeccionamiento profesional, realizadas en el distrito de Ensenada, con la presencia de un inspector y un asesor, Erbetta define el perfeccionamiento o renovación, como un movimiento en tres periodos:

“demoler lo antiguo, la organización en una doctrina de elementos nuevos y las realizaciones que incorporan a la vida las nuevas ideas.”

Este último momento, considera Erbetta , es el que se presenta en el momento de esta disertación en 1951. Afirma que a la vocación, los docentes suman el perfeccionamiento con “orientaciones” y renovaciones ya implementadas para que todos los docentes puedan aplicarlas en tarea “sin abandonar la idea de finalidad” . En estas jornadas se difundió también la organización de cooperativas de consumo escolares, referidas por Erbetta como “institución que romperá el camino cruento y nefasto del individualismo egoísta, que veda la fuente clara y fresca de la ayuda mutua y el sentimiento fraterno”

Referencias

- Besoky, J. L (2019). *¿Archivos personales o colección? Una aproximación a la discusión sobre fondos documentales particulares*. Actas de las III Jornadas de discusión / II Congreso Internacional. Archivos personales en transición, de lo privado a lo público, de lo analógico a lo digital. Buenos Aires
- Caimari, L., (2017). *La vida en el archivo*. Buenos Aires: Siglo XXI Tedesco, Juan Carlos(2011) El juramento de los docentes, en revista Escuela , nro 3.907

La escuela Alberdi en sus 120 años: su historia en la mirada de los estudiantes

The Alberdi School at 120 Years: Its History Through the Eyes of Students

Sonia Unrein⁴

Georgina Zárate⁵

Palabras clave: Identidad- Museo- Aniversario de la escuela- Articulación disciplinar.

Introducción.

En la siguiente propuesta queremos compartir la experiencia generada desde el Museo - Archivo Nuestra Memoria, en el marco de los 120 años de la creación de la Escuela Normal Rural Juan Bautista Alberdi. La propuesta se diseñó con el objetivo de contribuir al aprendizaje de experiencias y testimonios que configuran la identidad alberdina, para que estudiantes del nivel primario y secundario puedan documentar y construir nuevos relatos del pasado utilizando el museo como espacio de interpretación.

El sentido de la identidad de la escuela en los estudiantes de nivel secundario se fue traduciendo a partir de dos propuestas educativas. La primera vinculada a resignificar los espacios sociales de la escuela desde los trayectos curriculares de Artes Visuales e Historia, más precisamente en segundo año, mediante un trabajo articulado con el Museo, debido a que la Profesora a cargo de la materia Historia Sonia Unrein es parte del equipo de la sala museográfica. La otra propuesta se realizó con la misma docente, pero con estudiantes de 5to año del ciclo orientado, cuya acción estuvo destinada a contextualizar la creación de la institución en el marco de la Historia argentina del S. XX. El propósito de ambas actividades era mostrar durante el acto de celebración del cumpleaños de la escuela de qué modo los estudiantes fueron incorporando diversos saberes desarrollando diferentes actividades tendientes a comprender el sentido histórico de la escuela, como así entender algunos cambios y permanencias que fueron configurando el territorio donde se emplaza la escuela, pudiendo registrar de qué modo las necesidades educativas y de formación fueron configurando el espacio en los diferentes momentos de la historia de la comunidad educativa.

4 Escuela Juan Bautista Alberdi, correo: soniaunrein@gmail.com

5 Escuela Juan Bautista Alberdi, correo: georginavanesa28@gmail.com

Desarrollo

En 1904 el Estado Argentino compró las tierras de una estancia llamada “Nuestra Señora de los Ángeles” de la familia Febre. Sobre las estructuras ya existentes del casco de la mencionada estancia se fundó la Escuela Normal Rural “Alberdi” en la localidad de Oro Verde, ciudad de Paraná, Entre Ríos.

La creación de esta escuela estuvo dirigida a formar maestros rurales en toda la provincia de Entre Ríos como también de la república de Argentina, así como del continente Latinoamericano.

Ciertamente la institución se erige en 1904, como pieza clave de la formación docente normalista en la provincia, en un contexto de políticas institucionales encaradas por el Estado provincial, tendientes a regularizar la profesionalización del magisterio rural (Cian, 2020). La iniciativa no fue azarosa sino que formó parte de un plan de promoción de la educación agropecuaria, proyectado desde mediados de 1890 y afianzado luego de la Reforma constitucional de 1903 con la creación de la “enseñanza especial” orientada para el trabajo (Cian, 2018).

La creación de la escuela Alberdi fue impulsada por el Director General de Escuelas de Entre Ríos y presidente del CGE (1903-1914) Manuel Pacifico Antequeda, con el propósito de formar maestros normales varones, que fueran capaces de difundir saberes propios de la instrucción común y contenidos vinculados a la labor agropecuaria, en tanto la magnitud de la población rural en diferentes colonias entrerrianas de inmigrantes movilizó al gobernador Enrique Carbó Ortiz (1904-1907) a darle impulso a la enseñanza agropecuaria en la provincia, a fin de que las familias echarán raíces en el ámbito rural (Gutierrez, 2008).

La matrícula masculina fue una particular variable que caracterizó a la institución hasta el año 1982, dado que si bien existen registros de otras épocas que dan cuenta de las solicitudes de mujeres para ingresar a la escuela (Cian, 2020), recién comienzan a ingresar al magisterio rural hacia el año 1987. Al respecto, cabe mencionar que en 1962 se crea otro centro de formación normalista rural, de carácter provincial, ubicado en la comunidad de La Picada hacia el norte del Departamento Paraná. Precisamente la Escuela Normal Rural Superior “Almafuerte” se inaugura admitiendo estudiantes mujeres exclusivamente. En tal sentido, la investigadora Mara Pettiti (2023) afirma que la gestión estatal tuvo la iniciativa de crear una escuela para varones y otra para mujeres de manera exclusiva. Tiempo después dicha situación cambia cuando ambas instituciones se hacen mixtas en la década de 1980, cuando formalizan el ingreso de estudiantes externos o no residentes.

Al respecto es preciso decir que en el caso de la Escuela Alberdi, las primeras mujeres ingresan a la institución hacia el año 1982 para estudiar el nivel secundario y en 1987 para estudiar el magisterio rural.

La política del Museo es resguardar el patrimonio existente en la institución. Es importante destacar que el mismo, nace desde una perspectiva pedagógica que buscaba llamar la atención a estudiantes en el espacio curricular de historia. La tarea de comenzar a recolectar objetos para el museo, comenzó como una necesidad para acercar los adolescentes a la Historia, en este

caso institucional, donde el involucramiento en la construcción del espacio de funcionamiento del museo, el registro de los archivos escritos, la elaboración de una maqueta de la escuela, comenzaron a ser las tareas propuestas por el taller. Esto genera un desafío pedagógico para los docentes del Área de Ciencias Sociales y un conocimiento más próximo a la cotidianeidad que vivían los estudiantes en la escuela. De esa manera, la tarea de leer libros de Historia que representaba un pasado lejano, se convierte en conocer la escuela desde sus orígenes. Entonces a partir de una propuesta que involucra los diferentes intereses de los estudiantes, propusieron la dinámica de recolección de elementos históricos de diferentes sectores de la institución. Donde posteriormente a esto, dio lugar a la confirmación del espacio de ciencias sociales

En el año 1992, desde el Taller Curricular del Área de Ciencias Sociales compuesto por profesores y alumnos del tercer año, se empiezan a valorar los testimonios existentes. De esta forma, se inicia la recolección, investigación, restauración de los mismos, dando lugar al Museo-Archivo Escolar al que se lo denominó “Nuestra Memoria”.

A partir del 2000, esta tarea fue continuada por alumnos del Profesorado de Educación Primaria con Orientación Rural junto con la Profesora Responsable del Museo Mirta Nani.

Posteriormente, en el año 2009, se organiza la Red de Museos Pedagógicos de la UADER (Universidad Autónoma de Entre Ríos), donde se incorpora el Museo-Archivo “Nuestra Memoria” a la misma.

El bicentenario del país, genera la necesidad de resguardar el patrimonio existente en las instituciones educativas emblemáticas del país tanto en la educación Normal y Normal Rural que poseemos en nuestra provincia. Por ello, la relevancia de comenzar a establecer acuerdos que permitan dar a conocer de manera ordenada los acervos existentes en las escuelas Normal José María Torres, Normal Rural Alberdi, Normal Rural Almafuerte y el Colegio de Concepción del Uruguay “Justo José de Urquiza”.

Entendemos que el patrimonio debe resguardarse, ordenarse y comunicarse para generar conciencia sobre su existencia. Para ello, tomamos el aporte de Levrant (2015), quien plantea que el patrimonio cultural en Argentina está bajo resguardo desde el mismo momento de la sanción de nuestra constitución en 1860 cuando se adhiere la provincia de Buenos Aires. En 1994, se incorpora en Carta Magna, donde se reconoce la esfera natural y cultural, a partir de la ratificación de la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural. (Debate, 1994, Levrant 2015, 6).

En la situación de la Escuela Alberdi, posee el reconocimiento, como patrimonio de la vida alberdina, mediante la Ley Provincial 9258/00 que establece a la escuela como Patrimonio Histórico, Cultural y Ambiental de la Provincia de Entre Ríos. En ello está incluida la escuela, el Archivo Museo Nuestra Memoria, la Reserva Natural.

En los aportes de Analía Almirón (2011), diversas cualidades naturales de los espacios forman parte de los procesos de patrimonialización orientados a su protección y conservación. De esta manera, el patrimonio es visto como la esencia de la cultura y de la identidad, como un elemento vinculado a la herencia y perteneciente a toda la sociedad, que es inmodificable e

inmutable. (p.194). La autora, explica que hay un proceso de activación patrimonial, que son representaciones simbólicas de esas versiones de identidad. Por lo tanto, el patrimonio no es de todos, y por ello puede no ser compartido por diferentes grupos y sectores de la sociedad. El poder político, puede reconocerse como un agente de activación patrimonial, por lo tanto proponer significados sobre qué elementos son posibles de ser patrimonializados. (Prats, 1998, Almirón, 2011).

La dimensión espacial, es considerada un rasgo constitutivo de los procesos de activación patrimonial, debido algunas cualidades (materiales e inmateriales) atribuidas a los lugares son las involucradas en los procesos que otorgan el rango de patrimonio. (Almirón, 2011).

A nivel mundial, la Unesco ha llevado un proceso de patrimonialización de la naturaleza, con la Unión Internacional de Asesoramiento técnico sobre los bienes naturales propuestos por los países, que han extendido a 174 bienes naturales. Esto permite analizar los criterios, valores y objetivos sociales concretos. (Almirón, 2011).

En este sentido, las propuestas que abordamos desde el hacer pedagógico del museo, surgen de las demandas de los estudiantes en relación a los relatos y representaciones que circulan en la institución referidos a los orígenes y los lugares simbólicos de la escuela, donde los estudiante transitan su cotidianeidad, específicamente la plaza como lugar emblemático de construcción de identidad. En lo que hace a los estudiantes de segundo año, con la colaboración de la Profesora Melina Portillo, se abordaron los cambios más significativos del tránsito en la espacialidad, que a lo largo del tiempo fueron transformando la funcionalidades y las necesidades de los espacios educativos, recreativos, productivos, pudiendo desde el arte crear maquetas referidas a una series de lugares que consideraron significativos. En el caso de los estudiantes de quinto año se trabajó desde la historia oral con entrevistas a la Profesora a cargo del museo Mirta Nani y la profesora Georgina Zárate. A su vez realizaron un trabajo de investigación de documentos escritos pertenecientes a los inicios de la institución.

En este sentido el Museo tuvo una trascendental labor de diseñar instancias de diálogo entre el pasado y el presente de la escuela, organizando recorridos guiados, charlas, espacios de entrevistas para el reconocimiento de historias familiares y de reconocimiento de prácticas culturales propias de las generaciones de alberdinos que transitaban por la escuela. Por lo tanto, las consultas estuvieron direccionadas a ciertas familias de objetos que se encuentran expuestos en la sala. Por ejemplo fotos, maqueta, imágenes satelitales, la figura de Manuel Antequeda como creador del proyecto educativo que contempla la educación rural y nos encuadra como escuela pionera en la modalidad.

Por otra parte el Museo coordinó con las docentes del Nivel Primario un cronograma de visitas guiadas para realizar con estudiantes del ciclo básico, en tanto desde el equipo se observó la necesidad reforzar lazos y resignificar el relato histórico de la escuela, a fin de establecer nuevos diálogos y entendimientos con una institución clave para la formación de los docentes alberdinos. Precisamente el Departamento de Aplicación Alfredo Alfonsini fue creado a la par de la Escuela Alberdi, a fin de que los estudiantes de la formación docente rural tengan un

espacio para la realización de sus prácticas educativas, por eso consideramos fundamental dar a conocer y resignificar los orígenes comunes de ambas instituciones.

Es de destacar que los estudiantes de la escuela secundaria participaron activamente desplegando habilidades cognitivas fundamentales para entender acerca de determinados procesos históricos, aprender a consultar fuentes, a elaborar escritos con el desafío de socializar sus producciones, asumiendo la desafiante tarea de proponerse como guías en el museo durante la jornada de celebración. Para el caso de los estudiantes de segundo año, el trabajo consistió en organizar la exposición de sus producciones artísticas que expresan los procesos de agenciamientos en el espacio alberdino, mediante producciones artísticas en maquetas. Los estudiantes de nivel primario, tuvieron su primera experiencia de acercamiento al museo introduciendo en la historia de la escuela y conociendo los cambios en el devenir de la ruralidad.

Conclusión:

En las sucesivas experiencias que transitamos durante el año en el museo, los estudiantes pudieron articular diversas actividades en relación a la demanda de saberes específicos de los campos disciplinares que intervinieron en la propuesta de trabajo del museo. De ese modo, se instrumentó una labor pedagógica tendiente a acompañar a los estudiantes y a las instituciones educativas pertenecientes a la escuela Alberdi, dispuestas a ser parte de los festejos organizados en el marco de su importante aniversario.

Bibliografía:

Almirón, Analía (2011). Naturaleza, Patrimonio Natural y Turismo. En Gurevich, Raquel. (2011). Ambiente y Educación. Bs. As. Paidós.

Levrant, Norma (2015) Normas de presupuestos mínimos de protección del patrimonio cultural en argentina: ¿Posibles y vigentes Minimum standards of protection of cultural heritage in Argentina: Possible and applicable?. e-rph n° 16, junio 2015, pp. 5-22.

Ossanna (E), Bargellini (E), Laurino (E), El material didáctico en la enseñanza de la historia, Buenos Aires, El Ateneo, 1984.

Ríos (M.C.) comp. Proyecto Bicentenario. Entre Ríos. Identidades y Patrimonios. Buenos Aires, Dunken, 2008

Romero, Luis Alberto, Volver a la Historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la EG. Bs. As., Aique, 1996

Saab, Jorge, Pensar y hacer historia en la escuela media, Bs. As., Troquel, 1991

Vázquez Murillo, Manuel, El Patrimonio Documental. El mundo de los Archivos. Major Ediciones, Córdoba, 1981.

Varela, José Valentín, (1998) *Modo de ser Alberdino*. Paraná. Edición Centro Alberdino.

Archivo e investigación: Las programaciones de conducta en la formación del Licenciado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de San Luis durante la última Dictadura Cívico militar Argentina (1976-1983)

Archive and research: Behavioral programming in the training of Bachelor of Education Sciences from the National University of San Luis during the last Argentine Civic-Military Dictatorship (1976-1983)

Paula Delgado⁶

María Soledad Martínez⁷

Palabras clave: Programaciones de Conducta - Universidad-Investigación

Introducción:

El presente trabajo, forma parte de los trabajos finales elaborados oportunamente por ambas autoras para acceder al grado de Magíster en Educación. Con el propósito de poder develar cómo era la formación que recibía el Licenciado en Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de San Luis durante la última dictadura cívico militar, es que se llevó a cabo un profundo trabajo de investigación, que tuvo como espacio central las instalaciones del archivo, en tanto espacio de memoria de enorme relevancia para recuperar y visibilizar la historia.

Las operaciones estratégicas de control, vaciamiento, vigilancia, disciplinamiento, represión, censura y depuración llevadas a cabo por la última dictadura cívico militar en nuestro país (1976-1983), afectaron de modo singular a los sujetos, así como también a las políticas culturales y educativas implementadas durante este periodo.

En el caso de las universidades, la intervención marcó la ruptura de tradiciones de pensamiento, la desaparición y persecución física de estudiantes, docentes, autoridades y no docentes, la modificación y eliminación de planes de estudio y asignaturas, y el establecimiento de nuevas normativas con el propósito de disciplinar y controlar bajo un nuevo régimen de veridicción (saber) y jurisdicción (hacer).

A los fines de identificar la emergencia y la procedencia de nuevos regímenes de verdad y

6 Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas, San Luis Argentina. pauladelgado0184@gmail.com

7 Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas, San Luis Argentina. martinezmariasoledad91@gmail.com

saber en la producción científico y en la formación de los sujetos en el campo de las Ciencias de la Educación se realizó el análisis de planes de estudios y programas de diversas asignaturas como así también de diversos trabajos de tesis, que reflejaban los temas de relevancia abordados. La selección de dichas fuentes se fundamenta en la necesidad de poder comprender cuál era el tipo de sujeto que se pretendía formar, a qué finalidades estratégicas respondía, y cuáles eran los blancos de poder-saber que se visibilizan en la formación del Licenciado en Ciencias de la Educación, en el dispositivo universitario de la Universidad Nacional de San Luis, durante el periodo de la última dictadura cívico militar.

Para emprender dicho análisis, y tomando diversas fuentes testimoniales documentales, se intentó dar cuenta acerca de la estructura de cada propuesta de formación: fundamentación, objetivos, contenidos, propuesta metodológica y bibliografía, con el propósito de indagar acerca de los postulados discursivos que emergen de los programas, la orientación y las finalidades que buscan promover desde cada uno de los espacios curriculares.

Para llevar a cabo la presente investigación, fue necesario realizar un arduo trabajo de recopilación, recuperación y sistematización de dichas fuentes documentales, ya que las mismas se encontraban dispersas por diversas secretarías, y en un estado muy malo de conservación.

Estos trabajos de investigación versaron sobre objetivos de trabajo puntuales:

- Reconocer los efectos de las políticas educativas en investigación en la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis durante la última dictadura cívico militar (1976-1983).
- Identificar y analizar las programaciones de conducta en relación a la enseñanza de la sociología, en tanto que disciplina o enunciado identificado en los espacios curriculares en las carreras de formación docente – Prof. En Ciencias de la Educación y Educación Especial- en la UNSL durante el periodo de la última dictadura cívico militar Argentina (1976-1983).
- Reconstruir las condiciones de posibilidad históricas del dispositivo pedagógico de la Universidad Nacional de San Luis en clave de una historia de las prácticas educativas.

Para llevar a cabo la presente investigación, la construcción metodológica respondió a una investigación histórica-cualitativa en clave de una Historia de las Prácticas Educativas. En este sentido, se tuvieron en cuenta los criterios para la selección y organización de las fuentes que propone el historiador, Julio Arostegui en relación al trabajo con las fuentes históricas que serán claves para emprender esta indagación.

En este sentido, el autor define a las mismas como: “...todo aquel objeto material, instrumento o herramienta, símbolo o discurso intelectual, que procede de la creatividad humana, a cuyo través puede inferirse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo.” (Arostegui, 1995, p.338)

La presente investigación de tipo cualitativa, apeló al uso de diferentes fuentes testimoniales, documentales y orales que enriquecieron el estudio, por lo que la metodología se centrará, por un lado, en el análisis arqueológico documental de programas de las carreras de

formación del Licenciado en Ciencias de la Educación. Se destaca que gran parte de este corpus de información se aloja en el Archivo Histórico y Documental de la UNSL, y en las distintas oficinas de la universidad.

Finalmente, y desde la perspectiva asumida de una historia de las prácticas educativas, el análisis de dicho corpus documental considerará las cuatro reglas metodológicas que propone Michel Foucault (1985). Estas reglas, constituyen una herramienta de interpelación discursiva, que permitirá dilucidar y desentrañar cuáles fueron los focos locales de poder-saber en el campo de la investigación, qué estrategias y tácticas se pusieron en juego, así como las transformaciones suscitadas en el dispositivo autoritario. Por último, nos permitirá identificar la reaparición y actualización de viejos discursos.

- Regla de “Inmanencia”, Foucault considera que no existe un determinado campo de conocimiento científico, desinteresado y libre, pero sí un objeto que se constituyó como campo a conocer, a partir de unas relaciones de poder que lo instituyeron como objeto posible en una época determinada. Este hecho, permite identificar “focos locales de poder-saber” en una época determinada.
- Regla de “Variaciones Continuas”, permite relevar el esquema de las modificaciones que las relaciones de fuerza por su mismo juego implican. Las “distribuciones de poder” o las “apropiaciones de saber” nunca representan otra cosa que cortes instantáneos de ciertos procesos. Es así que, las relaciones de poder-saber no constituyen formas establecidas de repartición sino “matrices de transformaciones” que varían con la historia.
- Regla del “Doble Condicionamiento”, considera que ningún “foco local” y “esquema de transformación” podrían funcionar sin inscribirse en una serie de encadenamientos sucesivos y en una estrategia de conjunto, “...más bien hay que pensar en el doble condicionamiento de una estrategia por la especificidad de las tácticas posibles, y de las tácticas por la envoltura estratégica que las hace funcionar” (Foucault, 1984:180).
- Regla de la “Polivalencia Táctica de los Discursos”, la cual Foucault considera que el poder y el saber se articulan en el discurso. Por esa misma razón, es preciso concebirlo como una serie de segmentos discontinuos, cuya función táctica no es uniforme ni estable. Más precisamente, no hay que imaginar un universo del discurso dividido entre el discurso aceptado y el discurso excluido o entre el discurso dominante y el dominado, sino como una multiplicidad de elementos discursivos que pueden actuar en estrategias diferentes. Los discursos, al igual que los silencios, no están sometidos al poder o levantados contra él. Hay que admitir un juego complejo e inestable donde el discurso puede, a la vez, ser instrumento y efecto de poder, pero también obstáculo, tope, punto de resistencia y de partida para una estrategia opuesta. En este sentido, “... los discursos son elementos o bloques tácticos en el campo de las relaciones de fuerza; pueden ser diferentes e incluso contradictorios al interior de una misma estrategia; pueden así mismo, circular sin cambiar de forma entre estrategias opuestas” (Foucault, 1984, p.181).

En coherencia con la opción teórica-epistemológica escogida de una Historia de las Prácticas Educativas, la construcción metodológica responde a una investigación histórica-cualitativa en clave de una Historia de las Prácticas Educativas. En este sentido, serán retomados los criterios para la selección y organización de las fuentes que propone el historiador Julio Arostegui, en relación al trabajo con las fuentes históricas que resultaron claves para emprender la presente indagación.

Al respecto, el autor define a las mismas como: “...todo aquel objeto material, instrumento o herramienta, símbolo o discurso intelectual, que procede de la creatividad humana, a cuyo través puede inferirse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo.” (Arostegui, 1995, pág. 38)

Ante lo extenso del propio concepto de fuente es posible entender que la clasificación o taxonomía de las fuentes reúne diversos criterios clasificatorios, lo cual solo es posible a partir de la combinación de estos diferentes puntos de vista, criterios y usos otorgados a tales fuentes.

Los criterios taxonómicos planteados por el autor son cuatro: **Posicional**, que refiere a fuentes directas o indirectas, **intencional**, fuentes voluntarios o no voluntarias, cualitativo que clasifica según fuentes materiales o culturales y **formal-cuantitativo referido** a fuentes seriadas o no seriadas o seriables y no seriables. De los cuales en este trabajo se tuvo en cuenta el posicional en relación a las fuentes documentales directas seleccionadas fueron los: planes de estudio, los programas, resoluciones, ordenanzas así como aquellas fuentes indirectas que estaban íntimamente relacionadas con el tema objeto de estudio.

La búsqueda, identificación, sistematización y clasificación de las fuentes documentales resultó fundamental para poder elaborar los trabajos de investigación señalados. Dicho proceso de búsqueda tuvo lugar en las instalaciones del Archivo Histórico y Documental de la Universidad Nacional de San Luis donde implicó identificar, seleccionar, y sistematizar el valioso corpus documental de fuentes testimoniales: planes de estudios, programas de asignaturas, resoluciones, ordenanzas, circulares y memorias.

Asimismo, se señala que por un tiempo prolongado en la UNSL no tuvo lugar un genuino trabajo de conservación documental, motivo por el cual mucha documentación fue descartada o se encontraba en condiciones muy deterioradas, lo cual explica la ardua tarea que supuso la búsqueda y posterior sistematización de la misma. Sin embargo, en el año 2012 por Ord. Rect. N° 3/12 se crea El Programa de Historia y Memoria de la UNSL, que nace con el propósito de impulsar una política permanente de preservación, resguardo, conservación y difusión del patrimonio material y documental de la memoria histórica de la Universidad Nacional de San Luis y de la región. Como parte de tal iniciativa se logró la puesta en valor del Archivo Histórico Documental de la UNSL y este resultó un espacio central para poder dar forma a la presente investigación.

Respecto a la posibilidad de acceder a los programas de las asignaturas objeto de estudio debe señalarse que en el año 2022 la Secretaría de Programas correspondiente a la Facultad de Ciencias Humanas cerró sus puertas, por tanto, poder dar con la documentación requerida

resultó un proceso bastante dificultoso. No obstante, y luego de una búsqueda profunda, se logró dar con los distintos programas que se requerían de ambas carreras, a los fines de poder realizar el análisis pretendido.

De igual modo, se pudo tener acceso a los legajos del personal docente a cargo de las asignaturas seleccionadas para su análisis. Los mismos se alojan en dependencia de Oficina de Personal de la Facultad de Ciencias Humanas.

En el marco del proyecto de investigación “Hacer la Historia, Construir la Memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas” y como parte del proceso de trabajo iniciado se estableció la creación del Fondo Documental de la Última Dictadura Cívico Militar en la UNSL, trabajo llevado a cabo junto a la Dra. Sonia Riveros y la Mgtr. María Soledad Martínez, recopilando todo el material de archivo recuperado y que puede ser de consulta para todos aquellos interesados.

Las fuentes recopiladas son:

- Ord. Rectoral N° 22/74
- Ord. Rectoral N° 25/74
- Ord. Rectoral N° 43/76
- Ord. Rectoral N° 05/77
- Ord. Decanato de la Facultad de Ciencias de la Educación N°112/78 Ord. Rectoral N°17/78
- Programas de Sociología de General
- Programas de Sociología de la Educación
- Programas curso Conceptos Sociológicos
- Programas de Elementos de Sociología y Dinámica de las Relaciones Sociales. Legajos docentes
- Memorias de eventos referidos al tema
- Actas del Primer Congreso Argentino de Ciencias de la Educación tomos I y II.

Teniendo presente los criterios aportados por Arostegui podemos considerar que los planes de estudio y programas pueden ser entendidas como fuentes intencionales testimoniales, que han sido producidas para constituirse como parte de una memoria histórica que refleja, por tanto, las singulares condiciones de posibilidad en un determinado tiempo histórico; mientras que por su parte, las diversas resoluciones, ordenanzas, circulares y memorias pueden ser entendidas como fuentes no intencionales culturales.

Algunas conclusiones

La interrogación y la problematización de las condiciones de posibilidad del periodo abordado y sus efectos en la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de San Luis, nos llevó a reconstruir su pasado, pudiendo de esta manera identificar continuidades y rupturas, recurrencias, regularidades, umbrales epistemológicos, focos de poder-saber, y desovillar la red de líneas de visibilidad y enunciación puestas en juego, las cuales han sujetado a los individuos al dispositivo institucional.

El proceso de investigación llevado a cabo durante este último tiempo fue una experiencia

formadora muy enriquecedora, un proceso reflexivo, sistemático y crítico, que permitió dilucidar y comprender el dispositivo de formación de un periodo histórico determinado. Indagar acerca de los procesos de formación y constitución de los sujetos pedagogos nos desafía a problematizar nuestra realidad actual, a repensar cómo nos hemos constituidos en sujetos de conocimiento, quienes somos y quienes estamos siendo en relación a nuestras prácticas docentes e investigativas, y que tipo de sujetos estamos formando.

Debemos resaltar que la indagación se llevó a cabo, principalmente, en el Archivo Histórico y Documental de la Universidad Nacional de San Luis, permitiéndonos por un lado, un acercamiento a una realidad de intervención singular y compleja, y por otro, nos brindó la posibilidad de conocer las operaciones estratégicas de control, vaciamiento, vigilancia, disciplinamiento, represión, censura y depuración llevadas a cabo por la última dictadura cívico militar en la Universidad Nacional de San Luis, más específicamente en la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

El trabajo de archivo emprendido, dio vida a este escrito, pudiendo identificar, seleccionar, fichar y sistematizar un valioso corpus documental de fuentes testimoniales

tales como: resoluciones, ordenanzas, planes de estudio, programas de asignaturas, memorias, leyes y circulares, clave para la concreción de dicha producción.

El proceso de búsqueda, sistematización y clasificación de las fuentes documentales no fue sencillo, debido a que la documentación no se encontraba alojada en un mismo espacio, sino que en distintas dependencias de la universidad: Secretaria de Despacho de la Facultad de Ciencias Humanas, en Secretaria de Rectorado, en el Archivo Histórico y Documental de la UNSL, y en la Biblioteca central “Esteban Antonio Agüero” de la UNSL.

Finamente quiere señalarse que esta experiencia de investigación y recuperación, posibilitó reactivar las potencialidades del presente, a partir de las posibilidades que nos ofrece el pasado de un legado trascendente en la historia de los sujetos y de la institución universitaria en particular.

En tal sentido, este trabajo ha sido solo un comienzo para nuevos desafíos, el impulso a seguir conociendo sobre nuestra historia reciente de la educación, sobre nosotros mismos, sobre nuestra educación, sobre quienes hemos sido, en vista de crear un porvenir distinto, dando lugar a la constitución de sujetos para nuevas prácticas investigativas, docentes y profesionales.

Referencias bibliográficas

Arostegui, J., (1995): La Investigación Histórica: Teoría y Método. España. Ed.Crítica

Foucault, Michel (1984). Vigilar y Castigar. México. Ed. Siglo XXI.

Trayectorias de la Prensa Educativa de Maranhão: Distribución Geográfica y Ciclo de Vida de las Publicaciones Periódicas entre 1839 y 1968

Trajectories of the Maranhão Educational Press: Geographical Distribution and Life Cycle of Periodical Publications between 1839 and 1968

Anna Júlia Aires Mendes⁸

Palabras clave: Prensa educativa de Maranhão; cartografía de prensa; Memoria educativa; Historia de la educación

Presentación

Este estudio que tiene como y fuente de análisis la prensa educativa maranhense entre los siglos XIX y XX, objetiva cartografiar el ciclo de vida de los periódicos publicados entre los años 1839 y 1968, al recopilar y organizar los periódicos y revistas educativas publicadas en Maranhão durante el período; identificar los años de inicio y finalización de cada publicación; y, finalmente, analizar las dinámicas de surgimiento, continuidad y extinción de estos periódicos.

La metodología adoptada se basa en la investigación bibliográfica y documental, con un enfoque cuali-cuantitativo. La investigación bibliográfica proporcionó la base teórica necesaria sobre la prensa educativa maranhense, con énfasis en autores como Castro et al. (2020) y Castellanos & Castro (2020). La etapa documental consistió en una búsqueda minuciosa de periódicos y revistas educativas publicadas en Maranhão entre 1839 y 1968. Esta investigación se llevó a cabo a partir de planillas organizadas por becarios del Núcleo de Estudios y Documentación en Historia y Prácticas Lectoras en Maranhão (NEDHEL), además de la exploración de acervos físicos y digitales de la Biblioteca Pública Benedito Leite y la Biblioteca Nacional. En esse sentido, se utilizaron operadores booleanos y filtros de búsqueda para refinar los resultados y localizar la documentación.

Como resultado, se identificaron 72 periódicos relacionados con la prensa educativa. A partir de este conjunto, se delimitó el recorte temporal de la investigación, abarcando el período en tela en función de la documentación disponible: periódico encontrado en 1839; el último, en 1968. Esta delimitación no se basa únicamente en un análisis teórico o arbitrario, sino en la realidad de los documentos rescatados, garantizando que la cartografía incluya fuentes representativas

8 Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Brasil. Correo electrónico: annaaju@hotmail.com

de ese intervalo temporal. Tras la recopilación, se identificaron elementos como título y años de publicación, componiendo la base para el análisis del ciclo de vida de la prensa educativa maranhense.

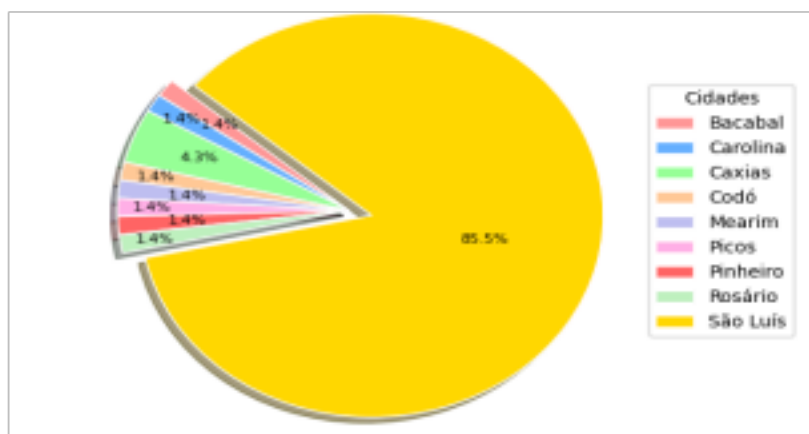
Distribución geográfica de la prensa educativa maranhense

La presencia de la prensa educativa en los municipios de Maranhão en esta temporalidad evidencia rasgos de las dinámicas sociales e institucionales, al mismo tiempo que contribuye a la construcción de enfoques sobre la historia de la educación en la región.

El Gráfico 1 revela la mayor incidencia de periódicos educativos en la ciudad de São Luís (capital), donde se produjeron 62 títulos (85,5%). Este fenómeno puede explicarse por el período de efervescencia cultural vivido por la literatura y la política maranhense, cuando nombres como Gonçalves Dias, João Lisboa, Barbosa de Godois, Antônio Vieira, Antônio Rêgo, Arthur Azevedo y Aluísio Azevedo contribuyeron con la proyección de la prensa ludovicense, convirtiendo a São Luís en un importante centro editorial de relevancia nacional.

La diferencia de la fase de prosperidad vivida por la capital maranhense, el crecimiento de la prensa educativa en el interior fue gradual y lento. Mientras São Luís iniciaba su trayectoria en esta prensa con el periódico *A Estrela Maranhense* (1839), solo 64 años después surgió el primer impreso educativo fuera de la capital: *O Rosariense*, publicado en la ciudad de Rosário (1,4%) en 1903 — único título registrado en esa localidad. A continuación, se destacan diversos periódicos en las siguientes ciudades: Picos —actual Colinas— (1,4%), con *Philolitera* (1906); Caxias (4,3%), con *O Parthenon* (1908), *A Penna* (1910) y *A Escola* (1928-1933); Codó (1,4%), con *A Escola* (1918-1920); Mearim (1,4%), con *Vida Escolar* (1932); Bacabal, con *Voz da U.R.E.B.* (1954); Mearim, con *O Mearim em Folha* (1957-1958); y Pinheiro, con *O Estudante* (1957).

Figura 1
Distribución de periódicos por ciudad



Sumado a ello, la concentración de periódicos educativos en determinados períodos puede entenderse a partir de factores económicos, sociales y políticos que impactaron la producción de estas publicaciones. En São Luís, el inicio del siglo XX estuvo marcado por un momento de ascenso económico, que favoreció la actividad editorial y posibilitó el surgimiento y la manutención de periódicos dedicados a la educación. El auge de estas publicaciones ocurrió entre 1913 y 1923 (como muestra el Tabla 1), período en que el crecimiento del comercio poscolonial, el desarrollo de los transportes y la creación de instituciones educativas contribuyeron a una mayor circulación de personas e informaciones.

Tabla 1

Frecuencia de publicación de los periódicos por municipio

Município	Número de Títulos	Período com mais Publicações
Bacabal	1	1954
Carolina	1	1932
Caxias	3	1928-1929
Codó	1	1918
Mearim	1	1957-1958

Picos 1 1906

Pinheiro	1	1957
Rosário São Luís	1 62	1903 1913-1923

Como se indica en tabla 1, entre 1839 y 1968, se puede considerar que hubo un período de destaque de la prensa educativa en el interior de Maranhão. Inicialmente, los títulos llegaron a estas regiones como espacios para la circulación de informaciones y para la defensa de los intereses de sus colaboradores — generalmente comerciantes, funcionarios públicos y profesores (Assunção, 2018). Con el tiempo, hubo una popularización y diversificación de la prensa, fenómeno que puede explicarse por factores como la apertura de carreteras, que facilitó la circulación de los impresos y redujo el aislamiento geográfico entre los municipios (Franklin, 2005).

Además, la creación de periódicos de enseñanza también expresaba un deseo de afirmación local, vinculado a la presencia de recursos económicos en las localidades y al crecimiento de los establecimientos escolares, impulsado por el aumento de la población estudiantil. En municipios como Mearim, Pinheiro, Caxias y Codó, por ejemplo, se observa la formación de gremios estudiantiles que comenzaron a publicar sus propios impresos, con el objetivo de divulgar ideas y posicionamientos ante el escenario educativo y político de la época. En general, estas asociaciones, junto con sus instituciones, tenían ese enfoque, pero no demostraban preocupación por preservar la originalidad de los títulos de sus periódicos (Noletto, 2002).

La recurrencia de títulos semejantes entre periódicos de enseñanza se remonta a finales del siglo XIX, período en que la prensa educativa comenzaba a tomar forma en la provincia. Es en este contexto que surge, en 1878, el primer ejemplar *A Escola*, impreso por Christino V. de Campos. Con una propuesta modesta pero significativa, el periódico estaba destinado a la divulgación de ensayos literarios de jóvenes que se iniciaban en el universo de las letras, revelando el deseo de formar, a través de la palabra impresa, nuevas voces para el escenario intelectual.

Años más tarde, el título resurgiría bajo una nueva configuración: ahora bajo la dirección del profesor Benjamim de Mello y vinculado al Colegio 15 de Novembro —institución privada que él dirigía— *A Escola* adquiere un nuevo impulso editorial. Esta

otra versión del periódico estaba dirigida a la publicación de textos enfocados en la instrucción primaria, en la gramática, en las ciencias y otros temas educativos, reflejando los debates e intereses pedagógicos de la época.

Desde una nueva perspectiva, en 1923 surge un nuevo título similar, cuando la Escuela Normal Primaria, bajo la dirección de Rosa Castro, empieza a publicar su propia edición de *A Escola*. Este periódico se consolida como un espacio para discutir la educación maranhense, al mismo tiempo que acoge producciones literarias de los alumnos — crónicas, poesías y reflexiones que retratan la sensibilidad y el pensamiento de los estudiantes formados en ese ambiente escolar.

Con el tiempo, el título *A Escola* traspasa los límites de la capital y avanza hacia el interior de la provincia/del estado. En 1918, es la ciudad de Codó la que inicia la producción de un periódico con este título, bajo la dirección del profesor Fernando Barbosa de Carvalho. Este periódico, con una fuerte inclinación pedagógica, se centraba en discutir métodos de enseñanza y en promover reflexiones sobre la práctica docente. Ya en Caxias, en 1928, surge una iniciativa de Antonio Teixeira. De circulación trimestral, el periódico reunía noticias, artículos y colaboraciones de los propios estudiantes, demostrando el papel activo de la juventud local en la construcción de un pensamiento educativo colectivo.

Otro nombre destacado en la prensa estudiantil fue *A Inúbia*, que tuvo dos ediciones publicadas en São Luís. La primera, en 1914, reunió a jóvenes como Acrizio Marques Figueiredo, Emiliano Reis Gomes Macieira, José Manoel Nogueira Vinhaes, Benedito Cipriano Ferreira y José Maria Reis Perdigão. Se trataba de un periódico que combinaba homenajes a literatos, fragmentos de obras literarias y anotaciones sobre el escenario de la instrucción, componiendo un mosaico

de intereses culturales y educativos. La segunda edición surgió en 1935, bajo la coordinación de João Figueiredo, fruto del entusiasmo de los estudiantes del Liceo y del Centro Caixeiral, donde se enfatizaba la valorización del saber, el estímulo a la inteligencia y la sensibilidad, con publicaciones que variaban entre cuentos, poesías y artículos orientados a la formación intelectual.

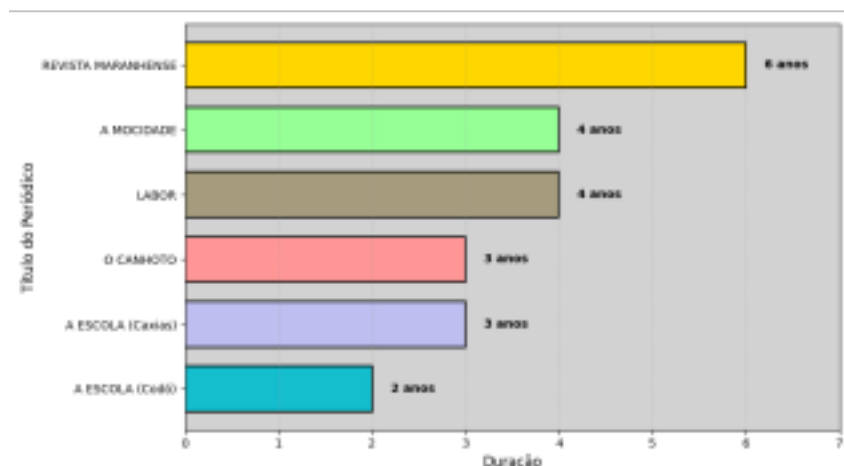
Por su parte, *O Estudante* estuvo presente tanto en las ciudades de Pinheiro como en São Luís. En 1957, el periódico dirigido por Jurandir Leite surgió en Pinheiro como un vehículo para dar voz a las ideas de la juventud y promover la circulación de informaciones relacionadas con la educación. En la capital, el nombre apareció en dos impresos distintos: el primero en 1870, creado por estudiantes del Liceo Maranhense, quienes produjeron textos críticos, crónicas y poesías, además de noticias sobre la institución. El segundo, de

1915, reunió artículos de diversas áreas del conocimiento, siempre con la instrucción como hilo conductor, bajo la autoría de Jozé da Padúa Fortuna, Julio Silva y Astrolábio Caldas. Finalmente, para futuros estudios sobre la distribución territorial de los periódicos de enseñanza maranhenses, es fundamental considerar los contextos políticos y socioculturales. El análisis de la trayectoria de los periódicos, que tuvieron su inicio predominantemente en São Luís y luego pasaron a circular también por los municipios del interior, revela las dinámicas educativas y las diferentes necesidades locales de expresión y circulación del saber.

Ciclo de Vida de la Prensa de Enseñanza Maranhense

La prensa de enseñanza maranhense revela un ciclo de vida predominantemente corto. La perspectiva temporal indica que la mayoría de estos periódicos tuvo, en promedio, un año y medio de circulación, mientras que los diez títulos más longevos alcanzaron alrededor de dos años. Al mapear la distribución temporal de estas publicaciones, se observa que la *Revista Maranhense* (1916-1922), editada en São Luís, posee el mayor período de existencia registrado en la región. A continuación, se destacan *A Mocidade* (1906-1909) y el *Labor* (1913-1917), ambos con cuatro años de circulación y también publicados en la capital maranhense. Después, aparece *O Canhoto* (1912-1914), con tres años de existencia, igualmente editado en São Luís. Ya *A Escola* (1928-1933), de Caxias, está entre los periódicos publicados en el interior del estado, con duración media de tres años, y de dos años, como *A Escola* (1918-1920), de Codó.

Figura 2
Ciclo de vida de los periódicos



La cartografía de estos datos revela un patrón desigual de permanencia en el tiempo, indicando una mayor resistencia y difusión de la prensa publicada en la capital. Tal constatación suscita interrogantes pertinentes al campo de la historia de la prensa y de la educación: ¿por qué razones la *Revista Maranhense* logró alcanzar tal proyección? ¿Qué elementos comunes se identifican entre los periódicos de mayor duración?

En el caso específico de la *Revista Maranhense* (1916-1922), su notable permanencia puede comprenderse a partir del amplio circuito de correspondencia que se estableció, traspasando los límites de la capital y extendiéndose a otras regiones del país — como Belém —, así como a diversos municipios maranhenses, entre los cuales se destacan Caxias, Arari, Icatú, Buriticupu, Rosário, Chapadinha, Carolina, Alcântara, Cururupu, Pedreiras, Ponte Nova, Brejo, Barro Vermelho y São Vicente de Ferrer.

A ello se suma la diversidad de su línea editorial, que parece haber sido un factor decisivo para la longevidad y amplitud del periódico. A diferencia de otras publicaciones orientadas exclusivamente a la temática de la instrucción pública, la *Revista Maranhense* (1916-1922), incorporaba una gama variada de contenidos, abarcando registros de eventos, acertijos, adivinanzas y anuncios de interés general — elementos que, al parecer, contribuyeron a su amplia aceptación y circulación en el tejido social de la época.

En lo que respecta al periódico *A Mocidade* (1906-1909), se observa que su vinculación al Clube Estudantal Nina Rodrigues y a la Tipografía del Diário Oficial le confería una inserción institucional relevante en el escenario de la prensa educativa maranhense de la época. Su línea editorial se orientaba predominantemente a la publicación de artículos relacionados con la instrucción y la producción literaria. Por esta razón, el periódico aceptaba la colaboración de los socios y de los hombres de letras. Esta apertura a la contribución intelectual sugiere un intento de ampliar el alcance del periódico entre la comunidad educativa y literaria de São Luís, consolidándolo como un espacio de expresión juvenil y de sociabilidad letrada.

Por su parte, el periódico *Labor* presenta una trayectoria de existencia directamente vinculada

al Colégio São Francisco de Paula, que le garantizaba una base regular de colaboradores y lectores provenientes de la propia institución. La relación orgánica con el colegio se explicitaba en sus páginas, que registraban la preferencia por contribuciones de exalumnos y simpatizantes, restringiendo el espacio de participación y sometiendo los textos a censura editorial.

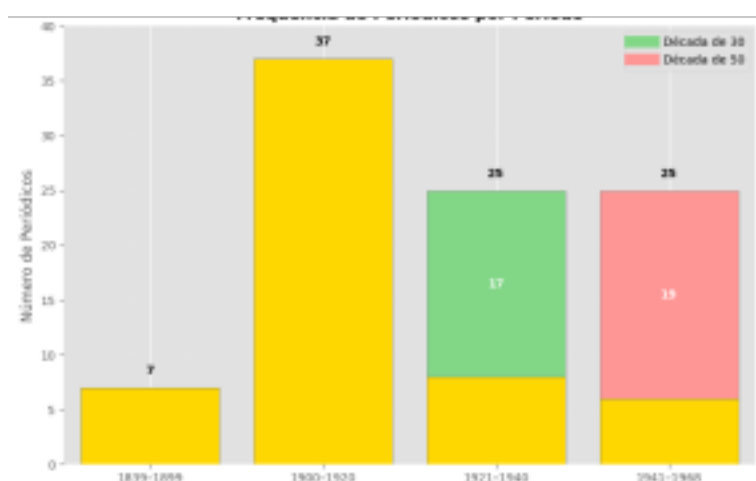
En el caso del periódico *O Canhôtô* (1912-1914), un aspecto importante que llama la atención es la diversidad temática que ampliaba el interés del público, con la presencia de anuncios y noticias sobre la sociedad de São Luís, muchas veces producidos por los propios estudiantes, estimulando así la práctica de la escritura. Un factor adicional de compromiso fue el concurso de la Elegancia, presente en gran parte de las ediciones disponibles, consolidándose como un atractivo permanente.

El análisis de estos periódicos revela un factor común entre los títulos de mayor longevidad: su capacidad para alcanzar no sólo a la comunidad educativa, sino también a un público más amplio dentro del territorio municipal. La diversidad temática observada en sus ediciones sugiere una estrategia editorial que ampliaba su alcance, consolidándolos como importantes vehículos de circulación de información.

Notablemente, los impresos educativos con mayores ciclos de circulación se producen durante la Primera República, como lo demuestra el Gráfico 3. Este hecho puede explicarse, ya que durante el período republicano, el uso de estos impresos por parte de los estudiantes se intensificó, sirviendo como instrumentos de denuncia de problemas escolares cotidianos, además de expresar opiniones acerca de la calidad de la enseñanza, de las estructuras de las instituciones y de la falta de recursos (Castro & Castellanos, 2021).

Figura 3

Frecuencia de publicación de los periódicos por período



Por último, al considerar la trayectoria histórica de los periódicos de enseñanza, se observa que su longevidad puede superar las estimaciones aquí presentadas. La materialidad de estos impresos, especialmente la calidad del soporte físico, desempeña un

papel crucial en su preservación, condicionando su permanencia o deterioro a lo largo del tiempo. Además, gran parte de los periódicos llega al presente de manera fragmentada, con solo algunas ediciones sobrevivientes.

Conclusiones

Al recorrer los caminos de la prensa de enseñanza durante los siglos XIX y XX, identificamos este campo como un terreno fértil de información que evidencia su papel social, cultural, político y educativo en la provincia y, posteriormente, en el estado de Maranhão.

Durante mucho tiempo, las publicaciones educativas, históricamente infravaloradas y sin apoyo gubernamental, fueron financiadas por asociaciones estudiantiles, vinculadas tanto a la educación primaria como a la secundaria. Cuando hubo financiamiento institucional, generalmente se mencionaron en los artículos las entidades apoyadoras, resaltando la importancia de estos vínculos. Además, los periódicos también fueron utilizados como instrumentos para denunciar realidades institucionales. Estos discursos adquirieron aún más fuerza durante el período republicano.

El valor histórico de esta prensa se remonta al período imperial, cuando la provincia de Maranhão se destacó como uno de los principales polos tipográficos del país, impulsada por la actuación de figuras relevantes de la literatura nacional. En ese contexto, la capital, São Luís, se consolidó como el principal centro de circulación de estos impresos, siendo reconocida nacionalmente por la calidad de sus imprentas. Periodistas, escritores, tipógrafos, editores y corresponsales de otras regiones tenían interés en actuar en la ciudad debido a ese prestigio.

Entre los periódicos más exitosos, se observa la adopción de estrategias editoriales comunes. Uno de los principales objetivos era alcanzar a un público que excediera el ámbito escolar, mediante acertijos, noticias de interés general y secciones diversas que atraían a lectores de diferentes perfiles. Este enfoque ampliaba la circulación y contribuía a la sostenibilidad financiera de los periódicos, lo que puede explicar su longevidad.

En cuanto a los personajes involucrados en este escenario editorial, se destaca la predominancia de literatos y profesores. Estos últimos aparecían con frecuencia discutiendo temas centrales de la instrucción pública, como la asistencia escolar, el número de matrículas y, en algunos casos, actuando como censores de los contenidos producidos por los estudiantes en los pequeños periódicos escolares.

La prensa de enseñanza maranhense, como fuente y objeto de análisis, representa un conjunto expresivo de debates, discursos y comportamientos de los individuos que vivieron un período marcado por profundas transformaciones culturales, educativas y políticas. Estos impresos también abren el camino para análisis más amplios, involucrando instituciones, circulación de ideas y la propia memoria educativa maranhense.

Tras analizar todo el recorrido de la prensa de enseñanza maranhense entre 1839 y 1968,

constatamos que los periódicos que la componen son fuentes históricas fundamentales para la preservación de la memoria educativa colectiva, además de mantener viva la historia de una prensa que tuvo un papel activo en el cotidiano de la sociedad maranhense.

Referencias

- Assunção, T. (2018). *História da imprensa em Imperatriz- MA: 1930-1910*. EDUFMA.
- Castellanos, S. L. V.; & Castro, C. A. (2021). A imprensa de educação e ensino no Maranhão e Pará (1844-1954): primeiras aproximações. *History of Education & Children's Literature*, 16(2), 293-317.
- Castro, C. A., Borges, A. L. D., & Castellanos, S. L. V. (2020). A imprensa maranhense de educação e ensino: os discursos sobre o livro e a leitura (1902-1932). *Revista Educação em Questão*, 58(56), 1-26.
- Franklin, A. (2008). *Apontamentos e fontes para a história econômica de Imperatriz*. Ética.
- Noletto, A. Educação para todos. (2002). In Academia Imperatrizense de Letras (Org.), *Imperatriz: 150 anos* (pp. 111-141). Academia Imperatrizense de Letras.

Patrimonio arquitectónico escolar y educación técnica: primeros relatos de un edificio centenario

School architectural heritage and technical education: first stories of a century-old building

María Eugenia Guida⁹

María Florencia Serra¹⁰

Palabras clave: Edificios escolares - Patrimonio arquitectónico - Cultura material - Educación técnica - Escuelas históricas.

Relatos de un edificio centenario: 1ero. de mayo 1059

La elección de colocar el domicilio de la escuela en el título que da inicio a esta presentación, no es arbitraria ni poética. El edificio de la calle 1ero. de Mayo 1059, en la ciudad de Rosario -al sur de la provincia de Santa Fe- fue construido en 1899 y alberga desde 1944, a la hoy denominada Escuela de Educación Técnico Profesional (EETP) N° 468 “Ing. Luis B. Laporte”. A medida que avanzaban nuestras investigaciones, advertimos que éste aparecía de modo recurrente en los relevamientos realizados sobre otras escuelas de educación técnica de la ciudad. Tras reunir información y seguir inferencias, arribamos a la construcción de un caso clave para el proyecto de investigación que lo contiene: “*Escuelas centenarias de la ciudad de Rosario. Pedagogía y Arquitectura en la construcción del patrimonio regional*” (PID-UNR 2025-2029 - Dir. Silvia Serra - CoDir. Claudina Blanc). Entre sus objetivos se encuentra el de contribuir al conocimiento de la historia de las escuelas centenarias, a partir de edificios escolares históricos de la ciudad de Rosario, en tanto bienes culturalmente significativos, desde sus dimensiones patrimonial, arquitectónica y pedagógica. El proyecto se enmarca en la historia material que propone trazar una biografía social de los objetos (Dussel, 2019), y en este caso indagaremos primero en el edificio escolar en general para en una próxima instancia detenernos en los objetos.

El edificio de calle 1ero. de mayo -que por Ord. N° 8245/08 tiene protección patrimonial parcial- y las escuelas de educación técnica que albergó pueden ser considerados *escuelas públicas históricas* (Montenegro, 2012). La noción de *escuelas históricas* (Meda, 2019) alude a

9 FHyA, UNR. Rosario, Santa Fe, Argentina - eugeniaguida@gmail.com

10 IRICE CONICET UNR / FHyA, UNR. Rosario, Santa Fe, Argentina - mfserra12@gmail.com

edificios de instituciones educativas que funcionan como tales desde un largo período y poseen valor patrimonial tanto desde lo arquitectónico como desde lo simbólico. En este caso, el edificio se destaca como testigo de acontecimientos locales importantes, por su ubicación en el casco histórico de la ciudad. Por otra parte, el hecho de ser proyectado con el objetivo explícito de funcionar como Escuela de Artes y Oficios y la progresiva construcción de sus talleres específicos, permitió que alojara en sus instalaciones otras escuelas de educación técnica de jurisdicción nacional que en el presente son emblemáticas para la ciudad y reconocidas por su trayectoria institucional. Por último, la fisonomía que ha adquirido a través de los años exhibe hoy un conglomerado muy particular, superficies superpuestas, mezclas de estilos, ambientes nuevos que conviven con depósitos inutilizados y de antaño; espacios y talleres amplios, junto a otros reducidos que contienen mobiliarios, herramientas y variados objetos escolares y conservan vestigios de aquellos tiempos.

En el marco del abordaje interdisciplinario que caracteriza al proyecto del que este trabajo forma parte, se relevaron documentos diversos (planos, normativas, material hemerográfico, archivos institucionales, entrevistas y fotografías) y se realizaron entrevistas, que permitirán analizar el modo en que cada intervención material se inscribió en sus contextos haciendo foco, para este caso, en el de la educación técnica, a escala local. La presentación de este escrito se estructura en dos partes, coincidentes con los momentos importantes de la biografía de la escuela.

Cuna de escuelas de educación técnica

El solar donde se encuentra el edificio cambió de jurisdicción en distintas oportunidades. Comenzó cuando en septiembre de 1854, su propietario vendió el terreno al gobierno provincial y se instaló el Cuartel de Gendarmes o Cuartel de Infantería (Carvalho, 2018). Años después, a poco de asumir, el intendente Luis Lamas realizó las gestiones para adquirirlo, con el objetivo explícito de construir una Escuela de Artes y Oficios para la ciudad, para lo cual -según los diarios de la época- “ya contaba con los planos”. Por entonces,

El edificio fue modificado, la construcción antigua, elevada, y se reformaron todas las aberturas, sustituyendo la carpintería por otra más adecuada; los pisos se rehicieron y se cambiaron los revoques. Se construyó una nueva galería y los galpones para talleres de carpintería y herrería (“Biografía de...”, p. 5-6)

Aún hoy se advierten en los frisos -bajo capas de pintura y plantas- la leyenda: Municipalidad de Rosario. Recién en 1907 llegará la anhelada escuela. A partir del 25 de junio de ese año -y durante 20 años- se alojó allí la Escuela Industrial de la Nación de Rosario, que al trasladarse al hoy emblemático edificio de Ayacucho y Av. Pellegrini -como anexo de la Facultad de Cs. Matemáticas, Físico-Químicas y Naturales aplicadas a la Industria, de la recientemente creada Universidad Nacional del Litoral- dejó en calle 1ero. de mayo un valioso legado de profesores y estudiantes de reconocida trayectoria profesional para la ciudad y el país. Entre ellos se destacó su director, el ingeniero civil Luis Benjamín Laporte, por quién la actual EETP lleva su nombre.

A mediados de la década del treinta, bajo el Ministerio de Instrucción Pública de la Nación

a cargo del santafesino Manuel de Iriondo, comenzó una política nacional de creación de Escuelas Técnicas de Oficios, y precisamente las dos primeras creadas en Rosario, comenzaron a funcionar en estas instalaciones. La Industrial de Artes y Oficios N° 1 y la Técnica de Oficios N° 2 continuaron prontamente sus derroteros en otros edificios, tras lo cual se inició una nueva etapa institucional para los talleres que supieron ser su cuna.

La escuela 468: tradiciones y herencias de un edificio y una modalidad

La escuela técnica que habita actualmente el edificio, cumplió 80 años el pasado 2024. Se inició en 1944 y paulatinamente incorporó buena parte de las políticas educativas implementadas por el gobierno justicialista para la modalidad. En 1945 comenzó funcionando como escuela que ofrecía cursos y capacitaciones con la intención de formar a los jóvenes operarios de la ciudad. En 1947, el edificio que pertenecía al municipio, pasó efectivamente a la jurisdicción nacional, y obtuvo el nombre de “Escuela de Medio Turno N° 4”. Para ese entonces el local “por su deficiente estado de conservación, debió ser objeto de imprescindibles y urgentes reparaciones, para ofrecer precarias aulas, talleres y oficinas a la flamante Escuela”, recordaban sus integrantes en la conmemoración de las bodas de plata (“Un poco de...”, p.8). La escuela continuó creciendo en matrícula, en recursos, en máquinas y herramientas. Entre los años 1948 y 1953 se llamó “Escuela de la Nación N° 40” y a mediados de ese año se convirtió en “Escuela Fábrica de la Nación N°40”. En 1966, en otro contexto, fue nombrada como “Escuela Nacional de Educación Técnica N° 6 Ing. Luis B. Laporte”, en reconocimiento al destacado ingeniero, impulsor y referente de la educación técnica en la región (“Un poco de...”, p. 7-10). Los cambios de denominación se corresponden con los cambios en todas las jurisdicciones, e implican modificaciones materiales en el edificio, en la formación que se ofrece, y en los títulos que expide.

Para esa misma época, a mediados de los años '60 se realizaron una nueva serie de modificaciones edilicias, que desde la mirada de los docentes de la escuela: ... hoy contrastan sus balcones de hierro forjado, sus muros gruesos, la escalinata y el portal de la entrada, con las luminosas aulas del primer piso de reciente construcción. Pero tanto en los salones nuevos como en los antiguos, imperó un solo afán: abrir la mente del joven a nuevos horizontes, capacitarlo para que se realice y sirva a la comunidad. (“Biografía de...”, p.5-6)

En las últimas décadas del siglo XX se efectuaron otras refacciones, entre las que se destacan la construcción de una cubierta parabólica sobre el taller de carpintería (1984); reparación de techos, colocación de pisos de mosaico en tres aulas y patios, construcción de nuevas aulas, remodelación de sanitarios, refacción del taller de mecánica y biblioteca, colocación de cerramiento en el taller de refrigeración (1994) y la demolición del ala sur para construir nuevos ambientes (1995) (Brarda, 2014). En los albores del siglo XXI continuaron las intervenciones que dan cuenta de un edificio que en sus capas aloja la historia de cada institución que por allí ha pasado, incluso la del presente, con sus movimientos vinculados a una modalidad que sufre los efectos de políticas nacionales y provinciales que la afectan e influyen en su configuración.

Espacios y cultura material: primeras aproximaciones

Desde hace varios años historiadores y pedagogos se han interesado por la materialidad de la escuela, es decir, por los estudios de la “cultura material”, poniendo especial atención a “los edificios, las paredes, los pupitres, los pizarrones, los cuadernos, los recursos visuales o los uniformes y las vestimentas en la escuela y fuera de ella” (Dussel, 2019, p.17). Dicha materialidad, además de ser un objeto de estudio, es una fuente para comprender diferentes procesos educativos (Dussel, 2019). La escuela puede ser en sí misma patrimonio, tanto en un sentido intangible vinculado a su valor educativo como también en términos de materialidad, todos sus objetos, mobiliarios, archivos, entre otros, constituyen el patrimonio de la escuela. Mencionamos anteriormente la categoría de análisis de *escuelas públicas históricas*. El edificio y la escuela que estudiamos en esta investigación guardan huellas que dejaron quienes habitaron los espacios, y aparecen como capas que materializan otros tiempos; se vuelven trazos que cobran vida en el cotidiano de la escuela, metáforas que sugieren procesos, que encarnan disputas, cristalizan decisiones y maneras de entender y vivir lo escolar. Los pasillos, paredes, puertas, el mobiliario y algunas maquinarias de la escuela 468 permiten reconocer

entonces las huellas de su biografía, es decir, del devenir del edificio y la institución escolar. Por tanto, contar la historia desde las pistas que lo material ofrece será parte sustancial en la continuación de este trabajo.

La escuela preserva en sus pasillos placas conmemorativas de ex alumnos, también están allí exhibidas las placas que se colocaban en la fachada, y que fueron variando según la dependencia de cada organismo durante distintas gestiones. Cada una de esas placas expresa, en cierto modo, la implementación de las políticas educativas para la educación técnica, tanto en nuestro país, como en la provincia y en la misma ciudad de Rosario. Son la cristalización de un recorrido, hacen a la historia y la identidad de la institución y ocupan un lugar específico. Durante una de las visitas realizadas a la escuela, un integrante del equipo directivo buscaba un espacio en las paredes para colocar la placa conmemorativa por los 80 años de la escuela y dijo: “pongamos acá, esta tiene un mensaje alegre” (observaciones 01-11-24). Cuando se le preguntó a qué refería manifestó que las demás aluden *a gente que ya no está, que transmiten mensajes tristes*, y que la placa de los 80 años *es algo para celebrar*. Así, se toman decisiones, más o menos reflexivas, acerca de la intervención de los espacios, de los mensajes que desde lo material se pueden transmitir. La misma persona minutos antes estaba gestionando la reparación de un techo y un baño. En las conversaciones en torno al arreglo del baño, unos profesores que estaban allí contaron que cuando ellos eran estudiantes en esa escuela, ese problema de “la ventanita del baño” ya existía. Efectivamente las relaciones con los espacios son variadas y complejas, y traen la historia de lo acontecido.

Por último, creemos que resultará interesante y pertinente analizar los vínculos entre el edificio y los objetos específicos o saberes propios de la enseñanza técnica. Se procurará indagar en esos lazos a lo largo de la historia, qué se conserva y qué se renueva en cada mudanza de escuela, qué sucedió con el equipamiento en cada movimiento, qué sucede en los movimientos internos de la misma escuela 468. En los talleres se encuentran aún algunas máquinas con identificaciones

que demuestran que las mismas son de antaño, por ejemplo, una de ellas tiene una placa con la leyenda “Consejo Nacional de Educación Técnica. Escuela Nacional de Educación Técnica (F) N° 40 - Rosario” (observaciones 29-02-24). En el laboratorio se conservan objetos e instrumentos que pueden ser considerados patrimonializables, y hablan de la relación que la escuela ha tenido con la formación técnica históricamente y en el presente. Desde un punto de vista arquitectónico, las diferentes intervenciones hacen pensar en un solapamiento de proyectos, sectores que se conservan desde los orígenes albergando subdivisiones o entre pisos que alojan proyectos nuevos.

En la misma escuela, en el presente, conviven orientaciones curriculares (Electromecánica, Mecánica, e Informática Personal y Profesional) que se distribuyen espacialmente entre el taller, el laboratorio y todo un sector destinado a informática (con laboratorios de programación y otros usos destinados a la orientación). Sobre el taller de carpintería construyeron una salita, que en el presente es el lugar donde funciona el Centro de Estudiantes. Los movimientos internos, la variación en los usos, también son un modo de reconstruir los cambios que la escuela, el edificio y la educación van atravesando.

En suma, la 468 es heredera de una importante tradición en formación técnica y su edificio expone las marchas y contramarchas que esta modalidad del sistema educativo ha ido teniendo a lo largo de la historia. Es decir, no solo es una escuela de educación técnica sino que lleva en sus nombres y en su cultura material, una historia de configuración de la modalidad. Sus huellas materializan las variadas relaciones que entre proyecto arquitectónico, proyecto pedagógico y saberes a enseñar, han ido construyendo su devenir en el tiempo. En la disposición material del edificio se advierte el solapamiento de sus estructuras, que fue capaz de alojar y hacer crecer a varias escuelas técnicas y que en el presente alberga a más de 700 alumnos distribuidos en tres turnos.

Comentarios finales

En el marco del proyecto de investigación que contempla el estudio de siete *escuelas históricas públicas* de la ciudad de Rosario, hemos elegido para presentar en esta oportunidad, la construcción del caso de un edificio escolar más que centenario, que desde su concepción como Escuela de Artes y Oficios a fines del siglo XIX, ha sido cuna de escuelas de educación técnica y luego casa de la que aún hoy la habita. Estas condiciones, hacen al edificio y sus bienes plausibles para indagar las configuraciones del espacio escolar y las intervenciones que se fueron realizando sobre el mismo. Son fuentes primarias privilegiadas, en tanto manifestaciones materiales de la articulación de la dimensión institucional con el mundo social. En este caso en particular, la historia de la educación técnica a escala local, es aún un área de vacancia, de modo que, tal como se ha expuesto, se atenderá tanto al valor patrimonial del edificio de 1ero. de mayo 1059, como al simbólico, en tanto contiene buena parte de la memoria colectiva rosarina de varias generaciones de varones y mujeres que habitaron sus aulas y talleres.

Referencias

- Brarda, A. et. al. (2014) *Los edificios escolares de Rosario y su zona de influencia*. UNR Editora.
- Carvalho, E. (2018) *Educación para producir: la educación práctica y el orden conservador argentino: 1880-1916*. CB Ediciones.
- Dussel, I. (2019). “La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico”. *Educación en Revista*, v. 35, n. 76, 13-29.
- Meda, J. (2019). Escuelas históricas, ¿categoría patrimonial, excelencia educativa o estrategia comercial? En *Madrid, ciudad educadora. Memoria de la Escuela Pública 1898/1938. Ensayos en torno a una exposición* (pp. 58-74). Ayuntamiento de Madrid.
- Montenegro, A. (2012). *Un lugar llamado escuela pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, 1580-1911)*. Miño y Davila Editores.
- “Biografía de un viejo edificio” por Prof. M.T. Servy de Romeu y Prof. Carlos Giolito en *Bodas de Plata 1945-1970*, Promoción 1971. E.N.E.T. N° 6 “Ing. Luis B. Laporte”. Rosario.
- “Un poco de historia” por Prof. Carlos Giolito y Prof. Héctor Mansilla en *Bodas de Plata 1945- 1970*, Promoción 1971. E.N.E.T. N° 6 “Ing. Luis B. Laporte”. Rosario.

El lugar del archivo fotográfico en la construcción de memorias afectivas: Cuerpos, emociones y rituales en la historia del Profesorado de Educación Física de la ciudad de Vera, Provincia de Santa Fe (1985-2025)

The Role of Photographic Archives in the Construction of Affective Memories: Bodies, Emotions, and Rituals in the History of the Physical Education Teaching Program in Vera, Santa Fe Province (1985-2025)

Alfredo Jesús Maturana¹¹

Palabras clave: archivos fotográficos - rituales - educación física - memoria afectiva

Introducción

El presente trabajo retoma una investigación en curso que se propone analizar la construcción de memorias afectivas en el profesorado de Educación Física (EF) del Instituto Superior Particular Incorporado N° 4019 “San Juan Bautista” de la ciudad de Vera (Provincia de Santa Fe), tomando como eje de análisis el período 1985-2025, a través del registro fotográfico institucional que documentan algunos de los rituales más característicos de esta carrera: la entrega de la “I” y las intertribus. En este sentido, partimos del supuesto de que las imágenes operan como dispositivos activos en la configuración de sensibilidades pedagógicas, identidades colectivas y afectos institucionales. En este marco, nos interesa indagar cómo el archivo fotográfico del profesorado no sólo refleja, sino que construye un legado, muchas veces olvidado.

En primer lugar, cabe señalar que la formación docente en EF en Argentina ha atravesado múltiples transformaciones a lo largo del siglo XX y las primeras décadas del siglo XXI, configurándose como un campo en permanente disputa entre diversos actores e instituciones (Rozengardt y Acosta, 2011). Desde sus orígenes ligados a propuestas militarizadas —como la Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima del Ejército Argentino— hasta el surgimiento y consolidación de trayectorias civiles de formación, el recorrido histórico de esta carrera da cuenta de tensiones entre concepciones biomédicas, pedagogías prácticas y enfoques críticos anclados

¹¹ Facultad de Ciencias de la Educación (UNER), Paraná, Argentina. Correo electrónico: alfredo.maturana@uner.edu.ar

en las Ciencias Sociales. A partir de los años noventa, con la implementación de reformas educativas de carácter neoliberal, se intensificaron los procesos de redefinición curricular y profesional en los profesorados de EF. Estos cambios trajeron consigo una reorientación del campo hacia perspectivas teóricas provenientes de las Ciencias Sociales, lo que implicó una resignificación de los sentidos atribuidos a la disciplina. En este marco, la formación se volvió escenario de debates en torno al perfil profesional y al lugar de la EF en el sistema educativo.

Este trabajo retoma algunos aportes del denominado *giro afectivo*, que concibe las emociones como modos de expresión en los que se encarnan las culturas, tanto en el pasado como en nuestra contemporaneidad (Escolano Benito, 2018). Desde esta perspectiva, y en diálogo con los estudios de cultura visual, se aborda la construcción de memorias afectivas a través de una mirada que articula ambos campos. En particular, se recuperan los planteos de Depetris Chauvin y Taccetta (2019) —quienes retoman a teóricos como Massumi, Brennan y Ahmed— para destacar cómo “la afectividad impregna el tejido de lo social, participando en la normalización y naturalización de las relaciones de poder, al mismo tiempo que conlleva un fuerte potencial para desarticularlas” (p. 13). Esta articulación entre lo visual y lo afectivo permite analizar no sólo las dimensiones discursivas de la memoria, sino también sus resonancias sensibles y políticas.

A su vez, resultan claves los planteos de la antropóloga Elizabeth Edwards (2015), para quien las imágenes actúan como “huellas de lo real” y como “signos vitales” que operan en el ámbito emocional, creando sentidos de pertenencia y sedimentando identidades culturales. En este sentido, también retomamos algunos planteos de Sara Ahmed (2015), para quien las emociones se acumulan como una carga de valor afectivo que se deposita en los objetos ante la eliminación de la historia de su producción y circulación. Esto implica estudiar no solo el contenido de las imágenes, sino también su materialidad, sus contextos de producción y recepción, así como los afectos que movilizan.

Este estudio se propone entonces revalorizar el archivo fotográfico de un profesorado de EF del norte santafesino, trascendiendo su dimensión documental para comprenderlo en términos de patrimonio afectivo, es decir, un conjunto de imágenes que operan como huellas materiales de memorias encarnadas que permiten repensar la educación física más allá de su dimensión disciplinar, como espacio de encuentro, resistencia y reinención política de los cuerpos.

Marco teórico/metodológico

La investigación se sustenta en un entramado teórico que articula los estudios de cultura visual y los aportes del llamado *giro afectivo*, con el fin de explorar cómo el archivo fotográfico del profesorado de EF opera como dispositivo activo en la construcción de memorias afectivas. Partimos de la premisa de que las imágenes constituyen artefactos materiales cargados de agencia histórica (Edwards, 2015). Su capacidad para movilizar afectos, sedimentar tradiciones

y renegociar sentidos las convierte en nodos centrales para comprender la dimensión encarnada de la formación docente.

Asimismo, y tal como señalábamos antes, siguiendo a Ahmed (2015), las emociones se acumulan en los objetos visuales como “cargas de valor afectivo”, naturalizando ciertas relaciones de poder mientras invisibilizan otras. Las imágenes de rituales como la entrega de la “I” y las intertribus no solo reflejan prácticas, sino que producen adherencias afectivas —orgullo, pertenencia, jerarquías— que moldean identidades. Esta perspectiva permite interrogarnos por lo que queda fuera de cuadro: ¿qué cuerpos o gestos fueron excluidos del archivo visual? ¿Cómo estas ausencias tensionan la memoria oficial?

Los rituales analizados constituyen actuaciones simbólicas que persisten en las imágenes que circulan entre generaciones, acumulando valor emocional y redefiniendo su significado en cada nueva recepción. Esta dimensión afectiva se vincula directamente con la corporalidad, ya que, como señala Escolano Benito (2018), el cuerpo actúa como un sintetizador de emociones: “La corporalidad del sujeto las expresa, además de en los cambios que operan en el medio interno, en las expresiones faciales y en las posturas o gestos externos” (p.42). Así, las fotografías no solo capturan gestos y posturas ritualizadas, sino que también encarnan y transmiten las emociones sedimentadas en esos cuerpos que fueron “capturados”.

Como hacíamos mención, las marcas físicas en las fotografías —manchas, roturas— constituyen testimonios de su uso social: indicios de cómo fueron manipuladas, guardadas o exhibidas. Este enfoque permite leer el archivo como un *palimpsesto* de temporalidades en conflicto, donde el pasado se reactiva en el presente a través de reinterpretaciones generacionales. Como advierte Edwards (2006), la fotografía oscila entre el “haber estado ahí” (su vínculo con lo ausente) y su potencia performativa en el presente: las imágenes del profesorado siguen haciendo cosas —legitimando tradiciones, cuestionando jerarquías— en la vida cotidiana de la institución.

A su vez, para este proceso de análisis retomamos algunos aportes de Martine Joly (2012), quien concibe las imágenes como signos complejos en los que lo visual se entrelaza con dimensiones sociales, históricas y culturales. Desde esta perspectiva, las fotografías son entendidas como construcciones significantes que activan sentidos en su interacción con los espectadores. Esta aproximación nos permite indagar, específicamente, en cómo las fotografías operan como dispositivos de significación que participan activamente en la configuración de lo social, ya sea reproduciendo imaginarios dominantes o abriendo espacios para narrativas alternativas (Joly, 2012).

Esta investigación se centra en el período que inicia en 1985, -año que constituye un hito fundacional como momento de creación del profesorado en la ciudad de Vera durante los primeros años de la recuperación democrática en nuestro país- y la actualidad. La decisión de pensar el recorte temporal hasta hoy, tiene por objetivo conocer y comprender no sólo los procesos históricos de consolidación institucional, sino también las dinámicas actuales

de reconfiguración de la memoria en un contexto marcado por diversas transformaciones. Esta perspectiva diacrónica nos permite rastrear los cambios y permanencias de los rituales formativos a lo largo de cuatro décadas, revelando su conservación como ejes estructurantes de la identidad del profesorado.

Por otra parte, es importante explicitar que la investigación en desarrollo se inscribe en un enfoque cualitativo, adoptando el *estudio de caso intrínseco* como estrategia metodológica ya que su diseño y ejecución responden a un interés por comprender cómo se construyen *memorias afectivas* a partir de la recuperación del registro fotográfico del profesorado de EF de la ciudad de Vera. Por tanto, este trabajo asume así el desafío de leer el archivo visual, reconociendo los límites del lenguaje discursivo para capturar la experiencia fotográfica —donde lo sensorial, lo afectivo y lo no dicho juegan un papel central—. Para enriquecer esta indagación, se complementará el trabajo sobre el archivo fotográfico con entrevistas a docentes, estudiantes y egresados, cuyos testimonios aportarán miradas que permitan contextualizar las imágenes, ahondar en sus significados implícitos y explorar las tensiones entre lo representado y lo vivido.

Primeras aproximaciones

Desde las primeras aproximaciones al archivo -y atendiendo al carácter exploratorio de esta investigación-, este apartado se estructura a partir de un proceso de selección del material fotográfico institucional al que se tuvo acceso, donde se priorizaron tres fotografías (distribuidas a lo largo del arco temporal mencionado), que resultaron pertinentes para reconstruir (por medio de los rituales formativos propios del profesorado de EF), las memorias de dicha carrera: 1) La primera, publicada hacia finales de la década de 1980 en el periódico “*El Herald*”, documenta el ceremonial de entrega de la “I” a estudiantes de primer y segundo año; 2) la segunda, fechada alrededor del año 2008, muestra una escena de las intertribus donde un grupo de estudiantes aparece caracterizado como “Tobas”; 3) la tercera, correspondiente al 2022, captura un momento de tensa expectativa mientras los estudiantes aguardan los resultados de las competencias que acontecieron en el marco de las intertribus.

En el análisis del registro recogido, es posible reconocer la importancia que se le ha asignado a los “rituales” que constituyen la tradición del profesorado de EF. Es por eso que resulta necesario plantear en primera instancia cómo (y desde qué perspectiva) estamos comprendiendo la noción de “ritual”. La acción ritual no es un mero vestigio del pasado, sino una práctica viva que se inscribe en el tejido social como un mecanismo simbólico de regeneración colectiva. A través de su repetición programada —estereotipada, codificada y ajena a la improvisación—, los rituales aseguran la continuidad de la vida social. Su fuerza radica justamente en la performance: no son ideas abstractas, sino actos encarnados, secuencias de gestos, movimientos y objetos cargados de un simbolismo culturalmente compartido.

En este sentido, entre los primeros registros de estos rituales formativos, destaca una fotografía publicada en blanco y negro a fines de los años ochenta en el periódico local *El*

Heraldo, que captura un momento significativo: la ceremonia de entrega de la “I” —emblema de pertenencia institucional— a estudiantes de primer y segundo año del profesorado de EF. La foto, -de carácter frontal- muestra a los alumnos organizados en filas, portando su uniforme. El encuadre, centrado en la claridad de rostros y posturas, sugiere una doble intencionalidad: documentar el evento para el archivo institucional y promover una imagen pública de cohesión y tradición.

Asimismo, la publicación de esta fotografía en la sección “*La foto de la semana*” no es un dato menor: su selección por parte del medio sugiere que fue valorada como un hito representativo para la comunidad educativa. El acompañamiento textual —un verso de “Canción de otoño en primavera” (1905) de Rubén Darío: “Juventud, divino tesoro”— añade una capa de significado al gesto ritual. Este diálogo entre imagen y palabra trasciende lo informativo para convertirse en un *acto de memoria cultural*.

En este contexto, la “I” emerge como el eje simbólico de la composición, un significante visual que materializa el pasaje de estado de los estudiantes: de aspirantes a miembros de una comunidad, una tribu, la del profesorado de EF. Este entramado de gestos, símbolos y discursos revela cómo la fotografía de un “ritual” opera como un dispositivo en dos sentidos: por un lado, fija y preserva la memoria del acto; por otro, lo resignifica al insertarlo en circuitos de circulación más amplios. La imagen ya no pertenece sólo a sus protagonistas, sino que pasa a formar parte del imaginario colectivo de la institución y la comunidad. En este proceso, el ritual trasciende su momento de ejecución para convertirse en un registro visual perdurable, capaz de evocar emociones y reforzar identidades incluso décadas después de haber sido capturado.

Por su parte, la fotografía de 2008 captura un grupo de estudiantes pertenecientes a la tribu “Toba” en los preparativos de las competencias en el marco de las intertribus. La escena revela una construcción visual de identidad grupal: los cuerpos, ataviados con prendas rojas, vinchas y pintura corporal, se disponen en una composición que enfatiza la cohesión y el entusiasmo colectivo. En este sentido, Ahmed (2015) plantea que las emociones son *pegajosas*: se adhieren a ciertos signos (colores, palabras, cuerpos) y los saturan de sentido. En esta imagen, el color rojo, los cuerpos agrupados, la palabra “Toba” misma, se convierten en nodos afectivos que condensan historia, experiencia y memoria colectiva. Más allá de su función documental, la fotografía opera sin dudas como una puesta en escena performativa —los gestos exagerados, las sonrisas amplias, la proximidad física— donde el grupo proyecta cómo desea ser recordado. El rojo, convertido en código cromático identitario, actúa como frontera simbólica que simultáneamente incluye (afiliación interna) y excluye (diferenciación externa). Esta dialéctica visual muestra cuerpos no solo presentes sino *activados*: la energía desbordante y la camaradería construyen una atmósfera afectiva que cristaliza valores fundacionales de la formación en EF.

Por último, la tercera fotografía, correspondiente al año 2022, captura otro momento que puede ser interpretado como significativo: un grupo de estudiantes reunidos en el patio del instituto, a la espera de los resultados de las competencias de las intertribus. La escena revela una composición visual llena de matices: los cuerpos se distribuyen de manera heterogénea, algunos

de pie y conversando en pequeños grupos, otros sentados en el suelo, unos pocos aislados y muchos con la mirada dirigida fuera del encuadre, hacia el lugar donde presumiblemente se anunciarán los resultados.

La disposición estudiantil trasciende lo topográfico para constituir un sistema semiótico-afectivo: un mapa relacional donde se inscriben alianzas tácitas, jerarquías fluctuantes y microgeografías identitarias. Lejos de ser un mero arreglo espacial, esta distribución opera como una cartografía dinámica que codifica, en su sintaxis corporal, las economías emocionales del grupo. Joly (2012) afirma que la imagen articula lo denotativo —lo visible— y lo connotativo —lo simbólico—. Los colores en la ornamentación del momento, el blanco de los uniformes y la amplitud del patio escolar evocan un ambiente ordenado pero permeable a lo festivo, donde ciertos rituales estudiantiles cobran protagonismo.

La fotografía, tomada desde una posición elevada, ofrece una visión panorámica que permite apreciar la escena en su totalidad, pero al mismo tiempo introduce una mirada institucional. Esto invita a preguntarse: ¿dónde están los docentes, los organizadores, aquellos cuerpos que evalúan o anunciarán los resultados? En este sentido, la imagen, en su espontaneidad, también delinea los límites de lo visible dentro de la institución escolar.

Conclusiones

El proceso de indagación desarrollado hasta el momento sobre el archivo fotográfico institucional del profesorado de EF revela la compleja trama de significaciones que estas imágenes vehiculizan como dispositivos de memoria afectiva. El análisis de las fotografías seleccionadas —centradas en los rituales formativos característicos de la carrera— permite identificar cómo estas prácticas institucionales operan como condensadores de emociones colectivas, donde se articulan sentimientos de pertenencia, tensiones competitivas y orgullo identitario en una dinámica que se reactualiza constantemente en cada nueva recepción generacional.

El estudio enfrenta actualmente el desafío metodológico de desarrollar estrategias analíticas capaces de dar cuenta de la polisemia constitutiva del archivo visual, evitando reduccionismos interpretativos que podrían obturar la riqueza de este material. Para superar esta dificultad, la investigación está avanzando en dos direcciones complementarias: por un lado, la ampliación sistemática del corpus fotográfico mediante la incorporación de nuevas imágenes provenientes tanto del archivo institucional como de colecciones personales de egresados; por otro lado, el desarrollo de un conjunto de entrevistas en profundidad con diversos actores institucionales (estudiantes actuales, egresados de distintas promociones, docentes y personal directivo). Esta diversidad de voces cumple una función doblemente relevante: por una parte, permiten interpelar y problematizar las narrativas hegemónicas construidas desde el archivo visual oficial; por otra, posibilitan acceder a las memorias encarnadas que no quedaron registradas pero que persisten en los relatos de los protagonistas.

Referencias

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Programa Universitario de Estudios de Géneros de la UNAM.
- Escolano Benito, A. (2018). *Emociones y Educación: la construcción histórica de la educación emocional*. Visión libros.
- Depetris Chauvin, I. y Taccetta, N. (comps.) (2019). *Afectos, historia y cultura visual: una aproximación indiscriminada*. Prometeo Libros.
- Edwards, E. (2009). "Photographs as objects of memory". En: Candlin, F. y Guins, R. (eds.) (2009). *The Object Reader*. Routledge.
- Joly, M. (2012). *Introducción al análisis de la imagen*. La marca editora.
- Rozengardt, R. y Acosta, F. (2011). *Historia de la Educación Física y sus instituciones: continuidades y rupturas*. Miño y Dávila Editores.

MESA VIRTUAL 2: CURRÍCULUM, ENSEÑANZA, FORMACIÓN Y TRABAJO DOCENTE.

**COORDINAN: VICTORIA S. ALMIRÓN (CONICET-UNNE)
Y MARÍA EMILIA BERARDONI (UNLU)**

La Formación Docente Continua en Misiones: Una mirada histórica-política desde la conformación de sus estructuras.

Continuing Teacher Training in Misiones: A historical-political perspective from the formation of its structures

Sonia Marcela Szilak¹²

Palabras clave: Formación Docente Continua- Política Educativa- Estructuras- Misiones

La formación docente continua (FDC) ocupa un lugar destacado en las políticas educativas de las últimas décadas en el plano nacional y provincial. Su centralidad se manifiesta en el proceso de institucionalización a partir de la conformación de estructuras -la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)- y en la puesta en práctica de planes y programas. En este proceso, estos espacios son clave para las relaciones intergubernamentales, afianzando la gestión de las políticas públicas sobre el territorio (Cao, Rey y Serafinoff, 2016).

Este trabajo forma parte de la tesis doctoral en curso del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Luján (UNLu) donde estudio las políticas de FDC entre 2006 y 2019 desde las relaciones intergubernamentales entre Nación y Misiones. Parto de una perspectiva teórico metodológica interpretativa (Marredo, Archenti y Piovani, 2017) y desde la sociología política de Ball (2012), donde las políticas y sus trayectorias son analizadas a partir del conjunto de interpretaciones, su historia y manifestaciones actuales, reconociendo que no es la única forma de abordarla. En la tesis trabajo las particularidades que asumen las políticas de FDC en Misiones y cómo lo nacional se recontextualiza a la vez que convive con decisiones propias de ese contexto condicionado por su historia y las particularidades del gobierno de la educación.

Interesa aquí dar cuenta del recorrido histórico-político que atravesaron las estructuras responsables de la FDC en Misiones y cómo su génesis y desarrollo se encuentra permeado por los despliegues nacionales. Comprender el pasado es vital para develar las legitimaciones sobre las que se apoya la aceptación del presente, a la vez que permite pensar sobre el futuro que deseamos alcanzar.

12 Universidad Nacional de Misiones, Posadas, Argentina. Correo electrónico: sonia.szilak@fceqyn.unam.edu.ar

Estructuras provinciales responsables de la FDC

Una de las particularidades del gobierno de la educación en Misiones, lo constituye la bicefalia del poder entre el Consejo General de Educación (CGE) y el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (MECyT) donde se ubica la Subsecretaría de Educación. Las políticas de FDC no fueron ajenas a ello, por lo que se modificó su pertenencia institucional en función del movimiento subyacente en el péndulo del poder.

Seguidamente, analizo dos estructuras específicas: el Departamento de Perfeccionamiento Docente y las diversas áreas que se desarrollaron en la Subsecretaría de Educación desde la década de 1990.

El Departamento de Perfeccionamiento Docente

El Departamento de Perfeccionamiento Docente (1974-1995), fue uno de los primeros antecedentes de la FDC en la provincia. Fue creado en 1974 (Res. N° 92/1974 CGE), y transferido al Ministerio de Educación en 1977 (Decreto N° 2231/1977) integrándose a la Dirección General de Investigación Educativa y Cultura. Así, las decisiones acerca del currículum y el perfeccionamiento, pasaron a depender del Ministerio. Mientras al CGE se le asignó la responsabilidad de poner en marcha acciones de perfeccionamiento para los Supervisores, el seguimiento y evaluación.

En el marco de este Departamento, se creó en 1978 el Programa de Perfeccionamiento Docente Institucional que pretendió articular la dimensión curricular con el perfeccionamiento docente. Sus primeras acciones abordaron la puesta en práctica del diseño curricular para el nivel primario a partir de la transferencia compulsiva de 1978.

Con la recuperación de la democracia en 1983, el Programa adquirió nuevos matices incluyendo a los supervisores como parte del equipo técnico. Estos actores en conjunto definían qué y cómo perfeccionar mediante la confección de documentos que posteriormente se debatían con los directores. Estos últimos, replicaban la misma modalidad en sus escuelas con los docentes en el marco de la jornada laboral, es decir con suspensión de actividades y en el horario de funcionamiento escolar (Zoppi y Dubovitzky, 2008).

Este programa gratuito, alcanzó a escuelas públicas y privadas. Pretendió que el perfeccionamiento no se asocie a la certificación, pues aquellas escuelas que participaban como parte de su funcionamiento habitual no recibían certificaciones. A pesar de los escasos recursos con que contó (pues muchos de sus miembros eran designados a través de la figura de “comisión de servicio”) se sostuvo por más de una década y llevó adelante diversas experiencias formativas. En ello fue muy importante la conformación y sostenimiento en el tiempo de un equipo técnico, soporte central de las actividades emprendidas. La autonomía de quienes lo formaban, tanto en la selección de sus miembros temporales, como en la definición de las temáticas a trabajar, dan cuenta de la importancia de contar con una estructura que favorezca el desarrollo de actividades necesarias para concretar los objetivos previstos.

El perfeccionamiento fue entendido como parte del trabajo docente, mediante una

retroalimentación, donde el desarrollo curricular nutría las experiencias formativas, a la vez que buscaba impactar sobre lo curricular. Esta propuesta formó parte de una corriente internacional de la década de 1970, impulsada por movimientos alternativos que desafiaban a las pedagogías tecnicistas dominantes a partir de los “Talleres de educadores”.

Una particularidad de esta experiencia fue que trabajó articuladamente la formación continua con la inicial. En este sentido, a través de los ISFD entre 1985 y 1987 se realizó una experiencia de perfeccionamiento de “Auxiliares Técnicos Docentes del Perfeccionamiento Institucional” que se incluían como trabajadores en las unidades zonales de supervisión educativa. Entre sus funciones se destacan: ser multiplicador de las acciones de perfeccionamiento que se desarrollan a nivel institucional, investigar acerca de las necesidades de perfeccionamiento de su zona y organizar acciones formativas.

Con el cambio de gobierno a finales de la década de 1980 se inició el desmantelamiento de los equipos técnicos. El programa finalizó en 1990 en el marco del despliegue de las políticas neoliberales y el Departamento terminó desapareciendo de la estructura orgánica del Ministerio en la reestructuración de 1995.

La Subsecretaría de Educación y su hegemonía en la FDC

Desde la década de 1990, la Subsecretaría de Educación se conformó como la responsable de la FDC, lo que implicó la gestión de las políticas nacionales y el desarrollo de los lineamientos provinciales. A continuación, analizo dos momentos clave: por un lado, el rol que ocupó esta estructura en la década de 1990 y por el otro a partir de los 2000 en el marco de las políticas que dan origen al INFD.

- *La FDC en la década de 1990*

Con las políticas neoliberales la Subsecretaría de Educación asumió un rol protagónico en la puesta en práctica de los programas nacionales. Al analizar los documentos emitidos en este periodo, existieron dos situaciones. Por un lado, la fuerte presencia de la RFFDC como instancia de capacitación de los docentes de los diferentes niveles. Por otro lado, equipos técnicos dependientes de la Subsecretaría de Educación realizaron propuestas formativas en el marco de los cambios curriculares. En las siguientes líneas abordo estas dos experiencias.

En cuanto a la Red, en Misiones, la cabecera jurisdiccional se ubicó en el área de Capacitación y Perfeccionamiento (Decreto N°1096/1995) conformándose la sede local de la “Red Federal de Formación y Perfeccionamiento Docente Continua” bajo la dirección del Departamento de Evaluación, Capacitación y Currículum, dependiente de la Subsecretaría de Educación. Sus acciones se destinaron a los docentes de Nivel Inicial y Educación General Básica (EGB). El desarrollo de las propuestas dependió del financiamiento nacional destinado a los diferentes circuitos de capacitación, especialmente a partir de los programas nacionales como el del Plan Social Educativo y los del PRODYMES I y II. En este marco los Institutos Formadores

desarrollaron propuestas como parte de los requisitos necesarios para la acreditación. Los cursos provenían mayoritariamente de aquellos definidos previamente por Nación y las temáticas se ajustaban a problemáticas vinculadas a la reforma curricular. La provincia se limitó a definir la valoración que le correspondía basado únicamente en el criterio de la carga horaria de cada proyecto

Más allá de las acciones de la cabecera provincial de la RFFDC, los equipos técnicos dependientes de la Subsecretaría emprendieron propuestas formativas en el marco de la provincia. Entre 1994 y 1995, desplegaron un Proyecto de Capacitación Institucional de Formación Docente provincial (Subsecretaría de Educación y CGE) que apuntó a “la capacitación en el ámbito de todas las Escuelas Normales que funcionaban en la provincia de Misiones, partiendo de un eje vertebrador, la reflexión de los problemas que plantea la práctica” (MCyE de Misiones- Proyecto V- Documento Preliminar). Involucró la realización de jornadas en diferentes zonas de Misiones, donde trabajaron diversos ejes temáticos. También en 1997 se desarrollaron acciones sobre los lineamientos curriculares para la formación docente continua de nivel inicial, EGB I y II. Se financió por el Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educativo (PRISE) y el equipo responsable se conformó con docentes de ISFD estatales y privados. Cabe destacar que, en este contexto, el sector privado comenzó a ganar institucionalidad al conformar el Servicio Provincial de Educación Privada de la Provincia de Misiones (SPEPM) a partir de la sanción de la Ley N° VI N° 46 de 1992. Aunque las líneas estaban definidas previamente por lo nacional, la provincia desplegó una propuesta donde los equipos técnicos se acercaban a trabajar con los ISFD. Esto se evidenció en los materiales que produjeron, como resultado de cada una de las jornadas (zonas: capital, sur, centro y norte) y que fue insumo para la confección del diseño curricular.

Más allá de estas traducciones en la década de 1990 la Subsecretaría como estructura central de la FDC quedó subordinada a los lineamientos nacionales. Si bien, la presencia de estos equipos técnicos provinciales contribuyó a pensar alternativas frente a lo definido por Nación, lejos estuvo de los objetivos del Programa de Perfeccionamiento Docente Institucional desarrollado en décadas precedentes que promovió la formación situada y colectiva con una clara autonomía provincial en la definición de estas propuestas.

- *La FDC entre 2003 y 2019*

En 2003 Misiones sancionó la Ley General de Educación N°4026/2003, donde sostiene que “las instancias de capacitación son un derecho de los docentes” (art. 57, inc. b). Plantea como uno de los objetivos de la formación docente el “perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad de la jurisdicción provincial en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural” (art. 28, inc. b). Además, menciona que el financiamiento de la educación provincial, debe entre otras cuestiones, contribuir a “la jerarquización de los recursos humanos afectados a la educación, proveyéndoles condiciones laborales y remuneraciones dignas, actualización y perfeccionamiento continuo y sistemático” (art. 64, inc. c).

En cuanto a las estructuras responsables de la formación docente continua en este periodo, se identifican tres momentos:

El primero desde los 2000 hasta 2006, donde existió una escasa organización en la política de FDC, así como desarticulación entre los organismos responsables del gobierno de la educación. Por un lado, la Subsecretaría de Educación establecía prioridades siguiendo los Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE). Por el otro, el CGE valoraba y avalaba la instrumentación de los cursos a partir de la Junta de Clasificación y Disciplina (JCyD). La escasa articulación entre estos órganos facilitó el avance de la mercantilización en la capacitación. Desde el CGE (a través de la JCyD) se avaló a instituciones privadas, sin considerar criterios acordados en el CFCyE. Entre 2004 y 2006, el 61 % del total de los cursos surgieron de instituciones privadas y el 39% de organismos públicos (De Haro, 2012).

El segundo, entre 2006 y 2013, donde se modificaron los lineamientos para la presentación y evaluación de proyectos, lo que permitió a la Subsecretaría retomar el control y organización sobre las políticas de FDC. Mediante la Res. N° 613/2006 MCyE se estableció que para el dictado de los cursos era necesaria la Resolución de aprobación de la Subsecretaría de Educación que debía monitorear su desarrollo. Sin embargo, aún era posible el ingreso de cursos desde el CGE, que podían ser valorados por la JCyD sin ser evaluados por la Subsecretaría de Educación. En 2011, la Res. N° 316/2011 MCECyT reconoce de forma explícita la “atomización y desarticulación” de la FDC. También agrega la necesidad de adecuar la normativa provincial a las Resoluciones del CFE. En este segundo momento, existieron dos situaciones. Por un lado, se emitieron regulaciones congruentes con las modificaciones a nivel nacional a partir de la creación del INFD y de la producción de lineamientos federales para la formación docente inicial y continua. Pero, por otro lado, la bicefalia del poder entre los órganos de gobierno, especialmente entre la Subsecretaría y el CGE, quedó de manifiesto en la no adhesión inmediata de este último a las resoluciones promovidas por la Subsecretaría a través del MCECyT.

Un tercer momento, acontece con la creación del Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) en 2013, que trajo aparejada la conformación del “Área de FDC” responsable del programa en la Subsecretaría de Educación. Funcionó en paralelo al Departamento de Evaluación, Currículum y Capacitación. Aquí se observa la continuidad en la política provincial de crear espacios específicos para poner en práctica políticas nacionales. A la vez que existen múltiples dependencias responsables de la FDC, pues, aunque el Área de FDC y Departamento de Evaluación, Currículum y Capacitación dependen de la Subsecretaría de Educación, son equipos diferentes que se ocupan del mismo tema.

Las acciones se vincularon al PNFP y su organización. Por ejemplo, en 2013, la Res. N° 686/2013 MCECyT, estableció que “el programa estaría a cargo de un referente pedagógico (área de FDC, Subsecretaría de Educación) que coordinará las acciones con la Comisión Técnica Pedagógica, integrada por los referentes de las Direcciones de nivel del CGE y el SPEPM, y la Comisión Técnica Gremial conformada por los sindicatos”. Al mismo tiempo definió la nómina de facilitadores provinciales y el cronograma de las jornadas institucionales.

También, en este periodo las políticas de FDC comienzan a ocupar un lugar importante en otras estructuras (más allá de la Subsecretaría de Educación), como la Subsecretaría de Educación Técnica Profesional (creada en 2013 en el Ministerio de Educación) y la Unidad de Gestión en TIC (creada en 2012 en la Cámara de Representantes de la provincia) que toman protagonismo a partir de las políticas de FDC en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). También en la Subsecretaría de Educación se creó la Dirección General de TIC (2012) que llevó adelante propuestas formativas. Esta diversidad no contribuye a superar la desarticulación y superposición de las ofertas de FDC que prevalecen en Misiones. Mas allá de que la regulación jurisdiccional (Res. N° 316/2011 MCECyT) establece la necesidad de fijar prioridades provinciales aún es complejo establecer lineamientos en las políticas de FDC.

Reflexiones finales

A lo largo del trabajo di cuenta del proceso de conformación de las estructuras de FDC en Misiones y cómo su construcción permitió dotar de cierta institucionalidad a estas políticas. Este proceso asumió dos particularidades. Por un lado, las dificultades por nuclear las políticas de FDC en un espacio concreto (como lo fue en su momento el Departamento de Perfeccionamiento Docente). Por otro lado, la creación de espacios específicos para poner en práctica políticas de FDC que responden a lineamientos nacionales y provinciales en diferentes órganos de gobierno con escasa articulación.

Concebir a las políticas como procesos implica reconocer que es en su puesta en práctica donde las estructuras adquieren características y funciones en relación a los textos y discursos políticos. En el caso de Misiones, la situación vigente al momento de elaborar esta tesis resultó de una construcción atravesada por disputas históricas con otros órganos de gobierno de la educación misionera. Del análisis identifiqué tendencias del proceso de conformación de estas estructuras. Ellos son el origen, el financiamiento y las relaciones con Nación y entre los órganos provinciales.

En el origen hay dos tendencias. Una resultó de iniciativas provinciales y pretendió dar respuestas a los problemas que las políticas educativas de la jurisdicción consideraron objeto de atención en un determinado contexto socio histórico político. Aquí encontramos al Departamento de Perfeccionamiento Docente. Otra, surgió a partir de la puesta en prácticas de las políticas nacionales, como fue el caso de la Cabecera Jurisdiccional de la RFFDC y el Área de FDC en el marco del PNFP.

En cuanto al financiamiento identificamos una regularidad que es la dependencia que tiene esta jurisdicción con Nación. El acceso a los programas nacionales y la posibilidad de disponer de más presupuesto para el sistema formador, condiciona el devenir de las estructuras.

Por último, en las relaciones con el ámbito nacional y con otros órganos de la provincia a partir de las estructuras de formación continua existen dos características. Por un lado, la dependencia de las estructuras de FDC respecto de las políticas nacionales. Frente a políticas nacionales con

un fuerte financiamiento (como la RFFDC, el PNFP) la provincia consolidó espacios para su puesta en acto (ello implicó la sanción de normativa, la formación de equipos responsables). Pero ante la ausencia de estas propuestas, emergieron multiplicidad de espacios generando heterogeneidad y dispersión. Por otro lado, esto también condicionó la coordinación entre los órganos de gobierno provincial. Cuando las medidas nacionales definieron la participación de los diferentes responsables de la educación provincial (como el PNFP) Misiones logró poner en práctica instancias de diálogo y de trabajo colaborativo, incluso articuló la formación inicial y continua. Sin embargo, en otros momentos existió superposición de propuestas y dificultades para alcanzar acuerdos entre los responsables de la educación provincial.

Lo planteado da cuenta de las dificultades que existen en Misiones al momento de consolidar estructuras de FDC. A diferencia del plano nacional donde el INFD logró erigirse como la estructura responsable del sistema formador, en Misiones, más allá de que la Subsecretaría de Educación tiene cierta hegemonía como responsable de evaluar y avalar las propuestas de FDC, existen multiplicidad de espacios con escasas articulaciones entre sí, no hay lineamientos políticos específicos y la formación docente se encuentra dividida en la ya mencionada bicefalia entre el CGE y la Subsecretaría de Educación. A pesar de que en los discursos y textos políticos se reconoce la importancia de estas estructuras, no se ha logrado aún dotar de cierta unidad al sistema formador y no se ha logrado una recontextualización provincial adecuada a las estructuras sino una diseminación y fragmentación de los espacios para la formulación de las políticas.

Referencias

- Ball, S. Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Cao, H y Vaca, A. (2017). *Gestión Pública y Modelo de Federalismo*. Documentos de Trabajo CIAP- Serie Federalismo y Administración Pública, vol. 23, (2)
- Marredo, A. Archenti, N. y Piovani, J. I. (2018). *Manual de Metodología de las Ciencias Sociales*. Siglo XXI.
- Zoppi, A. M. y Dubovitzky, P. (2008). *Los orígenes del perfeccionamiento docente institucional en Misiones. Desafíos, propuestas y quiebres*. Creativa.

La agencia de los documentos en un archivo histórico escolar

The Agency of Bureaucratic Documents in a Historical School Archive

M. Soledad Fernandez¹³

Palabras clave: Archivo histórico escolar, agencia de los documentos burocráticos, materialidad del archivo, Escuela Normal Popular Mixta de Viedma.

Introducción

El presente trabajo se inscribe en el campo de la etnografía de archivos estatales. Me propongo desarrollar una reflexión epistemológica y metodológica sobre la agencia de los documentos burocráticos y su potencial analítico para los estudios de Historia de la Educación. La investigación se desprende de mi tesis doctoral sobre las configuraciones del normalismo rionegrino (1917-1969), pero centra aquí su mirada específicamente en los procesos de producción, circulación y agencia de los documentos burocráticos como artefactos culturales que revelan tecnologías de gobierno y resistencias cotidianas. Este trabajo de análisis, puntualmente lo realizó en el Archivo de la Escuela Normal Popular Mixta de Viedma (AENPMV). Este archivo está compuesto por documentaciones producidas dentro de la Escuela Normal Mixta de Viedma, institución formadora de maestros y maestras normales en Patagonia entre 1917 y 1969.

La etnografía de archivos estatales constituye una perspectiva metodológica que habilita la comprensión del Estado no como entidad cohesiva, sino como escenario poroso de pujas de poder donde se configuran hegemonías y subversiones (Muzzopappa y Villalta, 2011). En el campo educativo, esta aproximación permite desarmar las convenciones archivísticas tradicionales para interrogar cómo los documentos burocráticos operan como dispositivos de subjetivación política y pedagogía estatal.

Entiendo en estos marcos teóricos que los archivos históricos escolares pueden ser también analizados bajo la lente de la etnografía de archivos del Estado siendo que son documentos creados por la misma burocracia estatal de la cual las escuelas forman parte.

13 UNRN, Sede Andina, IFDC Bariloche. Bariloche, Argentina. Correo electrónico: fernandezms@gmail.com

La etnografía de archivos estatales: hacia un análisis de los documentos burocráticos escolares.

Este trabajo se propone también poner en diálogo interdisciplinario los avances de la Antropología del Estado en torno al abordaje etnográfico de los archivos estatales con el giro visual que atraviesa al estudio de la Historia de la Educación en tanto nuevas formas de analizar la cultura material escolar (Arata y Southwell, 2014) en la cual se contemplan también el estudio de archivos escolares. Siguiendo entonces el trabajo de etnografía en archivos coloniales, Stoler (2010) propone un desplazamiento analítico del archivo como fuente hacia uno como proceso, lo cual demanda reconceptualizar los documentos burocráticos como “*transparencias en las que se inscriben relaciones de poder y como tecnologías de gobierno*” (Stoler, 2010, p. 466). Esta perspectiva permite lecturas “a contrapelo” revelando voces silenciadas y “*pequeños gestos de resistencia*” (Muzzopappa y Villalta, 2022, pág. 208) presentes en los intersticios de la documentación oficial. En este marco, la reflexión acerca de los recorridos de los papeles lleva también al investigador/a a conceptualizar a los archivos como productores de hechos, es decir, permite “*reestablecer la visibilidad analítica de los documentos*” (Hull, 2012 p. 253) interrogando no solo qué dicen, sino cómo son producidos, en qué condiciones materiales, por quiénes y con qué propósitos. Esta dimensión resulta particularmente relevante para el análisis de archivos históricos escolares, donde la burocracia educativa despliega tecnologías específicas de clasificación, registro y control de y sobre los sujetos pedagógicos.

El trabajo etnográfico de archivos históricos escolares

Cuando ingresé por primera vez al archivo, mi primer acercamiento fue con una actitud más extractivista al decir de Stoler. Es decir, me acerqué por primera vez solo pensando / imaginando lo que efectivamente iba a encontrar allí (lo que tenía la certeza que iba a haber en los documentos): citas (frases de personajes ilustres o algún comentario sagaz acerca de la relación Viedma – Buenos Aires, acerca de la Conquista del Desierto, de los inmigrantes, de las mujeres, de la función de la escuela en la Patagonia), fechas relevantes (creación, cierre, visitas de inspectores nacionales, organización de las efemérides), normativas (circulars del Consejo Nacional de Educación, notas de los/las directoras de la Escuela, actas de apercibimientos, elaboración de reglamentos) y comunicaciones entre escuela y Ministerio (actas, traslados docentes, renunciaciones, sumarios) además de imaginar que podía construir listados de docentes, de alumnos y alumnas, entre otras tantas categorizaciones que ya tenía en mente. Estas ideas que yo ya tenía pensadas de antemano por transitar muchos años en las escuelas públicas, por conocer los recorridos burocráticos de los papeles en las escuelas de la actualidad, me hizo llegar al archivo “sabiendo lo que quería buscar” y, parándome en ese archivo más como una fuente que como un proceso (Stoler, 2010). Esta mirada me obturaba la posibilidad de tomar en cuenta otros recorridos de los papeles, las afectividades, las emociones, las pujas de poder que

también se vislumbran en esos documentos burocráticos.

Entonces, reconociendo la potencialidad del archivo como artefacto cultural junto con estas lecturas “a contrapelo” me propuse develar pistas sobre aquello que no se ve a simple vista en los documentos oficiales. Así, teniendo en cuenta estos aportes, volví a mirar los registros fotográficos, apuntes, notas de campo del archivo para interrogarlo con preguntas que contemplen estos gestos.

La pregunta que surge entonces de este abordaje metodológico al mirar el archivo de la Escuela Normal de Viedma es:

¿Qué estrategias y dimensiones de análisis contemplo para abordar los documentos burocráticos del archivo histórico del Normal?

Con esta pregunta como primera guía de análisis y re lectura, comencé a revisar el corpus a partir de una dimensión en particular, la agencia de los documentos.

La agencia de los documentos en el archivo

El archivo que investigo como ya mencioné es un archivo histórico escolar, los documentos burocráticos que están allí presentes son los que la misma escuela utilizaba en su quehacer diario. En ellos identifiqué algunos criterios burocráticos de clasificación de la escuela: libros copiadores, libros de actas, circulares, legajos de estudiantes, recibos de sueldo, libros copiadores de títulos y certificados cuaderno de notas diarias, libro de la escuela con el acta fundacional y notas de funcionarios y visitantes. Cada uno de estos documentos se encuentran organizados en el archivo en estantes de metal, una mesa de madera y una biblioteca de madera antigua. Algunos de estos estantes, tienen un orden aparente, otros solo tienen libros y cuadernos apilados y la biblioteca tiene pilas de documentos, algunos encuadernados y otros atados con cordones. En el escritorio se encuentra un cofre labrado de madera con la frase “Escuela Normal Viedma” con objetos escolares dentro (banderines, restos de la banda de la bandera argentina) y el libro con el acta fundacional de la Escuela que en su lomo está marcado en el cuero con letras doradas y el escudo argentino “Escuela Normal Popular de Viedma Libro de Actas”.

Estas descripciones colaboran en comprender el orden aparente del archivo y sus documentos. Estas comprensiones, también me llevaron a imaginar quiénes escribían esos documentos, en qué condiciones y dónde lo hacían, cómo algunos papeles son impecables a la vista y otros están con escrituras y tachones, cómo unos están prolijamente encuadernados y otros atados con cordones ¿qué recorridos hicieron esos papeles que ahora se encuentran en el archivo? Las descripciones en el archivo comenzaron a permitirme identificar así el carácter poroso y ficticio del Estado, comprendiéndolo no como una entidad abstracta, sino como una arena de disputas por el poder. Estas imaginaciones etnográficas que comenzaron con las primeras lecturas en el archivo luego lo “abrieron” develando esos gestos, ausencias, sanciones y resistencias presentes en los papeles.

Para este trabajo, analizaré un documento burocrático del archivo. Se trata de un acta de

reuniones docentes de la Escuela Normal Mixta de Viedma, redactada en el mes de mayo de 1959.

Si bien no será abordado en este trabajo, es necesario aclarar que a inicios del ciclo lectivo de 1959 en esta escuela hubo una huelga estudiantil, comenzada por alumnas a la que luego se sumaron alumnos y algunos padres de la comunidad educativa. Esta huelga duró aproximadamente tres meses. El motivo de esta acción fue la denuncia de un grupo de estudiantes (mujeres inicialmente) por malos tratos por parte de un grupo de profesores y profesoras de la escuela (Fernandez Moujan y Belloso, 2020). Este hecho derivó en la intervención de la Escuela por parte del Ministerio de Educación y Justicia nacional durante parte de ese año. Esta acta nos trae el accionar de una inspectora nacional a cargo de la dirección de la Escuela, dejando entrever situaciones de tensión que atraviesan tanto lo local como lo nacional en relación a esta intervención.

Acta N° 395

07/07/1959

Escuela Normal Mixta de Viedma

Para caracterizar inicialmente la materialidad del documento, es un acta escrita a mano, con letra clara y prolija, aunque tiene algunas oraciones con sobre escrituras arriba de algunos renglones en otro color de tinta (siempre azul) que remite a aclaraciones sobre ciertos temas que, al parecer, en subsiguientes lecturas quien escribió el acta consideró (o le indicaron) que era necesario completar con esas palabras. Está escrita por la secretaria de la escuela (no se refiere ni como maestra, profesora, señora) solo está su firma y sello al final: Rosa H.F. de Hildemann - Secretaria. Allí también está la firma y aclaración – sin sello – de la inspectora a cargo de la Dirección junto al sello de la escuela: Elvira Cortizo Vidal - Insp. a/c. Dirección.-. Es un documento que cuenta con cinco folios (folios 131 a 135) de uno de los libros de actas (sin nominar como tal en el archivo).

El acta da cuenta de situaciones complejas que atraviesa la escuela dadas por la distancia con el centro porteño, por un lado, y por el otro, por el nivel de conflictividad reinante en la institución luego de haber estado varios meses sin clases por la huelga estudiantil (aunque no se menciona en el acta) y la reciente intervención.

La distancia (geográfica) con relación al Ministerio deja expuesta la relación centro – periferia entre Buenos Aires y Viedma. El acta expresa el trabajo engorroso que implicaba (para cualquier directivo) tomar cualquier decisión (importante o cotidiana) cuando la respuesta “de sus jefes” (como dice el acta) se encontraba, en este caso a aproximadamente 800 km. Se resalta en el acta que el atraso en la respuesta a los telegramas es el motivo del viaje, “*el silencio del Ministerio*” se menciona al referirse a este tema. También se muestra que frente a la decisión tomada en el Ministerio Nacional de suspender el receso de invierno de esta escuela por el “*atraso en los programas de estudio*” a causa de “*días sin clases*” la inspectora decide dar el receso frente

a la ausencia de alguna respuesta, pero con la condición que el cuerpo docente se organice en los días que estará en Buenos Aires para poder dar en las semanas siguientes todo lo atrasado. Estas situaciones, el viaje informado de manera abrupta, la decisión de retomar el cronograma nacional de receso de invierno y el pedido explícito de reorganización de los programas en los días previos a las vacaciones – y en su ausencia - (siendo que el acta fue escrita el 7 de julio y el receso podría haber comenzado entre el 10 y el 13 de ese mes) deja entrever la relación tensa al interior de la escuela y la frustración de esta inspectora de tener que viajar para confirmar estas decisiones. Es significativo que no se menciona el conflicto estudiantil, pero claramente el atraso al que hace referencia se refiere a este hecho por lo mencionado en otras actas que no serán analizadas en este trabajo (como las actas 394 del 19/05/1959 y 398 del 27/08/1959 presentes en el archivo). Transcribo aquí un fragmento que permite identificar estas situaciones de tensión: *“la Sra. Inspectora a cargo de la Dirección manifiesta primeramente cuál es el motivo de su viaje a Buenos Aires; el silencio del Ministerio de Educación a los telegramas cursados, resolviendo en consecuencia dar vacaciones de invierno a pesar de que en un principio se dijo que no se darían vacaciones dado las pocas clases dictadas y el atraso con los estudios, como consecuencia de su alejamiento por breves días a la ciudad de Buenos Aires a fin de recibir instrucciones de sus jefes dada la limitación de sus atribuciones. Mientras tanto, los profesores habrán de trabajar abocándose a la organización vital de los Departamentos... es indispensable que los profesores vean la manera de agrupar y coordinar asignaturas”* (Acta 395, p. 1). El viaje, en búsqueda de respuestas a una situación compleja, muestra “el plan” de alguien que está y no está dentro de la escuela, que al no conocer del todo los ritmos de la institución deja detalladas instrucciones al tiempo que viaja a buscar más información para llevar adelante la tarea de la intervención.

Otro punto de tensión que deja entrever este documento es en relación a la conflictividad interna, específicamente con los y las estudiantes. En el acta, luego de dejar instrucciones al equipo docente sobre la reorganización departamental de las asignaturas, la inspectora informa que ha observado clases en las cuales los y las estudiantes toman apuntes. A su criterio, estos apuntes *“sólo dan como resultado errores ortográficos”*, a lo que deja asentado aquí e informado en esta reunión, que a partir de ese momento se prohíbe la toma de apuntes por parte del estudiantado, quienes deberán estudiar con los libros de la biblioteca o fichas docentes pasadas por mimeógrafo y autorizadas por la Dirección, *“los docentes hablan ligero, el alumno debe escribir rápido y sin razonamiento”* a lo que acota: *“El acostumbrado “teórico – práctico” hay que sacarlo de los libros de temas y debe ser así pues esto no es una Universidad: sino una escuela Normal, una escuela secundaria y el tema del día debe ser claro y concreto”*. En estas líneas se vislumbran acciones de disciplinamiento propias del normalismo normalizador (Puiggrós, 1990) no sólo sobre los y las estudiantes sino también sobre el cuerpo docente y se reafirma, aún en 1959 – en contextos de descentralización del sistema educativo y críticas al normalismo argentino (Rodríguez, 2019) – la función diferenciada de la escuela Normal como parte de la escuela secundaria y desalentando a los docentes (muchos de ellos con formación

universitaria) a que dicten sus asignaturas como lo harían en la Universidad. La frase “esto no es una Universidad: sino una escuela Normal, una escuela secundaria” delimita el lugar subalterno en tanto institución formadora y alejada de las prácticas universitarias. Esta prohibición también remite a un control de los cuerpos de los estudiantes, no tomar ninguna nota en clase da cuenta de una necesidad de la inspectora de controlar a estos estudiantes “descontrolados” al punto de no permitirles la escritura en clases a menos que sea un ejercicio dado por el docente.

En esta línea de prescripciones sobre el cuerpo docente y los y las estudiantes en esta acta también está presente una advertencia al estudiantado, no sólo se prohíbe la toma de apuntes, sino que también se informa que el docente deberá controlar en las carpetas de estudiantes que “no falten” trabajos prácticos y que aquel docente que observe la rotura de hojas de las carpetas por parte de estos, deberá informarlo a la Dirección: *“Por reglamento todos los trabajos prácticos y los escritos deben figurar en los cuadernos y carpetas calificados y firmados por el profesor. Alumno que rompa un escrito será expulsado por falta de respeto y en eso la Dirección será inexorable”*. La palabra “escrito” es una de las sobreescrituras del acta, en la redacción original había quedado *“alumno que rompa será expulsado”* y se agregó con otro color de tinta arriba de “rompa” la palabra “un escrito”. Al leer esta enmienda imagino la tensión en la reunión, dada la cantidad de sanciones, prohibiciones y organizaciones que dejaba la inspectora y cómo inicialmente quedó registrado por la secretaria *“alumno que rompa será expulsado”* y luego fue modificado. Es un acta que marca controles fuertes, que ubica a la escuela Normal en el lugar de escuela secundaria en un contexto de avance de la modernización desarrollista (Puiggrós, 1994) y que apunta, desde esta presencia – ausencia del Ministerio, encarnado en la figura de la inspectora el control de los cuerpos y acciones no sólo de los estudiantes (bajo la lupa) sino también de los docentes y la frase *“la Dirección será inexorable”* aparenta no ser sólo un aviso a estudiantes sino una advertencia respecto del poder del Estado que esta inspectora encarna durante la intervención..

Conclusiones

Luego de realizar este trabajo, pude resignificar el contenido de esta acta y allí, comprender gestos y huellas que quedaron registrados y develan ciertos rasgos de agencia en el documento, en tanto mostrar situaciones que no se observan con una primera lectura del documento. Es un acta que devela el clima escolar de esta escuela cargado de sanciones, controles y prohibiciones. Estas lecturas no se dan en un vacío, sino en un contexto signado por una democracia frágil con la proscripción del peronismo (como lo fue en 1959), en un contexto de ebullición en el territorio rionegrino por la provincialización, con una juventud movilizada por ideas políticas diversas en una escuela (y en un sistema) que no daba lugar a esas acciones, un equipo docente paralizado, teniendo que reordenar sus planes y programas abruptamente y bajo la mirada de control de la inspectora, una escuela intervenida que no dejaba margen de acción ni a docentes ni a estudiantes.

Para finalizar, en este diálogo interdisciplinario que propongo entre la etnografía de archivos del Estado y la Historia de la Educación, intento llevar adelante este doble movimiento de la etnografía que nos propone documentar lo no documentado al tiempo de imaginar lo no documentado (Rockwell, 2009), seguir pistas con la intención de abrir a otras lecturas sobre los documentos presentes en las escuelas y archivos.

Referencias

- Arata, N. y Southwell, M. (2014) Ideas en la educación latinoamericana: un balance historiográfico. Buenos Aires. UNIPÉ editorial universitaria.
- Fernandez Moujan, Belloso, R. (2020) La Normal de Viedma: identidades, memorias y mujeres en la Patagonia argentina (1917 - 1969) en: Varela [et al.] (2020) La Patagonia en el escenario nacional: miradas sobre el pasado, presente y futuro. VIII Jornadas de Historia de la Patagonia.
- Hull, M. (2012). Documents and bureaucracy. *Annual Review of Anthropology*, 41*, 251–267.
- Muzzopappa, E., & Villalta, C. (2011). Los documentos como campo: Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. *Revista Colombiana de Antropología, 47*(1), 13–42.
- Muzzopappa, E., & Villalta, C. (2022). El archivo como nativo: Reflexiones y estrategias para una exploración antropológica de archivos y documentos. *Etnografías Contemporáneas, 8*(15), 202–230.
- Puiggrós, A. (1990). Historia de la Educación en la Argentina I: Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885–1916). Galerna.
- Puiggrós, A. (1994) Imperialismo, Educación y Neoliberalismo en América Latina. México. Paidós.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Paidós.
- Rodríguez, L. G. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970): Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30(59), 200–235. <https://doi.org/10.33255/3059/690>
- Stoler, A. L. (2010). Archivos coloniales y el arte de gobernar. *Revista Colombiana de Antropología, 46*(2), 465–496.

La Institucionalización de la Pedagogía Como Campo Disciplinar Científico Para la Formación Docente en la Prusia del siglo XIX: Aportes desde la obra de Johann Friedrich Herbart

The Institutionalization of Pedagogy as a Scientific Discipline for Teacher Training in 19th-Century Prussia: Contributions from the Work of Johann Friedrich Herbart

Paula Linares¹⁴

Palabras clave: Prusia; Herbart; Pedagogía; Formación Docente

Introducción

Este trabajo propone una reconstrucción histórico-crítica del proceso de institucionalización de la pedagogía como disciplina científica orientada a la formación docente, tomando como caso paradigmático el desarrollo educativo en la Prusia del siglo XIX y, en particular, el pensamiento de Johann Friedrich Herbart (1776-1841). El análisis parte de una premisa central: la consolidación de la educación como ciencia se encuentra intrínsecamente ligada a la configuración política e institucional del Estado moderno, encontrando sus raíces en Prusia. En este sentido, se indaga cómo la sistematización conceptual realizada por Herbart se articula con las reformas estatales Stein y Hardenberg, que, tras la derrota prusiana ante Napoleón, buscaron modernizar la estructura estatal, revitalizar económicamente y militarmente al reino, y reorganizar el sistema educativo como herramienta estratégica para la cohesión social, la moral pública y la formación patriótica.

Desde una perspectiva histórico-dialéctica, se recuperan las condiciones históricas, sociales y políticas en las que emergió la pedagogía herbartiana, así como las formas en que esta propuesta contribuyó a delimitar un campo disciplinar autónomo, con fundamentos epistemológicos, objetivos ético-formativos y metodologías específicas. Al mismo tiempo, se reflexiona sobre la apropiación de este saber por parte del Estado prusiano, que instrumentaliza la educación como medio de consolidación política y legitimación ideológica.

El objetivo general del trabajo es comprender de qué manera la institucionalización política de la educación —mediante leyes, estructuras administrativas y dispositivos escolares— se entrelaza con su institucionalización científica, y cómo este doble movimiento encuentra en la obra de Herbart un punto de articulación decisivo. En ese marco, se analizará su concepción de la pedagogía como ciencia práctica, su propuesta metodológica para la enseñanza, y el perfil

14 Centro de Investigaciones Maria Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: paulinares1@gmail.com

ético-profesional que asigna al maestro, todo ello en diálogo con los procesos de configuración estatal del Reino de Prusia.

Enfoque metodológico y perspectiva de análisis

El abordaje metodológico se sustenta en un enfoque cualitativo, orientado al análisis de discursos educativos y políticos a partir de fuentes documentales primarias. Estas se examinan en su textualidad histórico-social, es decir, considerando tanto las condiciones materiales y simbólicas de producción como las disputas de sentido en las que se inscriben. Se aplica un análisis que integra tres dimensiones: diacrónica, sincrónica y dialéctica.

Diacrónicamente se reconstruye el proceso histórico que lleva a la configuración del sistema educativo prusiano, enmarcado en la conflictividad europea entre los siglos XVIII y XIX. A partir del principio de complejidad propuesto por Edgar Morin (1990), se articulan los planos político, religioso, científico y social para comprender cómo estos procesos convergen en una textualidad social densa (Gelmi et al., 2018), que hace posible —y necesaria— la formulación de un saber pedagógico sistemático. En este eje, se rastrea la genealogía normativa del Reino de Prusia, desde las reformas impulsadas por Federico I (1657–1713) hasta el programa modernizador de Federico Guillermo III (1770–1840), para situar las políticas educativas dentro de los proyectos de centralización estatal y modernización administrativa.

Sincrónicamente se analizan la trayectoria intelectual de Herbart y sus obras más relevantes: *Informes de un preceptor* (1797–1799) y *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (1806). A través de categorías pedagógicas como fines educativos, contenidos, sujeto de enseñanza y de aprendizaje, y currículum, se reconstruye el entramado conceptual que sustenta su propuesta científica: *Regierung der Kinder* (gobierno de los niños), *Unterricht* (instrucción), *Erziehung* (educación), *moralische Bildung* (formación moral), *erziehender*

Unterricht (enseñanza educativa), *Apperzeption* (apercepción), *Gedankenkreis* (círculo de ideas) y *Vielseitigkeit des Interesses* (multiplicidad de intereses).

Finalmente, desde una perspectiva dialéctica (Giroux, 1983/1992), se problematiza la relación entre ciencia y política, examinando la praxis de Herbart como un intelectual inserto en una trama institucional y social contradictoria. La pedagogía se analiza como manifestación de la totalidad social (Gelmi et al., 2018), capaz de revelar las tensiones entre autonomía disciplinar y subordinación ideológica. Para ello, se incorporan conceptos como institucionalización, praxis, ideología, hegemonía, lógica instrumental e intelectual orgánico, que permiten interrogar el papel de la pedagogía en los procesos de reforma estatal.

La institucionalización educativa en la Prusia del siglo XIX: entre política de Estado y ciencia pedagógica

El caso prusiano constituye un escenario privilegiado para analizar cómo la educación se

institucionaliza de manera simultánea como sistema estatal y como campo disciplinar científico. A partir de la consolidación del Reino de Prusia en 1701, el Estado inicia una creciente intervención en la educación popular. Este proceso, aún incipiente en el siglo XVIII, adquiere un giro decisivo tras la derrota ante Napoleón en 1806. La humillación militar cataliza una serie de reformas profundas entre 1807 y 1819, orientadas a reorganizar el aparato estatal, modernizar la economía y consolidar una identidad nacional basada en la instrucción pública.

La educación se convierte así en uno de los pilares del proyecto reformista. Bajo el reinado de Federico Guillermo III (1770–1840), se crea la *Sección de Cultura e Instrucción Pública* en 1809 bajo la dirección de Wilhelm von Humboldt, un organismo dependiente del Ministerio del Interior que asume la tarea de reformar científicamente al reino, y particularmente, como su nombre lo indica, su sistema educativo. Desde esta institución se diseña un plan integral de reforma escolar que incorpora los desarrollos científicos de la época —entre ellos, los de Johann Friedrich Herbart— como herramientas para alcanzar fines morales, políticos, administrativos y militares.

Caracterizado por una reglamentación estatal, articulación entre niveles y establecimiento de circuitos diferenciados según criterios sociales, el modelo prusiano se erigía como referente de organización estatal de la educación para el resto del mundo occidental.

Este modelo articulaba tempranamente educación y política. El Estado regulaba no sólo la administración y el financiamiento, sino también el contenido de la enseñanza, definiendo estándares y roles profesionales. La opción educativa individual quedaba condicionada por el origen socioeconómico, configurando un sistema altamente estratificado. Esta estructuración respondía a una lógica instrumental: formar ciudadanos fieles al reino, disciplinados, alfabetizados y comprometidos con el orden establecido, útiles para la guerra y para las nuevas estructuras político-administrativas del Estado. Esto demuestra que *la educación se desarrolla en síncretismo con la socialización* (Gelmi, 2018), en tanto transmite conocimientos mientras moldea las subjetividades de los individuos, a fines de integrarlos a una estructura social específica.

En este marco, la figura del maestro adquiere relevancia estratégica: debe ser garante de la calidad educativa, pero también agente moral del Estado. La profesionalización docente se convierte, entonces, en una cuestión de interés público.

La pedagogía herbartiana ofrece una respuesta metodológica a las demandas del Estado moderno en cuanto a la formación de maestros, pero también sienta las bases para la fundamentación de la ciencia de la educación: la pedagogía. Mientras la educación se institucionaliza políticamente, Herbart contribuye a su institucionalización científica. Esta doble articulación permite sostener que la institucionalización educativa es manifestación de la institucionalización política (Gelmi et al., 2018).

Johann Friedrich Herbart: fundamentos teóricos para una pedagogía científica

La obra de Herbart constituye un punto de inflexión en la historia del pensamiento pedagógico. En palabras de Ortega y Gasset: “Nadie antes que Herbart toma sobre sí completamente en serio la faena de construir una ciencia de la educación” (en Herbart, 1806/1924, p. VIII). Su propuesta se distingue por intentar dotar a la pedagogía de un estatuto científico, fundado en una arquitectura conceptual sistemática, con criterios metodológicos, finalidades normativas y una clara orientación hacia la formación docente.

En *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (1806), Herbart establece un marco teórico que busca superar el carácter especulativo o meramente moralizante de la educación. La pedagogía, afirma, no puede seguir siendo una rama subordinada de la filosofía. Debe constituirse como ciencia autónoma, con un doble fundamento: psicológico y ético. La psicología proporciona los medios para comprender los procesos mentales del alumno; la ética, los fines de la educación, centrados en la formación moral del carácter humano, guiado por la providencia.

Al estilo de lo que se entendía por ciencia en los albores decimonónicos, Herbart procura investir científicamente a la pedagogía como la ciencia de la educación, delimitando sus fronteras con otras ciencias, explicitando su objeto, sujeto, medios y fines. Define problemas educativos y apariencias a resolver por la pedagogía y fundamenta los principios y métodos por los cuales se les debía de dar respuesta.

Herbart articula de manera particular la relación entre ciencia y arte en la pedagogía. Para él, la pedagogía no puede reducirse a una mera aplicación técnica de principios científicos, sino que debe ser entendida como un arte fundamentado en la ciencia, y la ciencia, una reflexión sistemática sobre la práctica. La educación es un arte práctico que requiere sensibilidad, juicio y adaptación a los sujetos concretos de aprendizaje, pero que se fortalece mediante una base científica rigurosa que garantice la coherencia de sus fines y la efectividad de sus medios. Bajo esta articulación, el maestro no debe ser solo un transmisor de contenidos, sino un sujeto reflexivo que domina tanto los fundamentos científicos del proceso educativo como las habilidades artísticas necesarias para su aplicación situada y ética. De este modo, Herbart redefine el sentido del acto pedagógico, disolviendo la frontera tradicional entre instrucción y educación.

Su concepto de *erziehender Unterricht* (enseñanza educativa) expresa esta concepción integradora: educar no es una tarea posterior a la enseñanza, sino que sucede en el acto mismo de enseñar. La instrucción (*Unterricht*) debe estar cargada de intencionalidad formativa, articulada con la educación (*Erziehung*) como proyecto ético y social. Esta visión exige repensar el rol del maestro, quien ya no puede limitarse a aplicar técnicas o seguir prescripciones externas. Debe convertirse en un profesional reflexivo, capaz de articular saberes teóricos, sensibilidad ética y criterios metodológicos para guiar activamente el proceso formativo.

Para ello, Herbart propone un método didáctico en cuatro momentos: claridad, asociación,

sistema y método. Cada uno responde a una fase del proceso de aprendizaje: desde la comprensión inicial del contenido hasta su integración en un sistema coherente de ideas, capaz de generar nuevas conexiones. Este enfoque permite estructurar la enseñanza de forma progresiva y orientada a la construcción de sentido.

En esta lógica, el currículum se define como un “mapa didáctico” diseñado en función de los procesos cognitivos del alumno. A través del *círculo de ideas* (*Gedankenkreis*) y la *multiplicidad de intereses* (*Vielseitigkeit des Interesses*), Herbart plantea una dinámica pedagógica que favorece la *appercepción* —la incorporación significativa de nuevos saberes— y sostiene la motivación del estudiante. De este modo, la instrucción deja de ser un arte intuitivo para convertirse en una práctica científicamente fundada.

El educador debe entonces ser formado tanto en los contenidos disciplinares como en los principios psicológicos y éticos que estructuran la acción pedagógica. En la Universidad de Königsberg, Herbart institucionaliza esta articulación entre teoría y práctica mediante la creación de un seminario de pedagogía y un instituto didáctico adjunto, donde los estudiantes aplicaban lo aprendido en contextos reales de enseñanza. Esta organización anticipa los modelos contemporáneos de formación del profesorado, que contemplan formación teórica y prácticas profesionales.

Junto a este andamiaje metodológico, Herbart traza un perfil ético y profesional exigente del educador. Éste debe contar con tacto pedagógico, disciplina intelectual, capacidad reflexiva, interés auténtico por sus disciplinas de enseñanza y sensibilidad moral. Esta exigencia se asocia a una reivindicación de su autonomía: no puede depender exclusivamente del sentido común ni de la autoridad externa, sino que debe fundamentar sus decisiones pedagógicas en saberes sistemáticos.

En suma, la propuesta herbartiana redefine la figura del docente como sujeto de saber, capaz de intervenir críticamente en el proceso educativo. Esta visión no sólo contribuyó a profesionalizar la docencia en el contexto prusiano, sino que anticipó debates contemporáneos sobre la figura del maestro, su rol profesional y su relación con el saber.

Ciencia, Estado y hegemonía: la pedagogía herbartiana entre la autonomía crítica y la instrumentalización política

La Pedagogía de Herbart, si bien fundada en una concepción rigurosamente científica de la educación, no se desarrolló en un vacío político. Su sistematización teórica fue funcional a los procesos de reorganización estatal impulsados por la monarquía prusiana tras 1806. Esto plantea una tensión constitutiva: mientras Herbart se posiciona como un librepensador ilustrado, romántico y cosmopolita, su obra es incorporada por un Estado autoritario que busca fortalecer su aparato militar, administrativo y cultural a través de un sistema educativo centralizado.

Desde esta perspectiva, Herbart puede ser comprendido como un intelectual orgánico

(Gramsci, 1960): su producción teórica no se limita a la esfera académica, sino que se inserta en las disputas ideológicas por la hegemonía, contribuyendo a dotar de legitimidad científica a un modelo educativo estatal funcional a los intereses de la monarquía. La pedagogía herbartiana aporta así los marcos conceptuales y metodológicos que permiten al Estado presentar la educación como un espacio neutral, racional y progresista, cuando en realidad responde a una racionalidad política que articula cohesión social, disciplina ciudadana y reproducción del orden.

Esta instrumentalización se evidencia en la inserción de los docentes formados por Herbart en las estructuras escolares y en los seminarios pedagógicos estatales. Allí, encontrándose bien formados en la metodología de enseñanza, eran utilizados para alcanzar fines definidos por el Estado: alfabetización funcional, moral pública, obediencia civil. La creación de la *Wissenschaftliche Deputation* de Königsberg en 1809 —de la que Herbart fue miembro y luego director— refuerza esta conexión entre ciencia y política. Este organismo evaluaba y justificaba ante la Corona las reformas educativas, garantizando su implementación con base en criterios científicos, sin dejar de tener carácter de organismo asesor.

Así, el Estado prusiano no sólo institucionaliza políticamente la educación mediante leyes y estructuras administrativas, sino que también asegura su legitimación simbólica y epistémica al apropiarse de una pedagogía científicamente fundamentada. La fundación de seminarios pedagógicos y escuelas normales, la asignación de recursos para la formación docente, y la creación de comisiones de examen estatales consolidan la educación como aparato estatal y la pedagogía como saber disciplinar al servicio de la formación docente.

Este proceso es inseparable de la dimensión jurídico-institucional que le da sustento. Desde la *Reformierte Gymnasien- und Schulordnung* (1713), pasando por el *General-Edukationsedikt* de 1717 y el *General-Land-Schul-Reglement* de 1763, hasta llegar a la creación en 1809 de la *Sektion bzw. Abteilung für den Kultus und öffentlichen Unterricht*, el Estado prusiano fue estableciendo un marco normativo que transformó las escuelas en instituciones estatales, integradas a una lógica administrativa centralizada.

Frente a esta ideología instrumental, el proyecto herbartiano no se diluye, sino que mantiene —al menos en su formulación original— un núcleo crítico. Herbart no renuncia a su apuesta por la autonomía del educador y del maestro, la formación moral del alumno y la pedagogía como ciencia y arte. Esta tensión entre autonomía y subordinación, entre formación crítica y utilidad estatal, define la posición ambivalente de la pedagogía en el siglo XIX: entre la emancipación del sujeto y su funcionalización al Estado.

Conclusiones

El análisis histórico de la institucionalización de la pedagogía en la Prusia del siglo XIX, a partir de la obra de Johann Friedrich Herbart, permite comprender con profundidad la articulación entre educación, ciencia y política en los procesos de constitución del campo pedagógico. La consolidación de la pedagogía como disciplina científica se produjo en el

marco de un proyecto estatal de reforma y centralización, que encontró en el saber pedagógico una herramienta estratégica para modelar subjetividades acordes al orden social emergente, al tiempo que condensó una acumulación teórica orientada a dotar de autonomía y rigor al campo educativo.

En este contexto, Herbart desempeña un papel fundamental al construir para la educación una arquitectura conceptual rigurosa, que integra fundamentos psicológicos, fines ético-morales y procedimientos didácticos sistemáticos. Su propuesta no solo redefine el objeto y el método de la pedagogía, sino que también instala la necesidad de formar profesionalmente al docente, articulando teoría y práctica en una pretensión de autonomía científica.

Sin embargo, esta misma sistematización científica, particularmente en lo relativo al método de enseñanza, fue rápidamente apropiada por el Estado prusiano para legitimar un sistema educativo centralizado, estratificado y funcional a la reproducción del poder. Así, la

institucionalización educativa —en su dimensión política y científica— aparece como una manifestación de la institucionalización del Estado moderno.

La recuperación del marco conceptual herbartiano, con sus categorías clave permite reabrir debates contemporáneos sobre la formación docente, los fines de la educación, el currículum y la formación docente. Su concepción de la pedagogía como ciencia práctica y arte ético ofrece herramientas para repensar críticamente los desafíos actuales de la educación frente a las nuevas formas de instrumentalización tecnocrática.

En suma, el legado de Herbart permite iluminar una tesis central: la educación no puede comprenderse sin considerar su dimensión política constitutiva. La pedagogía, como campo disciplinar, surge en la encrucijada entre el conocimiento científico, las finalidades éticas y las necesidades de legitimación del Estado. Reconocer esta tensión fundante es clave para recuperar el potencial emancipador del pensamiento pedagógico frente a sus usos funcionales. Por ello, historizar la formación docente desde sus raíces prusianas no es un ejercicio arqueológico, sino una apuesta crítica por disputar el sentido de la educación en el presente.

Referencias

- Gelmi, N. E., Tosolini, M., Zancov, T., Romero, G., & Portela, C. (2018). *Leer la educación en diacronía: apuntes de la cátedra, Historia Social de la Educación*. - 1a ed., Universidad Nacional de Córdoba.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. (Méndez Trad.) Siglo XXI. (Obra original publicada en 1983)
- Gramsci, A. (1960). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. (Valdez Jiménez I. Ed.)
- Herbart, J. F. (1924). *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (L. Luzuriaga, Trad.; Pról. de J. Ortega y Gasset). Ediciones de la Lectura. (Obra original publicada en 1806).

Herbart, J. F. (s.f.). *Informes de un preceptor* (R. Tomás y Samper, Trad.). Ciencia y Educación. Ediciones de la Lectura. (Obra original publicada en 1850).

Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Editorial Gedisa.

Tensiones en la enseñanza de las artes en el magisterio de principio del siglo XX

Alejandra Mare¹⁵

Aproximación metodológica

En esta ponencia se presentan dos propuestas metodológicas para la enseñanza del dibujo para la preparación del magisterio, de la primera década del siglo XX. Estas propuestas se conocieron como el método del natural o Malharro y La educación patriótica del Dr. Ramos Mejía, muchas veces se presentaron como antagónicas y muchos aspectos lo son, pero también se identificaron algunas continuidades.

Este recorte es parte de una investigación más amplia que pertenece al campo de la Historia de la educación argentina y se centró en la reconstrucción de los contenidos, los propósitos y objetivos de la enseñanza de las artes en la preparación de magisterio, en el período 1870-1916. La reconstrucción histórica realizada entiende la enseñanza de las artes en un sentido amplio, como un conjunto de medios, métodos y relaciones sociales y afectivas vinculados con la producción, transmisión, distribución y apropiación de conocimientos y experiencias relacionados con la función estetizante.

Se optó por una estrategia metodológica cualitativa. El corpus estuvo compuesto por documentos oficiales, centralmente la revista *El Monitor de la Educación Común*, publicada con continuidad durante el periodo 1881-1916 y también *La Escuela Argentina en el Centenario: proyecto del Presidente del Consejo Nacional Dr. José María Ramos Mejía, 1909*. La técnica de recolección de datos fue en análisis de contenido aplicado a los documentos oficiales.

Las artes en el magisterio

La Argentina formó parte del proceso de modernización estatal, económica, social y cultural que incluyó la organización del Estado nación, de la educación pública y la institucionalización de las artes. La organización del sistema de educación pública dependió de un marco jurídico dado por la Constitución Nacional y las leyes provinciales pero su expansión se produjo luego de la sanción de la Ley de Educación Común 1420 en 1884 y la denominada ley Láinez en 1905. En la Ley 1420 se definieron tanto el *mínimum* de instrucción obligatoria para la educación común (art. 6), “nociones de dibujo y música vocal; para las niñas será obligatorio además el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica”; además de las características, preparación y obligaciones del personal docente (arts. 24 a 30).

15 Universidad Nacional de las Artes, Alejandra.mare@gmail.com

El Estado a través del Consejo Nacional de Educación (CNE) asumió el compromiso de formar el magisterio con la finalidad de educar a la ciudadanía, y para esto era preciso establecer una conexión con un pasado histórico. Llevar a cabo este proceso necesitó de la cuidadosa selección de contenidos, métodos y fines, particularmente de valores deseables y de ciertas normas de comportamiento, destinados a la construcción simbólica de dos culturas dado que incorporaron contenidos provenientes de la ciencia y la técnica y, también, los artísticos y los morales.

Las asignaturas artísticas, el Dibujo, la Música, las Labores de mano y el Trabajo manual, en las escuelas normales decodificaron en clave pedagógica la estética de las bellas artes para la formación de las sensibilidades y del buen gusto pero también incorporaron de las artes decorativas lo utilitario de las producciones, de la manufactura artesanal o industrial.

La estética de las bellas artes era entendida como cualidad de los objetos, dibujos, labores, trabajos manuales, láminas, retratos que se exhibían en el aula y en las exposiciones, en la decoración puesta al servicio de la ambientación del aula, de la vocalización en el canto coral, de la caligrafía, es decir, una aptitud estética o sensible que convierte a ese objeto o lugar “en una especie de pseudosujeto” (Mandoki, 2008: 22), y parte de la cualidad se funde en la relación entre belleza y moral, donde lo bello es bueno, es correcto.

Métodos y más métodos

La preocupación metodológica constituirá uno de los ejes de los planes y programas para la formación del magisterio. El normalismo tradujo la dimensión metodológica como didáctica, y este saber esencialmente educativo organizó el campo técnico profesional del normalismo.

La preparación del magisterio recibió numerosas influencias teóricas y prácticas, pero la más destacable y que se mantuvo por décadas fue la pedagogía de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que no solo marcó un orden metodológico y una nueva concepción de niñez, sino que se le debe la presencia del dibujo y el canto en la escuela (Welti, 2016; Efland, 2002). Pestalozzi al igual que Rousseau consideraba que la enseñanza de las formas, el color y el sonido eran las bases obligatorias para la educación común, y estaban explicitadas, “El canto y el dibujo son preceptivos en nuestras escuelas y han figurado siempre en los planes de estudio constituyendo bases de la educación común (sic)” (*El Monitor* N° 126, febrero de 1888: 242). El método intuitivo de Pestalozzi es inductivo, “La vida intelectual nace de las impresiones que los objetos hacen sobre los órganos; la necesidad de expresarlos produce el lenguaje” (*El Monitor* N° 188, octubre de 1890: 639). La enseñanza intuitiva provoca percepciones verdaderas, claras y exactas del mundo exterior que no requieran del penoso trabajo intelectual. El inicio de este despliegue de las facultades se inicia con la formación del hábito de observación, “Para hacer un hombre, hagamos antes un observador (*El Monitor*, N° 161, julio de 1889: 57) Para educar los sentidos y la sensibilidad hacia una dirección posible, es decir qué se mira, qué se percibe, cómo mover la mano, de esta manera se favorece el hábito de la atención y se precisa

la iniciativa.

La jerarquización del dibujo

A principios del siglo XX se presentan debates pedagógicos sobre la enseñanza del dibujo en la escuela tanto en Europa como en los EEUU y de gran influencia para la Argentina. En el Congreso Internacional de la Enseñanza del Dibujo, en 1904, en Berna (Suiza), se acordó, “que el dibujo figure en todos los programas de enseñanza general, que se practique en apoyo de todas las lecciones, que se emprenda una vasta propaganda para su difusión” (*El Monitor* N^o 388, mayo de 1905: 845). Y que se adopte una concepción moderna del dibujo para aprender a ver y a representar el mundo visible. Por su parte, Ernesto Nelson (1873-1959) escribía sobre los debates en la Exposición de Saint Louis (EE.UU) para constituir una pedagogía moderna centrada en los aspectos expresivos de la enseñanza del dibujo que desplazaron el dibujo para el diseño industrial.

En este contexto internacional se inscribe la reforma para la enseñanza del dibujo que el pintor Martín Malharro (1865-1911) llevó a cabo desde el CNE. El principio para dibujar en la escuela era “Con el lápiz en la mano, el niño inventa más que copia” (*El Monitor* N^o 387, abril de 1905: 636). Inventiva, creatividad, libertad fueron los principios didácticos que se opusieron a las rutinarias prácticas de dibujo centradas en la copia. Malharro presentó su propuesta en la inauguración del ciclo lectivo con una conferencia destinada a los profesores especiales de dibujo, en la Escuela Presidente Roca (*El Monitor* N^o 386, marzo de 1905). El pintor presentó su reforma sobre la enseñanza del dibujo en la escuela primaria, a partir de una lección modelo, “Y es necesario que haya dibujo; que el niño asista a nuestras clases como iría a un paseo, a un recreo a una diversión cualquiera” (*El Monitor* N^o 386, marzo de 1905: 512). Esto produjo cambios no solo en la concepción del niño alumno sino en considerar al aula como un espacio de placer en lugar del tradicional orden, de vigilancia y rigidez. Para contrarrestar las críticas de las voces tradicionales, Malharro destacaba las experiencias de varios docentes en una sección titulada Lección modelo que se publicaba en *El Monitor*. En una de ellas revalorizaba a una maestra lograba mantener el interés de la clase generando un ambiente afable que invitaba a los estudiantes a manifestar su interés y a razonar. Con respecto a la secuencia de la clase, la profesora comenzaba con una breve disertación teórica, continuaban los alumnos con una práctica de dibujo a partir de lo que observaba cada uno del objeto. La observación individual abría el juego a que los dibujos fueran distintos y singulares, en lugar de ser todos iguales. La clase reproducía el trabajo en un taller de dibujo artístico, donde el arte se sentía, se experimentaba, se interpretaba como parte de la vida. Este cambio necesitaba de la redefinición del vínculo entre el maestro y alumno.

El Inspector estableció una crítica exhaustiva de las prácticas del dibujo imperantes en la escuela. Reconoce tres inconvenientes como el ambiente poco propicio, falta de un trabajo colectivo y la carencia de la preparación pedagógica de los maestros especiales (*El Monitor* N^o

386, marzo de 1905). También criticaba el uso de los retratos de prohombres, a las imágenes litográficas, las tarjetas postales que poco sentido parecían tener para los estudiantes.

Malharro marcaba la diferencia entre la enseñanza del dibujo en las academias y en la escuela donde en esta última se no se hacía arte ni se necesitaban artistas sino se hacía necesario preparar pedagógicamente a los maestros, “No vamos a hacer Arte, no tenemos que hacer Arte; aquí no somos artistas ni debemos pontificar como tales (*El Monitor* N° 386, marzo de 1905:517). Resultado de sus visitas a las escuelas como inspector, Malharro realizó algunas advertencias sobre la interpretación de su método por parte de los docentes, donde la libertad se entendía como desorden o fuera de la planificación a la que consideraba necesaria.

La propuesta de su método natural o método Malharro implicaba terminar con la copia, “No copiaremos más estampas, no habrá cuadernos cuadriculados, no se harán más retratos de prohombres sacados de malas litografías; no se pintan mas tarjetas postales ni se harán mas grandes cuadros ni al óleo ni a la acuarela ” (*El Monitor* N° 386, marzo de 1905: 519). Malharro proponía “salir de las fronteras de lo convencional para entrar de lleno en el campo de la experimentación. Es un principio lo que vamos a observar y no un método lo que se va a aplicar” (519).

Un niño, un banco (a veces sobre el mismo escritorio de la maestra) macetas con flores, frutas naturales, objetos de la clase, parado sobre etc., son los modelos ordinarios de cada lección. En una palabra: aquí se da vida a esa rama del saber humano y a fe que se obtiene de ella resultados sorprendentes (*El Monitor* N° 386, marzo de 1905: 522).

El método estará compuesto por “tres elementos: el maestro, el niño y la naturaleza”(*El Monitor* N° 386, marzo de 1905: 521). Entendía que “El dibujo es la Naturaleza formulada. En la naturaleza se nos presenta la forma gracias a la intervención de la luz natural ó artificial-y sus resultados, sombras y reflejos” (*El Monitor* N° 387, abril de 1905:103 630). La influencia del impresionismo se hacía presente con el dibujo de la naturaleza con sus juegos de luces y sombras, también Malharro aportaba elementos personales a la pintura como en *El arado* de 1901. El dibujo pertenecía a las artes plásticas con un lenguaje propio y ampliado, “la palabra dibujo resume distintos términos del lenguaje técnico de las artes plásticas en las tres grandes manifestaciones en que interviene, Pintura, Escultura, Arquitectura. (630)

Malharro proponía estudiar el imperativo de la naturaleza, “se aprende a copiar de ella, con todos sus detalles y coloridos” (*El Monitor* N° 386, marzo de 1905: 522). El niño dibuja cómo percibe la naturaleza desde distintas posiciones en el aula sin una evaluación correctiva, en este sentido, el dibujo del niño es lo que representa con su imaginación que puede ser un garabato que reproduce una forma o expresa una idea gráficamente sobre las cosas de su realidad.

En la conferencia que dio Malharro el 23 de mayo de 1905, hizo un pedido a los profesores especiales de la materia para que cumplan el programa de dibujo para que los alumnos que ingresen en primer año de secundaria ó normal cuenten elementos de dibujo copiados del natural. (*El Monitor* N° 388, mayo de 1905: 818). Se plantea, aquí, un fin propedéutico entre

los niveles donde la asignatura Dibujo era importante para ingresar al nivel secundario.

Las artes para el festejo

Los festejos del Centenario en un contexto inestable por las protestas de los obreros anarquistas fueron el escenario donde tuvo lugar La educación patriótica y el combate del método Malharro basado en la peligrosa libertad de expresión. El Dr. José Ramos Mejía (1849-1914) había asumido la presidencia del CNE en enero de 1908 hasta 1910 y su programa educativo se caracterizó por la exacerbación de los contenidos nacionales y los cambios metodológicos para la enseñanza del dibujo. El Dr. José Ingenieros presentaba los ejes del programa político, publicado en *El Monitor* N° 509 de diciembre de 1915. “En 1908 Ramos Mejía fue llamado a ocupar la Presidencia del Consejo Nacional de Educación. Dos ideas fundamentales constituyeron su programa: multiplicar las escuelas y acentuar el carácter nacional de la enseñanza”(289). Las estadísticas sobre la deserción en las escuelas comunes y la falta de escuelas ante el crecimiento de la población indujeron a Ramos Mejía aumentar la inversión en la creación de escuelas, continúa Ingenieros, “Creyó útil fundar escuelas y las fundó a millares; anheló transfundir el sentimiento de la argentinidad en la enseñanza y ejecutó su programa de educación nacionalista” (290).

El proyecto de Ramos Mejía que presentó al CNE exaltaba el lugar de la escuela como factor de progreso, “la escuela primaria pública como factor é índice de la existencia del progreso de la Nación, tiene necesariamente que estar representada en el próximo Centenario de la Revolución de Mayo, junto con las otras actividades nacionales” (Ramos Mejía, 1909: 7). Para esto redefinió el papel del CNE que tomó un lugar central en este contexto.

Creó el Museo histórico escolar donde se exhibirán “Cartas geográficas en color ó relieve” (sic) (Ramos Mejía, 1909:7) y todo el material cartográfico disponible, fotografías de paisajes, todo tipo de viviendas locales, maquetas que correspondían a la colección jesuítica, a la Plaza de Mayo y sus edificaciones, representaciones de la vida cotidiana, vestimenta y muebles de época. Las muestras en el museo eran el resultado de numerosos trabajos artísticos.

Para Ramos Mejía la educación estética jugaba un papel central en la educación patriótica. Entre los primeros temas a tratar en la formación docente fue la cultura estética, en un nuevo sentido de la escuela en tanto era el medio para crear el gusto artístico, esto atendía la arquitectura escolar, el mobiliario, el decorado interior, las ilustraciones, libros y cuadernos escolares como se presenta en el temario de las Conferencias pedagógicas.

Las imágenes como las reproducciones de cuadros y las ilustraciones cobraron especial importancia para mostrar la naturaleza y los próceres de la patria. La perspectiva pestalozziana y la enseñanza patriótica se conjugaban en la importancia de usar cuadros, ilustraciones que acompañen la enseñanza, diapositivos sobre la naturaleza argentina, A pedido de Ramos Mejía, el artista plástico Carlos E. Zuberbühler presentó un programa para la Educación patriótica que denominó estética, y fue publicado en *El Monitor* N° 436 de abril de 1909. El programa se

iniciaba con una novedad para la época, la necesidad de reformar la arquitectura escolar para que reuniera las condiciones de higiene y de estética urbana, Zuberbühler discutía algunas cuestiones como el color de los cuadros, “Si los cuadros murales han de ser monocromos ó coloreados” (*El Monitor* N° 436, abril de 1909:11). Con respecto al uso de imágenes, “Si realmente conviene adornar las paredes ó si es preferible formar colecciones documentarias que sólo se exhibirán en clase” (sic) (11).

La escuela abría los domingos a la comunidad para invitarla a los concursos de lectura pero ahora se planteaba si sería también un museo que estableciera una suerte de vínculo solidario con el hogar.

Proponía para la formación los maestros la inclusión de la educación estética dado que “el maestro debe transmitir sus conocimientos, sus ideales, sus impresiones de la, naturaleza, de la vida y del arte, inspirando amor a lo noble y lo elevado” (*El Monitor*, N° 436, abril de 1909: 11). Y continúa haciendo referencia a la parábola del sembrador “Es el gran sembrador de ideas y hay que proporcionarle la semilla que se transformara en alimento para las jóvenes inteligencias” (11). Los medios para educarse eran las “Conferencias, audiciones musicales y poéticas, exposiciones temporarias” (11). Los cambios planteados para la formación docente, la salida de la escuela para asistir al teatro a ver audiciones, escuchar poesía y asistir a exposiciones artísticas, hacer de los maestros “una persona culta”.

A modo de síntesis, Malharro imprimió el sello de las ideas de Pestalozzi en su método. En el cambio metodológico se pueden identificar tres ejes como la defensa del dibujo libre y la desestimación de la copia, la libertad de expresión como base para favorecer la creatividad y la imaginación que estimula el desarrollo subjetivo del estudiante. Otro aspecto esencial fue la imprescindible modificación de las metodologías para la formación docente si se quiere lograr un cambio en la enseñanza primaria del dibujo. Finalmente, la jerarquización de los maestros y maestras para la enseñanza del dibujo en lugar de los y las profesores formados en las academias.

Malharro había logrado la transformación de la enseñanza del dibujo y una jerarquización del ramo como nunca había sucedido en el magisterio y en la enseñanza común que se mantuvo hasta el Centenario. Ramos Mejía entendía a la escuela como la posibilidad de luchar contra las ideas desestabilizadoras del momento. Para esto encontró en su propuesta de educación estética el combate a las nuevas ideas de la escuela activa que innovaban las pedagogías normalistas y que se expresaban en la plenitud del método Malharro. Mejía se movía entre los matices del método pestalozziano pero en una versión más racional, más objetiva, más controlada desde la enseñanza donde la idea del déficit cultural y moral del alumno y del docente primaban.

Referencias bibliográficas

Argentina, Ley N° 1420 de Educación Común, promulgada el 8 de julio de 1884, Congreso de la Nación Argentina.

Mandoki, Katya (2008) Prosaica uno. Estética cotidiana y juegos de la cultura. Siglo XXI Editores.

Mare, Alejandra; Aisenstein, Ángela (30, 31 de agosto y 1, 2 septiembre 2023) La enseñanza de las artes entre la formación del magisterio y la escuela común en XXII Jornadas Argentinas De Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, Universidad Nacional de Rosario.

10

Mare, Alejandra (2021) La preparación de maestras y maestros para la enseñanza de las artes en la educación común argentina : 1870 a 1916. Universidad de San Andrés. Escuela de Educación.

Las salidas didácticas como posibilidades de aprendizaje en contexto de la historia de la educación.

Educational outings as learning opportunities in the context of the history of education.

Natalia Naranjo¹⁶

Palabras clave: Historia de la educación- museos y espacios urbanos- salidas didácticas en contexto- espacios de la memoria-

Las salidas didácticas como posibilidades de aprendizaje en contexto de la historia de la educación

Desde la premisa de formación que invita a pensar históricamente, entendemos que es interesante concebir la educación desde la perspectiva de los sujetos, donde los estudiantes puedan dialogar entre los viejos y nuevos saberes, y desde la perspectiva de las instituciones como espacios simbólicos desde donde se transmite la herencia cultural (Arata y Mariño, 2013). La Historia de la Educación debe aportar la conformación de nuevas capacidades de comprensión analítica y visión prospectiva de las principales corrientes de pensamiento pedagógicas y de los proyectos educativos político-sociales, de modo comparativo, para poder valorar los nuevos planteos y enfoques teóricos, como así también, las nuevas perspectivas de los planeamientos educativos.

Al respecto, se entiende que el abordaje de la Historia de la Educación exige un tratamiento político, histórico-cultural y pedagógico de las principales ideas y hechos educativos que conformaron cada época ya que como afirma Depaepe (2006) “la dimensión histórica” siempre puede resultar enriquecedora para las ciencias humanas y sociales, tradicionalmente centradas en el presente. Permite mantener una cierta distancia ante los puntos de vista contemporáneos, las concepciones establecidas, los estereotipos y los prejuicios”(pág 28).

En el desarrollo de la propuesta, consideramos los siguientes objetivos a alcanzar con los estudiantes.

16 Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: nnaranjo@unsam.edu.ar

Objetivo general:

-Compartir las experiencias vivenciadas en las salidas didácticas como modos de comprender, vivenciar y valorizar itinerarios en la Ciudad de Buenos Aires.

Objetivos específicos:

- Historizar y conceptualizar las salidas educativas desde perspectivas didácticas de historia de la educación, entendidas como propuestas de enseñanza significativas y viables enmarcadas en el currículum vigente de la materia Historia de la Educación en Argentina y América Latina de la Unsam.

- Recuperar los contextos de las salidas como experiencias innovadoras en las formas de enseñanza universitarias tradicionales.

En el marco de la cursada regular de la asignatura Historia de la Educación en Argentina y América Latina en la Universidad Nacional de San Martín, se propone la realización sistemática de salidas educativas como modo de acercarse al conocimiento de la Historia de la educación. De esta manera, las salidas didácticas se presentan como oportunidades de enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes.

Podemos afirmar que las salidas educativas ofrecen experiencias de aprendizaje diferente y multisignificativo que, en muchas oportunidades, no suceden dentro de las aulas. Permiten obtener nuevas informaciones ya que dan la oportunidad de ensamblar conocimientos previos con los procesos educativos del pasado, y vincularlos con el tiempo presente. Aquí, la perspectiva de los sujetos y la de las instituciones toman más relevancia que nunca.

Con la premisa de que estas propuestas no se realicen de manera aislada o asistemática, se ha decidido incorporarlas como parte de la curricula obligatoria de la materia. En este sentido, resultan ser una experiencia de gran significancia que están enmarcadas en el proyecto educativo de la cátedra.

La ruptura con lo cotidiano y habitual de las aulas, el conocimiento de espacios donde también es posible aprender y enseñar, son puentes que permiten la construcción de redes entre el aprendizaje formal del aula y el informal en otras instituciones de la cultura.

Las salidas didácticas como posibilidades de aprendizaje en contexto

Las salidas didácticas como actividades propias de la enseñanza, permiten buscar nuevas informaciones en contexto. Salir al ambiente, indagar esos espacios culturales, resultan ser experiencias ricas que, más allá de ser espacios, en algunas situaciones, conocidos, permiten

verlos con otros ojos, los ojos de la indagación. Las mismas se presentan como una estrategia interesante de abordar como otro modo de habitar la universidad que permitan interpelar el formato universitario instituido e inviten a quienes son o serán docentes a configurarlas y diagramarlas en sus propuestas de enseñanza. A medida que el investigador logra poner en relieve, cuestionar y repensar los estereotipos y los discursos establecidos, la historia de la educación adquiere un valor crítico y social (Depaepe, 2006).

Las salidas educativas, antiguamente, denominadas excursiones tienen mucha historia en varios lugares del mundo, desde la tradición escolanovista se proponían las actividades por fuera del aula para propiciar la indagación en contexto de los estudiantes. En todas las propuestas, se pone énfasis en el papel que ocupa la observación como modo de buscar nuevas informaciones (Libedibsky, 2022), y se vinculan las llamadas excursiones con el diseño de museos escolares. En nuestro país, encontramos importantes referentes como Víctor Mercante, Rosario Vera Peñaloza, Clotilde Gugillén de Rezano, Leopoldo Lugones, Ricardo Rojas, entre muchos otros. Además, son conocidas las experiencias de las hermanas Cossettini, en Rosario, y el maestro Iglesias.

Pensando la educación como un campo de problemas fundamentados en las prácticas y experiencias, como un campo de confluencia de teorías y metodologías, es posible afirmar que cada tradición construye un modo de percibir diferenciado y valorable, en este caso, para poder comprender, describir y narrar acerca del recorte seleccionado para la investigación (Yuni y Urbano, 2000). Es por eso, que la cátedra organiza, en cada cuatrimestre, salidas didácticas con los estudiantes a diferentes espacios de la Ciudad de Buenos Aires con el objetivo de acercar a contextos desconocidos que resguardar memoria, y a invitar que puedan mirar con otros ojos espacios ya transitados.

Por otro lado, entendemos que las salidas didácticas son una propuesta necesaria que acompañan en la construcción de la memoria y al pensarse históricamente, pero no son una condición suficiente. Desde las propuestas de enseñanza abordadas en las clases previas y posteriores, se propone organizar los saberes, acompañar las lecturas y configuraciones de nuevas preguntas que vayan apareciendo.

A lo largo de los años, las evaluaciones de la enseñanza que realizan los estudiantes al equipo docente ponderan de manera muy positiva la posibilidad de salir de la universidad para conocer, habitar otros espacios como lugares públicos o museos. Pensar las clases universitarias, no sólo desde un encuadre expositivo, sino más constructivo y disruptivo, invitan a la participación activa de los estudiantes en el marco de su formación.

Espacios urbanos para pensarse históricamente

El primer aspecto al tener en cuenta al realizar una visita educativa es considerar la relevancia y las posibilidades de articulación con los contenidos propuestos en la cátedra. Elegir el lugar adecuado, y no pensarlo como una excusa sino como posibilidades de intercambio con informantes, especialistas, que acompañan y guían la mirada y las posibilidades de hacer

preguntas que los ubiquen como objetos de estudio.

En principio, la salida didáctica es diagramada y planificada con anticipación, los museos y los espacios seleccionados deben ser presentados como lugares privilegiados para conocer la historia. El trabajo previo y posterior es ensamblado y articulado con actividades que los estudiantes realizan en el museo de modo de asumir, justamente, durante la visita un rol protagónico. Así, las propuestas educativas de visitas a los museos ponen en contacto directo a los estudiantes con testimonios concretos del pasado de la historia de la educación, y de esa forma constituye un modo invalorable de acercarlos a algunos aspectos de la historia de la comunidad y la historia nacional.

Los museos se constituyen como lugares de memoria, así, se configuran como instituciones permanentes encargadas de adquirir, conservar, estudiar, exponer y comunicar el patrimonio cultural (material e inmaterial) que representa la memoria colectiva.

De los espacios urbanos y museos que fuimos, a lo largo de los años, recorriendo con nuestros estudiantes, nos gustaría recuperar las experiencias de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros, la ESMA (ex centro clandestino de detención, tortura y exterminio) y el Museo de las Escuelas, con sede en el Instituto Félix Bernasconi.

En cada una de las propuestas, se realizaron actividades previas a las salidas a los museos. Estas actividades permiten poner en contexto y encuadrar la visita educativa de manera que los estudiantes puedan tener una participación activa. Se presentó, en cada caso, información acerca de los espacios a visitar, y se los incluyó de manera coherente en el cronograma de clases, para tener un sustento teórico-pedagógico sobre el cual elaborar hipótesis, preguntas, problemáticas. Se compartieron fotos, folletos, se realizaron recorridos virtuales previas a modo de entrar en diálogo o discusión con la teoría de los procesos educativos en contexto, abordados en las clases.

Las visitas a los museos implicó la organización de una dinámica administrativa que combinó horarios, fechas, acuerdos. El recorrido previo de los docentes para anticipar la propuesta, pensar modos de abordaje e intervenciones posibles.

Luego de las visitas, los estudiantes concibieron a los museos como espacios vivenciados, el relato de los y las guías permitieron construir nuevas narrativas, que realizaron nuevos aportes a lo que había sido construido al interior de las aulas.

En las experiencias de los recorridos por la Biblioteca de Maestros y Maestras la visita por el Centro Nacional de Información y documentación educativa, permitieron poner en contacto a los estudiantes con fuentes históricas que habían leído en la bibliografía. Las revistas del Monitor de la Educación Común y las Actas de Consejo de educación son documentos referenciales que permiten comprender procesos educativos en contexto. A su vez, se les recomendó asociarse a la biblioteca como modo de acompañar la formación de los estudiantes como investigadores de la historia de la educación.

Alejados de la concepción tradicional de los Museos como espacios de adoctrinamiento,

se pensaron lugares históricos donde los estudiantes pudieran acercarse a la memoria como protagonistas (Amézola, G., Dicroce, C., Garriga, M.C. y Pappier, V., 2018). Así, la visita a la ESMA constituyó el acceso a la historia desde la construcción de la identidad. Recuperando las ideas de Alderoqui y Pedersoli (2011), los museos deben desafiarse para generar experiencias fluidas, interactivas e imaginativas. El ex centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio interpela a los concurrentes desde la narrativa en el lugar donde sucedieron los hechos, siendo sujetos sumamente activos en la construcción del relato. Muchos estudiantes, recuperan la Carta Abierta de Rodolfo Walsh a la Junta Militar, abordada previamente en la cursada del aula.

Por último, nos interesa recuperar otra experiencia educativa fuera del ámbito físico de la Universidad. Se trata de la visita al Palacio escuela Félix Bernasconi. Allí, se despliega hace varios años el Museo de las Escuelas. Un Museo emblemático, casi escondido en el interior del palacio. Desde la figura de Rosario Vera Peñaloza y lo que significó esta mujer en la educación para la primera infancia, se recorren los debates escolanovistas de principios del siglo XX. Los materiales didácticos que resguardan las salas del museo, interpelan a los estudiantes, retomando a la discusión pedagógica de aquellos años, donde el aspecto lúdico de las colecciones dan cuenta de la visión de infancia que era fiel a la visión de su creadora Rosario Vera Peñaloza, como primer Museo de la Escuela Primaria.

Al finalizar la cursada del espacio curricular mencionado, se tienen en cuenta las sugerencias que los mismos estudiantes realizan, dando lugar a las inquietudes que fueron surgiendo a lo largo del recorrido. Además, se valoran los comentarios que comparten como cierre del recorrido. En estas experiencias, los estudiantes valoran los museos como espacios de la memoria, y como posibilidades de entramar historias y relatos, sobre todo relatos educativos.

En estas visitas, los objetos que se observan son interpelados a partir de las experiencias previas de los estudiantes de las aulas de la Universidad. Las preguntas, los diálogos y las discusiones son marcos teóricos que permiten la construcción de una nueva teoría situada. Los estudiantes vivencian otros vínculos con esos objetos del pasado, que propician una nueva manera de recuperar la memoria colectiva.

Algunas ideas para seguir pensando las próximas visitas educativas...

La visita a los museos y otros espacios urbanos permiten problematizar el presente desde la mirada de los procesos educativos del pasado. En todos los casos abordados, y a partir de las experiencias de los años transcurridos, las salidas didácticas no se presentan como un mero recorrer espacios sino como una manera activa de buscar nuevas informaciones, trabajar de manera colaborativa y en equipo con otros, recuperar contenidos abordados en la bibliografía y en las clases, ponerse en contacto directo con fuentes históricas.

Así, las propuestas educativas en contexto ubican a los estudiantes como sujetos activos de su proceso de aprendizaje, además de formarlos en la experiencia de la investigación de la historia de la educación. Resulta sumamente necesario y urgente continuar sosteniendo estas prácticas

innovadoras que permitan conectar las concepciones teóricas con prácticas educativas por fuera de las Universidades.

El derecho a la educación no se puede agotar en una enunciación meramente simbólica o normativa que se cierre hacia el interior de las aulas de las universidades. Requerimos de políticas concretas que aseguren su materialización tangible. La educación debe ser un territorio de justicia, inclusión y producción crítica de conocimiento. Desde la pedagogía y la didáctica, tomar decisiones concretas respecto a las posibilidades de entablar redes con aquellos espacios que guardan memoria, que propician la construcción colectiva de la identidad nacional, son necesarios e indispensables para reivindicar una historia de la educación viva, atravesada por el pasado, cuestionada por el presente.

Referencias

Alderoqui, S y Pedersoli, C (2011). La educación en los museos. De los objetos a los visitantes. Argentina: Buenos Aires. Paidós.

Amézola, G., Dicroce, C., Garriga, M.C. y Pappier, V. (2018) Museos y relatos del pasado. Una experiencia en la asignatura Planificación Didáctica y Prácticas de la enseñanza en Historia. Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Arata, N. y Mariño, M. (2013) *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*, Ediciones NOVEDUC, Argentina. Lección 1.

DEPAEPE, Marc (2006) *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*. Ediciones Octaedro, España.

Libedinsky, Marta (2022). Las excursiones escolares y el aprendizaje fuera del aula en

Gloria y loor. 15 de julio de 2022. <https://www.gloriayloor.com/las-excursiones-escolares-y-el-aprendizaje-fuera-del-aula/>

Transformaciones y continuidades en la enseñanza de la Historia de la Psicología en la UCASAL (2014–2023): análisis crítico de los programas de cátedra desde una perspectiva historiográfica y socioeducativa

Transformations and Continuities in the Teaching of the History of Psychology at UCASAL (2014–2023): A Critical Analysis of Course Syllabi from a Historiographical and Socio-Educational Perspective

Perla Silvana Rodríguez¹⁷

Palabras clave: Historia de la Psicología – Currículo universitario – Formación profesional

La enseñanza de la historia de la Psicología en la formación universitaria ha ido ganando cada vez más importancia dentro del mundo académico. Esto se debe a que permite revisar de manera crítica los fundamentos epistemológicos, ideológicos y sociales que sustentan tanto el conocimiento psicológico como la profesión. En este sentido, en el contexto de los procesos de evaluación y cambios en la educación superior en Argentina, esta asignatura se vuelve aún más relevante. Esto es especialmente cierto en instituciones donde su incorporación responde tanto a las normativas vigentes como a decisiones curriculares específicas.

En el caso de la Universidad Católica de Salta (UCASAL), analizar los programas de la materia Historia de la Psicología desde 2014 hasta 2023 es una excelente oportunidad para explorar las tensiones entre diferentes enfoques pedagógicos, corrientes historiográficas y los diferentes contextos institucionales. Por eso, este trabajo se propone reconstruir ese proceso, identificando cambios, permanencias, omisiones y posibles proyecciones, siempre desde una mirada crítica y situada. Con ese objetivo, se realizó un análisis cualitativo basado en documentos: nueve programas de estudio de esos años. Pero no solo se compararon contenidos, también se investigó sobre cómo estaban organizados, los marcos teóricos que usaban, la bibliografía seleccionada, si incluían fuentes primarias y cómo se relacionaban con el contexto de la institución y las políticas universitarias. Esto porque, para nosotros, estos programas no son solo guías didácticas, sino también documentos históricos que reflejan las disputas por el sentido de la enseñanza, las formas de entender la disciplina psicológica y las posiciones respecto a cómo se debe entender la historia del conocimiento.

17 Universidad Católica de Salta. psrodriguez@ucasal.edu.ar

En los primeros años analizados, los programas exhiben una fuerte impronta cronológica y enciclopedista. Asimismo, predomina una narrativa lineal y acumulativa de la historia de la psicología, estructurada en torno a escuelas, autores y corrientes, con escasa problematización contextual. Además, la bibliografía seleccionada refuerza esta perspectiva, al estar compuesta casi exclusivamente por manuales tradicionales y textos de divulgación sin referencias a debates historiográficos ni a la producción nacional. El conocimiento histórico aparece, así, como un conjunto de datos que deben ser transmitidos, sin referencia explícita a las operaciones historiográficas que los producen. Se trata de una historia “cerrada”, que no habilita preguntas sobre las condiciones de posibilidad de los saberes, las disputas epistémicas, las exclusiones o los procesos de legitimación.

Desde 2018, y con más fuerza desde 2020, empezamos a notar un cambio importante en cómo se estudia la psicología. Ahora se incorporan textos que abordan esta disciplina desde una mirada crítica, contextualizada y pensando en su historia como un campo en constante disputa. Esto significa que ya no solo se habla del origen de la psicología, sino que también se analiza cómo errores, conflictos profesionales y diferentes ideologías influyen en su desarrollo. Además, la forma en que se organizan los contenidos en los cursos también cambió; ya no se sigue solo una línea cronológica, sino que se abordan temas como la profesionalización en Argentina, el desarrollo de los tests, la relación entre psicología y las políticas públicas, y cómo se institucionaliza la carrera.

Este enfoque permite entender la historia como algo situado en el presente, en lugar de una línea recta del pasado. Por otro lado, uno de los puntos más débiles sigue siendo la poca incorporación de fuentes primarias en la enseñanza. La mayoría de las veces, especialmente en los programas no tan recientes, los contenidos se basan en textos secundarios. Incluso cuando se habla de autores clásicos como Freud o Watson, no siempre se explica cómo analizarlos en su contexto. Esto genera dudas sobre si es posible entender realmente la historia si no se trabaja directamente con los documentos originales, que son la materia prima de toda esta historia. Desde la perspectiva de la historia crítica, se entiende que los archivos son fundamentales para construir nuestro conocimiento del pasado.

Autores como Ginzburg, Artières, Chartier y Caimari coinciden en que hacer historia consiste en examinar esas huellas, cuestionar las versiones oficiales, identificar silencios y darle sentido a partir de fragmentos. El archivo no solo es un lugar de almacenamiento, sino que es una práctica activa, influenciada por políticas del saber y relaciones de poder. Por eso, enseñar historia solo con datos de segunda mano puede hacer que el conocimiento quede cerrado, lleno de verdades absolutas o más enciclopedista. Los estudiantes aprenden lo que otros dijeron sobre el pasado, pero no cómo se construyen esas narrativas, cómo se argumenta, se justifica o se desafía una hipótesis con material concreto. Claro que trabajar con fuentes primarias requiere tiempo, acompañamiento y una reflexión clara sobre cómo se hace historia. No basta con imponerlo de forma mecánica.

En carreras como Psicología, donde la historia a veces pasa a un segundo plano, no se trata

solo de formar expertos en historia, sino de que los futuros psicólogos puedan entender cómo se construyen los relatos en su disciplina y qué se decide contar o dejar fuera. En ese contexto, la reflexión sobre la historia y su método es clave.

Aunque no se trabajen directamente con archivos, es muy valioso y recomendable desarrollar un pensamiento crítico acerca de cómo usamos y contamos el pasado. La historia construye preguntas sobre quién tiene autoridad, cómo se divide el tiempo en los relatos, qué historias se excluyen y qué ideologías están detrás de todos los relatos históricos.

No obstante, otro aspecto relevante del proceso de transformación es la renovación bibliográfica. La incorporación de autores nacionales como Klappenbach, Dagfal o Fierro permite articular la enseñanza con debates contemporáneos sobre la historia de la psicología en Argentina y América Latina. A su vez, la inclusión —aunque aún incipiente— de textos provenientes de la historia cultural, la historia conceptual y la teoría del archivo sugiere una apertura a marcos teóricos más complejos. Si bien autores como Chartier, De Certeau o Koselleck no aparecen explícitamente en los programas, sus enfoques comienzan a filtrarse en el modo en que se problematiza la historia de los saberes, los usos sociales del pasado o las operaciones narrativas que constituyen el relato disciplinar.

Por otro lado, pensamos que estos cambios no pueden entenderse sin tener en cuenta el contexto institucional. La presión de organismos externos de evaluación, como la CONEAU, ha impulsado una mayor fundamentación teórica, actualización en bibliografía y una mejor conexión entre objetivos, contenidos y estrategias metodológicas. Además, los cambios en los equipos docentes, como parte de la misma política de acreditación de carreras, influyeron en la forma en que se abordan los enfoques históricos y pedagógicos.

Como resultado, los programas más recientes muestran una propuesta didáctica que responde mejor a las corrientes actuales en el campo de la historia de la psicología. Esto significa que se incorporan más estrategias participativas, actividades prácticas y una mirada reflexiva que no solo busca transmitir conocimientos, sino también promover actitudes críticas hacia la disciplina.

En el caso de la UCASAL, se pueden observar tensiones más amplias en la enseñanza de la historia en carreras que no son específicamente de historia. Enseñar historia a quienes van a ser psicólogos implica entender que no se trata de formar historiadores, sino de preparar profesionales capaces de comprender cómo la historia influye en los conceptos, prácticas e instituciones que conforman su campo. La historia, en este sentido, no debe ser vista como un saber cerrado, sino como una herramienta para analizar el presente, cuestionar el pasado y proyectar un futuro profesional consciente.

La historia de la psicología, en este marco, puede abrir debates sobre el carácter político del conocimiento, la construcción de la legitimidad en la disciplina, las formas en que los profesionales se subjetivan, y los dispositivos de poder y conocimiento que atraviesan la práctica psicológica. Por eso, el análisis muestra que los programas de cátedra son documentos esenciales para entender cómo ha cambiado la enseñanza universitaria. Al considerarlos como

archivos vivos, podemos acceder a las decisiones pedagógicas, los marcos teóricos y las disputas institucionales que configuran una práctica educativa concreta. Estudiarlos permite reflexionar no solo sobre qué se enseña, sino también sobre cómo, para qué y desde qué supuestos epistemológicos.

En un momento en que la historia vuelve a ser relevante en discursos académicos y políticos, recuperar su enseñanza como una práctica crítica es una tarea que no puede postergarse más. En resumen, el recorrido evidencia un cambio importante en cómo se enseña la Historia de la Psicología en la UCASAL, aunque todavía quedan desafíos por superar. La consolidación de una mirada historiográfica crítica, el uso sistemático de fuentes primarias, la integración con teorías generales de la historia y la formación docente en prácticas historiográficas son prioridades. Enseñar historia no debe limitarse a contar autores, sino a desarrollar una sensibilidad hacia el pasado como un campo de disputa, una construcción y una oportunidad para transformar el presente.

Esta situación plantea preguntas esenciales: ¿Se puede enseñar historia sin enseñar a trabajar con las fuentes? ¿Qué se transmite cuando se forma en historia sin tener contacto con los materiales primarios? ¿Cómo podemos fomentar un pensamiento histórico si no se practican el análisis, las preguntas y la construcción de significados a partir de documentos?

Desde las ideas de Caimari, Ginzburg y Artières, entendemos que el archivo no es solo un lugar de almacenamiento neutro. Es una práctica de poder, una forma de intervenir en la memoria, un espacio de lucha y elección. Hacer historia sin trabajar con archivos es renunciar a esa dimensión política y material. Sin embargo, también hay que ser realistas. En carreras como Psicología, donde la historia no ocupa un lugar central en la carrera — y en la que el trabajo con fuentes primarias puede ser difícil, especialmente en los primeros años — el reto es enseñar la lógica del trabajo historiográfico, incluso si no se puede llevar a cabo por completo. Es importante aprender a desconfiar de los relatos cerrados, a detectar las operaciones narrativas, a explorar los silencios y a entender que toda historia es una construcción.

De esta forma, la reflexión sobre la historia puede y debe convertirse en una puerta de entrada para desarrollar una actitud crítica. Enseñar historia a psicólogos no busca convertirlos en historiadores, sino en profesionales que puedan entender su disciplina desde una perspectiva histórica: reconocer que lo psicológico no es algo eterno ni natural, sino que tiene condiciones de aparición, trayectorias institucionales, disputas, olvidos y resignificaciones.

Como parte de las ideas para el futuro, proponemos que este trabajo sirva como base para desarrollar una línea de investigación pedagógica y epistemológica en varias direcciones: 1) Sistematizar experiencias de enseñanza de la historia en carreras que no son de Historia, especialmente en Psicología; 2) Investigar prácticas docentes que logren conectar fuentes primarias con los contenidos de la disciplina; 3) Diseñar propuestas pedagógicas donde el archivo — incluso si es simulado, fragmentado o digital — se use como una herramienta didáctica; y 4) Analizar cómo los estudiantes de Psicología reciben, interpretan y resignifican la enseñanza de la historia, preguntándose si la ven como una formación crítica o si le dan poca

importancia.

Así, no solo se avanzará en la evaluación de los programas existentes, sino que también se impulsará una renovación pedagógica activa, basada en la relación entre historiografía, educación y formación profesional.

Referencias

- Artières, P. (2016). *Historia de los archivos*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor.
- Braudel, F. (1970). *La historia y las ciencias sociales: la larga duración*. Madrid: Alianza.
- Caimari, L. (2017). *La vida en el archivo. Goces, tedios y desvíos en el oficio de la historia*. Siglo XXI Editores.
- Chartier, R. (2005). *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*. Paidós.
- Danziger, K. (1990). *Constructing the Subject: Historical Origins of Psychological Research*. Cambridge University Press.
- De Certeau, M. (1996). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- Dosse, F. (2007). *La historia en migajas. De Annales a la “nueva historia”*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fierro, C. (2015). El Rol de la Enseñanza de la Historia de la Psicología en la Formación del Psicólogo: Relevamiento y Análisis de Algunos Argumentos sobre su Valor Curricular. *Perspectivas En Psicología*, 12(1), 18-28. Recuperado a partir de <http://perspectivas.mdp.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/171>
- Ginzburg, C. (1986). *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Barcelona: Gedisa.
- Klappenbach, H. (2015). La formación universitaria en psicología en Argentina: perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. *Universitas Psychologica*, 14(3), 937-960. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.fupa>
- Koselleck, R. (2004). *Historia/Historia*. Madrid: Trotta.
- Rose, N. (1996). *Inventing Our Selves: Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge University Press.

MESA VIRTUAL 3

COORDINA: JUDITH DEL VALLE RODRÍGUEZ (UNSA)

50 años de la dictadura chilena: Iván Núñez y la Escuela Nacional Unificada de Allende

50 Years of the Chilean Dictatorship: Iván Núñez and Allende's National Unified School

Jaime Caiceo¹⁸

Palabras clave: Historia de la educación, totalitarismo, estado y educación, función pública.

Objetivo

Se plantea más bien como pregunta de investigación: El problema que se aborda en este trabajo es: ¿cuál es la importancia histórica del Proyecto de Escuela Nacional Unificada presentado durante el Gobierno de Salvador Allende y qué participación le cupo en ello al Premio Nacional de Educación 2015, profesor Iván Núñez Prieto?

Metodología

Este trabajo se inserta en el paradigma cualitativo, propio de las ciencias sociales, con episteme fenomenológica y hermenéutica, pues se describirán y analizarán los hechos encontrados (Caiceo, 2018); el tipo de investigación es histórica, pues se recurrirá a fuentes primarias (textos originales) y secundarias (escritos sobre el tema).

Desarrollo

Para poder entender la génesis del Proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU) es conveniente precisar el desarrollo histórico, político y educativo de los años anteriores, tanto a nivel internacional como nacional, para poder entender a cabalidad el origen y el por qué y el para qué del mismo. Toda política pública responde a determinados requerimientos que se han ido gestando por los gremios, las grandes mayorías populares y por los intelectuales que van visualizando el futuro a partir de la realidad de cada momento histórico. A nivel internacional

18 Universidad de Santiago de Chile.

se encuentran (i) que el fin de la segunda guerra mundial trajo consigo la creación de la Organización de las Naciones Unidas -ONU- (1945); (ii) la ‘Guerra Fría’, que consistió en un enfrentamiento político, económico, social, ideológico, militar e informativo entre los bloques Occidental (capitalista) y Oriental (socialista), liderados por los Estados Unidos y la Unión Soviética, respectivamente; (iii) dos hechos de esa época fueron muy significativos y pusieron en jaque nuevamente la paz del mundo: la guerra de Vietnam (1955-1975) y la crisis de los misiles en Cuba (octubre de 1962); este segundo hecho tocó muy de cerca a toda Latinoamérica y, por cierto, a Chile; (iv) la revolución cubana, dirigida por Fidel Castro para derrocar al dictador Fulgencio Batista (1959), la cual influyó mucho en América Latina, especialmente por la creación de grupos guerrilleros en diversos países; en el caso de Chile, el Movimiento de Izquierda Revolucionario -MIR-; (v) la Alianza para el Progreso, iniciada por John F. Kennedy en 1961, cuyo objetivo era evitar que el resto de América Latina siguiera el ejemplo de la revolución cubana, para lo cual estableció un programa de ayuda económica y social para la región; (vi) desde una perspectiva educacional surgió el documento de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), titulado *Estudio Económico de América Latina* y la institución se estableció en Santiago de Chile (1969) y el libro *Aprender a ser: la educación del futuro* de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1972); (vii) en el plano de las ideas pedagógicas hay que señalar dos importantes educadores que han influido en muchos países, pero especialmente en Chile: el estadounidense John Dewey y el brasileño Paulo Freire. A nivel nacional se encuentran: (i) ley de instrucción primaria obligatoria con 4 años de escolaridad (1920); (ii) surgimiento de escuelas consolidadas, a partir del Art. 10 del DFL 7.500 de 1927, en las cuales había participación de docente, padres y estudiantes en los fines del establecimiento y al terminar la enseñanza básica, los alumnos (as) podían proseguir estudios técnico-profesionales; (iii) fundación del Liceo Experimental Manuel de Salas (1932); (iv) reforma educacional de 1945 con la creación de los liceos renovados; (v) Plan Experimental Rural de San Carlos (1944); (vi) Plan de Integración Educacional del Departamento de Arica (1961-1971); (vii) reforma educacional de 1965 que acrecienta el proceso de democratización aumentando la educación obligatoria a 8 años y un incremento significativo de escuelas y liceos nocturnos para adultos, bajando el analfabetismo desde un 16% a un 8%.

Durante el gobierno de Salvador Allende se continuó con el incremento de establecimientos educacionales y la cobertura del sistema escolar. En el tema central de este resumen se ubica la presencia de Iván Núñez Prieto en la gestación del Proyecto de la Escuela Nacional Unificada -ENU-. Para ello es necesario, en palabras del propio historiador indicar lo que señala respecto al discurso del presidente Allende ante el Congreso Pleno: “(...) Chile se encuentra ante la necesidad de construir la sociedad socialista: la vía revolucionaria nuestra, la vía pluralista anticipada por los clásicos del marxismo, pero jamás antes concretada” (Allende en Núñez, 2003, p. 39). Iván Núñez fue nombrado Superintendente de Educación por el gobernante socialista y encargado de elaborar el Proyecto ENU y recuerda al respecto: “El Gobierno del presidente

Salvador Allende puso en marcha una estrategia educacional de doble dimensión. Por una parte, desarrolló una política de ‘democratización’ que, junto con profundizar la modernización y expansión cuantitativa iniciada por su antecesor, amplió notablemente las posibilidades de participación de las fuerzas sociales en la discusión del rumbo que tomaría la educación dentro del proceso de cambios iniciado en Chile en 1970” (Ibid, p. 15). Para confeccionar el Proyecto concurren en su elaboración, además de las autoridades de gobierno, los profesores agrupados en el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación -SUTE-, los estudiantes y agrupaciones civiles ligadas con los partidos de la Unidad Popular (Hernández, 2011), todos coordinados por el Superintendente. Sin embargo, conceptos expresados por el presidente Allende e indicadas en el Proyecto, a saber, *hombre nuevo, vía chilena al socialismo, vía revolucionaria, marxismo* más otras llevaron a la oposición política del Gobierno de la Unidad Popular, la Confederación Democrática -CODE-, compuesta por la Democracia Cristiana y el Partido Nacional (de derecha) y, además, por grupos de entretenimiento en la Iglesia Católica, decidieron oponerse en forma pertinaz al proyecto ENU; ello condujo a que el presidente Allende no presentara el Proyecto al Congreso y se mantuvo la reforma iniciada en el gobierno anterior (Caiceo, 2021).

Para entender lo anterior es necesario tener presente los objetivos generales del gobierno en el plano educacional, los cuales fueron señalados en el Mensaje Presidencial del año 1972: “1. Alcanzar la igualdad de oportunidades para la incorporación y permanencia en el sistema nacional de educación de todos los niños y jóvenes y atender las necesidades culturales y educacionales de la comunidad. 2. Favorecer el pleno desarrollo de las capacidades y singularidades humanas y de integración social, fundamentándose su proceso en las orientaciones y contenidos de la nueva educación chilena. 3. Constituir un sistema regular unificado, ligado estrechamente al desarrollo económico, social y cultural del país, a través de una nueva organización escolar. 4. Descentralizar a nivel local, provincial y regional las funciones técnicas, administrativas, presupuestarias y las inherentes a todas las implementaciones materiales, asistenciales y de equipamiento del proceso educativo. 5. Garantizar a los trabajadores de la educación las mejores condiciones sociales, profesionales y funcionarias compatibles con la política económica y educacional del Gobierno y con el ritmo de desarrollo nacional. 6. Promover la participación democrática, directa y responsable, de todos los trabajadores de la educación y de la comunidad en la transformación del sistema educacional” (Núñez, 2003, pp. 16-17). Los puntos 2 y 3 apuntaban a la elaboración del Proyecto de Educación Nacional Unificada -ENU-. Además, hay que tomar en cuenta que se impulsaron varias medidas de continuidad, como: (i) Continuar con la expansión educativa iniciada en el gobierno anterior, especialmente los niveles preescolar, básico e industrial; (ii) duplicación de la alimentación a los estudiantes con el objetivo de lograr una mejor retención y (iii) gran difusión de textos escolares. A su vez, en el plano cultural, una de las obras más importantes del gobierno fue la creación de la Editorial Quimantú, la cual tenía como propósito facilitar el acceso al libro y a la lectura mediante políticas de producción y distribución que abarataran los costos de edición y venta; estuvo organizada en tres divisiones

en el plano editorial (División Editorial; división de Publicaciones Infantiles y Educativas; División Periodística). El resultado de su trabajo se tradujo en diversas colecciones de libros (Memoria Chilena, s. f.).

Para comprender el Proyecto ENU hay que tener en cuenta todos los antecedentes internacionales y nacionales señalados anteriormente, los cuales no cambiaban totalmente el sistema educativo chileno; para su elaboración se consideraron los acuerdos del Congreso Nacional de Educación de 1971 y que consideró el presidente Allende en su Mensaje al Parlamento de mayo de 1972, en donde expresó: “(...) la línea del proceso escolar se diseñará en un solo cuerpo orgánico, articulando desde la sala cuna hasta la universidad, haciendo ver el carácter democrático y pluralista de la educación chilena y regulada por las disposiciones constitucionales (...) cuya concepción obedece al propósito de integrar la educación actualmente parcelada en educación básica, científico-humanista y técnico-profesional, que traduce su carácter clasista y por lo mismo discriminatorio e injusto (...) en la ENU tendrá una especial prioridad la enseñanza tecnológica como aporte específico al desarrollo del país (citado por Núñez, 2003, p. 32). En la redacción inicial el Proyecto plantea un análisis dialéctico marxista -hay que considerar que los 2 principales partidos de la Unidad Popular eran marxistas: partido comunista y partido socialista, en el que militaba el presidente Allende-: “El pueblo de Chile se dispone a revolucionar las estructuras capitalistas que tan trágica herencia han legado a nuestra patria. Al mismo tiempo se moviliza para edificar una sociedad socialista, democrática y humanista que dé auténtica dignidad y libertad a todos los habitantes de este suelo y especialmente a quienes han sido seculares víctimas de la explotación, la ignorancia y la opresión (Ibid, p. 41). Luego agrega: “(...) la perspectiva estratégica que ilumina la nueva política educacional presupone la construcción de una sociedad socialista humanista, basada en el desenvolvimiento de las fuerzas productivas, en la superación de la dependencia económica, tecnológica y cultural, en el establecimiento de nuevas relaciones de propiedad y en una auténtica democracia y justicia social garantizada por el ejercicio efectivo del poder por el pueblo (Informe ENU, 1.1.)” (Ibid, p. 39). Desgraciadamente, entre los mismos partidos de la coalición gobernante hubo acuerdo y, lo más grave, era que el presidente deseaba someter al Congreso Nacional su aprobación, sin embargo, los partidos más intransigentes pedían que se aprobara por decreto, saltándose el estado de derecho. La Conferencia Episcopal de Chile, presidida por el Cardenal Raúl Silva Henríquez -amigo personal de Allende- reconoció varios aspectos positivos del Proyecto a través de una declaración el 27 de marzo de 1973: “(...) el primero, la incorporación de todos los chilenos a un proceso educacional que no discrimina a nadie por su capacidad económica, su condición social o su posición ideológica, y ofrece a todos las mismas opciones de acuerdo a sus diversas capacidades. El segundo, la integración de estudio y trabajo; y la valorización del trabajo físico, como uno de los elementos que contribuyen al pleno desarrollo del hombre y al desarrollo económico y progreso social de la comunidad (Conferencia Episcopal de Chile, 1973, punto 2). Pero también indica aspectos negativos: “(...) no vemos destacados en parte alguna los valores

humanos y cristianos que forman parte del patrimonio espiritual de Chile” (punto 3). En el punto 4 se echa de menos a los verdaderos valores humanistas, “(...) como son: el respeto al hombre y, en particular, al niño; la libertad de la cultura, la búsqueda de la verdad, y el espíritu crítico y las condiciones reales de su ejercicio; el equilibrio entre los valores materiales (...) los valores espirituales (...)”; por lo tanto, solicita “(...) que se postergue la aplicación de este plan de la ENU, para permitir un amplio debate nacional, serio y constructivo, verdaderamente democrático y pluralista, en que participen -plenamente sin limitaciones y sin apremios- los padres de familia y también los directores y profesores de colegios fiscales y particulares, los alumnos según edad, y todos los organismos nacionales preocupados del destino de Chile (Conferencia Episcopal de Chile, 1973, punto 7).

Conclusiones:

Existen una serie de conclusiones y considerandos que se indican a continuación. Entre las primeras están:

1. Existen una serie de elementos presentes en el Proyecto ENU que son una continuación de la línea histórica de la educación chilena, como las escuelas experimentales, el Plan San Carlos, el Plan Arica y la Reforma de 1965. Más aun, una vez que el Proyecto fue retirado, se continuó el desarrollo de la reforma del gobierno anterior.

2. Los documentos de la CEPAL (1970) y de la UNESCO (1972) y las ideas pedagógicas de Dewey y Freire estaban presentes en el Proyecto.

3. Para producir el Proyecto había solo agrupaciones partidarias del Gobierno, como el SUTE, la CUT y partidos de la Unidad Popular; sin embargo, no fueron convocados docentes, agrupaciones de familia y estudiantes de sectores opositores o a la Iglesia Católica.

4. Realidades como la presencia de Fidel Castro en el país por casi un mes y conceptos revolucionarios, propios del materialismo histórico, confabularon para que el Proyecto fuera mirado con recelo.

5. La presencia activa de Iván Núñez Prieto fue muy importante en el Congreso de Educación de 1971, en donde se cimentaron las bases de un cambio educacional profundo, como también en la coordinación de la comisión que elaboró y defendió el Proyecto ENU. Como asimismo en la elaboración del Decreto de democratización que se dictó en 1972.

6. El gobierno del presidente Salvador Allende duró solo tres años por el golpe militar en su contra; durante ese período, Iván Núñez, desempeñó el cargo de Superintendente de Educación, y elaboró varios documentos a nivel del Ministerio de Educación Pública y difundió diversos artículos en la *Revista Mensaje* de los jesuitas y en la *Revista de Educación* del propio Ministerio. Todos ellos relacionados con los principales acontecimientos que sucedieron en ese período: Congreso de Educación de 1971, Decreto de democratización de 1972 y Proyecto ENU de 1973.

Entre los segundos, se encuentran:

1. La relación educación y trabajo y educación técnico-profesional han estado presente en años posteriores, como la educación dual, los trabajos en fábricas por un período de una semana de estudiantes de colegios jesuitas y la importancia que se le ha dado a la educación técnica, no solo a nivel escolar, sino que también a nivel de la educación superior establecía por la dictadura militar con los Centros de Formación Técnica y los Institutos Profesionales. Además, los planteamientos democratizadores de Dewey y el concepto de educación para la libertad de Freire se han seguido aplicando en el sistema escolar chileno.

2. Si el Proyecto ENU hubiera sido aprobado, el golpe militar del 11 de septiembre de 1973 lo hubiera suprimido, como lo hizo, por ejemplo, con las Escuelas Normales acusadas de incluir docentes revolucionarios ligados al marxismo-leninismo.

Referencias

- Caiceo, J. (2018). El Porqué del Desarrollo Insuficiente de la Filosofía de las Ciencias Sociales. *El Futuro del Pasado*, (9), 393-418. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2018.009.001.014>.
- Caiceo, J. (2021). Capítulo 13: Relación del estado docente desde la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria hasta el proyecto ENU y la pedagogía de la Escuela Nueva en Chile: 1920-1973. En Silva T., Benjamín (editor). *Historia Social de la Educación Chilena. Tomo 7. Estado Docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Regiones, pueblos originarios y emergencias educativas*, pp. 439-474. Ediciones UTEM.
- Conferencia Episcopal de Chile (1973). Declaración del Comité Permanente del Episcopado de Chile sobre la Escuela Nacional Unificada. Recuperado de: <http://iglesia.cl/135-declaracion-del-comite-permanente-del-episcopado-de-chile-sobre-la-escuela-nacional-unificada.htm>. [última visita: 24 de abril de 2025].
- Hernández, M. (2011). La política educativa de la unidad popular (1970 a 1973): el rol de la escuela nacional unificada en la estrategia política de la UP. Tesis para optar al título de Profesor de Historia y Ciencias Sociales. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/202>. [última visita: 24 de abril de 2025].
- Memoria Chilena (s. f.). El gobierno de la Unidad Popular (1970-1973). Recuperado de: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-31433.html>. [última visita: 24 de abril de 2025].
- Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos: Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. LOM Ediciones.

Formación profesional y políticas públicas: una aproximación a la diversificación de fuentes para el abordaje de la formación para el trabajo en Argentina

Training in trades and public policies: An approach to the diversification of sources for the approach to training for work in Argentina

Judith del Valle Rodríguez¹⁹

Héctor Diego Carrasco²⁰

Palabras clave: Archivos y fuentes. Educación para el trabajo. Artes y oficios. Narrativa personal.

Presentación o sobre la punta del ovillo

Las relaciones entre educación y trabajo constituyen un área relativamente explorada en nuestra sociedad. En tal sentido, nos propusimos reconstruir el modo en que distintas instituciones fueron tramando el tejido en el que se enmarañan las historias individuales de actores sociales, cuyas vidas se transformaron gracias a las políticas de promoción de la formación profesional en distintos momentos del Siglo XX en Salta.

La indagación que presentamos se encuentra en proceso de reconstrucción y se enfrenta al desafío de organizar una serie de fuentes dispersas, fragmentarias, discontinuas y especialmente diversas. El objetivo de esta comunicación es compartir el desafío analítico en el que nos encontramos, para pensar un estado de situación que trasciende esta indagación, y que se retoma en las notas conclusivas del trabajo.

Las primeras fuentes: un recorrido por la centenaria escuela de Manualidades

En primer lugar, presentamos un *fallido* intento de reconstrucción de la historia de la primera escuela de educación formalmente destinada a la capacitación en oficios en Salta, hacia 1921. La “Escuela de Manualidades”, actualmente denominada Joaquín Castellanos, se instituyó como la matriz a partir de la cual se impulsaría el trabajo artesanal en toda la provincia, fundando sedes en las principales ciudades del interior. Esta escuela *modelo* tenía por objetivo

19 Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina. Correo electrónico: rodriguezjudith@hum.unsa.edu.ar

20 Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina. Correo electrónico: diegohectorc@gmail.com

difundir los saberes artesanos de las mujeres y se había fundado sobre la base de la primera escuela provincial de tejidos. Su centralidad fue la oferta de conocimientos prácticos en labores, destinados según su ideólogo, el Dr. Joaquín Castellanos, a *capacitar aún más a la obrera salteña en la lucha por la vida, tan difícil de suyo en nuestro medio falto de industrialismo y en donde apenas si al hombre le es dado encontrar los recursos indispensables para satisfacer sus propias necesidades*²¹.

La educación de las mujeres se expresaba como una preocupación central en diferentes intelectuales de la época, que desde distintas posiciones advertían la importancia de la formación femenina para la contribución material a una vida fecunda. En las primeras décadas del Siglo XX, la asistencia de mujeres a las instituciones educativas en Salta capital se había consolidado e incluía a las hijas de los sectores obreros que encontraban en la Escuela Normal Nacional de maestras, la posibilidad de acceso a un trabajo que constituía una ampliación progresiva del ámbito doméstico (Rodríguez y Quinteros, 2025). Puede trazarse, además, la fisonomía de una sociedad que reclama procesos de modernización política, vinculados al sufragio universal, que proclama el asociativismo como alternativa y que expone las condiciones de los sectores obreros en la prensa, al tiempo que la Iglesia diseña propuestas para contener a los sectores obreros para su bienestar y control. Lejos del retrato tradicional de la *salteñidad*, nos encontramos con una sociedad compleja. Basta con leer la prensa anarquista de la época, con publicaciones como El Coya para acceder a las contradicciones en ciernes.

La puerta de entrada para el abordaje de la cuestión fue el trabajo de archivo en la casa en la que se fundara la escuela en 1921 y que 104 años después continúa albergando a la institución. Bastó con ingresar al altillo del segundo piso, ubicado justo bajo la veleta de la hilandera, tras sortear múltiples dificultades burocráticas, para comprender que nuestro enfoque sobre lo que encontraríamos en ese archivo, estaba sesgado. No hallamos una escuela centenaria, sino un espacio de formación artesanal con pretensiones de profesionalización de los saberes “industriales” destinados al pueblo.

Hasta mediados del Siglo XX, las prácticas de la formación de oficios conformaban una continuidad con de las prácticas de los siglos anteriores, un actor con saberes expertos, transmitiendo sus conocimientos a aprendices que pagaban por su formación con dinero o con trabajo. La enseñanza implicaba todos los procesos de producción del oficio, desde su creación hasta su comercialización. Quizás el cambio residía en el número de aprendices que cada maestro de oficio atendía, pero los métodos eran los mismos. La novedad residía en que estas escuelas de oficios promovían la alfabetización de la población adulta que las frecuentaba. Este requisito era básico para comprender con precisión algunas demandas propias del trabajo artesanal, especialmente a partir de la introducción de proceso mecanizados. Asimismo, para el desarrollo de acciones de alfabetización, las escuelas de oficios recibían fondos nacionales específicos. Leer y escribir se conformaron en habilidades básicas del proceso de

21 Mensaje del gobernador Joaquín Castellanos a la Cámara de Diputados de la provincia, en ocasión de presentar el proyecto de ley. Junio de 1921.

profesionalización de la mano de obra.

En el despliegue de la indagación, nos enfrentamos al desafío del archivo. Los registros que encontramos en esta institución distaban de los *documentos* que pretendíamos. En lugar de libros de actas, currículo o programas de formación, hallamos libros diarios de economía. En ellos se registraba cada ingreso y egreso, reflejándose la vida institucional en su conjunto. Las compras y ventas, los oficios, los gastos, los salarios diferenciados de maestros artesanos y de todo el personal, las matrículas y el pago por servicios prestados de y para estudiantes, fue configurando una rica mirada a la Salta urbana de la década de 1920.

La mejora progresiva de las vías de comunicación se reflejaba en los libros denominados “Diario de la Escuela de Manualidad”, de 1927, 1928 y 1929. El registro pormenorizado de los recursos financieros, contaba una rica y variada historia de las interacciones de la escuela con la comunidad. Las compras de materias primas en Buenos Aires y la participación en distintos eventos como ferias dentro y fuera de la provincia, nos permitían reconstruir una intensa circulación de prácticas y actores. Las vías del tren articulaban las producciones regionales de obreros artesanos del interior, que ofrecían valiosos tejidos, bordados, encajes, entre múltiples objetos inspirados en las suscripciones pagas a revistas especializadas como *Bordados Selectos*, *Madame* o *La Bordadora*, y que se pagaban mensualmente.

A nivel local, el comercio ofrecía una rica variedad de insumos que la escuela adquiriría del medio: lana, hilados, husos de hilar, carbón, hasta alfajores... para los doce talleres que se dictaban: Bordado a mano, Bordado a máquinas, Tejido y encajes, Dactilografía y estenografía, Corte y Confección “hombre”, Corte y confección “mujeres y niños”, Cocina, Lavado, planchado y zurcido, Sombreros y fantasías, Tejido a Máquinas, Telares, Arte, decorado y dibujo.

La distribución de la matrícula en estos talleres era fuertemente desigual, centrándose de forma masiva en tareas como la confección de vestimenta para mujeres y niños, además de tejido, encajes, así como dactilografía y estenografía. Es decir, la preparación para el trabajo de oficina que proponía esta última, adquiriendo habilidades básicas para la escritura mecánica y la copia con velocidad de discursos, contrastaba fuertemente con las otras opciones, más tradicionales. Por su parte, los talleres con menor cantidad de inscripciones y en notable retroceso fueron: Lavado, planchado y zurcido, así como la producción de vestimenta para hombres. Esta última era propiedad de los sastres varones.

Esta primera experiencia en formación de oficios se diseñó dando continuidad a procesos de formación del obrero artesano, que pasó de ejercer en el propio taller al aula más o menos numerosa, según la matrícula. Un ejemplo de ello está conformado por la disímil capacidad de atraer aprendices según sea el taller; así Bordado, planchado y zurcido languidecía con pocos estudiantes, mientras de Corte y confección para damas y niños tenía cientos de inscriptas.

La oferta de matrícula disponible para los talleres se realizaba en la prensa local, publicitándose en los diarios *El Intransigente*, *La Nueva Época*, *El Civil* y *La Voz del Norte*. Allí se daba prensa durante los meses de marzo y abril, al inicio de las actividades. La matrícula estaba

conformada por una amplia mayoría de mujeres, de edades diversas, de los alrededores de la institución, entre las que se destaca un nutrido número de hijas de inmigrantes italianos y españoles principalmente. La proximidad de la institución a la antigua Calle de las Artes, donde residía un nutrido grupo de artesanos, explicaba la configuración de la matrícula.

El trabajo de archivo nos enfrentaba a un desarrollo desarticulado y complejo de la formación para el trabajo en la ciudad de Salta, a una zona de frontera entre la obra privada, la prensa, el correo y la acción alfabetizadora del Estado. Para dar cuenta de este entramado, iniciamos la búsqueda de historias de artesanas o artesanos que hayan aprendido su oficio en esta singular oferta. Nos preocupamos por darle un rostro a este proceso socio educativo, rastreando memorias que nos ayuden a comprender el impacto de esta institución en la vida privada de una persona o de una familia. Esa es la dirección actual de la indagación.

En la sección que sigue presentamos una aproximación a las relaciones entre educación y trabajo en perspectiva histórica, para luego presentar los trazos generales de la vida de un actor notable de un pequeño pueblo rural, que vivió entre 1940 y 2015.

Una mirada a las relaciones entre educación y trabajo en la Argentina

Si realizamos un breve recorrido histórico, la educación pública se conformó como un espacio de interés e importancia estatal creciente desde el siglo XIX. Sobre la idea de conformar sociedades modernas, las élites gobernantes crearon sistemas sociales de alcance nacional, en articulación con los sistemas educativos que les dieron sentido. Así, nacía una sociedad moderna entramada a una escuela republicana (Lionetti, 2005). La integración social, la cohesión y la gobernabilidad, fueron las preocupaciones centrales de las elites. La alfabetización de las masas se conformó en uno de los objetivos civilizatorios centrales y, para ello, se articuló un sistema institucional que excede ampliamente al sistema educativo.

En este marco, nuestro interés se focaliza en el proceso de profesionalización de obreros en la provincia de Salta durante el Siglo XX, y su articulación con políticas estatales cuya combinación posibilitó la capacitación mediada de la mano de obra dispersa en el amplio territorio nacional. Estas acciones educativas tomaron distinta forma, desde cursos nocturnos para artesanos que Schoo (2014) describe para finales del Siglo XIX, hasta la institucionalización de escuelas de oficios en las primeras décadas del Siglo XX, y que serán la base para la institucionalización de la educación técnica en la provincia, durante los primeros gobiernos peronistas.

A finales de la década de 1950 cobraron impulso, además, acciones de capacitación de la mano de obra por correspondencia. Hacia 1960, el mandato de educar para el desarrollo económico y formar para el empleo impulsó la oferta de espacios educativos diversificados, que extendieran la capacidad de generación de mano de obra calificada en y para el país. La educación debía responder a las demandas de la economía para poder definir sus metas y perfiles. Bajo la influencia de las Teorías del Capital Humano, se definió a la formación como capacitación o calificación de mano de obra, en relación con los requerimientos de la coyuntura del sistema

productivo.

En el periodo se impulsaron múltiples alternativas de formación profesional, a distancia. Se promocionaban en revistas de alto alcance como Patoruzú, bajo la premisa del lema: *aprenda fácil y rápido*, a los fines de conseguir un trabajo, tener independencia o ser exitoso. Cobraron fuerza las publicaciones destinadas a la incorporación de procesos racionales y económicos en la vida cotidiana, como la icónica revista Mecánica Popular.

Los temas objeto de capacitación fueron diversos: tenedor de libros, empleado de comercio, mecanografía, mecánico agrícola, avicultor, corte y confección, dibujo artístico, manejo de automóviles, mecánico, martillero público, sastre, operador de radio entre muchas otras posibilidades. El soporte eran fascículos y materiales impresos, consecutivos y organizados a partir de temas precisos. La inscripción se realizaba mediante un cupón que se recortaba en general de la última página de la revista y se enviaba por correo. Por la misma vía se recibían otros materiales y el certificado final.

Este rápido recorrido se presenta como un organizador del sentido global y sinérgico que sentó las bases de posibilidad de la educación a distancia. Es decir, entendemos que las acciones formativas de las acciones que se extendieron en el país, se anclaron sobre el pre requisito de alfabetización de un amplio sector de la población adulta. Asimismo, se tramaron

mediante el funcionamiento de un sistema de correo aceitado, que permitió el acceso a los materiales formativos que llegaron hasta las poblaciones alejadas de los centros urbanos.

Finalmente, el nivel de alfabetización alcanzado y el acceso a una casilla postal o al correo no implican automáticamente la apropiación y uso del servicio postal por parte de la población en general, puesto que ello requiere una habilidad comunicativa en sí misma; que es objeto de enseñanza por parte de la escuela. Advertir esta cuestión es más significativo en las poblaciones rurales, que hasta la década de 1980 tuvieron un vínculo más estrecho con el telegrama que con la carta. En síntesis, el aprovechamiento individual de las diversas ofertas y opciones formativas, sería inviable sin acciones estatales previas y combinadas.

El testimonio como fuente para reconstruir una pequeña parte de la historia. O sobre el modo en que la vida del amigo de papá resulta un aporte a la historia de la formación para el trabajo

Consideramos que fuera posible comprender las relaciones entre educación y trabajo, reconstruyendo una historia personal, y que este artilugio nos ayudaría a darle vida a la escritura. Este proceso nos acercó al relato de un obrero especializado en un oficio que tomaría fuerza en la segunda mitad del Siglo XX, la mecánica del automóvil.

Esta producción está atravesada por un recuerdo de infancia. Un día vivido en un pequeño pueblo-ingenio que en su esplendor llegó a tener cerca de mil habitantes. Allí papá -un hábil albañil- trabajaba en la casa del hijo mayor del mecánico del pueblo. Eran amigos que en una pausa recordaron con ánimo entusiasta su juventud. El único mecánico del pueblo le narraba a

mi padre el modo en que aprendió el oficio. Contaba casi como si relatara una picardía de su juventud, que estudió su profesión por correspondencia; que se inscribió en Mecánica Popular enviando una “respuesta postal paga” a partir de una propaganda que leyó en una revista. Y que comenzó a recibir el material por el correo postal del pueblo. Allí enviaba y recibía información sobre mecánica del automóvil. *-Iba rindiendo también por correspondencia, identificando cada una de las piezas de un motor a través de los gráficos y explicaciones que recibía y proponiendo acciones para resolver los problemas que se podrían presentar en un motor. Le contaba a papá que, hasta el día que recibió el certificado final, ¡Jamás había visto el motor de un auto! Las carcajadas cómplices de ambos brotaron de inmediato. Luego el mecánico agregó, mirando atento a través de sus gruesos anteojos de Carey, -así conseguí trabajo en el ingenio, yo tenía mi certificado así que me tomaron (contrataron). Nunca había abierto el motor de un auto y tuve que comenzar con camiones.*

El relato anterior conforma el inicio de un recorrido de reconstrucción de la historia personal de un actor destacado de un pueblo rural. El pueblo se construyó en torno a las demandas de mano de obra del Ingenio San Isidro, uno de los más antiguos de la provincia de Salta. Los procesos de producción de la caña de azúcar requerían muy poca mano de obra especializada y un amplio número de obreros estacionales para el trabajo pesado de la siembra, cuidado y cosecha que se realizaba a fuerza de machetes. Los obreros llegaban en masa durante la época de la zafra, desplazándose con sus familias por amplio circuito que ligaba el territorio del obrero golondrina, desde el norte al sur del país. Los empleados estables eran pocos, los especializados en general provenían de otros centros urbanos como la Ciudad Capital. El mecánico del pueblo era la excepción. Su notable diferencia se hallaba en detentar una profesión necesaria y de gran importancia para el trabajo permanente en el Ingenio, las máquinas, tractores, camiones y demás vehículos requerían su supervisión permanente.

El empleo es un factor diferenciador de la vida social y, en el pueblo, la profesión le otorgaba un espacio de privilegio. Habitaba una casa amplia y bien equipada, en un terreno que le permitía tener el taller siempre abarrotado de herramientas y de motores de gran porte. A todo ello había accedido por obra del Ingenio y su familia ocupaba un lugar de singular importancia en el pueblo. En la actualidad estamos en proceso de reconstrucción de su historia, nos interesa saber dónde aprendió a leer y a escribir, en la escuela que a finales del Siglo XIX fundó el Ingenio en el pueblo, o en el servicio militar obligatorio por el que transitó. Nos interesa saber si existen registros materiales de su formación, o si realizó otras formaciones por correspondencia.

Notas finales: una deuda de archivo

La reconstrucción de la historia de la educación para el trabajo en Salta se enfrenta a una deuda de archivo, es decir, la dificultad para acceder a documentos históricos relevantes que permitan comprender el desarrollo de este campo. La falta de archivos dificulta la tarea de historiadores y educadores que buscan comprender cómo se conformó y evolucionó la educación en la

provincia, intentado relativizar la historia hegemónica, construida con perspectiva uniforme.

El problema presenta varias aristas. El desafío de acceso a documentación relevante, ya sea por falta de conservación adecuada o su pérdida por descarte; productos de la falta de políticas de conservación adecuadas o el desinterés por mantener una documentación que, por lo general, se desvaloriza en tanto ocupa espacios escasos y generalmente deteriorados. A esto se suma el acceso limitado que las autoridades institucionales le destinan a los equipos de investigación, restringiendo o desalentando su trabajo por razones de confidencialidad, por prejuicios, por falta de recursos o simplemente por la dificultad de localizar y dar acceso al acervo institucional. Un desafío adicional representa el acceso diferencial y fragmentado que plantea la dispersión documental en instituciones del territorio nacional y su concentración en la Capital Federal. Esta situación parcializa las posibilidades de reconstrucción de la historia educativa que se escribe sin financiamiento, desde las provincias.

Referencias

- Lionetti, L. (2005). La función republicana de la escuela pública: La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1225–1255. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662005000401225
- Rodríguez, J. del V., & Quinteros, V. E. (2025). María Luisa López (1900–1939): Maestra y directora en la escuela rural de Tolombón (Salta, Argentina). En J. Bustamante Vismara, A. Loayza Pérez, & P. Reisin (Eds.), *Maestras y maestros en América Latina (1800–1950)* (1.ª ed.). CLACSO; Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Schoo, S. (2014). Los colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: Incidencias y variaciones locales (1863–1888). *Anuario de Historia de la Educación*, 15 (2). <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/474>

La UNT, Filosofía y Letras y los aranceles

The Faculty of Philosophy and Letters, UNT (Tucumán National University) and the fees

Daniel A. Jiménez²²

María Fernanda Vicente²³

Palabras claves: Universidad, aranceles, Filosofía y Letras, Tucumán

Objetivos

Nos interesa rescatar las nuevas demandas que entre la década de 1930 y 1940 generaron los sectores medios de acceso a la universidad a través de su relación con los aranceles vigentes y las respuestas de las autoridades entre las negociaciones, la imposición y las reglamentaciones.

Marco teórico metodológico

Los estudios sobre el nivel universitario van complejizándose en la medida en que desde nuevas fuentes podemos sumar perspectivas a los planteos estudiantiles e institucionales que den décadas críticas como las del 30 y 40 en el caso de la UNT redefinieron su papel en la sociedad local y en la formación universitaria. A partir del análisis de fuentes documentales de producción propia de la Universidad Nacional de Tucumán y de la Facultad de Filosofía y Letras buscamos analizar las demandas, reglamentaciones y discusiones presentadas en torno a los costos del cursado universitario. Las actas del consejo directivo son la principal fuente de consulta que expresa las diferentes perspectivas enfrentadas.

Núcleos de la ponencia

La compleja situación de la universidad tucumana en la década de 1930 entre su gobierno

22 Facultad de Filosofía y Letras UNT, San Miguel de Tucumán, Argentina, djimenezar@gmail.com,

23 Facultad de Filosofía y Letras UNT; San Miguel de Tucumán, Argentina, mariafernanda.vicente@filo.unt.edu.ar

reformista y la intervención conservadora

Las relaciones políticas locales y los cuestionamientos a la democratización universitaria

Las demandas de exoneración de aranceles como objeciones particulares de exención ligadas al mérito, pero también en tensión con una visión de inclusión

Los aranceles como objetivos de reglamentación universitaria que se adaptan en las negociaciones de los Consejos

Introducción

Eric Hobsbawm que definió el corto siglo XX enmarcado en las pugnas ideológicas, rescataba la Crisis del 30 como un hito en la historia del antiimperialismo (1995) en la encrucijada de “una guerra civil ininterrumpida entre las dos guerras mundiales”. Se pasó de la violencia de la Primera guerra a lo que Loris Zanatta (2012) definió como el Ocaso del liberalismo cuando los totalitarismos y golpes de estados pusieron en jaque la idea de Democracia Liberal. Otra perspectiva describe la crisis como cuestionamiento del orden de dominio de sociedades oligárquicas en Latinoamérica (Ansaldi y Giordano 2016). Los rápidos cambios que se experimentaban con el desarrollo de la Industria por Sustitución de Importaciones y el proceso de urbanización creaba tensiones y nuevas demandas en unos contextos nacionalistas donde los populismos actuaron como procesadores de demandas.

En este contexto las seis universidades argentinas de entonces debieron soportar a la vez que confluyeron con la línea de ampliación de demandas de integración y ascenso social a la par de formación técnica y profesional en una modernidad con una relevante industrialización. La formación en la Universidad Nacional de Tucumán siguió el derrotero de su historia de creación, ampliando su oferta con nuevas carreras y facultades aún en la crisis de la década de 1930. Vamos a revisar brevemente el proceso de cambios que se producen entre la década de 1930 y de 1940 respecto a la vigencia de los aranceles en la Universidad Nacional de Tucumán, los pedidos de exoneración y su relación con las nuevas demandas de integración, evidenciando las dificultades y necesidades de los nuevos actores sociales y las respuestas más tradicionales desde la propia institución.

La UNT

La Universidad de Tucumán es el proyecto de sus elites como cúspide de un proyecto cultural modernizante y productivista en 1914, siendo rápidamente apropiada por sectores medios que se integran en el camino del ascenso social mediante su oferta profesional. Una parte de sus estudiantes participaron de la Reforma de 1918 consiguiendo la nacionalización de la universidad

(en un largo proceso de casi dos décadas con la ley 1566) y su incorporación como parte del gobierno universitario (aunque en principio sólo con voz, sin voto). Esto exigió la adecuación de sus Estatutos que se votaron en 1924 con una matriz democratizadora que implicó incorporar a los estudiantes en la Asamblea, el Consejo Superior y los Consejos Directivos. Gracias a ello en 1929 fue elegido Julio Prebisch como primer rector reformista de la UNT enfrentado a los docentes. En la década del 30 los universitarios apoyaron el derrocamiento de Yrigoyen aunque en 1933 la propia UNT sea intervenida. La particularidad de la UCR local, que Leandro Lichtmajer (2017) llama época de oro del Concurrencismo, es la de un radicalismo que se decidió por participar de las elecciones provinciales, permitiéndole ganar la gobernación y sostenerse en una difícil convivencia con el fraude nacional de Justo junto a las propias disidencias.

La intervención de 1933 a cargo del destacado químico Dr. Herrera Ducloux produce un informe desfavorable, concluyendo que la universidad no contemplaba las necesidades del Noroeste Argentino y que la participación estudiantil en el gobierno era “negativa y anarquizante” (UNT, 1939, Compilación de Antecedentes, pp314; 322, 332-333). Ante esto la UNT promueve su propia Comisión sobre la organización de la universidad y realiza las gestiones ante la nación, consiguiendo finalmente la transferencia, replanteando objetivos y proyectando nuevas de facultades. A fines de 1939 nuevamente las tensiones entre estudiantes y docentes explotan por la participación estudiantil en el gobierno universitario, ocasionando una nueva intervención a la UNT a cargo del doctor Ismael Casaux Alsina. Con gran impacto en diarios provinciales como La Gaceta o El Orden y nacionales como La Nación, El Mundo, Crítica, los medios tomarán partido en contra de las manifestaciones estudiantiles juzgadas como “barbarie o demagogia, producto de los excesos de participación estudiantil que tenían como telón de fondo una supuesta amenaza “comunista”. Son los sectores más conservadores y antirreformistas quienes ganan el espacio expulsando a los estudiantes del gobierno universitario a comienzos de la década de 1940.

Los aranceles

En estos contextos vamos a tratar brevemente un problema central que fue el del cobro de aranceles universitarios. En sus comienzos mismos la UNT fija a través de su Honorable Consejo Superior en sesión del 5 de abril de 1919 “...como cuota de inscripción en la universidad en lo sucesivo, la suma de diez pesos m/nac para todas las carreras universitarias con excepción de la de Farmacia...” (AHUNT, Libro actas HCS, f.314). Los aranceles se cobrarán para inscribirse en las Facultades y por la matriculación en exámenes, siendo un tema no cuestionado finalmente por la propia Reforma de 1918. A partir de la crisis del 30 comienzan a aparecer pedidos de exoneración de los aranceles en las diferentes facultades que serían tratados por los Consejos Directivos con disímil resultado. Por un lado, la crisis económica va a comenzar a incidir en la capacidad de pago de los estudiantes ocasionando el inicio de los pedidos de exoneración,

pero también la creación de nuevas Facultades que van a ampliar en número de alumnos y alumnas van a ser relevantes. Nuevos sectores medios empobrecidos van a buscar una carrera universitaria como respuesta a las propias demandas locales de profesionales o docencia, accediendo a carreras que son oportunidades, sin los recursos materiales suficientes.

Entre las novedades en 1936 el Consejo Superior creó el Departamento de Filosofía, Pedagogía, historia, letras e Idiomas. El proyecto había sido presentado por el inspector e intelectual Pascual Guaglianone (AHUNT-HCS, T8, 6/7/39, fs 18-28). La inscripción se restringía a “ser bachiller o maestro normal de la nación” (AHUNT-HCS, T6, 21/12/1936, fs147-155) con lo que se regulaba la “clientela” posible de entre una clase media con aspiraciones, pero no necesariamente los recursos económicos. La formación docente que propuso atrajo gran número de estudiantes, siendo al año de su creación un tercio del total de la matrícula de la propia universidad. La novedad, ante una universidad que había nacido como oferta técnica, evidenciaba las nuevas demandas y los límites del proyecto industrialista local como espacio laboral. La formación de docentes en una década en la que el espiritualismo ganaba consenso público implicaba una lectura de la crisis económica como un problema de moral.

En su primer año se tomó la medida de exonerar del pago de aranceles a toda persona que se inscribiera en dicho departamento, como mecanismo publicitario y de atracción hacia las nuevas carreras que se ofrecían: profesor en matemáticas; física; química; ciencias naturales; matemáticas y física; física y química; química y ciencias naturales; historia y geografía; filosofía y letras; filosofía y pedagogía; lenguas vivas. Esta profusa oferta respondía a la demanda de docentes de las escuelas medias del NOA. Todas las carreras incluían Pedagogía General o Práctica Pedagógica. El inicio en 1937 consiguió 184 inscriptos, lo que revela el interés sobre estas nuevas carreras con salida laboral, es decir una demanda contenida y también el atractivo que brindó la facilidad del ingreso sin el arancel para el primer año, lo que indica que las autoridades tenían conciencia de su relevancia. El segundo año, 1938 cuando se cobraron los aranceles la inscripción bajó a 93. En 1939 el Departamento se convertirá en Facultad mediante resolución 296/39, bajo el nuevo rectorado de Prebisch y la Dirección de Pucciarelli, conmemorando las Bodas de Plata de la UNT, sobrepasando su etapa “técnica y científica”: “Para cumplir con estos propósitos se creó el Departamento de Filosofía y Letras con las siguientes finalidades: formar el profesorado de enseñanza secundaria y normal: organizar y dirigir la extensión universitaria; integrar la cultura de los estudiantes de las facultades que componen la Universidad; estudiar la naturaleza, la historia, la sociedad y la economía del Norte y Noroeste argentino y aconsejar las soluciones regionales que sus problemas prácticos plantean” (AHUNT-HCS, T8, 6/7/39, fs 18-28). La preocupación cultural y formativa tomaba sentido ante la crisis de la década y las necesidades de una sociedad moderna.

En las sesiones del Consejo Directivo se procesaron los diversos pedidos de exoneración de aranceles apelando a diversas argumentaciones, entre ella la figura de “carta de pobreza” que generaba dificultades. En la sesión del 20 de octubre de 1941 el Decano consultaba sobre la

posibilidad de permitir o no rendir a quienes no habían pagado el arancel, pues sólo estaban en condiciones el 10% (que había pagado) y de exigirse el reglamento habría “una deserción masiva”. Finalmente se permitió que rindieran, lo que da cuenta de las dificultades de acatar estrictamente la reglamentación y la razonabilidad de las discusiones en el consejo que buscaba hacer valer la integración.

En las sesiones de 1942 se repiten pedidos de exoneración de aranceles que serán concedidos: una solicitud el 24 de abril, tres el 11 de mayo, tres el 9 de junio, seis el 26 de agosto, cuatro el 19 de octubre (a dos más no le concedieron por no tener los requisitos). En 1943 se repiten pedidos y concesiones, y se tratan casos especiales como el pedido de la alumna Angos de Vázquez quién viene de la Facultad de Humanidades de La Plata y se le reconocen 4 materias por equivalencia, pero debe abonar los derechos arancelarios de las mismas. En la sesión del 14 de septiembre se le concede la exoneración al pedido de 11 alumnos y alumnas, en la del 26 de octubre a una alumna que presentó un certificado de la Fiscalía de Gobierno, en la del 25 de noviembre una alumna, en la sesión del 16 de diciembre se concede prórroga del pago a dos alumnos. En el año 1945 en la sesión del 13 de abril se concede exención a 6 estudiantes y no se acepta el pedido de reválida de aranceles que había solicitado el alumno Segundo Maldonado aconsejándole pedir exoneración si no pudiera pagar.

En la sesión del 4 de agosto de 1945 encontramos tres alumnos que consiguen se les prorrogue el pago, pero deben cancelar antes de rendir los exámenes de fin de año y el pedido de una madre que es desestimado por no haber presentado la documentación requerida.

En el Libro de Resoluciones de 1946 (AHPFyL) encontramos la Resolución 120 del 26 de junio otorgando exención a cuatro alumnas y un alumno y en la resolución 234 del 18 de noviembre la autorización para examinarse a los alumnos que hayan iniciado el trámite de exención de aranceles, buscando mitigar las consecuencias institucionales. En 1947 las resoluciones de exención son propuestas por el interventor de la Facultad de Filosofía y Letras al Sr. Interventor de la UNT quién es la autoridad encargada (se pierde autonomía): la Resolución 293 eleva el pedido de una alumna, la 327 de otra más que presentó certificado de declaración ante juzgado de Paz de la provincia de Jujuy, otro pedido en resolución 8 del tomo II del mismo año. En 1948 encontramos nuevos pedidos de exención, con la particularidad de que tras la nueva ley nacional de educación universitaria se reorganizan las dependencias de la UNT pasando la Facultad de Filosofía y Letras a formar el eje de la nueva Facultad de Ciencias Culturales y Artes (FCCyA) que nucleaba además a la recientemente creada Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, a la Facultad de Artes y a la Facultad de Ciencias económicas. La resolución 37 del 22 de marzo eleva pedido de estudiante que está haciendo el servicio Militar Obligatorio y será elevado al Honorable Consejo Universitario (nombre que tomó el viejo Consejo Superior). Los pedidos se mantienen, pero se sumarán nuevos del recientemente creado colegio secundario dependiente de la FCCyA, el Gymnasium, de los alumnos Román, Fonts, Burgos, Balderrama, Floreani, Andújar, Rodó, Sánchez, Villagra, Cáceres, aduciendo uno de ellos que “...el pago...

significa un gravamen para el presupuesto familiar...” (resolución 189 del 1/07/1948)

La ordenanza general de la universidad sobre exención de aranceles tenía algunas particularidades que fueron discutidas a lo largo de los años. El inciso a del artículo 1 imponía un cupo desde 2° año en adelante que en el caso de no ser completado podía integrar al 1° año en las exenciones, lo que dificultaba el acceso al primer año de cualquier carrera en parte sobre la base de poder tener datos de los méritos y problemas que vivían quiénes ya fuese alumnos efectivos de la universidad. En la sesión del Consejo Directivo del 10 de octubre de 1943 el consejero Risieri Frondizi propuso que se gestionase ante el Honorable Consejo Superior que para la exención sólo se exigiera certificado de pobreza porque “...hay alumnos que tienen bienes raíces que no les permiten vivir y que por lo tanto tienen derecho a gozar de los beneficios de la exención y otros cuyos padres si bien poseen bienes raíces no participan en el mantenimiento de la familia...”. La lucidez con la que este reconocido universitario e intelectual (futuro rector de la UBA) aborda una de las aristas del sistema de arancelamiento brinda un panorama de las contradicciones que deben tratar los consejos ante las continuas demandas por sostener la cursada en épocas de crisis. Estas situaciones llevaron al Consejo Superior a la Resolución del 8 de agosto de 1943 a autorizar a los Consejos Directivos a conceder exención a no más del 10% de los alumnos inscriptos como medida de control ante los numerosos pedidos de estudiantes, limitando las exoneraciones posibles de los Consejos Directivos ante su mayor sensibilidad ante los casos concretos.

En la sesión del 27 de junio de 1945 el Decano expresaba su perplejidad ante el sistema de aranceles que le parecía ambiguo porque se pagaba por materias y por cursos, pero en los hechos sólo pagaban por cursos “...sólo el 50% se ajusta la reglamentación...”, lo que impedía llevar un registro claro. Incluso el tema daría lugar a ideas como la planteada en la sesión del 4 de agosto de 1945 en la cual el profesor de geografía Rohmeder propuso que los alumnos que gozaran de exenciones arancelarias “...realicen trabajos en el Instituto de estudios Geográficos...” al que él pertenecía. Propuesta que fue denegada por el consejo porque no estaba reglamentada ninguna contraprestación ni nuevas exigencias por las exenciones.

Esta caracterización general de las tensiones entre las regulaciones sobre aranceles y los pedidos de exoneración implicaban una fuerte tensión entre los sectores medios aquejados ante la crisis de los años treinta y cuarenta y sus pretensiones de ascenso social e integración profesional que en el caso de la UNT y específicamente de Filosofía y Letras cubrían la formación docente necesaria en un Noroeste Argentino que en la medida en que crecía y se urbanizaba demandaba profesores y nuevos profesionales.

Conclusiones

La creación de la UNT en el marco de modernización del NOA para unas elites que buscaban

legitimarse en el ámbito cultural implicó una serie de cambios estructurales que tuvieron amplia repercusión en la región en su conjunto. La naciente universidad fue rápidamente apropiada por parte de sectores medios que buscaban en la propuesta de formación profesional una salida laboral y un camino de ascenso social. En las primeras décadas del siglo XX la modernización, urbanización y masificación social profundizaron la necesidad de trabajadores calificados y profesionales además de la ampliación de las demandas sociales. Esto dio lugar a la creación de nuevas Facultades con una oferta novedosa como la creación de los profesorados, de la carrera de Abogacía, de Arquitectura o Ciencias Económicas y de Medicina. Esta ampliación corrió pareja a la crisis de la década de 1930 y las tensiones durante la Segunda Guerra Mundial, cuestiones que llevaron a aumentar la presión ante el tradicional cobro de los aranceles en la universidad, tema álgido que no había zanjado ni siquiera la Reforma Universitaria de 1918. Entre las exigencias meritocráticas de las elites universitarias y las realidades del talento personal y las vicisitudes económicas de los individuos, será la suma de pedidos personales primero y colectivos después lo que llevará tener que enfrentar dichas tensiones en la universidad. Conceder exenciones, justificar los pedidos, argumentar casos particulares, obligará a tener que repensar las medidas de exoneración y también revisar la propia reglamentación en pos de una sensibilidad que obligaba a los Consejos Directivos ante una realidad inmediata, pero que tenía menor repercusión ante la mayor lejanía del Consejo Superior. La debilidad del movimiento estudiantil perseguido por la intolerancia de unas elites conservadoras poco dispuestas a negociar democráticamente el gobierno universitario ante la ampliación política del siglo XX impidió un tratamiento institucional del tema con los mismos estudiantes. La gravedad del asunto se refleja en la cantidad de pedidos, retrasos, intervenciones, en el tratamiento del tema y las argumentaciones en los Consejos. Esta situación no pudo ser resuelta de manera interna por la propia UNT (ni las otras universidades del país) y finalmente fue el decreto 29.337 del 22 de noviembre de 1949 bajo la presidencia de Perón el que va a derogar el cobro de cualquier arancel bajo los auspicios del “espíritu y la letra de la nueva Constitución...” considerando la enseñanza universitaria fuente de cultura y formación, un derecho que debía ser asegurado por un Estado cuyos objetivos de industrialización, modernización e inclusión social rompían con los viejos valores jerárquicos más tradicionales, sin por ello oponerse a una exclusión del gobierno estudiantil del que será continuador.

Bibliografía

Barbieri Marta I, Silva Matilde (2023) Constelación de sentidos en torno a la reforma de 1918: valores, prácticas y temporalidades en juego en el movimiento estudiantil tucumano a comienzos de la década de 1940 en Revista Debates Pedagógicos, Facultad de Filosofía y Letras, UNT, Tucumán, Departamento de Publicaciones.

Garrido Biazso, Hilda B. (1999) La Facultad de Filosofía y Letras UNT: un itinerario de 60

años, Tucumán, ediciones UNT

Jiménez, D., Claudia Díaz (comp) (2019) Educación e Instituciones en Tucumán. Historia, organización y Prácticas Socioeducativa, Tucumán, Humánitas.

Lichtmajer Leandro (2017) La política: de las facciones a los partidos, Buenos Aires, ediciones Imago Mundi.

Pis Diez Nayla (2012) La política universitaria peronista y el movimiento estudiantil reformista: actores, conflictos y visiones opuestas (1943-1955) en Los trabajos y los días, Número 3, Universidad Nacional de La Plata, <https://revistas.unlp.edu.ar>

Pucci, Roberto (2012) Pasado y presente de la Universidad de Tucumán. Reforma, dictaduras y populismo neoliberal, Tucumán, ediciones Lumierre

Intelectuales Y Proyectos Políticos Educativos En Disputa Durante El Proceso De Normalización E Institucionalización De La Carrera De Ciencias De La Educación De La Unsa, 1972 -1973

Intellectuals and Political-Educational Projects in Dispute during the Process of Normalization and Institutionalization of the Education Sciences Degree at UNSa (1972-1973)

Miriam Tárraga²⁴

Sergio Antonio Quintana Villacorta²⁵

Palabras clave: Intelectuales- Proyectos político-educativos- Institucionalización de las Ciencias de la Educación- Peronización de la Universidad.

Presentación del Problema.

Este trabajo tiene por objetivo analizar el proceso de organización de la carrera de Ciencias de la Educación, que se dio de forma simultánea a la creación de la Universidad Nacional de Salta y del Departamento de Humanidades y Ciencias de la Educación durante los primeros meses del año 1972.

La creación de la UNSa tuvo lugar en el contexto de finalización de la dictadura de la “Revolución Argentina” y de la implementación del “Plan Taquini” que implicó la reestructuración del sistema universitario nacional. Este proyecto de regionalización tenía por objetivo desconcentrar las masas de estudiantes que habían participado de los procesos de movilización y protesta social en los grandes centros universitarios (conocidos como “azos”), lo que había propiciado un escenario de creciente radicalización política. Las diferentes posturas asumidas por los actores universitarios, desencadenaron intensos procesos de debate académico no exentos de disputas ideológicas de los distintos proyectos políticos en pugna durante el periodo en estudio.

Las profundas discusiones sobre los procesos de modernización académica e institucional de

24 Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina. miriamtarraga@gmail.com

25 Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina. sergioquintana2011@gmail.com

las universidades, orientó las tomas de posiciones de los intelectuales y académicos de la época. La conformación de grupos académicos “modernizadores” suscitó la generación de sectores antagónicos que denunciaban la dependencia política y cultural de la universidad argentina. En consecuencia, la vida institucional de las universidades, aún de las recién creadas, se vio afectada por permanentes cambios de orientación en los planes de estudio, en normativas, con las consecuentes bajas y altas en los planteles docentes.

A la luz de las dinámicas sociopolíticas y del clima cultural e intelectual de esta época, surge la pregunta por los debates político pedagógicos y las tensiones teóricas e institucionales, que atravesaron las discusiones sobre los planes de estudios propuestos por diferentes grupos intelectuales que participaron en la organización de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta.

De aquí se desprende la necesidad de conocer las relaciones que vincularon a los intelectuales del campo de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UNSa con diferentes grupos e instituciones de alcance nacional durante parte de la convulsionada década del 70, y la manera en que los debates se materializaron en definiciones curriculares y propuestas académicas. Interesa indagar articulaciones posibles entre las filiaciones político partidarias, y los procesos sociales que resulten relevantes para comprender el sentido y alcances que fueron asumiendo, tanto la formación pedagógica, como el perfil profesional del egresado en Ciencias de la Educación y su intervención en la esfera pública.

La hipótesis que orienta este trabajo es que durante el período 1972-1973, en el marco del proceso de institucionalización y profesionalización de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNSa, diversos intelectuales representaron proyectos políticos-pedagógicos que entraron en tensión en torno a la organización, estructuración y funcionamiento de la nueva carrera.

Este avance de investigación se encuentra atravesado por los aportes de la historia de la educación, la historia reciente y la historia intelectual para analizar y comprender los debates, tensiones y conflictos que se desarrollaron en el ámbito del Departamento de Humanidades y Ciencias de la Educación. Asimismo, recuperamos la noción de “proyectos político-pedagógicos” (Suasnábar, 2004), entendidos como esquemas de intervención educativa situados entre los planos académico y político para poder dar cuenta de los modelos de formación, los discursos pedagógicos articulados o enfrentados, y los intelectuales que disputaron sentidos sobre la organización de la carrera de Ciencias de la Educación durante el período objeto de estudio.

Entonces, ¿cuál es el escenario político e intelectual de principios de los años sesenta y setenta? Diversas investigaciones (Sigal, 1991; Altamirano, 2013; Ponza, 2010; Dip, 2017; Sarlo, 2007; entre otros) dan cuenta de que en los años sesenta y setenta en la Argentina se da un proceso de aceleración de los tiempos y las acciones de los hombres en un contexto marcado por la movilización social y la lucha de miles de jóvenes que tienen expectativa en la “revolución”. En este contexto se generaron múltiples conceptos que atravesaron el debate político e intelectual de la época: “revolución”, “liberación”, “nueva izquierda”, “nueva

izquierda intelectual”, “peronismo revolucionario”, “izquierda peronistas”, “peronismo de izquierda”, “nacionalismo”, y que fueron resignificados a partir de los cambios políticos y sociales de los años sesenta y setenta.

La recientemente creada Universidad Nacional de Salta no estuvo exenta de estos debates políticos e intelectuales, dado que estuvo atravesada, también por un proceso de peronización de los estudiantes y docente que afectó también a otras carreras del Departamento de Humanidades, tal como lo desarrollan otras investigaciones recientes para el caso de Filosofía (Perez, 2019) y de Historia (Correa, Lavaque, 2019).

Recordemos, que el triunfo peronista de Cámpora - Solano Lima en marzo de 1973 implicó un recambio de los rectores de las universidades nacionales. En el caso de Salta, fue designado el Dr. Holver Martínez Borelli en reemplazo del Ing. Germán Ovejero. Simultáneamente se da un proceso de recambio de Directores de los diferentes Departamentos.

Con estas inquietudes formulamos el siguiente sistema de preguntas que orientan este trabajo: ¿Quiénes fueron los intelectuales y cuáles fueron sus proyectos políticos pedagógicos al momento de creación de la carrera?, ¿Qué redes conformaron estos intelectuales que participaron en el proceso de formación de la carrera?, ¿Existieron intelectuales y proyectos políticos que entraron en tensión durante el proceso de peronización de la Universidad Nacional de Salta? ¿Cómo se manifestaron esas tensiones?, ¿Que cambios se produjeron en la estructura curricular de los planes de estudios durante el período objeto de estudio?

Los intelectuales y sus proyectos políticos ideológicos en la formación de la carrera de Ciencias de la Educación en la U.N.Sa.: El papel de Oscar Oñativia.

Dado que nos interesa identificar a los intelectuales que participaron activamente en la organización de la carrera de Ciencias de la Educación, y su vinculación con otras redes académicas y con la política local, resulta relevante recuperar la trayectoria intelectual de figuras como Oscar Oñativia, su producción académica y su paso por diferentes instancias de actuación pública en instituciones y oficinas de gobierno, tratando de conocer y comprender los debates sobre la educación, la política educativa y la función atribuida a la Universidad en la primera década de su creación.

En 1955 entra en funcionamiento en Salta el Instituto de Psicología y Ciencias de la Educación, dependiente de la Universidad Nacional de Tucumán, siendo Oscar Venancio Oñativia, salteño, Doctor en Filosofía y Letras (UBA) su primer director hasta 1973.

Este Instituto fue una de las primeras instituciones que le permitió a Oñativia generar vínculos entre la Universidad de Tucumán y la provincia de Salta, a partir de un trabajo específico de investigación en un campo que hasta el momento resultaba novedoso como el de la Psicología, cuyos desarrollos en las universidades argentinas era reciente.

En el marco de este instituto, Oñativia emprende, junto a Víctor Savoy Uriburu, un trabajo sistemático de experimentación y ensayo, con participación de la provincia. Así, en 1957 se

establece en la escuela “Maestra Jacoba Savaria” de la Ciudad capital de Salta, una “escuela experimental”, con el objetivo de asesorar y capacitar a los maestros en métodos didácticos y psicológicos, como política del Consejo General de Educación de Salta.

Los diarios de la época dan cuenta de los diferentes ciclos que organiza el Consejo para la capacitación de la docencia, fundamentados en la necesidad de actualización y de “modernización” de la pedagogía de cara a la reforma de planes, programas y metodologías.

Estos programas de capacitación, que se extienden durante la década del 60 y se intensifican entre 1968 y 1971, son auspiciados por la secretaría de la nación pero organizados por los niveles provinciales.

Entre los legados más importantes de la experiencia se encuentra el desarrollo, la implementación y difusión del denominado “Test de Maduración Salta”, ideado por Oñativia, Savoy Uriburu y un equipo conformado por jóvenes graduados de la carrera de ciencias de la educación y/o magisterio. Este test consistía en la aplicación de una batería de pruebas a los niños en edad de ingreso a la escuela primaria con el objetivo de identificar y puntuar el coeficiente intelectual y las potencialidades de los niños, para separarlos en grupos homogéneos por nivel de desarrollo en términos de velocidad de aprendizaje.

Este ámbito de creciente intervención profesional en la escuela trae como consecuencia la realización de cursos, conferencias y jornadas pedagógicas en las que el docente de la Provincia participa de experiencias innovadoras para su práctica docente. La Psicología se afianza como ciencia básica de la educación y los profesores de distintas disciplinas egresados de los institutos superiores van cambiando el perfil de la escuela media, y por lo tanto, de la formación docente.

En consonancia con este esfuerzo de búsqueda de “lo científico” y “lo moderno”, en el mismo año 1957 se define la creación de Medicina Escolar que funcionará en la órbita del Departamento de Psicología educacional y Asistencia escolar del Consejo General de Educación de la provincia de Salta, dirigido desde ese año y hasta 1975 por Oscar Oñativia.

Partimos del supuesto de que este filósofo salteño, entre otros académicos de la época, ha tenido un peso importante en la definición de la orientación de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNSa en sus primeros tiempos, y en la aplicación de algunas políticas educativas en la provincia de Salta desde finales de los años '50 y hasta los primeros años de la década de los '80 inclusive.

Pero la presencia de Oñativia no se limitaba a la orientación de la carrera de Ciencias de la Educación, sino que conformaban un grupo que, no exento de conflictividades, que pugnaba por imponer un modelo de universidad. Es decir que, en la primera década de su puesta en funcionamiento, la universidad estuvo atravesada por diversos intereses, algunos contradictorios, en los que se cruzaban las demandas de la comunidad, que se retoman a las primeras comisiones pro-universidad a finales de los años 50.

Plácido Horas en San Luis, Bianchi y Moreno en Tucumán, Knobel y Aberastury en la UBA, parecen ser, junto a Oñativia, parte de un grupo que, dispersos por el país, comenzaba a

conformar los centros de investigación interinstitucionales alrededor de un nuevo enfoque en filosofía y psicología, ligado a la investigación estadística y a la psicometría.

Intentando caracterizar la compleja relación entre intelectuales y política durante la década de los 70, Suasnábar (2004) identifica al intelectual crítico, al pedagogo nacional y popular y a los expertos o especialistas en educación, como las formas que adoptaron para encarar un espacio de intervención pública.

Haciendo uso de esta categorización, podemos decir que la figura de Oñativia se podría enmarcar en el grupo de los intelectuales “expertos o especialistas en educación”, definidos a partir de la puesta en juego de una racionalidad instrumental que justifica sus posiciones, rodeada por las pretensiones de científicidad, que, sin resolver la tensión en pedagogía y política, permitía una forma de intervención sobre la base de la negación de la política.

Adoptar esta postura, en un período altamente politizado como fue el los 60 y 70, atravesado por golpes militares, por el fenómeno del peronismo, convulsionado por la radicalización de las posiciones en todos los ámbitos, el presentarse como “científico” le habría permitido a ciertos intelectuales académicos como Oñativia, permanecer vinculado a distintos gobiernos, con una importante influencia en educación, y llegar a ocupar lugares importantes de actuación pública desde la Universidad e instituciones vinculadas.

Cuando en 1972 se crea la Universidad Nacional de Salta, y se crea también el Departamento de Humanidades y Ciencias de la Educación a partir de la fusión del Instituto de Psicología y el Departamento Universitario de Humanidades y Ciencias de la Educación dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Tucumán.

En este marco adquieren importancia las figuras de Oscar Oñativia, Victor Savoy Uriburu, Roque Silva, Mario Casalla, entre otros del Departamento de Humanidades, como actores políticos en un período álgido, atravesado por las internas del peronismo, la reacomodación de fuerzas y las pugnas al interior del régimen en las vísperas de otro golpe de Estado.

Los años setenta en las universidades nacionales entre la transformaciones de las viejas tradiciones políticas de izquierda y la peronización de docentes y estudiantes universitarios.

Durante los últimos años diferentes investigadores, con diferentes herramientas teórico metodológicas, se han abocado al estudio de politización en la universidades nacionales argentinas durante los años sesenta y setenta.

Entre ese núcleo de investigaciones poseen un horizonte común: el proceso de transformación de las viejas tradiciones políticas de izquierda y peronización de diversos actores del sistema universitario. En este sentido, Nicolas Dip (2017) afirma que *“las transformaciones del campo universitario de los sesenta y setenta manifestaban la complejidad de la cultura política de esos años. Los cruces entre política y universidad impulsaron a muchos estudiantes, docentes e intelectuales hacia nuevos posicionamientos frente a las controversias de la época. Los debates no se reducían a problemáticas políticas e ideológicas, como los diagnósticos sobre la lucha*

armada, el papel del peronismo y la izquierda. También involucraban discusiones sobre el movimiento estudiantil, los intelectuales y la universidad”.

Ahora el proceso de surgimiento y formación de una “nueva izquierda” y la constitución de una “izquierda peronista” dentro de un proceso político cultural mucho más amplio, sin embargo nos abocaremos en esta comunicación a lo que ocurre en el campo universitario.

Los trabajos de Cristina Tortti y Adrian Celentano, en criterio de Nicolas Dip (2017), afirman que las universidades fueron un espacio para el proceso de politización, radicalización y agitación que generaron experiencias pedagógicas y políticas universitarias de corte innovador que creó vasos comunicantes entre estudiantes, docentes, e intelectuales del peronismo revolucionario y grupos de izquierda que rompieron con los lineamientos tradicionales del P.C. y del “viejo” Partido Socialista.

Por otro lado, en el peronismo universitario, en criterio de Nicolas Dip (2017), se produjo una reinterpretación de las antiguas banderas antiimperialistas y de la justicia social en función del nuevo escenario político ideológico que atravesaba el mundo y la Argentina. La cuestión del antiimperialismo, el “socialismo nacional”, y la “liberación nacional” surgen como nuevos conceptos que enriquecen el programa atrayendo y ampliando las bases sociales de sustentación del peronismo.

En ese proceso de ampliación y aceleración de los tiempos políticos se produce la asunción presidencial de Héctor J. Cámpora (25/5/1973) y con ello el arribo de muchos cuadros de las diferentes tendencias del peronismo revolucionario (particularmente, Montoneros) en espacios de influencia, gobiernos provinciales, ministerios del gobierno nacional, y por supuesto, en el ámbito universitario (Dip, 2017: 19).

Este proceso de peronización fue estudiado desde producciones más clásicas como recientes. En relación a nuestro período de estudio, fines de los sesenta y principios de los setenta, Nicolas Dip (2017) sostiene, retomando los aportes de las investigaciones de Ana Barletta y Maria Cristina Tortti, que la intervención de la autodenominada “Revolución Argentina” introdujo transformaciones en el escenario académico de la época, transformaciones que fueron leída por el peronismo desde una perspectiva positiva en tanto la universidad se acercaba a los sectores proscritos por el “onganiato”.

En el caso de Ana Julia Ramirez y Maria C. Barletta afirman que en los años posteriores al golpe del 28 de junio de 1966, un colectivo de estudiantes, docentes e intelectuales de trayectorias reformistas, católicas, y socialcristianas reconfiguraron su identidad política previas cuando empezaron a reconsiderar el fenómeno peronista. Beatriz Sarlo destacó, en múltiples trabajos, que durante el onганиato se produjo un proceso de politización del movimiento estudiantil dentro de un proceso más amplio. Desde otra perspectiva, Sebastián Califa, dió cuenta de que el proceso de movilización y lucha en Córdoba de mayo de 1969, las agrupaciones humanistas e integristas se fusionaron con el peronismo (Dip, 2017: 24-26).

Finalmente, es importante rescatar la reconstrucción de las tramas organizativas del peronismo universitario en el período estudiado. Nicolás Dip (2017) afirma que las agrupaciones Unión

Nacional de Estudiante (UNE) y el Frente Estudiantil Nacional (FEN), junto a otros sectores del reformismo y la izquierda, fueron el canal para la inserción del peronismo en diferentes tendencias hasta la formación de la Juventud Universitaria Peronista en el año 1973. (Dip, 2017: 29).

Desde otra mirada, existen autores, que relativizan el proceso de peronización del sistema universitario para el período de investigación limitándose solo a la Universidad de Buenos Aires y el Rectorado de Rodolfo Puigross durante el cual se produjo el vuelco de docentes y estudiantes a la izquierda peronista (Califa, 2017).

Ubicados en este territorio historiográfico cabe hacernos las siguientes preguntas: ¿Cómo fue el desarrollo político ideológico de los setenta en la UNSa y en la carrera de Ciencias de la Educación? ¿Qué actores individuales o colectivos nos pueden indicar que existió el desarrollo de un proceso de peronización o formación de una nueva izquierda? ¿Podrá la carrera de Ciencias de la Educación un laboratorio para la elaboración de planes de estudios que nos permita establecer el desarrollo de una izquierda de corte peronista? ¿Que nuevos conceptos sobre educación emergieron en los debates sobre los planes de estudios a partir de 1973?

Los proyectos políticos pedagógicos en la formación del plan de estudios 1973 de Ciencias de la Educación: ¿un laboratorio para la nueva izquierda peronista?

Rubén Correa y Francisco Lávaque (2019) sostienen que durante el Rectorado de Holver Martínez Borelli se produce un acercamiento a la estructura de Montoneros y su presencia como rector también potenció la organización de la Juventud Universitaria Peronista en la UNSa. Desde su designación, la actividad del Holver Martínez Borelli fue incesante, confirmó algunos administrativos peronistas contratados por la gestión anterior y generó nuevos contratos en cargos administrativos ocupados con militantes y adherentes a la Juventud Universitaria Peronista.

Martínez Borelli, sostienen los historiadores, tampoco descuidó la relación con el resto de las fuerzas estudiantiles, un testimonio recuerda que sentaba a los estudiantes a discutir en pie de igualdad algunas decisiones de su gestión y organizó los debates en torno a la opinión que debía elevar la UNSa para la elaboración del proyecto de nueva Ley Universitaria que comenzó a discutirse a mediados de 1973. Las reuniones de las distintas fuerzas estudiantiles con él fueron frecuente y de un buen tono a pesar de las diferencias políticas que existían (N. Leonard, 2015).

El trabajo de Correa y Lavaque (2019) afirman que el rector Holver Martínez Borelli, durante los primeros meses de su gestión aceleró el proceso de formulación de los nuevos planes de estudio para las carreras que rompieron dependencia con la UNT.

Con el arribo y designación²⁶ de docentes e investigadores provenientes de otras Universidades, docentes vinculados a la Universidad Nacional de Tucumán e intelectuales vinculados a la

26 Designaciones disponibles en: <https://bo.unsa.edu.ar/dr/I1973/0001-0993-%201973.html> y <https://bo.unsa.edu.ar/dr/I1974/INDICE%201974.html> . Fecha de consulta: 27/06/23.

“Revista Ciencias de la Educación” -dirigida por Juan Pablo Tedesco- se inician los debates en torno a la institucionalización y estructuración de la carrera en el ámbito de la Universidad Nacional de Salta.²⁷

Estos intelectuales están mayoritariamente vinculados con las tendencias de la nueva izquierda y la “izquierda peronista” participaron de la “Comisión Curricular”²⁸ que impulsó el desarrollo de una estructura curricular para la carrera de Ciencias de la Educación en sede central y el Profesorado en Educación Rural en la sede Orán, ambas de la Universidad Nacional de Salta.

Como podemos observar el documento de debate para la estructuración de un plan de estudios para la carrera se inicia con una cita del General Perón que expresa: *“El sistema educativo actual es una consecuencia del sistema capitalista (...) para eso es necesario organizar una etapa destinada a la REVOLUCIÓN: la enseñanza argentina”*

El documento arranca posicionándose desde una perspectiva crítica a lo que había implicado el desarrollo de la educación “liberal” en la Argentina. Lo liberal, en criterio de estos intelectuales, estuvo asociado al proyecto de una *“burguesía dependiente, socio menor de un proyecto de dominación económica y cultural”*

Otras de las marcas que encontramos en el documento es su crítica al “proyecto reformista” de organización universitaria basado en la “autonomía universitaria”. La autonomía, para estos intelectuales, fue *“una fachada de pseudo-democracia (que) legalizó la cristalización de las diferencias de clase. El pensamiento liberal adquirió distintas formas, positivismo, idealismo, y su correlato el neopositivismo”*. De esta forma, también asociaba al proyecto reformista a la estrategia de dominación capitalista.

Posteriormente, el documento enfatiza que la producción de conocimiento está subordinada siempre a los proyectos políticos. En el contexto de producción del documento sostiene que *“la subordinación política más importante se produce en la propia conciencia de los intelectuales, en la alienación y en el extrañamiento del producto social de su trabajo; en el sentido de que el intelectual es el único super - hombre que por un raro misterio de genio y creatividad debe gozar de la libertad de utilizar los recursos - que son patrimonio del pueblo- para investigar y enseñar libremente, responda ello o no las prioridades sociales*. De esta manera se producía una ruptura con la concepción reformista de libertad de cátedra y de producción del conocimiento científico y de las concepciones del grupo de intelectuales nucleados en torno a Oscar Oñativia.

En la concepción de la Comisión Curricular los planes de estudios de Ciencias de la Educación debían tener el carácter de *“transitorios y servir a los intereses de la reconstrucción”*. Reconstrucción que debía ser en función del nuevo proyecto nacional encabezado por el

27 Hacemos referencia a Juan Carlos Tedesco, Ruben Cucuzza, María Clotilde Yapur de Caceres, María Teresa Gramajo de Seeligmann, Nora Godoy, Georgina Droz -detenida desaparecida en la Masacre de Palomitas- entre otros. (Res. 22/72)

28 Esta comisión estuvo integrada por Hernia Mérega de Casaco, Dora Gonzalez, Juan Carlos Tedesco, Norberto Fernández Lamarra, Ruben Narvaez, Hector Ciapuscio, Francisco Esteban, Pedro Lafourcade, Manuel Argumedo, Augusto Perez Lindo, CLotilde Yapur, Teresa Gramajo de Seeligman, Oscar Oñativia y Victor Savoy Uriburu.

peronismo en el poder, pero también en el Rectorado de la Universidad Nacional de Salta. Por lo tanto, el objetivo de la carrera es *“la verdadera inserción social de las carreras de Ciencias de la Educación se logrará cuando ellas excedan los marcos institucionales y se diluyan en su propio objeto: la educación del pueblo”*.

El mismo documento plantea la necesidad de superar el divorcio entre teoría y práctica y acerque el trabajo intelectual al trabajo productivo. Aparecen los “Talleres” como espacio articulador, divididos en dos tareas fundamentales: “Investigación” y “Acción sobre el medio” abocados al estudio de problemas del medio. En el mismo documento se propone la creación de la carrera de Maestro Indigenista con una eventual “sede móvil” en función de las necesidades locales.

Sin embargo, más allá de los esfuerzos de los intelectuales y docentes vinculados a la izquierda peronista, el plan de estudios en 1974 finalmente aprobado carece de fundamentación en el sentido de que solo se presenta una estructura curricular en la que el peso inicial de los Talleres se diluye. Podemos pensar que esta resolución puede reflejar la tensión entre las diferentes posiciones dentro de la comisión curricular, lo que resuelve un plan de cursado más “moderado” aunque innovador en algunos aspectos, como el cambio de denominación de algunas materias o la aparición de otras como las vinculadas al “desarrollo ontogenético” y a la “conducción del aprendizaje”.

A manera de conclusión provisoria

A lo largo de este trabajo exploratorio nos hemos propuesto avanzar en el análisis del papel de los intelectuales y los proyectos políticos pedagógicos que estuvieron en juego durante el proceso de formación de la incipiente carrera de Ciencias de la Educación en la recientemente creada Universidad Nacional de Salta.

Posteriormente, nos abocamos a elaborar un estado de la cuestión en relación al proceso formación de una nueva izquierda y el proceso de peronización de docentes y estudiantes en el sistema universitario nacional. Cuestión que nos sirvió de elementos para pensar el papel de intelectuales vinculados a la nueva izquierda peronista y sus proyecto político pedagógico en el marco de la Comisión Curricular que entendió en la formación del plan de estudios de la Carrera.

Frente a la opinión sobre la validez relativa del concepto “nueva izquierda” nos parece que es importante la prudencia, no obstante, tenemos evidencias de la unidad de objetivos entre la nueva izquierda y la izquierda peronista que en condiciones particulares fue

concreta. No sólo en los debates sobre el plan de estudios sino también en la organización del Ciclo Básico Común de ingreso a las carreras de la Facultad de Humanidades.

Hacia adelante nos queda indagar el papel de la intervención de la derecha peronista a la Universidad Nacional de Salta en 1974 y su impacto en la organización de la carrera que como anunciamos en párrafos anteriores se aprueba un plan de cursado más “moderado” aunque innovador en algunos aspectos pero lejos del proyecto de la nueva izquierda y la izquierda peronista.

Fuentes

Fuentes institucionales on line: Boletín Oficial de la Universidad Nacional de Salta; Resoluciones 1972-1976 en: <http://bo.unsa.edu.ar/>

Documento de la Comisión Curricular. Secretaría Académica. Universidad Nacional de Salta.

Bibliografía

Califa, J. S. (2017). Los estudiantes argentinos y la "nueva izquierda". Evaluando un concepto a la luz del entre 1966 y 1973 accionar de un sujeto. El caso de la Universidad de Buenos Aires. Ponencia presentada en las Jornadas ALAS. Montevideo. 3 al 8 de diciembre.

Califa, Juan Sebastián y Millan Mariano. (2016). La represión a las universidades y al movimiento estudiantil argentino entre los golpes de Estado de 1966 y 1976. Revista de Historia. Iberoamericana.

Dip, N. (2017). LIBROS Y ALPARGATAS. La peronización de estudiantes, docentes e intelectuales de la UBA (1966-1974) (1º Edición ed.). Rosario, Santa Fé, Argentina: Prohistoria Ediciones.

Suasnábar, C. (2004) Universidad e Intelectuales: educación y política en la Argentina (1955-1976), Buenos Aires: Ed. Manantial/ FLACSO.

Reforma educativa neoliberal y trabajo docente

Neoliberal educational reform and teaching work

Lidia Quintana²⁹

Presentación

Este material forma parte de una investigación sobre la incidencia de la Reforma Educativa de los años 90 dentro de la Educación Técnica a partir de las narrativas de docentes actualmente jubilados quienes transitaron su experiencia en aulas y talleres en dos escuelas técnicas de la localidad bonaerense de Florencio Varela.

Proponer un estudio sobre la Escuela Técnica en Argentina, y sobre todo en la etapa de la reforma educativa neoliberal no resulta tarea fácil. Diferentes procesos históricos posicionaron a la actual modalidad Técnico-Profesional en diferentes perspectivas, íntimamente relacionadas con los proyectos educativos en pugna y éstos-a su vez- dentro de un complejo entramado sociopolítico y cultural complejo. Las huellas de la vieja escuela industrial se mantenían frente a las intencionalidades de políticas públicas sostenidas desde una visión estatal muy distinta al contexto que dieron origen a las primeras experiencias de enseñanza técnica en nuestro país. Más de diez años de aplicación de la Reforma Educativa (1993-2005) produjeron en los sistemas educativos provinciales, en las instituciones y en las identidades docentes profundas marcas. Indagar e interpretar dichas políticas educativas permiten complejizar la mirada en relación a las tensiones, los logros y los desafíos que el Estado enfrenta en sus propuestas confrontándolas con las experiencias de quienes vivenciaron y materializaron dichas políticas en los diversos territorios.

Para ello se utiliza el enfoque biográfico-narrativo entendiendo que éste posibilita obtener algunas pistas sobre las incidencias de las propuestas de las políticas públicas al interior de las instituciones con la presencia vívida en cuerpos, voces y relatos de experiencias vinculadas a la conformación de subjetividades, y al posicionamiento ético-político y pedagógico a través de entrevistas y de grupos focales.

Desarrollo

En el recorrido por las narrativas que comparto en este trabajo, las subjetividades que se manifiestan recrean las formas en que desean ser reconocidos los sujetos, las posibilidades concretas en las que actuaron y aquellas dimensiones en que fueron afectados mediados por tiempos, espacios y procesos complejos.

29 UTN FRA, Avellaneda, Argentina. Correo electrónico: lidialaprofe5@gmail.com

Se trata del despliegue de mapas vitales que necesitan seguir siendo recorridos en escucha atenta, silencios respetuosos e intervenciones mínimas. Sin embargo, “el relato que se puede construir no necesariamente comunica toda la realidad, solo aquello que el sujeto considera más importante para transmitir en un contexto determinado. “(Alegre y Porta, 2022: 28). En este itinerario entonces se entrecruzan las experiencias en las narrativas, el pasaje del Yo histórico (cambiante, inestable, con contradicciones) al Nos (otros) desde una posición afectiva y afectante. Traspasando esta primera frontera las autobiografías se transforman en biografías que dan cuenta de un momento crucial para Argentina: la etapa neoliberal que se instaló con Menem durante los 90 y cuyas políticas públicas afectaron todos los niveles de convivencia postdictadura. La mirada está puesta en las tensas relaciones con equipos directivos, inspectores y entre pares con-movidos por un proceso intenso de reformas.

La Reforma neoliberal planteó una nueva ingeniería educativa para los territorios:

En efecto, la preocupación por la gobernabilidad acompañó todo el proceso de reforma. En la retórica oficial la noción de democracia estuvo también asociada a una filiación de la escuela al entramado institucional local. Este retorno a la comunidad está relacionado con una reposición de la comunidad como espacio de control y regulación y, a la par, con una recuperación de la institución escolar para el procesamiento de una agenda social que debía ser gestionada en la comunidad. (Tiramonti, 2001:12).

¿Qué ocurrió en las escuelas técnicas de Florencia Varela por entonces? Las llamadas jornadas de capacitación se realizaban generalmente en el amplio espacio destinado a las clases de Educación Física en el caso de la Escuela Técnica Nro. 1 y en el salón de clases más amplio en la Escuela Técnica Nro.2. En palabras de Juan Carlos Delgadillo “*Las reuniones informativas se realizaban los sábados y las jornadas de perfeccionamiento los días de semana...los famosos Módulos 0 y 1 nunca se leyeron y terminaban acumulados en el subsuelo...*” Durante estas reuniones los equipos

directivos “*bajaban la línea de la Dirección General de Cultura y Educación a través de los Inspectores.*” (Juan Carlos Delgadillo)

En el caso de Florencia Varela, se contaba con un solo Inspector responsable además de los distritos de Quilmes y Berazategui. Los equipos directivos trabajaban siguiendo las pautas de “*Cuadernillos para la transformación. Hacia la escuela de la Ley 24.195*” elaborado por la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

El material de referencia para las reuniones estaba constituido por una serie de siete cuadernillos. En la primera parte se planteaban reflexiones a través de preguntas y análisis de contenidos básicos para la transformación y luego se proponían actividades concretas para el trabajo en equipo del plantel de docentes. El material era acompañado de un listado con la normativa vigente y bibliografía de autores reconocidos del campo educativo de los 80 y

los 90 (Filmus, Puiggrós, Frigerio, Burton y Michael, Klainer, López y Piera; Schiefelbein, Schvarstein entre otros)

¿Qué pasaba en ese “pequeño mundo” de las escuelas técnicas varelenses y en las relaciones establecidas entre sus miembros y de la relación entre éstos y la tarea institucional que se explicitaron en la serie 2 de los Cuadernillos?

Desde las voces entrevistadas surgen matices más que diversos con respecto a distancia y a las modalidades comunicativas y los acuerdos básicos de comunicación entre las jerarquías y el plantel docente según las pretendidas orientaciones de los Cuadernillos y de la Resolución 43/95 del CFCE. Las relaciones entre los Equipos Directivos e Inspectores (representantes y responsables de la implementación de la política educativa) y el colectivo docente en las dos escuelas técnicas varelenses se caracterizaban por la presencia de silencios, disconformidad y tensiones.

Desde las narrativas aparece la fuerte impronta de la división interna dentro de los núcleos de profesores *“Todas las escuelas quedaron divididas... Los estudiantes docentes eran mal vistos por sus colegas [profesionales expertos]. A los colegas titulados les agradaba la Reforma autodenominándose profesionales de la Educación... pero todos estábamos en la misma: tratando de enseñar...”* (Juan Carlos Delgadillo)

¿Cuál era el alcance de esas diferencias entre las conceptualizaciones sobre la docencia? Recordemos que en la tradición docente argentina predominó una visión apostólica de la función hasta el período de su cuestionamiento desde fines del siglo XX con la fuerte impronta sindical. El nacimiento de CTERA (1973) en Huerta Grande

(Córdoba) estuvo marcado por la definición de la docencia en términos de trabajo en la dimensión cultural y dentro del campo de las luchas sociales por la reivindicación de mejores condiciones laborales.

Se preparaba con la Reforma el terreno para la reconversión del trabajo docente con preeminencia de la racionalidad técnica. Era el paso también de la apertura al mercado de cursos de capacitación en un circuito privado de adquisición rápida de puntaje para acceder a concursos y cargos. Se movilizaron aspectos relacionados con la eficacia, en especial sobre la responsabilidad directa del docente sobre los resultados de aprendizaje y la calidad de contenidos.

Al poner al docente como responsable de los problemas que suceden en la escuela, queda invisibilizadas-y por lo tanto sin cuestionar-la responsabilidad que tienen, entre otras, las políticas educativas y las decisiones que toman los gobiernos sobre la distribución de los recursos. No casualmente, la instalación de la idea del profesional responsable acompañó el proceso de desresponsabilización del Estado hacia la educación (González y otros, 2009: 40).

Se produjo el pasaje discursivo de considerar el ser al hacer de la actividad docente invisibilizándose los procesos colectivos de trabajo: sus condiciones materiales, los sentidos de

su organización, las articulaciones entre quienes trabajan y los contenidos, las cargas laborales, los grados de responsabilidad y la complejidad de la demanda de las tareas docentes entre otras. De la mano de las teorías organizativas de los años 60 que emulaban el funcionamiento de una fábrica con la búsqueda de productividad escolar dentro de un sentido planificador, se multiplicaron las ideas sobre las necesarias garantías que toda escuela eficiente debía demostrar durante los 90: expectativas sobre las y los estudiantes, liderazgo profesional y participativo, capacitación docente, gestión por proyectos, cooperación escuela-familia. Toda esta ingeniería debía combinar los fines atribuidos a la escuela democrática (equidad, solidaridad, igualdad) y las exigencias del mercado laboral (formación, capacitación, competitividad). Sin embargo, estas propuestas no ampliaron la mirada hacia la complejidad de la inserción institucional en los múltiples factores sociales, culturales y políticos donde se hallaban inmersos. Predominó la racionalidad burocrática sin dar lugar a las dinámicas de la intersubjetividad (Ball, 1989). La eficacia administrativa debía lograrse sobreponiéndose a las cuestiones identitarias, culturales o interrelacionales y de esta manera- reducir el ámbito de acción docente en términos políticos.

Los diversos documentos oficiales subrayan a la gestión en términos de propuesta de organización que involucra a la figura del Director o Directora y de diferentes actores. Se acompaña de formas de evaluación y control del trabajo docente siguiendo las recetas neoliberales y con múltiples sentidos en las propuestas de capacitación y formación donde se apela a la función de gestión directiva en una doble vertiente: liderazgo administrativo y resignificación de la tarea pedagógica y comunitaria.

Desde los documentos y las narrativas analizadas se desprende que la organización escolar es pensada fuera del espacio político participativo; sólo es vista y sentida en términos de control para el rendimiento y el buen ordenamiento institucional. Se aleja de prácticas de ejercicio del poder de parte de quienes participan y son protagonistas en tanto docentes; existe un distanciamiento entre quienes supervisan la implementación de la Reforma en los niveles macro y meso y el nivel micropolítico de las instituciones educativas.

Basado en un supuesto universalismo cultural según los dictados de la globalización, a los fines de recrear el modelo imperante, se activaron mecanismos que reprodujeron una tecnología del orden con desplazamiento del sentido político dentro del ámbito escolar, donde la gestión es concebida como discurso de regulación sin dar en los hechos que se visibilizan en los relatos-espacios de cuestionamiento ni confrontación abierta de intereses en pugna (Ball 1989; Castro, 2008)

Sin embargo, los efectos políticos derivaron en la Carpa Blanca, en formas de evitación del control burocrático, la des-naturalización de los contenidos propuestos desde una inventiva pedagógica compartida (readecuación de los temas al curriculum oficial, sostenimiento del trabajo en taller, por ejemplo) en verdaderas acciones micropolíticas en tanto “estrategias con las cuales los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses.” (Hoyle, 1982 citado por González, 1998). El cuadro de situación de los grupos de docentes quedaba fragmentado frente

a las expectativas divergentes y contrapuestas que la Reforma pretendía instalar

En líneas generales ese proceso de comunicación desde equipos directivos hacia docentes no era percibido en tanto aporte sino impuesto muchas veces, o bien resistido o aceptado a regañadientes ante lo que se vislumbraba (movilidad de cargos, reubicaciones ante titularizaciones o cobertura de nuevos cargos ante el cambio del nivel curricular, fragmentación horaria, entre otros aspectos).

En muchas narrativas aparece específicamente el enfrentamiento entre pares junto al (auto) descubrimiento de la necesaria toma de posición frente a las propuestas que se interpretaban como invasivas del propio quehacer de la modalidad técnica.

En las reuniones de capacitación docente...ahí empezamos a darnos cuenta de nuestras diferentes miradas sobre los pibes, de su situación socio-económica, social, cultural... Nos quisieron enfrentar con otras ramas...Nos culpaban del fracaso en el nivel universitario. Era un mundo ficticio que nos quisieron vender como cuando Menem fue a Japón y dijo lo que dijo... (Juan Carlos Delgadillo)

(En referencia a la frase” “En una hora podemos estar desde Argentina en Japón o en cualquier parte del mundo” Discurso ante docentes y estudiantes primarios de una escuela en Tartagal en la apertura del ciclo lectivo en año de su segunda presidencia)

Al interior de la escuela, dos bandos se delinearon: quienes eran sumisos al sistema y quienes “*salvamos la dignidad...la pelea la dimos...Los inspectores bajaban a las reuniones. El director con la bandera de la Reforma...la Reforma les daba más poder a los directores...*” (Juan Carlos Delgadillo)

Conclusiones provisionarias

Desde las narrativas docentes aparece explicitado el poder decisorio de los equipos directivos de la modalidad técnica mucho antes de la Ley Federal. Se reconocía entonces la variedad de posicionamientos ante la emergencia de la crisis social post2001 que oscilaba entre la persistencia de una visión asistencialista (obviando las condiciones de producción), la estrategia corporativa defensiva (confrontando abiertamente con las autoridades educativas), negación y desresponsabilización ante la crisis social en una lucha de “pobres contra pobres” o bien asumiendo el compromiso social como dimensión de la tarea educativa hasta la conformación de formas políticas que asumían las condiciones territoriales. “*En las reuniones de capacitación docente...ahí empezamos a darnos cuenta de nuestras diferentes miradas sobre los pibes, de su situación socio-económica, social, cultural*” (Juan Carlos Delgadillo). En este fragmento se evidencia un aspecto de las dinámicas conflictivas dentro del mismo cuerpo docente que fueron desatadas al calor de la conflictividad socio-económica. Emergían nuevos actores sociales dentro de una matriz creciente de desigualdad social con protagonistas colectivos: familias desplazadas del acceso a bienes básicos, “los caídos del sistema”, jóvenes que comenzaron a

hacer oír sus voces, las organizaciones sociales sin referencia dentro de los partidos políticos tradicionales. En los talleres de formación sindical de SUTEBA comenzaron a plantearse las disyuntivas en torno al posicionamiento individual de cada afiliada y afiliado frente a la (re) aparición de las ollas populares, los acampes, los cortes de rutas. La conformación de espacios de resistencia a las políticas públicas en términos colectivos fue una lenta construcción dentro de los límites extramuros de las escuelas.

El trabajo docente se politizó por fuera de las concepciones pedagógicas imperantes. Toda la historia de CTERA, pero fundamentalmente la cerrada resistencia desarrollada nacionalmente y en cada provincia a las políticas neoliberales de los '90 han derivado en una fuerte capacidad de interpelación al poder político y un alto grado de visibilidad social. Sin embargo, aún hoy todavía falta involucrar masivamente a las escuelas en la movilización política. Esto daría cuenta de las dificultades inherentes a instalar y sostener la voluntad política de búsqueda transformaciones en clave colectiva. En consonancia con las narrativas la mayoría de los docentes se replegaron en estrategias individuales, de ese ¡sálvese quien pueda! o bien en silencios resignados y en franca minoría *“se daba la pelea por la dignidad...”* En las escuelas técnicas la presencia de delegados de SUTEBA era visible, pero con accionar discreto. Las asambleas se realizaban en extramuros o en alguna escuela primaria fuera del horario escolar (después de las 18hs.) con escasa concurrencia teniendo en cuenta la totalidad de los docentes del distrito.

Si bien se llevaron a cabo reuniones y capacitaciones las narrativas coinciden en marcar la falta de *“charla abierta, la actitud cauta de los docentes porque se cuidaba el puesto de trabajo”* (Juan Carlos); el intercambio con las autoridades era limitado o bien sin recibir respuesta.

Desde la sociología clásica del Siglo XX se ha pretendido ver a las escuelas dentro del entramado macro-social en tanto espacios de socialización secundaria, reproductoras del orden dominante o bien en tanto organizaciones racionales, funcionales según presupuestos bien definidos. Los aportes de la micropolítica de la organización escolar han contribuido a ver más allá de los imaginarios, mandatos o configuraciones puramente burocráticas. Es decir, dentro de las escuelas existen luchas por mantener-imponer dinámicas organizativas, circulan discursos, existen silencios que enuncian y se conforman escenarios con relaciones inestables, intereses en pugna dentro de un campo incierto, imprevisible y donde los agentes mutuamente afectan y son afectados a partir de pensar/valorar/interpretar e intervenir en sus realidades inmediatas.

Las narrativas nos muestran el choque de concepciones pedagógicas en ciernes con la Reforma transformado en disputas simbólicas y concretas en las relaciones de poder: desde los silencios ante los directivos por parte de algunos docentes o bien en la confrontación en diálogos con referentes provinciales, en las tensiones derivadas de las interpelaciones entre pares frente a la situación de los estudiantes por citar algunos ejemplos. Formas de tramitar un conflicto donde el movimiento es permanente, el conflicto está en la centralidad demostrando que la vida escolar es también territorio de vida política siempre inestable.

Entre los intersticios organizados en las mateadas, las reuniones informales, los rumores

de pasillo o en sala de profesores o en preceptoría se iban delineando otros discursos que intentaban oponerse a lo que era interpretado como una forma coercitiva de imposición y de control. “*Las escuelas técnicas fueron enfrentadas al interior de sus organizaciones por la demanda de cambio, por influencia directa de supervisores y de directores*” (Juan Carlos Delgadillo)

En el caso de ambas técnicas aparece la fuerte impronta de la tradición de la escuela industrial sobre todo en los docentes responsables del Taller (en cuanto a la valoración de saberes instrumentales) y en la importancia decisiva de las voces de los directores quienes constituían muchas veces motivo de las divisiones internas entre docentes. Aquí aparece un componente recurrente que describe esa etapa: el individualismo en tanto práctica. Retomando el análisis, la implementación de los cambios organizativos, curriculares y disciplinarios de la Reforma Educativa dentro de la nueva modalidad de Bienes y Servicios dentro de las escuelas técnicas varelenses planteó la toma de posición de las y los docentes que se vieron afectadas y afectados según sus propias trayectorias dentro o fuera del nivel además de comprometer su estabilidad laboral, su adhesión o no a los postulados ideológicos de la propuesta reformadora y a su pertenencia o no a organizaciones sociales-sindicales dentro de un universo cultural de tensiones entre tradiciones y modernización.

Referencias bibliográficas:

- Alegre, A. y Porta Vázquez, L. (2022). “Narrativa de sí: conceptos e ideas que ayudan a recorrer su construcción conceptual” En *Entramados*, vol. 9, Nro. 12, julio- diciembre
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Ediciones Paidós.
- Castro, A.M. (2008). “Gestión y política: Dos modos de organizar y gobernar las escuelas” En: *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Nro. 6, Noviembre 2008.
- González.; Spessot, A.; Rinaldi, M.; Crespo, A. y Escalante, M. (2009). *Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas*. Buenos Aires: Ediciones CTERA. Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte
- González González, M. A. (1998) La micropolítica de las organizaciones escolares En *Revista de Educación*, núm. 316, pp. 215-239
- Tiramonti, G (2001) *Modernización educativa de los '90 ¿el fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires. FLACSO.

Escolarizaciones interrumpidas. Los niños(as) Testigos de Jehová expulsados de escuelas primarias argentinas durante la última dictadura cívico-militar

Interrupted Schooling: Jehovah's Witness Children Expelled from Argentine Primary Schools During the Last Civil-Military Dictatorship

Celeste De Marco³⁰

Palabras clave: Escolarización, Dictadura, Infancia, Religión

En este trabajo presentaré los primeros resultados de una investigación en curso que tiene como objeto estudiar la expulsión de niños(as) Testigos de Jehová de escuelas públicas primarias durante la última dictadura cívico-militar argentina. Para eso, repasaré primero los decretos y resoluciones que enmarcaron esta serie de expulsiones, corolario de procesos conflictos sobre ciertas actitudes infantiles –identificadas con recelo, percibidas como amenazantes–, en diferentes escuelas del territorio nacional.

De este modo, analizo los argumentos invocados para avalar una medida punitiva, segregacionista y estigmatizante que, en la práctica, apartó de las aulas durante varios meses (a veces, años) a un número de niños(as) difícil de determinar, pero que parece ascender al millar. Luego, recorro a algunas notas de prensa para identificar características del proceso mediante casos concretos que adquirieron cierta notoriedad.

Sin dudas, pensar las niñeces en dictadura supone converger con un grupo valioso de estudios que focalizaron en el ámbito educativo, a partir de políticas, y en menor grado, sobre experiencias infantiles. El sentido de este aporte es abonar a una mejor comprensión de los diversos modos de violencia experimentados por niños(as) en edad escolar en la última dictadura, especialmente en poblaciones alejadas de los grandes centros urbanos, usualmente pensadas como aisladas o protegidas de la ferocidad dictatorial (cuestión trabajada en mi proyecto de investigadora de carrera en Conicet).

Me posiciono desde los intereses de la historia social, de la educación y, también, de la infancia. El recorte del estudio es nacional y se extiende a los años en que se constataron expulsiones, pero también reincorporaciones (1976-1979), como acercamiento inicial para un estudio que pretende luego focalizar en la provincia de Buenos Aires. Pues la intención, más adelante, es poder sopesar el impacto de estas expulsiones en comunidades reducidas, en las que de ningún modo pasaron desapercibidas. Sostengo que la purga de escolares, de 6 a

30 CONICET/CEIPEC-Universidad Nacional de Quilmes. Bernal (Quilmes), Buenos Aires, Argentina.
Correo electrónico: celestedemarco88@gmail.com

12 años, fue una respuesta a lo que las autoridades (ministeriales, pero también escolares) y docentes percibieron como conductas infantiles desafiantes, también peligrosas, pero en suma expresiones deliberadas -un calco maduro de las de sus progenitores- que debían ser castigadas de forma ejemplarizante.

Dejaré abiertos interrogantes sobre las actitudes de las autoridades educativas y docentes, en el marco de una sociedad que, en general, si mostró rasgos de repudio o resistencia, también de connivencia. En tal sentido, adelanto -con la pretensión de profundizar al respecto en otro trabajo- que las expulsiones develaron diferentes posicionamientos dentro de los agentes responsables de identificar y ejecutar las expulsiones, con gestos afines o que mostraron recelo. De este modo, el espacio escolar cotidiano revela su heterogeneidad, en la medida en que la aplicación de la norma sufrió variables considerables con profundos -e imprevisibles- efectos sobre la vida escolar infantil.

*

Durante la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983), los Testigos de Jehová fueron un culto prohibido pues se argumentó que sostenían “principios contrarios al carácter nacional”. Fue así como se incautaron sus publicaciones y se clausuraron los Salones del Reino, sus principales espacios de reunión. El objetivo era poner fin a una acción definida como “proselitista y disociadora” (Decreto Nro. 1867, 1976).

Justificados en una interpretación escritural que exige una adoración exclusiva a Jehová, los Testigos consideraban incompatible rendir reverencia a los símbolos patrios. De este modo, los fieles se negaban -en diferentes ámbitos, en general respetuosa pero sistemáticamente-, a formar parte de rituales que tensionaban su espiritualidad con lealtades mundanas. Su devoción religiosa, tanto como su pregonada apoliticidad y pacifismo, sin embargo, generaban inquietudes muy terrenales en las autoridades militares, que percibían un patriotismo con deficiencias inaceptables.

En verdad, eran momentos adversos para alimentar tales suspicacias. La dictadura sostenía la necesidad de contrarrestar supuestos influjos ideológicos disolventes con un reforzado amor a la Patria, siempre que fuera posible. Para algunos jóvenes Testigos convocados a hacer el servicio militar, significó prisiones y torturas. Pero las escuelas también se perfilaron como escenarios de conflictos. En las aulas, los gestos que profanaban la devoción patriótica debían ser identificados, expuestos y extirpados. Los niños(as) Testigos de Jehová estuvieron, desde luego, en el ojo de la tormenta.

La cuestión llegó incluso a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) (caso N° 2137, 1976). En su denuncia sobre diferentes atropellos, los Testigos expresaban su preocupación por los casi mil niños -según cálculos propios- que habían sido echados compulsivamente de las aulas. Dos años más tarde, la CIDH resolvió que el gobierno argentino había violado, con los miembros de esta comunidad religiosa, el “derecho a la seguridad e

integridad de la persona (Art. I), el derecho de libertad religiosa y de culto (Art. V)” pero también “el derecho a la educación (Art. XII)”.

*

El contexto en que debe comprenderse este ánimo expulsivo en el ámbito educativo es la Resolución General Nro. 4, del Consejo Nacional de Educación (1976). La misma expresaba que “los alumnos que se educan en la escuela pública argentina oficial y privada deberán de forma obligatoria reverenciar los símbolos patrios, próceres y fechas de nacionalidad” (Art. 1). Se especificaba que, quien se negara reiteradamente, sería “separado del establecimiento a que concurre” (Art. 2). Esto, en el contexto de la norma que prohibía el culto de los testigos de Jehová, antes referida.

Más adelante, la Res. 1635/1978 del Ministerio de Educación de la Nación, conducido por Juan Rafael Llerena Amadeo, determinó el tratamiento que debían recibir los símbolos nacionales en espacios escolares de distintos niveles, en el ámbito público y privado. Se argumentaba que la escuela había sido alcanzada por “nefastas tendencias ideológicas” que amenazaban con divulgar “concepciones despersonalizantes, materialistas y antinacionales”. En tal sentido, se especificaba que los alumnos no podrían negarse a cantar el himno o renunciar al “honor (de portar la bandera) por razones de carácter religioso” (p. 32). También se advertía a rectores y directores de establecimientos escolares que era su obligación velar por un estricto cumplimiento de lo establecido. Los docentes, por su parte, debían ser modelo de patriotismo, y observar celosamente las actitudes.

No se trataba meramente de cuestiones protocolares, aunque el grueso de la resolución versaba sobre ello. El país había confiado “a las instituciones educativas y a sus docentes, la patriótica misión de formar en sus principios y valores fundamentales, a la niñez”. Era necesario, entonces, “neutralizar” pero también “reparar el deterioro formativo” (Boletín de comunicaciones Nro. 61, 1978, p. 30). Por lo tanto, las “omisiones y transgresiones” con los símbolos nacionales, como las muestras de “irrespetuosidad e irreverencia”, serían sancionadas al considerarlas un “ataque a la argentinidad”. Lo anterior tenía vinculación también con la Ley 14.473/58, el Estatuto del Docente. El artículo 5 “De los deberes y derechos del docente” establecía como obligación “desempeñar digna, eficaz y lealmente” sus funciones, educar a los alumnos en línea con los principios democráticos (a pesar de la disrupción que suponía el gobierno de facto), la constitución nacional y las leyes vigentes, así como respetar la vía jerárquica.

Desde luego, los niños(as) Testigos de Jehová destacaban, allí donde la mirada inquisitiva se posaba, por su rechazo a prácticas cotidianas como cantar el himno, izar la bandera, ser abanderados(as) o escoltas. Una situación bastante frecuente en función de su regular buen desempeño escolar y buena conducta. Ante las negativas infantiles, y a pesar de las sostenidas quejas de los padres y madres, en numerosas escuelas del país se dispuso la expulsión de

niños(as), en diferentes instancias del nivel primario. A continuación, comparto algunos ejemplos extraídos de la prensa que permiten descubrir el modo en que se dieron a conocer estos procesos vividos en la interioridad escolar.

*

Las notas de prensa, en estos casos, pueden alojar pistas sobre sensibilidades despertadas en comunidades puntuales sobre el tema. En ese sentido, los recortes elegidos ofrecen miradas inquietantes. Algunas notas se revelan alarmistas respecto de las actitudes de los niños(as) o directamente complacientes con las medidas expulsivas, demandando resultados al respecto. Estas cuestiones pueden integrarse a los debates en torno del consenso o la connivencia sobre las dinámicas represivas de la dictadura y sus alcances. Dejaré esto para otros estudios, centrándome aquí a los detalles vertidos sobre algunos casos.

En mayo de 1977 se expulsó a Roxana D. Porco de la escuela primaria Nro. 7 de la capital federal. La niña, que cursaba séptimo grado, se había negado a arriar la bandera nacional (La Prensa, 01/10/1977; La Nación, 01/10/1977). El caso llegó a la justicia, como algunos otros. Aunque la suerte de estos procesos judiciales es objeto de otro trabajo, es importante remarcar la existencia de dicha estrategia entre algunas familias.

En junio de ese mismo año la escuela primaria Nro. 1 de la capital federal comunicó la expulsión de dos niños. El caso fue de los más renombrados porque se dirimió en el plano judicial con intervención de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Los escolares, de seis y siete años, se habían negado a “participar en una ceremonia de homenaje a la bandera y, en otra oportunidad, a arriar la enseña patria” (La Opinión, 25/10/1977). Sobre el mismo caso otro periódico remarcaba la actitud tozuda de los niños, sostenida “ pese a los esfuerzos del personal directivo y docente (...) tendientes a lograr en ellos o de sus padres el cumplimiento de las normas reglamentarias” (cursivas nuestras) (La Prensa, 25/10/1977).

Sin embargo, en otras jurisdicciones se adoptaban medidas similares. En noviembre de 1979, en la escuela Nro. 7 de la ciudad de Junín (Provincia de Buenos Aires) se expulsó a una niña de 10 años en cuarto grado de nivel primario. Las razones invocadas eran las habituales: negarse a reverenciar símbolos patrios. No obstante, vale remarcar que un informe de inteligencia policial de esta provincia consignaba otra estrategia que se dejaba entrever en estos casos. Es decir, el intento de los padres de trasladar de establecimiento a sus hijos, pues la niña ya había sido observada por su conducta en la escuela Nro. 8 de la misma localidad.

En agosto de 1979 una nota de prensa recordaba que se habían dado varias expulsiones en establecimientos de la provincia de Córdoba, en la segunda mitad de 1976. Como resultado de la intervención de la Suprema Corte de Justicia provincial, el Ministerio de Bienestar Social (Res. Nro. 534/ 79) había determinado reincorporar a niños(as) de entre seis y ocho años, argumentando “ausencia de discernimiento” en sus actitudes (La Nación, 07/08/1979).

Dentro de ese conjunto de expulsiones en Córdoba, se dio a conocer la imputación judicial

de un matrimonio cuyas hijas asistían a una escuela primaria de San José de la Dormida. El padre era empleado policial y la madre, se presume, ama de casa. La particularidad del caso, además de la actuación judicial, fue que si la niña mayor, en nivel primario, se negó a izar la bandera, la más pequeña, que concurría a una “guardería infantil, no había aplaudido en el momento de izarse el pabellón argentino” (El Día, La Plata, 10/11/1979, cursivas nuestras). Según el periódico, las niñas, al igual que sus padres, tuvieron que prestar declaración en un establecimiento policial.

Si para agosto de 1979 en Córdoba se percibía una relativa flexibilización, con reincorporaciones parciales, en otras provincias se profundizaba la medida expulsiva. En la localidad de Santa Elena (Entre Ríos) se había separado a dos niños por negarse a izar la bandera. Los padres de las criaturas apelaron la decisión de la directora de la escuela, que no es identificada como tampoco el establecimiento en cuestión. Por eso, la máxima autoridad del establecimiento, amparada en una circular del Ministerio del Interior, solicitó al Consejo Nacional de Educación que se expidiera al respecto.

También en Entre Ríos, pero en Viale, un alumno de quinto grado de la Escuela Normal Mixta de la localidad hizo abandono de su puesto como abanderado, seguido por los dos escoltas, invocando razones religiosas. El contexto era la festividad del Santo Patrono de la ciudad, en que estaban representados diferentes establecimientos educativos. Ambos casos aparecían reseñados en un informe de la inteligencia policial de la Provincia de Buenos Aires, en su identificación de situaciones peligrosas (CPM, Expte. 1876).

No obstante, en otras provincias el apartamiento de estudiantes había comenzado incluso antes. Una nota del periódico La Razón de septiembre de 1976 comentaba “la insólita actitud asumida por un grupo de escolares” durante el mes de julio, en la localidad de San Pedro en Misiones. Los hechos se habían desencadenado “cuando, invocando expresas indicaciones de sus padres, se negaron a saludar a la Bandera Nacional”. El gobierno provincial, poco después, estableció que no podrían recibir instrucción aquellos alumnos que mostraran ese tipo de actitudes. Otros casos similares se identificaron en San Pedro y General Manuel Belgrano, en la misma provincia (Diario La Razón, 09/09/1976, s/d).

La última nota referida finalizaba con una incisiva frase: “en todo el país se estaba produciendo una ola de indignación y repudio” por esa “serie de atentados” a los sentimientos patrióticos. Los atentados eran los rechazos a los emblemas nacionales; los ejecutores, eran los niños(as) involucrados. De este modo, las negativas infantiles remitían a la “subversión”, machacando la gravedad de las actitudes.

Lo anterior se reforzaba con el trato que este grupo de niños(as) recibía también por fuera del edificio escolar: el paso de los pequeños por las delegaciones policiales, como vimos, se reflejaba en la prensa. Para reforzar esta idea, señalaré otro caso. En Mar del Plata se realizó un allanamiento policial a una casa donde había cuarenta Testigos reunidos, entre hombres, mujeres y niños. Según la nota, el “operativo federal” fue ejecutado por “policías fuertemente armados” que transportaron a todo el grupo, incluido a los pequeños(as), en un carro de asalto

a la comisaría (CPM, Expte. 1788, s/f).

*

Los ejemplos mencionados permiten adelantar algunas ideas. La Resolución General Nro. 4 no contemplaba las diferentes situaciones infantiles: los expulsados podían estar empezando o finalizado la primaria. E incluso, tener menos edad. Eso no significa que, en algunos casos, no se tejieran acuerdos internos para favorecer la culminación de los estudios en niños(as) que cursaban el último año. Seguimos esa pista en otro estudio, lo que sugiere que la aplicación fue diversa.

Por lo mismo, lo que se observa en los casos provinciales recogidos por la prensa es una agudización o cierta flexibilización en etapas similares, que parecieron responder al modo en que se expidió la justicia. Por lo que la puesta en práctica de las expulsiones debe verse en término de marchas y retrocesos, en conjunto con acciones o recursos de amparo realizados por las familias.

En esa línea, el grado en que dichas expulsiones se adecuaron al protocolo, es cuanto menos dudoso. Se identifican casos en que se hizo de modo expreso, pero también con eufemismos que, en la práctica, significaban que los niños(as) no podían continuar asistiendo a la escuela. De este modo, en algunas actas las autoridades escolares aludían al tema como un retiro voluntario del niño(a) por parte de sus progenitores (Expte. xxxxx). En otros casos, se aclaraba en el boletín escolar los motivos de la máxima sanción, pero sin labrar un acta (Expte. Xxxx).

Estas variantes permiten adelantar ideas sobre las decisiones efectivas de autoridades y docentes. También es cierto que, en otros casos, si bien los padres fueron convocados para ser entrevistados e informados al respecto, las autoridades decidieron no aplicar sanciones

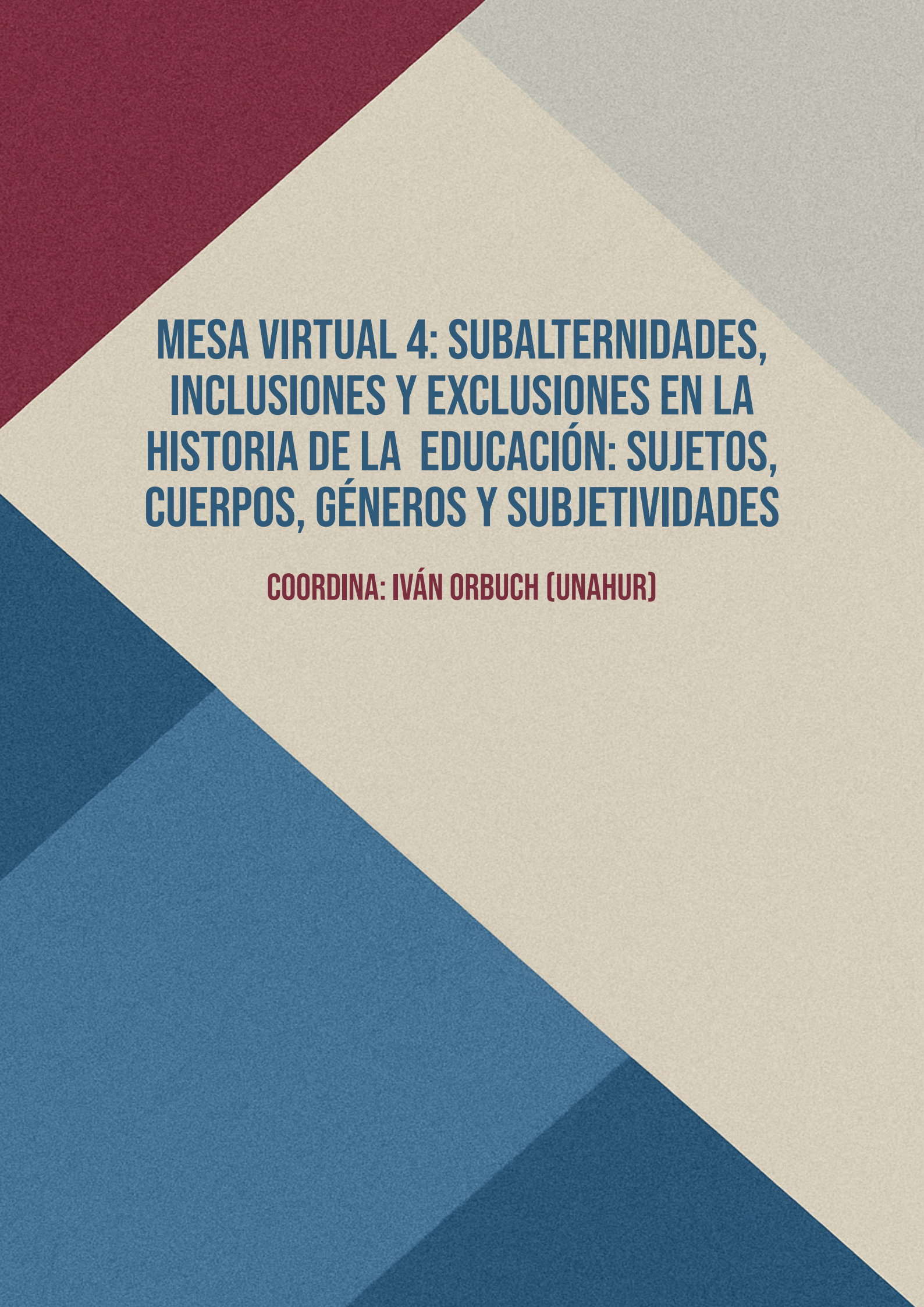
con vistas al próximo receso estival, con apoyo del propio intendente (CPM, xxxx). El espectro de decisiones frente a la norma, entonces, se revela heterogéneo; aunque efectivamente hubo acatamiento en diversos establecimientos del país, y en varios casos los escolares quedaron apartados del sistema durante largos meses, e incluso años.

Por otra parte, no puede dejar de contemplarse que, en algunos casos, las expulsiones enlazaron intrincadamente con otros temas, como la persecución de extranjeros y su culpabilización, en tiempos de nacionalismo exaltado. En Paraná (Misiones) se detuvo a un grupo de adultos fieles a los Testigos, pero también extranjeros en el marco del mismo operativo. El elemento foráneo aparecería en otras oportunidades señalado como factor disolvente asociado a una “secta” que escondía “nefastos designios” (Diario La Razón, 09/09/1976, s/d). En Mar del Plata, una directora de una escuela primaria en Batán fue entrevistada por asalto, también fotografiada de improviso, mientras se le exigía que explique sobre la situación de las expulsiones y su vinculación con inmigrantes chilenos de la zona. De este modo, la idea de la Patria en peligro anudaba diferentes elementos: el religioso, el foráneo y no establecía diferencias entre el mundo adulto e infantil en términos de identificar la amenaza.

En efecto, un punto de tensión, exacerbado en casos judicializados, es el referente a la autonomía infantil en cuestiones religiosas. En general, las expulsiones suponían que, más allá de la responsabilidad parental, existía un deliberado acto infantil que debía ser castigado. De tal modo, niños y adultos aparecían vistos desde el prisma de la peligrosidad. La adultización de los niños(as) involucrados resulta una cuestión central, no sólo de las expulsiones, sino de un enseñamiento sobre este particular colectivo infantil por razones religiosas que asumen tintes políticos e ideológicos.

También, estos casos también permiten comprender la regular condición trabajadora del entorno familiar, revelada en expedientes judiciales, notas e informes policiales. Los Testigos se caracterizaban, en general, por pertenecer a sectores para quienes la escuela primaria pública aparecía como un recurso imprescindible, tal vez el único, para potenciar las oportunidades de sus hijos(as). De esta suerte, la crueldad de la norma se revela potenciada, al cercenar de forma categórica su permanencia en el sistema educativo.

Finalmente, este trabajo se encolumna en el propósito de aguzar la mirada sobre una multiplicidad de prácticas de control, disciplinamiento y violencias vertidas sobre vidas infantiles en tiempos de la última dictadura. Abordé un recorte específico del universo infantil escolarizado, niños(as) Testigos de Jehová, para identificar, y analizar luego, el cercenamiento del derecho a la educación en clave religiosa. Se puntualizó sobre el marco legal, divergentes formas de aplicación, posibles actitudes de autoridades educativas y docentes. Resta, sin embargo, profundizar sobre su alcance y consecuencias, la experiencia infantil y modos de respuesta (estrategias, incluso) frente al atropello.



MESA VIRTUAL 4: SUBALTERNIDADES, INCLUSIONES Y EXCLUSIONES EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: SUJETOS, CUERPOS, GÉNEROS Y SUBJETIVIDADES

COORDINA: IVÁN ORBUCH (UNAHUR)

Entre olvidos, empoderamientos y resistencias.
El caso del noveno congreso de la asociación internacional de educación física y deporte para la mujer y la joven, argentina 1981

Between oblivion, empowerment and resistance.
The case of the ninth congress of the international association for physical education and sport for women and girls, argentina 1981

Pablo Ariel Scharagrodsky³¹

Palabras clave: congreso; educación física; saberes; feminidades; dictadura cívico-militar

Introducción

A finales de la década de los '40 se realizó en Copenhague, Dinamarca el *International Congress Physical Education for Girls and Women*. Dicho evento internacional inauguró una de las redes más importantes integrada por reconocidas especialistas y diversas instituciones, las cuales se ocuparon de debatir los modos modernos y no discriminatorios de pensar e imaginar la educación física, las gimnasias, la recreación y los deportes en niñas y mujeres en buena parte de occidente. El congreso fue un éxito con más de 200 delegadas de casi 30 países. Sus fundadoras e impulsoras fueron seis referentes del campo disciplinar y de la pedagogía moderna: Dorothy Ainsworth de Estados Unidos de América, María Teresa Eyquem de Francia, Marie T. Crabbe de Inglaterra, Agnette Bertram de Dinamarca, Doris Plewes de Canadá y Gilda Lamarque de Romero Brest de Argentina.

El Segundo Congreso Internacional se desarrolló en París en 1953. Allí participaron 500 delegadas de 37 países. El Tercer Congreso consolidó un espacio de discusión sobre dicha temática. Se efectuó en Londres en 1957 y asistieron 400 delegadas de 60 países. El Cuarto Congreso se consumó en tierras americanas, en Washington en 1961 con una gran asistencia y delegadas de 26 países. El Quinto Congreso se perpetró en Colonia en 1965 con 600 delegadas de 40 países. El Sexto Congreso se efectuó en Tokio en 1969 con 300 delegadas de 26 países. El

31 UNLP y UNQ, La Plata, Bernal, Argentina. Correo electrónico: pas@unq.edu.ar

Séptimo Congreso se formalizó en Teherán en 1973 con 200 delegadas de 30 países y el Octavo Congreso se realizó en Cape Town en 1977 con 200 delegadas de 35 países (Castan-Vicente, 2017, p. 355).

En tres décadas estos congresos internacionales se consolidaron como uno de los espacios de mayor discusión sobre dicha temática y como una red en la que circularon ideas, propuestas, expertas e instituciones. Especialistas y referentes disciplinares de diferentes países debatieron los modos y las formas en que las niñas, las adolescentes y las mujeres practicaban y consumían distintas manifestaciones de la cultura física moderna (Kirk, 2010). En agosto de 1981 se realizó el Noveno Congreso de la Asociación Internacional de Educación Física y Deporte para la Mujer y la Joven en Buenos Aires, Argentina.

Teniendo en cuenta ello, el siguiente trabajo tiene como objetivo analizar el evento internacional realizado en Argentina -el primero en su tipo en dicho país y en Latinoamérica- como un espacio material y simbólico en el que se acordaron y, al mismo tiempo, se disputaron ciertos regímenes de verdad a la hora de conceptualizar a la educación física para niñas y mujeres donde las finalidades educativas y los medios corporales seleccionados fueron aspectos abordados y debatidos. Como cualquier evento de este tipo, el noveno congreso produjo, transmitió y puso en circulación conocimientos, perspectivas teóricas, referentes disciplinares e instituciones vinculadas directa o indirectamente con el amplio y heterogéneo campo de la cultura física. En función a ello, tres son las dimensiones a analizar en el noveno congreso de la red más antigua y actual que problematiza la educación física femenina: la circulación de saberes con sus respectivas invenciones de narrativas deseables sobre los cuerpos femeninos en movimiento; la emergencia de expertas a la hora de argumentar y validar ciertas intervenciones políticos-pedagógicas y la propagación de ciertas instituciones autorizadas a la hora de conceptualizar el universo de la cultura física en general y la educación física en particular.

Entre las preguntas a indagar se focaliza la atención en los siguientes interrogantes: ¿cuáles fueron los saberes y discursos que validaron sentidos verdaderos sobre los tópicos mencionados en el evento internacional?, ¿qué tipo de narrativas predominaron a la hora de problematizar la educación física de las niñas y mujeres?, ¿quiénes fueron las expertas, los países y las instituciones que asumieron la autoridad, el dominio y la legitimidad del saber en la comunidad de profesoras de educación física durante el congreso?

Marco teórico

Para llevar a cabo el análisis hermenéutico del evento, la elección metodológica se ha nutrido de un enfoque socio-histórico con énfasis en la historia social de los saberes y expertos y expertas (Altamirano, 2013), en diálogo con la historia de la educación física como disciplina escolar transnacional. Asimismo, la perspectiva de género asumida retomó la perspectiva butleriana la cual afirma que “la diferencia sexual nunca es sencillamente una función de diferencias materiales que no estén de algún modo marcadas y formadas por las prácticas

discursivas” (Butler, 2002, p. 17). Vale decir, la diferencia corporal y sexual siempre está atravesada y mediada por relaciones discursivas, aparatos retóricos, tramas institucionales y prácticas sociales. “La categoría de ‘sexo’ es, desde el comienzo, normativa (...) el ‘sexo’ no sólo funciona como norma, sino que además es parte de una práctica reguladora que produce los cuerpos que gobierna, es decir, cuya fuerza reguladora se manifiesta como una especie de poder productivo, el poder de producir -demarcar, circunscribir, diferenciar- los cuerpos que controla” (Butler, 2002, p. 18). En este contexto, la educación física, con sus narrativas, discursos, saberes y prácticas ha contribuido al proceso de demarcación y construcción de la diferencia sexual (como) una operación tecnológica de reducción, que consiste en extraer determinadas partes de la totalidad del cuerpo, y aislarlas para hacer de ellas significantes sexuales.

Entre las fuentes analizadas, se destacaron las exposiciones y los debates que figuran en las voluminosas memorias del congreso, las resoluciones, los informes, la prensa escrita y las memorias de otros congresos. Nuestra hipótesis sugiere pensar el evento como un terreno de legitimación epistémica e institucional de la disciplina y de ciertas especialistas, en donde determinados saberes, expertas y organizaciones consolidaron una narrativa particular sobre la diferencia corporal y sexual, y contra la discriminación de niñas y mujeres en la cultura física en general y la educación física en particular. Asimismo, en términos macropolíticos se sostiene que el congreso fue un espacio en el que el silencio sobre la violencia institucional de la última dictadura cívico-militar en la Argentina fue un tono recurrente. Vale decir, durante el congreso internacional se visibilizaron y seleccionaron ciertas violencias, mientras que otras fueron deliberadamente omitidas e invisibilizadas.

Desarrollo y conclusiones

Lo primero que hay que mencionar es que el IX Congreso de la Asociación Internacional de Educación Física para la Mujer y la Joven fue declarado de interés nacional por el Poder Ejecutivo y organizado por las máximas estructuras deportivas y educativas argentinas: el Ministerio de Cultura y Educación; la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación; el Ministerio de Acción Social de la Nación; la Subsecretaria de Deportes; la Dirección de Promoción del Deporte y la Dirección del Deporte Rendimiento. A las mismas se sumaron otras organizaciones internacionales como la UNESCO. El evento fue presidido por una de las máximas autoridades epistémicas de la Educación Física europea: la profesora alemana Liselott Diem y se convirtió en un éxito transnacional ya que contó con la participación de delegadas y asistentes de casi 30 países: “Argentina, Australia, Austria, Bélgica, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Ecuador, Egipto, Estados Unidos de América, Finlandia, Gran Ducado de Luxemburgo, Holanda, India, Israel, Japón, Namibia, Paraguay, Perú, Reino Unido de Gran Bretaña, República de China, República de Corea, República Federal Alemana, República de Guatemala, República de Sudáfrica, Turquía, Uruguay y Venezuela” (IAPESGW, *Documentos del IX Congreso*, 1985, p. 7-12, 418).

La presencia del Estado argentino se hizo notar antes y durante el congreso. No solo a través del apoyo económico por parte de las estructuras estatales vinculadas con la educación física y el deporte, sino también por intermedio de resoluciones y decretos ministeriales: “resolución 410/79 elaborada por el Ministerio de Cultura y Educación y el Ministerio de Acción Social y el decreto 1261/80 elaborado por el Poder Ejecutivo” (Programa de la IAPESGW, 1981, p. 3). El apoyo económico y político al evento fue una preocupación general de las autoridades de las diferentes reparticiones públicas y estatales argentinas. Dicho apoyo intentó morigerar o silenciar las fuertes críticas sociales y políticas dirigidas a la dictadura cívico militar (1976-1983) por parte de países e instituciones contrarias a la violencia institucional, la persecución política y el terrorismo de estado. Argentina en 1981 había sido objeto de múltiples denuncias sobre graves violaciones a los derechos humanos. La violencia institucional y el terrorismo de estado fue un tono que atravesó al régimen antidemocrático instalado a partir del golpe militar en 1976. El régimen dictatorial construyó políticas para “cuidar la imagen de Argentina en el exterior” (Rodríguez, 2015, p. 317). Esto incluyó al universo deportivo. No es de extrañar que en este contexto, en la inauguración del evento internacional el Ministro de Cultura y Educación, ingeniero Carlos Burundarena ante el numeroso público asistente y “varias autoridades” (*La Prensa*, 12 de agosto de 1981, p. 6) haya solicitado “a los asistentes extranjeros, que más allá de los paseos organizados por nuestra ciudad, recorran este territorio, para que vean cómo somos los argentinos y que vivimos en un país donde se puede transitar por cualquier lugar y a cualquiera hora” (*La Razón*, 10 de agosto de 1981, p. 4).

A pesar de la desaparición forzada de personas -incluidas varias deportistas y docentes del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires (INEF)- que osaron enfrentar al régimen genocida, el evento transitó por una normalidad cuyo tono fue el silencio y la complicidad. Muchas de las desapariciones y atrocidades cometidas por el régimen dictatorial fueron dirigidas a mujeres, y ya eran de público conocimiento. Sin embargo, en el evento no hubo pronunciamientos hacia dichas políticas, sino más bien se celebró y agradeció públicamente el apoyo estatal y, en especial, a ciertas autoridades militares.

En este particular contexto socio-político, el congreso y sus expositoras (la mayoría extranjeras) no objetaron el orden socio-político imperante, sino que se centraron en cuestionar la discriminación hacia las niñas y mujeres en los deportes y la educación física de manera general. No hubo voces alzadas contra las atrocidades cometidas, la lógica de censura y de encubrimiento de la realidad que atentaba contra los derechos humanos. Fue en esta atmósfera “paralela” en la que se desarrolló el congreso internacional sobre dicha temática. En dicha atmósfera, las políticas educativas argentinas instaladas por el régimen dictatorial consolidaron estrategias represivas y fuertemente discriminadoras (Pineau, 2014). La cultura física, la educación física y los deportes no quedaron ajenos a estas lógicas, siendo el Mundial de Fútbol realizado en 1978 uno de los mejores ejemplos donde la represión -y las protestas internacionales- condensaron los variados tonos políticos de los múltiples actores sociales ocupados y preocupados por los procesos de politización de los deportes y la cultura física en aquellos años (Veiga, 2019).

En particular, el congreso de 1981 propuso diversas maneras de pensar la educación física femenina y continuó denunciando los espacios de discriminación en el universo de la cultura física en general y la educación física en particular. Al mismo tiempo, al ser financiado y apoyado muy especialmente por el gobierno Argentino, no cuestionó la violencia institucional, el terrorismo de estado, la violación de los derechos humanos que eran de público conocimiento en la Argentina durante la dictadura cívico-militar. En este contexto socio-político hubo, por lo menos cuatro narrativas que problematizaron a las niñas y mujeres en el campo de la cultura física. En primer lugar se continuó denunciando y visibilizando las diversas formaciones discursivas que naturalizaron ciertos estereotipos y una supuesta esencia femenina en el mundo kinético. En segundo lugar, hubo una narrativa que reivindicó los nombres y las funciones de muchas mujeres que osaron interpelar el orden patriarcal en el campo deportivo y en la educación física. Sin embargo, la mayoría de las mujeres tomadas como modelos disruptivos tenían un claro sesgo: eran blancas, la mayoría europeas o estadounidenses, cis-heteronormativas, letradas, urbanas y con cierto capital cultural y económico. La tercera narrativa se destacó en algunas exposiciones debido a la combinación de argumentos emancipatorios con descripciones e inferencias que esencializaron estereotipos femeninos vinculados con ciertos comportamientos corporales o con la maternidad. Por último, la cuarta narrativa, en la mayoría de las exposiciones, reforzó una sola grilla interpretativa sobre cómo conceptualizar a la diferencia corporal y sexual, naturalizando una lógica binaria, dual y dimórfica. Las cuatro narrativas, aunque objetaron ciertos procesos de dominación y cosificación de las niñas y mujeres en el deporte y la educación física, dejaron intacto en sus presentaciones y conferencias la distinción entre sexo y género. Al hacerlo no cuestionaron la noción esencialista del cuerpo natural ni el determinismo biológico y técnico del discurso médico, y aceptaron que el sexo y el cuerpo eran realidades biológicas que no necesitaban mayores explicaciones. En consecuencia, el tono dominante de las narrativas en el evento internacional, mantuvo en su lugar de fundamento ahistórico a los cuerpos (binarios y dicotómicos), a la medicina y a la biología. Asimismo, salvo excepciones, la trilogía sociológica ya abordada en las teorías críticas de la educación en varios países de occidente estuvo prácticamente ausente en las exposiciones y debates.

Estas narrativas fueron producidas, transmitidas y puestas en circulación por algunas especialistas que tenían mayor poder y autoridad a la hora de ser escuchadas. La mayoría de las especialistas convertidas en referentes disciplinares combinaron el perfil de ‘expertas académicas’ con el de ‘expertas en gestión’ y/o ‘expertas en formación’. Fundamentalmente ejercieron varias funciones: académicas en tanto produjeron material y categorías teóricas para dar cuenta de algún universo práctico o conceptual de la especialidad, en la gestión en tanto dirigieron instituciones vinculadas con la cultura física, y/o en la docencia y en la capacitación en tanto dictaron cursos y clases en los profesorados de educación física de sus respectivos países. Un dato que muestra el grado de acreditación y profesionalización de la especialidad en los años ‘80 del siglo XX es que en varios países las especialistas más reconocidas habían estudiado posgrados (maestrías y doctorados) en prestigiosas universidades (especialmente

estadounidenses y europeas) y en diversas áreas: educación física, educación, artes, filosofía, ciencias, kinesiología, entre otras. Asimismo, la mayoría de ellas ya formaba parte de redes y asociaciones nacionales e internacionales vinculadas con la especialidad, la salud y la educación: la *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance* (AAHPERD), la *International Council of Sport Science and Physical Education* (ICSSPE), el *International Council for Health, Physical Education and Recreation* (ICHPER), la *International Association of Physical Education and Sport for Girls and Women* (IAPESGW), entre otras.

Referencias bibliográficas

- Altamirano, C. (2013). *Intelectuales. Notas de investigación sobre una tribu inquieta*. Siglo XXI.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Paidós.
- Castan-Vicente, F. (2017). International intellectual exchanges, women and sports: the International Association of Physical Education and Sport for Girls and Women between 1949 and the 1970s. *Sport in History*, 37(3), 353-377, DOI: 10.1080/17460263.2017.1358657
- Pineau, P. (2014). Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). *Educación en Revista*, 51, 103-122.
- Rodríguez, L. G. (2015). Cultura y dictadura en Argentina (1976-1983). Estado, funcionarios y políticas. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 42(2), 299-325.
- Veiga, G. (2019). *Deporte, desaparecidos y dictadura*. Al Arco Ediciones.

Fuentes

- Argentina. (1985). IAPESGW, *Documentos del IX Congreso*. Asociación Internacional de Educación Física y Deportes para la mujer y la joven. Talleres Gráficos del Ministerio de Educación y Justicia.
- Argentina. (1981). *Programa de la IAPESGW*. s/d.
- (1981, 10 de agosto). La mujer en los deportes, *La Razón*, p. 4.
- (1981, 12 de agosto). Congreso sobre el deporte para la mujer y la joven, *La Prensa*, p. 6.

Los programas de información y educación sexual en dos colegios secundarios de la UNLP (1970 – 1975): entre el miedo, la amenaza y el amor

Sex education programs in two secondary schools of the UNLP (1970 - 1975): between fear, threat and love

Carolina Ojeda³²

Palabras clave: educación sexual, colegios nacionales, cuerpo, género, sexualidad

Contenido

Entre finales de los 50 y comienzos de los 60, la Universidad Nacional de La Plata inició una reestructuración en diferentes órdenes, que involucró a dos colegios secundarios dependientes de esta: el Colegio Nacional (CN) y el Liceo Víctor Mercante (LVM) (antes Colegio Secundario de Señoritas). En este marco se formuló el plan de estudios de 1960, que buscaba adecuar los colegios a los nuevos tiempos, y que, sin perder su especificidad de ser preparatorios para el ciclo universitario, requerían diferenciarse de este. También se implementó la educación mixta. Estas dos circunstancias sustentaron que unos años más tarde se formularan programas de educación sexual en ambas instituciones.

La ponencia presentará un recorrido por estos programas, en torno a cómo se produjo y transmitieron unos saberes sobre el cuerpo y la sexualidad en una época en que los pánicos morales, la represión y la censura, estaban a la orden del día. Este trabajo se enmarca en la investigación doctoral que desarrollo, inscrita en el campo de los estudios de la historia y la memoria de la educación argentina reciente, cuyo propósito es explorar las expresiones moleculares, locales y cotidianas de la violencia institucional y el autoritarismo en los espacios escolares durante la dictadura de 1976.

Es importante tomar como punto de partida que el sistema educativo estatal desde su constitución, ha regulado sentidos sobre la sexualidad, y con ello, la familia, el deseo, el placer, el cuerpo y sus usos. Dicha regulación, siempre histórica y contingente, se ha articulado con la búsqueda de alcanzar diversos propósitos: producir comunidad, potenciar la utilidad social de los cuerpos y seleccionar aquellos aptos para el matrimonio, la reproducción, el cuidado, “mejorar” la raza, entre otros. Su manifestación en todo el dispositivo curricular acoge, desde las premisas que fundamentaron una educación diferenciada para niños y niñas, hasta los contenidos que

32 Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: carolina.ojeda.rincon@gmail.com

se imparten y su asignación horaria, los fundamentos pedagógicos, así como los rituales y ceremonias escolares, el vestuario, etc. No obstante, como ha reconstruido Santiago Zemaitis (2021), la preocupación por la educación sexual propiamente, en las instituciones educativas de la Argentina, puede rastrearse desde comienzos de siglo XX, vinculada con discursos como la igualdad de los sexos, el cambio social, la preocupación por el homosexualismo y el uranismo, la promiscuidad, e incluso la prevención de las “plagas sociales”. En estas perspectivas, eminentemente modernas, la heterosexualidad, la complementariedad “natural” entre el cuerpo-varón y el cuerpo-mujer, la asexualización de la infancia, así como la romantización de la pareja procreadora, serán los pilares de una matriz institucional, práctica y discursiva sobre la sexualidad. Señala el autor que estos fundamentos tendrán una fuerte línea de continuidad en las propuestas de educación sexual en todo el siglo XX, aunque con elementos novedosos, propios de los cambios culturales y sociales de posguerra.

Será a mediados del siglo XX que la educación sexual se convierta en una preocupación y demanda al Estado por parte de una multiplicidad de agentes interesados, entre los cuales se encontraban pedagogas/os, docentes, especialistas en salud pública, asistentes sociales, planificadoras/es familiares, sexólogas/os, funcionarias/os estatales, familias, jóvenes, entre otros. En contraste, las dictaduras militares que caracterizaron la segunda mitad de siglo en América latina reafirmaron *la moral sexual católica y los valores tradicionales*, y fueron partidarias de delegar esta educación al espacio privado, desplazando o ignorando los debates que, en torno a la educación sexual, mantenía la opinión pública y especializada (Wainnerman, et al., 2008). Es este un momento de disputas entre un amplio conjunto de agentes por la hegemonía de sus significados, y el lugar que tuvo en el marco del sistema educativo (Zemaitis, 2021); en un marco de transformaciones culturales, sociales y políticas. Sin embargo, un punto de convergencia fue la necesidad de una educación sexual sistemática en las instituciones educativas argentinas y en las implicancias de su ausencia, denunciando con ello una cierta irresponsabilidad por parte del Estado, pero, sobre todo, las consecuencias de esta omisión para las mujeres, la juventud, las familias, la población, incluso la economía del país.

A tales demandas se intentó responder desde múltiples orillas. Por un lado, estaban los grupos de especialistas (sexólogos, médicos, psicólogos, entre otros), así como iniciativas católicas progresistas, que combinaban discursos científicos con relatos morales. Por otro, se desarrollaron algunas experiencias dispersas en escuelas primarias y colegios secundarios privados. El Estado por su parte, mantuvo una postura ajena a la implementación de una educación sexual en las instituciones educativas y no desarrolló programas o políticas sistemáticas y solo se encuentran experiencias puntuales o iniciativas piloto de corta duración, donde podríamos mencionar los institutos dependientes de la UNLP. Buena parte de la ejecución, selección de saberes a enseñar, modos de transmitir esta información, así como la fundamentación conceptual de tales iniciativas, quedó en manos de especialistas de la medicina, la ginecología, la sexología, el psicoanálisis.

Información y educación sexual en los colegios de la UNLP: un progresismo interrumpido

Los programas de ES en las instituciones de estudio tienen emergencia en los gabinetes psicopedagógicos, cuya creación se determina a partir de la Ordenanza 21 de 1959, la cual, además de implementar el Plan 60 y la adopción del sistema mixto, reorganizó aspectos de su estructura. Entre las diversas funciones del gabinete psicopedagógico se encontraban ciertas tareas de control, complementarias a las específicas de la dirección de sanidad de la UNLP, y el acompañamiento al ejercicio docente y de preceptores/as en lo concerniente al trabajo pedagógico, así como la orientación psicopedagógica de los/as estudiantes y establecer la comunicación entre estos últimos, docentes y familias (LVM, 1958 – 1973). En el LVM fue creado en julio de 1961 y en el CN en 1966. Su actividad se organizó en secciones: médica, psicología educacional, social, consejo, orientación vocacional, estadística e investigación, bibliografía e información. La orientación que ofrecían los gabinetes partía de considerar al adolescente como alguien que se enfrentaba a varios caminos posibles para la realización de su vida, y, por lo tanto, el acompañamiento debía ser permanente.

El programa de información sexual del CN empezó a implementarse en agosto de 1967 llamándose inicialmente “Educación sanitaria” (Kravchenko, et al., 1974). Su denominación anunciaba al profesional autorizado para impartirla: el médico, y el suelo de saber que lo sustentaba: la medicina. Inicialmente, se formuló como actividad de asistencia voluntaria en las horas libres y destinado solo a las alumnas, lo que sugiere que inició con grupos reducidos en su conformación, debido a que por entonces solo algunas divisiones contaban con la presencia de mujeres. Su extensión a todos los grupos es posterior y a partir de esto los contenidos se organizaron de manera gradual según el año a cursar. A partir de 1976 pasó a denominarse “información sexual”, sin embargo, no es posible determinar si este programa se impartió de manera continua desde el momento de su formulación hasta 1977, año en que deja de aparecer en los registros una destinación horaria para algún profesional. En su formulación también se hacía alusión a un abordaje desde varios enfoques: biológico, que refiere la información sobre etapas de crecimiento y desarrollo del individuo; psicológico, que abordaba el desarrollo y madurez psicosexual de los jóvenes, en correspondencia con sus conductas, y de esta manera prepararles para asumir con una actitud positiva los cambios que atravesaban, propios de su edad; sociológico, que permitía la comprensión de la realidad social –y dentro de esta, la realidad sexual- en que se desarrollaba la vida de los jóvenes. Aquí se abordarían aspectos específicos como los roles femenino y masculino, la familia como institución sexual, la pornografía y la prostitución.

Por su parte, el programa de educación sexual del LVM fue formulado en 1970, proyectado a iniciar su implementación el año siguiente. El novedoso programa quiso hacerle frente a las dificultades que venían presentando otras apuestas institucionales, especialmente relacionadas con las familias, pues no todas estaban de acuerdo en que se hablara de ello en las escuelas (El día, 1970). Por ello, a diferencia del CN, cuando se propuso el programa, no se apostó por

darle un lugar como materia particular, sino que esta haría parte de las materias de Ciencias Naturales. Sin embargo en su fundamentación pedagógica, en el programa del LVM se planteaba que, aunque algunos/as docentes de ciencias biológicas parecían tener la formación idónea para ello, el fin era cualificar a todos los profesores y preceptores para poder llevar a cabo con “*objetividad y manejo científico*” esta educación. Para ello, se les procuraba material bibliográfico y acompañamiento ante alguna dificultad, como tratar algún tema particular con los estudiantes que los profesores no pudieran manejar. Así pues, la incorporación gradual en la disciplina de Ciencias Naturales sería de acuerdo al programa que estaba definido solo para los grados de 4º a 6º (Los tres primeros años los contenidos eran 1 año: Elementos de ciencias naturales; 2 año: Botánica; 3 año: Zoología). Los temas a incorporar estaban distribuidos en: contenidos en clase conjunta: Educación sexual - Significado – enfoque; Anatomía y fisiología de los aparatos genitales; higiene sexual, perturbaciones de la conducta sexual, entre otros; enfermedades venéreas. En los contenidos diferenciados por género, para las niñas de los primeros años: menstruación, higiene menstrual, masturbación. En los púberes varones lo relativo a espermatogénesis, poluciones, masturbación, higiene sexual. Para la clase especial con los varones púberes, se prefería que el profesor también fuese varón, puesto que “*conoce los nombres no científicos con que hacen referencia los alumnos a muchos de los fenómenos sexuales y esto hace más natural y eficaz la comunicación entre ambos*” (LVM, 1971).

Ambos programas coincidían en su desarrollo gradual y progresivo, el CN desde primero y el LVM desde el cuarto año, y en considerar que la educación sexual formaba parte “*del proceso educativo general, y por tanto era responsabilidad del hogar y escuela; adquiriéndose junto a la formación moral y afectiva y a la preparación integral de la vida del adulto*” (LVM, 1971).

Ahora bien, ¿en qué tradiciones de la educación sexual se inscribieron estos programas? ¿qué características compartieron y en qué cuestiones se distanciaron? Dentro de los estudios didácticos, pedagógicos e históricos de la educación sexual, se hace referencia a *modelos, enfoques o concepciones* de la educación sexual, que no son otra cosa que clasificaciones que organizan los sustentos teóricos en torno al sexo y la sexualidad, así como visiones del género, el cuerpo, los afectos, entre otros; que se ponen en juego a través de contenidos a ser enseñados (Wainerman, et al. 2008; Zemaitis, 2021), y deben leerse en articulación con posiciones ideológicas y estéticas. Sin embargo, como advierte Zemaitis, estos modelos no son delimitaciones puras, sino maneras de acuñar definiciones, conceptos y visiones sobre la formación en sexualidad, siempre provisionales e históricas, y que en su práctica aguardan hibrideces, matices e intersticios que no los hace modelos independientes o autónomos entre sí. En los programas que analizamos, si bien prevalece una perspectiva biologicista, también se encuentran elementos sanitarios e integralistas, que coexisten.

Desde la perspectiva biologicista, el foco de comprensión y explicación de la sexualidad humana es la diferencia sexual (anatómica, fisiológica, hormonal, etc.) de dos cuerpos: mujer y varón, con funciones reproductivas propias de la especie humana, dentro de una taxonomía mayor que es la mamífera. La enseñanza desde este modelo se acompañó de material pedagógico

como libros, láminas y videos. Esta división de los cuerpos se estructura en la oposición binaria y universalizante, cuyo énfasis está en la definición de los órganos sexuales desde su carácter reproductivo y algunas veces sexuales. A su vez, hace percibir una supuesta complementariedad anatómica -y heterosexualizada- entre ambos cuerpos, dejando invisible toda la variabilidad de la biología humana. En palabras de Preciado (2002) nos referimos a el sistema heterosexual es un “aparato social de producción de feminidad y masculinidad que opera por división y fragmentación del cuerpo: recorta órganos y genera zonas de alta intensidad sensitiva y motriz (visual, táctil, olfativa...) que después identifica como centros naturales y anatómicos de la diferencia sexual” (p. 22). Complementaba este abordaje un importante sustento psicológico, desde lo que se conoce como psicología del desarrollo evolutivo –y psicosexual-, fundamentada en etapas que atraviesa el niño y el adolescente. La adolescencia se entiende como un momento de tránsito de la niñez a la adultez, en el que se experimentan cambios físicos y psicológicos.

La fundamentación desde estos preceptos, que en el CN podemos observar en los enfoques planteados, expresan un distanciamiento importante de una concepción moralista de sexualidad, al abordar temas como la masturbación, en el marco de un *normal* proceso evolutivo. Sin embargo, al preguntar por los temas de la educación sexual recibida por los/as egresadas, de manera unánime responden no solo que este contenido no se ofrecía, sino que hubiera sido imposible que así sucediera. Prevalciendo en ellos/as una concepción de un tiempo marcado por la censura, que las fuentes documentales no necesariamente expresan. Desde el abordaje sociocultural de la sexualidad anclado en la heteronormatividad, se planteaban temas como la pornografía, los roles de género, la conformación de la pareja, en clave de los comportamientos sexuales condicionados por la sociedad. En el cuarto año, cuyo contenido central es la reproducción, el programa del CN además del abordaje bioanatómico, consideró temáticas relacionadas con la conformación de la familia, es decir, en el marco de un contexto social y la relación heterosexual como aquella habilitada para dicha conformación. En consecuencia, el quinto año tiene como foco la anticoncepción y el control de la natalidad, que, posterior a la construcción de esa pareja apta para la reproducción, estaba apta también para determinar el número de hijos.

En los últimos años se impone con claridad la impronta higienista de los programas bajo el paradigma biomédico. Desde las primeras décadas del siglo XX el higienismo, como filiación médica, política y moral, se constituyó en el mecanismo más efectivo para el control poblacional por parte de las elites nacionales y a partir del cual lo “nacional” quedaría limitado en función de la distinción entre lo “enfermo” y lo “sano” o lo “normal” y lo “patológico” (Miranda, 2021). En línea con esto, la consideración de la homosexualidad como conducta desviada, la prostitución y sus consecuencias sociales, las enfermedades venéreas, y en el mismo bloque el tratamiento de problemas como el alcoholismo y las toxicomanías, pone en evidencia la asociación entre acontecimientos sanitarios y los comportamientos éticos y morales (Zemaitis, 2021). Dicha impronta también se expresa en los testimonios de personas egresadas de ambos colegios.

Finalmente, hay que destacar que solo en el programa del LVM se hace alusión al amor, sentimiento que, al articularse con la práctica sexual, garantiza su legitimidad al enmarcarla en la vida familiar, el matrimonio y la procreación como fines últimos de la sexualidad de las mujeres. Se entiende allí la relación entre la educación sentimental y la normalización sexo política, que refuerza normas reguladoras de género y sexo, así como de identidades.

Este conjunto de estrategias de técnicas, tecnologías y discursos (saberes), en torno a la sexualidad, los cuerpos, la orientación del deseo, enseñan también las masculinidades y feminidades esperadas y dan cuenta de otredades y abyecciones, configurando lo que Lopes Louro definió como una *pedagogía de la sexualidad* (2018). Pero toda pedagogía de la sexualidad es a su vez, una pedagogía de la sensibilidad y los afectos (Ojeda, 2021), puesto que produce códigos, valores y adjetivos con los cuales se formulan e incorporan juicios que hacen inteligibles a los sujetos en su experiencia sensorial, “moldea sus cuerpos a fin de generar afinidad, indiferencia o rechazo hacia ciertas formas y actos que garantizan funcionamientos colectivos esperables en las poblaciones interpeladas” (Pineau, 2014).

Esta pedagogía de la sexualidad operó a través del miedo, una emoción que, siguiendo a Ahmed (2015), funciona para asegurar la relación entre los cuerpos “los reúne y los separa mediante los estremecimientos que se sienten en la piel, en la superficie que emerge a través del encuentro” (p. 106). Desde allí, la relación que se busca asegurar entre esos cuerpos adolescentes, al acercarnos al registro estético de los programas de educación sexual, no es otra que la que estableció la educación mixta. Las imágenes en el material educativa consultado permiten hacer una valoración del ejercicio de la sexualidad a partir de sus

consecuencias, anticipaban un daño o herida futura, convirtiendo el cuerpo en un espacio de intensidad desagradable. El encuentro sexual que se planteaba como una experiencia posterior por considerarse de la etapa adulta, se dibujaba desde el presente como una experiencia dolorosa anticipada de futuro.

Por otra parte, esta valoración del ejercicio de la sexualidad a partir de sus consecuencias operaba también como un potente dispositivo de generización. Las imágenes referidas a las enfermedades venéreas, privilegiaron los genitales masculinos enfermos, como objeto amenazante, creando una distinción con aquellas que están “amenazadas”. Si, como señala Ahmed, “el miedo funciona constituyendo a los otros como temibles en tanto amenazan con absorber el yo” (p. 107), el pene con chancro es una amenaza no solo para el varón, sino para la joven mujer, quien, al sentirse amenazada, se vuelve hacia el espacio de protección que es la casa, donde está a salvo, manteniendo unas formas de feminidad “apropiadas” que quedan ligadas con la reproducción. Por ello, siguiendo a la autora, el miedo involucra también el encogimiento del cuerpo: contiene algunos, de modo que ocupen menos espacio restringiendo su movilidad.

Finalmente, un año previo al golpe las condiciones particulares de los institutos con relación a la represión y el terror paraestatal, fueron minando el terreno ganado por estas apuestas, hasta excluirlas durante la dictadura y hasta muy entrada la democracia. La educación sexual fue

puesta bajo sospecha pese a que, como muestran los registros, no terminaron siendo directamente una amenaza al orden dictatorial.

Conclusiones:

Los años 60 fueron un periodo de importantes transformaciones culturales, entre las que resaltan aquellas relacionadas con los gustos y consumos, la moral sexual, entre otros. Desde allí las demandas de familias, profesionales de la salud, docentes, expertos, jóvenes, por incorporar la educación sexual tanto en escuelas primarias como colegios secundarios, no se hicieron esperar, como tampoco sus detractores desde todos los sectores. La formulación de programas de educación sexual finalizando los años 60 y comenzando los 70, en los colegios dependientes de la UNLP, los situaba a la vanguardia de las demandas y disputas del momento. En estos, la tradición de educación por género fue un indicador determinante para las propuestas que surgieron aun cuando, para entonces, fueran ya ámbitos mixtos.

Referencias

- Louro, G. L. (2018 [1999]). *Pedagogias da sexualidade*. En G. L. Louro (org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 9-42). Belo Horizonte: Autentica.
- Miranda, M. (2021). *Heteronormatividad y disidencias: Argentina ante la sífilis y el SIDA (1930-1990)*. *Historia y sociedad*, 41, 45-68. <https://doi.org/10.15446/hys.n41.86238>
- Ojeda, C. (2020). *Educación la sexualidad en tiempos de dictadura. La experiencia de la Asociación Argentina de Protección Familiar en los años 1976-1983 a través de su revista "Contribuciones"*. En: Baquero, R. et al. *Discursos, prácticas e instituciones educativas*. Buenos Aires: Prometeo Libros. pp. 133-160.
- Preciado, P. (2002). *Manifiesto Contra-sexual. Prácticas subversivas de identidad sexual*. Editoria Oper Prima.
- Wainerman, C., Di Virgilio, M. M., Chami, N., Universidad de San Andrés., & United Nations Population Fund. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Manantial : Universidad de San Andrés : UNFPA.
- Zemaitis, S. (2021). *Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea: Discursos, agentes y experiencias en torno a un referente en disputa (1960-1997)* [Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata]. <https://doi.org/10.35537/10915/121230>

Fuentes documentales

CN (1966) duplicado notas a presidencia 180-1085

CN (1967) Duplicados notas a presidencia 260-530.

Diario El Día, 3 de mayo de 1970. La Plata.

Kravchenko, et al. (1974). *Experiencia educacional sobre información sexual en adolescentes*

LVM (1971). La educación sexual en Liceo Víctor Mercante.

LVM. Serie Labor pedagógica 1958 – 1973

Infancia y políticas educativas durante el primer peronismo en el Territorio Nacional del Chaco (1946-1951)

Childhood and Educational Policies during First Peronism in the Chaco National Territory (1946-1951)

Raúl Alejandro Duarte³³

Presentación del trabajo

Este trabajo examina la implementación de las políticas educativas del primer peronismo en el Territorio Nacional del Chaco a partir de un enfoque comparativo, centrado en dos estudios de caso: la Escuela Primaria N° 77 en Las Breñas (zona urbana) y la Escuela Primaria N° 130 en Pampa Iporá Guazú (zona rural), ambas situadas en el sudoeste de la actual provincia de Chaco.

Se parte de la premisa de que la infancia no solo fue un objeto de intervención estatal, sino un actor clave en la construcción de la ciudadanía y en la apropiación de las políticas escolares en contextos periféricos. A través del análisis de documentos oficiales, testimonios y estudios previos (Petitti, 2018; Ferreyra, 2020), el estudio pone de relieve cómo la expansión educativa estatal se tradujo en una presencia diferenciada según el contexto territorial.

Mientras que en Las Breñas la centralización política favoreció el desarrollo de una infraestructura educativa más integrada, en Pampa Iporá Guazú las condiciones estructurales y la interacción con comunidades indígenas marcaron desafíos particulares en la implementación de las políticas escolares. La investigación busca así problematizar los alcances y limitaciones del proyecto educativo peronista en espacios subnacionales, evidenciando la coexistencia de planificación estatal, iniciativas comunitarias y dificultades estructurales.

Marco teórico/metodológico

La metodología de este estudio se sustentó en un enfoque cualitativo. Se prioriza el análisis interpretativo de los procesos sociales, lo que permitió una exploración profunda de los fenómenos educativos en el Territorio Nacional del Chaco durante el primer peronismo (1946-1951). Para comprender en detalle las políticas educativas del peronismo en el Chaco, se aplicaron técnicas historiográficas e interpretativas, tales como la lectura crítica y exhaustiva de

33 Doctorando en Historia, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE)

textos y documentos (Aróstegui 1995).

El corpus documental de esta investigación incluyó diversas fuentes primarias y secundarias del periodo comprendido entre 1946 y 1951. Entre ellas se revelaron ejemplares de revistas especializadas como *El Monitor de la Educación Común* y *La Obra*, así como periódicos como *Clarín* y *El Territorio*. Además, se analizan normativas legales como el *Primer Plan Quinquenal*, discursos oficiales y textos legislativos. Los informes generales de territorios, las memorias de obra de gobernadores, documentos legales y *archivos escolares (libros históricos, actas de cooperadoras, actas de asociaciones de exalumnos, libros de inspección)* se integraron al corpus para garantizar un análisis consistente.

La relación directa entre el corpus y los estudios de caso permitió sustentar las reflexiones teóricas con evidencias empíricas. En el caso de la Escuela Primaria N° 77, ubicada en Las Breñas, se abordó documentación específica que refleje las condiciones en un contexto urbano. En el caso de la Escuela Primaria N° 130, situada en Pampa Iporá Guazú, se analizaron fuentes que evidencian los desafíos y adaptaciones en contextos rurales. A través del estudio del desarrollo histórico de ambas instituciones, se indaga en las similitudes y diferencias en la implementación de dichas políticas y su efecto en la infancia.

Se optó por un estudio de caso colectivo, sin considerar este conjunto de casos como una muestra estadística representativa de una población ni como base para inferir generalizaciones. Por el contrario, siguiendo la propuesta de Archenti (2007), cada caso fue examinado en su singularidad antes de proceder a la comparación, lo que permitió identificar patrones y contrastes que contribuyen a una comprensión más amplia de una categoría mayor de casos. De este modo, el análisis no se centró únicamente en los aspectos comunes, sino también en las diferencias que emergen de cada contexto particular (Strauss y Corbin, 1991).

La selección del corpus respondió a criterios de relevancia y representatividad para abordar las dimensiones normativas, discursivas y prácticas de las políticas educativas. Las revistas especializadas, como señala Pineau (1997), reflejan las prioridades pedagógicas de la época, mientras que los periódicos capturan las adaptaciones locales de las políticas nacionales. Las memorias e informes territoriales destacan los lineamientos oficiales y su implementación concreta. Además, los archivos escolares brindaron reliquias históricas, que permitieron acceder a las particularidades de los casos estudiados. Así, cada fuente contribuye a profundizar en la comprensión de las experiencias educativas en contextos urbanos y rurales durante el primer peronismo en el Chaco.

Desde una perspectiva epistemológica, el estudio concibe la historia educativa del Chaco como una “operación histórica” en el sentido propuesto por De Certeau (1984), entendida como un proceso en el que el espacio social y las prácticas científicas intervienen en la construcción del conocimiento histórico. Así, el análisis no se limita a la reconstrucción cronológica de las políticas, sino que busca capturar las dinámicas discursivas y materiales que configuraron la

experiencia escolar en un territorio marcado por relaciones asimétricas con el poder central. En línea con Revel (2005), esta metodología multidisciplinar permite el desarrollo de nuevas herramientas conceptuales para examinar la incidencia de las políticas educativas en la formación de la infancia chaqueña.

Desarrollo

Los estudios sobre educación durante el peronismo han tendido a estructurarse en torno a la dicotomía entre adoctrinamiento y democratización, analizando las políticas educativas bajo estos marcos interpretativos. No obstante, esta investigación busca trascender dicha oposición y explorar la forma en que la infancia fue conceptualizada y construida en el contexto educativo del Territorio Nacional del Chaco. Siguiendo la perspectiva desarrollada por Petitti (2018), es fundamental comprender que la educación peronista no solo fue un mecanismo de transmisión ideológica, sino también un espacio de interacción donde distintos actores sociales reinterpretaron las políticas escolares. A través de esta mirada, la infancia emerge como una categoría histórica moldeada por discursos y prácticas institucionales, cuya configuración excede los límites de la disputa entre imposición estatal y acceso democrático.

Este trabajo dialoga con los aportes de Lionetti y Miguez (2010) y Carli (2002), quienes conceptualizan la infancia como una construcción histórica y colectiva, moldeada por discursos sociales que le atribuyen significados variables según el contexto. La infancia, lejos de ser una categoría homogénea, es una construcción histórica moldeada por relaciones de poder, políticas públicas y dinámicas socioculturales propias de cada territorio. Más que un objeto pasivo de intervención estatal, la infancia se resignifica en función de los actores locales que participan en la implementación de las políticas educativas. Así, las escuelas chaqueñas no sólo reprodujeron los discursos oficiales, sino que también generaron interpretaciones propias sobre el lugar de la niñez en la sociedad.

En esta línea, los estudios de Petitti (2018) sobre la educación en la provincia de Buenos Aires permiten comprender que la implementación de las políticas peronistas no se limitó a la aplicación de directrices nacionales, sino que atravesó procesos de reconfiguración en cada jurisdicción, adaptándose a las particularidades locales. Siguiendo esta perspectiva, la investigación incorpora el análisis de Ferreyra (2020) sobre las actividades periescolares en Buenos Aires, que aportan una mirada sobre la extensión del proyecto pedagógico peronista más allá del ámbito escolar, vinculando la formación infantil con estrategias de integración social.

Estas precisiones permiten no solo examinar la infancia como un objeto de intervención estatal, sino también comprender su articulación con las estructuras político-administrativas que condicionaron su escolarización en espacios subnacionales. En aquella época, Argentina

estaba compuesta por provincias autónomas y Territorios Nacionales bajo administración federal directa, una coexistencia que reflejaba contradicciones históricas en el proceso de formación del Estado argentino, entre tendencias centralistas y federales (Ruffini, 2007). El Chaco poseía hasta 1951 el estatus de territorio nacional, lo que implicaba una realidad político-administrativa particular marcada por la tutela del poder central. Ese año, al final del primer gobierno peronista, el Chaco alcanzó la provincialización —rebautizado brevemente como Provincia Presidente Perón—, lo que supuso un cambio institucional de gran importancia.

La decisión de acotar el estudio al período 1946-1951 responde a la necesidad de examinar la implementación de las políticas educativas peronistas en un espacio subnacional con control directo del Estado nacional, antes de que la autonomía provincial reconfigurara el escenario educativo local. Este recorte temporal y espacial permite un análisis preciso de las particularidades chaqueñas en la aplicación de la política educativa peronista, evitando el abordaje de la etapa posterior de provincialización que excede los objetivos de esta investigación. Asimismo, el recorte temático en la educación primaria y las representaciones de la infancia se justifica porque la escuela primaria fue un instrumento central en la política social del peronismo, y las concepciones sobre la niñez condensaron las aspiraciones del régimen en materia de ciudadanía e identidad nacional (Carli, 2002). La infancia, en este sentido, no sólo fue objeto de intervención estatal a través de la escolarización, sino también un espacio de disputa discursiva y de configuración de subjetividades en el contexto chaqueño.

A partir de este planteo, la investigación formula la siguiente pregunta central: *¿Qué concepción de infancia se manifestó en la política educativa, los discursos oficiales y las actividades periescolares de la educación primaria en el Territorio Nacional del Chaco durante la primera presidencia de Juan D. Perón (1946-1951)?* Este interrogante busca dilucidar cómo el gobierno peronista imaginó y promovió a la niñez en un ámbito regional específico, y en qué medida esas representaciones fueron apropiadas o transformadas en el contexto chaqueño. Al abordar esta problemática, se pretende contribuir a la historiografía educativa regional desde una perspectiva social y matizada, anclada en las políticas peronistas y en la concepción específica de la categoría de infancia en los espacios subnacionales.

La hipótesis central sostiene que, durante la primera presidencia de Juan D. Perón (1946-1951), la política educativa, los discursos oficiales y las actividades periescolares implementadas en el Territorio Nacional del Chaco reflejaron una adaptación específica del proyecto educativo peronista, influenciada por las condiciones estructurales y socioculturales de la región. Si bien las directrices nacionales promovieron una concepción homogénea de la infancia, centrada en la inclusión social y la formación de ciudadanos leales al Estado, su implementación en el Chaco estuvo mediada por factores como la predominancia rural, la diversidad cultural —incluyendo la presencia de comunidades indígenas e inmigrantes—, las desigualdades socioeconómicas y las limitaciones infraestructurales propias de los territorios nacionales.

En este sentido, la apropiación del discurso pedagógico estatal en el espacio chaqueño no solo implicó ajustes administrativos y materiales, sino también una resignificación de los valores promovidos por el peronismo en función de las particularidades locales. Se espera demostrar que esta interacción entre el modelo educativo estatal y las realidades regionales generó una praxis diferenciada, donde las escuelas chaqueñas, pese a incorporar el mensaje igualitario y nacionalista del peronismo, lo hicieron de manera heterogénea, negociando sus objetivos con las condiciones del contexto territorial.

Estudio de casos comparados

Los estudios de caso desarrollados permiten observar cómo el discurso pedagógico del peronismo sobre la infancia, orientado a la formación de ciudadanos productivos e integrados al proyecto nacional, fue apropiado y reformulado por las escuelas chaqueñas en función de sus condiciones contextuales. La Escuela 77 de Las Breñas, ubicada en una zona urbana con mayor densidad poblacional, mayor acceso a recursos materiales y una trayectoria institucional consolidada, se constituyó en un espacio donde el ideario peronista encontró condiciones favorables para desplegarse con relativa eficacia. Las actividades periescolares, la participación de la comunidad a través de la cooperadora escolar y la implementación de propuestas pedagógicas como el scoutismo, la Cruz Roja y la Bandita Rítmica evidencian una voluntad de formación integral del niño, en la que la escuela operó como agente de socialización y como mediadora entre las políticas estatales y las prácticas culturales locales.

Por el contrario, la Escuela 130 de Pampa Iporá Guazú, inmersa en una zona rural dispersa y atravesada por la diversidad étnica y lingüística de poblaciones criollas e inmigrantes, reflejó los límites del alcance estatal en territorios periféricos. A pesar del compromiso docente y comunitario, la ausencia de personal, la precariedad de los recursos y las tensiones internas de la cooperadora escolar impidieron una implementación plena de las propuestas peronistas. La solicitud frustrada de una Escuela Hogar en la zona, finalmente establecida en el área urbana de Las Breñas, refuerza la hipótesis de que las infancias rurales quedaron en desventaja frente a las urbanas, pese al discurso oficial de priorización del espacio rural. No obstante, las iniciativas desarrolladas en torno a la Asociación de Ex-Alumnos, la creación de bibliotecas infantiles y la implementación de actividades culturales en la Escuela 130 muestran una apropiación singular del ideario estatal, adaptada a las necesidades y posibilidades del contexto local.

Un aspecto que merece especial atención es la ausencia de referencias a las infancias indígenas en los registros escolares y en la narrativa oficial de ambas escuelas. Esta omisión responde a una lógica histórica más amplia de invisibilización promovida desde el Estado. Como sostiene Laura Rosso (2015), durante gran parte del siglo XX el sistema educativo argentino funcionó como “una herramienta de asimilación cultural” que, bajo el ideal de la educación común y nacional, borró sistemáticamente las identidades originarias. En el caso chaqueño, si bien se reconoce

la presencia indígena en distintas zonas rurales, su exclusión de los relatos escolares, incluso en documentos oficiales, pone en evidencia una jerarquización simbólica entre “ciudadanos civilizados” y “otros” que no eran incluidos en la narrativa nacional.

Este proceso de exclusión debe leerse, como plantea Iñigo Carrera (1989), en clave de la expansión capitalista y estatal sobre territorios indígenas, donde el sistema educativo operó como mecanismo ideológico para sustituir formas de organización autónoma por modelos productivos subordinados al mercado. En palabras del autor, “la represión del modo de vida indígena y su transformación en población sometida al capital” implicó la articulación de políticas estatales —entre ellas, la educación— con una lógica de despojo territorial y simbólico (Iñigo Carrera, 1989, p. 95).

En este sentido, las representaciones de la infancia construidas por el Estado peronista no sólo respondieron a una lógica inclusiva basada en la justicia social y la argentinidad, sino también a criterios selectivos de visibilidad. La infancia criolla y la inmigrante europea, mayoritarias en las zonas de colonización agrícola, fueron integradas al relato escolar como sujetos del proyecto nacional, mientras que las infancias indígenas quedaron excluidas, clasificadas como “no educables” o directamente ignoradas por no encajar en el ideal de civilización promovido por el Estado. Esta omisión reafirma que la infancia no es una categoría neutra, sino una construcción atravesada por disputas de sentido, exclusiones y jerarquías culturales.

Desde un enfoque historiográfico que comprende a la infancia como una categoría social construida históricamente, los casos analizados permiten discutir la noción de una infancia homogénea bajo el peronismo. Las infancias que transitaban las aulas del Territorio Nacional del Chaco en la década de 1940 y comienzos de 1950 fueron múltiples, y su experiencia escolar estuvo atravesada por diferencias territoriales, étnicas, culturales y de clase. Así, la imagen del niño argentino forjado por el discurso oficial no se plasmó de manera uniforme, sino que se resignificó según las posibilidades institucionales, los actores escolares y las dinámicas comunitarias de cada localidad. Esta constatación no solo problematiza las generalizaciones del discurso educativo nacional, sino que también habilita una mirada más compleja sobre los procesos de apropiación de la política educativa peronista en espacios subnacionales.

El análisis también permite destacar que el campo educativo actuó como un lugar de negociación entre el Estado y las comunidades. Si bien el discurso justicialista promovió una infancia disciplinada, patriótica y cooperativa, las prácticas escolares, en especial en zonas rurales, estuvieron condicionadas por variables como la distancia geográfica, la escasez de docentes, la diversidad cultural y los límites materiales.

Conclusiones

El análisis comparado de ambas instituciones permitió visibilizar cómo las políticas educativas

del peronismo fueron apropiadas de manera diferenciada según las condiciones materiales, la trayectoria institucional y las dinámicas comunitarias de cada escuela. La participación de las cooperadoras, las actividades periescolares y las tensiones internas revelan un entramado complejo donde las infancias fueron moldeadas por múltiples variables: sociales, territoriales y simbólicas. Asimismo, la omisión de las infancias indígenas en los registros escolares da cuenta de los límites del proyecto nacional integrador, y deja abierta una línea de interrogación fundamental para futuras investigaciones.

Bibliografía

- Berrotarán, P. (2004). La planificación como instrumento: políticas y organización en el Estado peronista (1946-1949). En *Sueños de bienestar en la Nueva Argentina* (Primera edición, pp. 15-45). Buenos Aires: Imago Mundi
- Carli, S. (2022). Infancia, política y educación en el peronismo (1945-1955): De los derechos del niño a las vanguardias políticas del futuro. *Anuario De Historia De La Educación*, (2). Recuperado de <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/125>
- Cammarota, A. (2020). Nacionalizar y educar: problemas de la educación común en los Territorios Nacionales (1890-1940). *Universidad Nacional de la Matanza (Argentina)*. <https://doi.org/10.1234/nacionalizar-educar>
- Ferreya, G. V. (2020). Las actividades periescolares durante el primer peronismo: estrategias socio-pedagógicas para el cuidado de la infancia. *Trabajos y Comunicaciones* (51), e103. <https://doi.org/10.24215/23468971e103>
- Petitti, E. M. (2018). *Más allá de una escuela peronista. Políticas públicas y educación en la provincia de Buenos Aires (1946-1955)*. Prohistoria Ediciones.
- Lionetti, L., & Míguez, D. (2010). Las infancias en la historia argentina: intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones: 1890-1960.

La historia de una tesis. Cómo se cocinó la primera tesis de doctorado en educación de Argentina

A Thesis's story. How Argentina's First PhD in Education Was Cooked

Ignacio Olano³⁴

Palabras clave: Recepción y circulación de ideas. Escolanivismo argentino.

Introducción: La Universidad Nacional de La Plata como cocina de debates pedagógicos argentinos.

La Universidad Nacional de La Plata (UNLP) fue desde sus inicios un núcleo clave en el desarrollo del pensamiento pedagógico e intelectual en Argentina. Fundada a comienzos del siglo XX, su consolidación como centro académico estuvo atravesada por la confluencia de diversas corrientes filosóficas, pedagógicas y políticas que marcaron el rumbo de la educación superior en el país. En este escenario, la Facultad de Ciencias de la Educación se constituyó como un espacio privilegiado para la experimentación y el debate sobre los modelos de formación docente y las concepciones de enseñanza.

Durante las décadas de 1910 y 1920, la UNLP fue epicentro de intensas disputas ideológicas, donde convergieron intelectuales de orientaciones tan diversas como el positivismo, el espiritualismo, el socialismo y el antipositivismo. Estas diferencias se manifestaron especialmente en el ámbito pedagógico, con tensiones entre una concepción científica, técnica y experimental de la educación, y una mirada más humanista y filosófica. En este marco, la pedagogía comenzó a pensarse no solo como un conjunto de métodos, sino como una práctica con fundamentos éticos, formativos y políticos. La influencia de la Reforma Universitaria de 1918 acentuó esta efervescencia, impulsando debates sobre democratización, autonomía y compromiso social.

La Facultad de Ciencias de la Educación contó con la participación de destacadas figuras como Joaquín V. González, Víctor Mercante, Alejandro Korn y Ricardo Rojas, entre muchos otros, quienes intervinieron en la configuración del proyecto académico y en la formación de nuevas

34 Instituto Tecnológico Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: ignacioolano@gmail.com

generaciones de pedagogos. Asimismo, bajo la gestión de González, se promovieron estrategias de cooperación internacional con instituciones europeas y norteamericanas, consolidando una visión moderna y cosmopolita de la universidad.

Este trabajo se propone recuperar esa etapa fundacional de la Facultad a partir del análisis de una figura paradigmática: Celia Ortiz de Montoya, primera Doctora en Educación del país. Formada en la Escuela Normal de Paraná y luego en la UNLP, Montoya obtuvo el título de profesora en 1918 y realizó allí su doctorado. Su trabajo académico resulta un testimonio singular de las tensiones pedagógicas de la época, reflejando tanto los lineamientos institucionales impulsados por el Decano como los debates al interior del cuerpo docente y estudiantil. Su tesis permite comprender cómo las ideas sobre educación, pedagogía y didáctica se materializaban en prácticas académicas concretas, y cómo una mujer intelectual de comienzos de siglo logró posicionarse en un campo predominantemente masculino.

Finalmente, se argumenta que la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNLP no solo fue un ámbito de formación profesional, sino también un laboratorio de pensamiento pedagógico nacional, en diálogo con corrientes internacionales. A través del caso de Montoya, se busca rescatar ese momento de construcción institucional y disputa de sentidos, en el que se sentaron las bases de muchas de las discusiones que aún atraviesan el campo educativo argentino.

El Doctorado de Educación, la olla donde se realizó la cocción de esta tesis.

Para abordar la historia de esta tesis, es necesario situarla tanto en su contexto académico como en el sociohistórico. Durante el período de consolidación institucional de la Universidad Nacional de La Plata, surgió el Doctorado en Ciencias de la Educación, la titulación más elevada ofrecida por la entonces Facultad de Humanidad y Educación. Este programa reflejó las tensiones propias de una etapa atravesada por debates entre diversas corrientes pedagógicas y filosóficas, con un predominio de la perspectiva científico-experimental impulsada por su decano, Víctor Mercante.

En paralelo, el presidente de la Universidad, Joaquín V. González, promovía una visión más cercana al escolanovismo europeo y norteamericano, con influencias como John Dewey y los modelos británicos del Colegio de Rugby y Oundle. Esta orientación se plasmó principalmente en las instituciones secundarias dependientes de la UNLP, como el Internado del Colegio Nacional.

En ese contexto, distintos referentes institucionales defendieron enfoques educativos importados de Europa y Estados Unidos, sentando las bases para el desarrollo de la Facultad, y enriqueciendo las propuestas sobre estilos de enseñanza, formas de escolarización y prácticas docentes. La Sección de Pedagogía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales —antecedente directo de la Facultad de Ciencias de la Educación— estuvo liderada por Mercante, quien, como señala Sara Alí Jafella (2007), si bien no rechazó abiertamente las experiencias escolanovistas, tampoco las incorporó a sus concepciones ni a los planes de estudio.

Aunque ambas líneas convivían dentro de la misma universidad, respondían a concepciones educativas diferentes, que se ponían especialmente en tensión durante la formación docente. Esta se realizaba en el Colegio Nacional, donde los alumnos del profesorado llevaban adelante sus prácticas bajo la coordinación de Mercante y con la colaboración de los docentes del colegio. Estas diferencias, lejos de anularse, coexistieron e impactaron tanto en la formación de los futuros doctores en Ciencias de la Educación como en la producción académica y editorial de la época.

En el marco académico, estas influencias en la formación se observan en el Plan de Estudios del Doctorado en Educación, detallado en el Artículo 3, de aquel entonces: constaba en tres instancias (La Facultad de Ciencias de la Educación: 1914). La primera era en la aprobación de las asignaturas que correspondían a lo que llamaban núcleos de materias, promovidos por el Consejo Académico:

- 1º Materias Pedagógicas: Antropología, Anatomía y Fisiología del Sistema nervioso, Psicología (3 cursos), Higiene, Metodología General y Especial, Historia de la Educación, Legislación Escolar, Ciencia de la Educación.
- 2º Materias Históricas y Geográficas: Prehistoria Argentina y Americana, Historia Antigua, Historia Europea, Historia Argentina, Introducción a los est. Históricos, Geografía Política y Económica.
- 3º Materias Literarias y Filosóficas: Literatura Castellana, Literatura Argentina y Americana, Literatura de la Europa moderna, Gramática Histórica, Composición (teoría y práctica), Historia del Arte, Latín, Filosofía (Lógica, Ética, Historia de la Filosofía).

Aquellos que cumplían con este requerimiento, según los siguientes incisos, podían aspirar a las cátedras de la Facultad y completar el plan de estudios del Doctorado. El aspirante debía realizar:

“a) En uno de los institutos secundarios de la Facultad, Observación y Práctica de la Enseñanza durante un año, en uno de los cursos de Psicología y durante un año, en uno de Pedagogía, bajo la dirección del profesor de práctica debiendo realizar Observación durante el primer semestre y Práctica durante el segundo.

b) Una investigación acerca de las aptitudes del niño, bajo la dirección de los profesores de la Facultad y en laboratorios de la misma.”

Una vez aprobada estas dos instancias, se encontraba en condiciones de “presentar una tesis sobre un problema relacionado con la educación nacional”.

Se visibiliza aquí la visión de Mercante respecto a los estudios que debían desarrollarse en ese ámbito. Su propuesta implicaba una renovación curricular inspirada en la psicología experimental y centrada en el sujeto educativo. Su idea de escuela intermedia integraba saberes del trabajo, proponiendo una formación integral que superara enfoques curriculares rígidos.

Defendía una pedagogía científica orientada al aprendizaje como base para reformar el currículo, la organización escolar y la formación docente, en oposición a enfoques centrados en

la enseñanza o la Paidología. Valoró el rol de los docentes como productores de conocimiento, especialmente en la observación del desarrollo infantil, influido por la psicología de G. Stanley Hall.

En un contexto de fatalismo biológico, Mercante concebía la pedagogía como herramienta de control social, enfocada en preparar a los sujetos para el presente y prevenir desviaciones. Influido por la Paidología como campo científico y experimental, impulsó una visión integral de la educación como proceso creador, orientado al desarrollo de capacidades y no solo a la transmisión de saberes (Dussel, 2014).

Como señala Inés Dussel (2014), “en esos enunciados, se avizoran muchos de los postulados del escolanovismo de los años ’30 y ’40, aunque se distanciara de ellos en su determinismo y su visión negativa de la libertad”. Esta visión paidocéntrica funcionó como punto de convergencia de distintas corrientes y marcaría el rumbo de pedagogos posteriores, como Celia Ortiz de Montoya, que reorientaron el debate hacia el niño como eje del proceso educativo.

La tesis: analizando su cocción

Montoya cumplimentó con la cursada del doctorado el 24 de junio de 1922, tras la aprobación de su investigación “Estesiometría táctil en los escolares” (Southwell, 2022), lo que la habilitaba a iniciar su tesis. Anteriormente, el 24 de mayo de 1921, había recibido del Decano la sanción del Consejo Académico sobre el tema de su tesis “La enseñanza de la Psicología en los Institutos Secundarios de la República Argentina”. Este tema respondía directamente a las ideas que Mercante llevaba adelante sobre abordar la educación secundaria y la ponderación de la psicología como ciencia emergente.

Como antecedente directo de esta tesis se encuentra el proyecto de Saavedra Lamas de 1916, redactado por Mercante y, también, las diversas reformas que se internaron realizar a fines de siglo XIX e inicios del XX. El modelo de la fracasada Ley buscaba diversificar la formación académica antes del ciclo medio y funcionar como un “filtro” entre la educación primaria y secundaria, anticipando así una estructuración más flexible y adaptativa del sistema educativo (Southwell, 2011). La influencia de este proyecto ya se denotaba en su artículo publicado por Celia en la Gaceta Universitaria en 1916 sobre la “Necesidad de una Ley Orgánica de Instrucción Pública”.

Las acciones de la doctoranda demostraron que sus ideas e intenciones intelectuales no se encontraban completamente alineadas a la propuesta de tesis recibida. En el año 1922 vuelve a su ciudad natal, e ingresa a la también recientemente fundada UNL como docente interina de las cátedras de Historia de la Educación, Didáctica General y Práctica de la Enseñanza en la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas.

Allí, se desarrolló en el anexo de la Facultad, la mismísima Escuela Normal de Paraná. Este período tampoco se vio librado de tensiones intelectuales, en este caso principalmente entre reformistas y tradicionalistas normalistas. La propuesta de la Facultad estuvo alineada

con las ideas que promovían Yrigoyen y los radicales personalistas entrerrianos de reorientar el sistema universitario con carreras que aportaran al desarrollo cultural, favoreciendo la cohesión espiritual en una sociedad formada desde el fenómeno migratorio.

Las posturas tradicionales contaban principalmente con referentes locales, formados allí, mientras que aquellos que abogaban por la innovación pedagógica en general provenían de otras ciudad y universidades, mayoritariamente de la UNLP. La autora reconoció posteriormente que el normalismo, con aquel carácter positivista, estaba en decadencia y era necesario reformarlo. Consideró que la escuela Normal era la piedra basal del sistema educativo y modificarla a través de nuevas concepciones y métodos pedagógicos significaría un reordenamiento del mismo (Montoya, 1960: 78). Ella tuvo la ventaja y la peculiaridad de ser una referente local y, a su vez, formada afuera, algo que la diferenciaba de aquellos que los locales consideraban extranjeros y le brindó un mayor marco de tolerancia.

Tal vez inspirada por la formación recibida, buscó en foros internacionales respuestas a los problemas educativos del país. En medio de estas tensiones pedagógicas, que a veces ella consideraba una lucha sin cuartel, decidió realizar un viaje formativo a Europa. Entre diciembre de 1925 y abril de 1926, visitó escuelas, liceos, universidades, escuelas técnicas, industriales, de artes y oficios y escuelas de reforma, museos y pinacotecas en España, Italia y en Ginebra. Allí observó la aplicación de las nuevas técnicas educativas y trabó contacto con altos exponentes del saber pedagógico: Josefina Pizzigoni, Édouard Claparède, Antonio Machado, Pierre Bovet, Ferrière, entre otros. Asistió a la Exposición Didáctica de Florencia de 1925 y realizó una estancia en el Instituto Jean-Jacques Rousseau de Ginebra.

De aquel viaje volvió con una inmensa cantidad de experiencia que buscó aplicar para resolver las problemáticas que la esperaban en su ciudad natal, y con una gran cantidad de libros para sus cursos de Historia de la Educación y Didáctica General. Teniendo así la posibilidad material de recepcionar muchas de las ideas que estaban siendo divulgadas en aquel momento a través de editoriales, sus visitas y contactos con representantes del movimiento (intercambió correos con María Montessori, Ferrière, quien además la visitó personalmente en Paraná durante su viaje a Latinoamérica), convirtiéndose así en una agente de circulación de internacional de ideas. Está característica marcó su obra, la búsqueda del ideal de acercar ideas, especialmente dentro de la Escuela Normal y la UNL.

El año 1929 fue crucial en este proceso, Celia logró su primera cátedra como titular por concurso de oposición en la materia Historia de la Educación. A su vez, participó en el Instituto de Pedagogía, creado ese mismo año, dependiente de la Facultad, destinado a la investigación y experimentación pedagógica, a través de la resolución del 21 de septiembre y bajo el decanato del ingeniero José Balbín (Montoya, 1967: 70).

En sus comienzos el Instituto tuvo como Director a Hugo Calzetti (que había obtenido el cargo de Titular de la asignatura de Didáctica General en el concurso mencionado), pero su mandato fue rápidamente finalizado. Los motivos de su cese fueron que gran parte de la comunidad educativa y sectores de la opinión pública tomaron una postura adversa a la concepción

política y pedagógica de aquél, que se reflejaban en las actividades que se presentaban desde el Instituto. Las críticas contra él fueron principalmente porque consideraban que carecía de las acreditaciones suficientes y que no cumplía con sus deberes de funcionario. Esto, sumado a otros graves cuestionamientos de concepciones pedagógicas y didácticas, produjeron que Calzetti desista de su cargo. La razón de estas opiniones fueron que su figura quedó identificada con el plantel docente que provenía de Buenos Aires y La Plata, por lo que representaba al enemigo, ya que tuvo que modificar los principios fundamentales que ordenaban el campo pedagógico local, a partir de los nuevos criterios contruidos e importados por fuera de la tradición normalista paranaense que comenzaba a menguar (Román, 1998: 179).

Celia Ortiz de Montoya, que por entonces era consejera universitaria, ocupó la dirección del Instituto a finales de 1929. Poseía dos factores que la favorecían frente a las autoridades que intervinieron en cuanto a su antecesor: era nativa de Paraná y, además, egresada de la Escuela Normal.

Así en el Instituto, se consolidó la misión de convertirse en un espacio de intercambio de ideas pedagógicas innovadoras, no modas como indicaba tras las críticas reaccionarias, tanto nacionales como extranjeras, adaptándolas al contexto local para su experimentación y aplicación en la enseñanza. A través de diversas actividades académicas como clases, conferencias, traducciones de ensayos y congresos, se favoreció la incorporación de nuevas corrientes pedagógicas, estableciendo un puente entre las influencias externas y el magisterio local. La figura de Montoya se destacó como un eje clave para el desarrollo del escolanovismo argentino, promoviendo nuevas concepciones pedagógicas y marcando la transición entre culturas escolares, convirtiendo al Instituto en un espacio de recepción, debate y circulación de ideas renovadoras.

Pero, en cuanto a lo particular de su tesis, la mayor evidencia de su postura fue cuando recibió respuesta al pedido de cambio de tema que había realizado el 14 de diciembre de 1928. En un primer comunicado del 4 de enero de 1929, se le informó que, por una resolución del 21 de diciembre del anterior año, se había aceptado su solicitud de cambio de tesis. En una nota posterior del 29 de diciembre de 1929, de carácter más formal, se le comunicó que la Comisión de Enseñanza fue la que aceptó favorablemente el cambio, con el acuerdo del Decano.

El día 28 de julio de 1930, Celia Ortiz de Montoya finaliza sus estudios y obtiene el título de Doctora en Ciencias de la Educación, tras la aprobación de su tesis titulada *Necesidades de la Reforma de la Educación Nacional*.

Si bien resulta imposible hacer justicia al análisis de esta tesis en tan pocos párrafos, a continuación, se presentará un breve y conciso resumen que permita comprender los principales lineamientos propuestos por la autora a lo largo de las 65 páginas densamente redactadas, donde desarrolla su enfoque hasta el último margen de la hoja, llegando a detallar cómo debía realizarse la distribución horaria de las clases. Queda pendiente, para futuras instancias, el análisis en profundidad que esta obra merece (Montoya, 1930).

La propuesta consiste en la creación de un sistema de educación nacional orgánico, establecido

a través de un conjunto de instituciones entre sí conectadas y articuladas. Esta se organiza en tres ciclos: Escuela de Creación (de 6 a 12 años), la “Escuela de cultura” (de 12 a 15 años, y de 15 a 18 años), y, por último, las universidades populares o académicas (incluyendo institutos profesionales superiores). Por último, recomienda también la extensión de las instituciones preescolares a todo el territorio argentino, principalmente para favorecer a las clases trabajadoras. La influencia principal es de varios autores del movimiento escolanovista tanto internacional (como Ferriere, Dewey) como locales (profesores de la UNLP como Calcagno, Legarra, Nelson, y a Clotilde Guillen de Rezzano).

A su vez, tiene una impronta muy fuerte de la filosofía de Ortega y Gasset, desde una visión culturalista, el perseguir los valores morales éticos y estéticos más altos, estando presente en el aula, atendiendo a su vez a la autonomía y libertad del niño, no solo en su movimiento externo sino interno, como creador, subjetividad, inmerso en un mundo de cultura. Esta visión de cultura también presenta una directa influencia en la percepción de la educación nacional planteada por Ricardo Rojas en “La restauración nacionalista”.

Hace puntual referencia a la necesidad de creación de un ambiente de libertar intelectual, moral, de comunidad y de belleza. Que busca un cambio de régimen escolar que atienda al espíritu creador y activo, desde una visión paidocéntrica, donde el régimen didáctico es guiado por el interés, la capacidad y actividad del alumno, requisitos para expresar su libertad dentro de comunidades de trabajo unidos por la afinidad de intereses. Adecuando necesariamente horarios y espacios (donde manifiesta el inconveniente económico e indica de qué forma se podría solucionar), abandonando las unidades “años” y los exámenes a través de test, priorizando la ficha personal donde se va marcando el avance en las diferentes áreas o temas, dando la posibilidad de que cada alumno avance a su propio ritmo. Todo este proyecto, reconoce, depende de un cambio radical en los docentes y su formación, instando a todas las universidades del país a crear sus propias Secciones de Pedagogía y realizar escuelas experimentales.

Hay muchas personalidades, del ámbito pedagógico como político, que influyeron en este proyecto, como también se encuentra atravesado por varias cuestiones sociales que atraviesan su visión de cultura. Pero se recuperó rápidamente varias de estas influencias en pos de mostrar cómo se fusionaron distintos discursos pedagógicos y políticos en este proyecto, propio de la heterodoxia y eclecticismo del movimiento escolanovista argentino como Cucuzza nos invita a reflexionar.

La UNLP como puerto de ideas escolanovistas

Durante el principio del siglo XX, la UNLP se constituyó como un verdadero puerto de recepción, debate y difusión de ideas pedagógicas renovadoras, con un rol central en la circulación del escolanovismo en la Argentina. Gracias al impulso de figuras como Joaquín V. González y Víctor Mercante, y a la activa participación de docentes e investigadores comprometidos con la innovación, la UNLP se transformó en un nodo estratégico de articulación entre corrientes

pedagógicas internacionales y las realidades educativas locales, una verdadera cocina ecléctica.

El escolanovismo, en sus variantes europeas y norteamericanas, encontró en la UNLP no solo un espacio de entrada sino también un ámbito fértil de resignificación, en donde estas ideas no fueron simplemente imitadas, sino que se debatieron, adaptaron y confrontaron con las tradiciones pedagógicas argentinas. Recuperando la metáfora del barco del escolanovismo, que encontró en la ciudad de la ribera del río de La Plata, un puerto heterogéneo donde desembarcar.

Aunque coexistían enfoques diferentes, la UNLP funcionó como un laboratorio plural, en el que se cultivaron las tensiones propias del campo educativo moderno: entre tradición y reforma, entre control social y emancipación, entre el método y el niño como centro del proceso educativo. Este carácter plural y abierto la convirtió en un verdadero foro nacional de intercambio pedagógico, desde el cual estas ideas se irradiaron a otras instituciones del país. Fue a través de su cuerpo académico y sus egresados (como el caso emblemático de Celia Ortiz de Montoya) que las concepciones escolanovistas comenzaron a permear otras experiencias educativas, especialmente en universidades jóvenes como la UNL, así como en escuelas normales y centros de formación docente del interior.

En este sentido, la UNLP no solo funcionó como receptor de corrientes extranjeras, sino también como puente entre los discursos pedagógicos internacionales y los desafíos educativos nacionales. Siendo un espacio y momento histórico rico para comprender la circulación de ideas escolanovistas y los procesos de recepción nacional, esperando encontrar en esas aguas un puerto y reconocer allí restos de un posible barco que hecho a navegar.

Fuentes

LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. Archivos de Ciencias de la Educación, 1914, 1 (1), 3-10. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1676/pr.1676.pdf

ORTIZ DE MONTOYA, C. (1930) *Necesidades de la Reforma de la Educación Nacional*. Manuscrito inédito.

ORTIZ DE MONTOYA, C. (1960). La educación nacional desde el ochenta a nuestros días. En *Revista Educación I*. Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación, UNL, Pág. 78.

ORTIZ DE MONTOYA, C. (1967). *Momentos culminantes en ciento cincuenta años de educación pública en Entre Ríos (1816-1966)*. Santa Fe: Colmegna.

ORTIZ DE MONTOYA, C. (1979). *Curriculum Vitae*. Santa Fe: Colmegna.

Referencias

- ALÍ JAFELLA, S. J. (2007) Período fundacional de la Universidad Nacional de La Plata (1905-1920). Divergencias filosóficas, epistemológicas y pedagógicas. En *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, año 1 no. 1, 17-45.
- CASTIÑEIRAS, J. R. (1985). *Historia de la Universidad de La Plata. Tomo I*. La Plata: Imprenta de la Universidad Nacional de La Plata
- DUSSEL, I. (2014). Víctor Mercante y la producción de un discurso científico sobre la educación. En *Memoria Académica, Archivos de Ciencias de la Educación*, 8, 1- 15. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6588/pr.6588.pdf
- ROMÁN, M. S. (1998). Celia Ortiz de Montoya y las Alternativas Pedagógicas al Normalismo (1920-1932). En *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Año IX, N°16, 171-200.
- SOUTHWELL, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Praxis educativa*, 6 (1), 67-78. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10690/pr.10690.pdf
- SOUTHWELL, M. (2022). Cien años del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. *Anuario De Historia De La Educación*, 20(2). Recuperado a partir de <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/73>

Circulaciones locales y globales en la investigación educativa. Redes, tramas y proyecciones del Instituto de Pedagogía de la UNLP (1953-1966)

Luciana Garatte³⁵

Palabras clave: Investigación educativa, Pedagogía, redes, universidad.

La presentación tiene por objeto reconstruir la historia del Instituto de Pedagogía de la Universidad Nacional de La Plata, desde su creación en 1953 hasta la renuncia de su primer director, el profesor Ricardo Nassif en 1966. El análisis se centra en la trama de vinculaciones locales, nacionales e internacionales gestadas a partir de ese ámbito institucional que dan cuenta de un proyecto estratégico de posicionamiento de la investigación educativa, tanto en Argentina como en el extranjero, como parte de un programa de modernización cultural y académica más amplio.

Desde una perspectiva teórico y metodológica que reconoce en el microanálisis social y la etnografía enfoques fecundos para el abordaje de la historia intelectual de instituciones específicas se estudia el aporte singular de actores, sus inscripciones académicas y profesionales, circulaciones y las redes de sociabilidad de las que participaron. La investigación se nutre de fuentes secundarias y del trabajo de archivo sobre documentos institucionales, producciones académicas, archivos personales, entrevistas semiestructuradas a actores relevantes, tales como estudiantes y docentes de Ciencias de la Educación del período.

Nuestra investigación se inscribe en esa extensa producción académica que viene contribuyendo al estudio de la historia social de las instituciones que habitamos y de los actores que contribuyeron a forjarlas (Remedi, 2013; Coria, 2015; Rockwell, 2009; Carli, 2023; Riveros *et al.*, 2022). Al mismo tiempo, reconocemos la potencialidad de estudiar los ámbitos de sociabilidad que permiten construir y sostener redes para el intercambio, los viajes que difunden experiencias de experimentación pedagógica, así como también los órganos de difusión a través de revistas, informes u otros formatos. Este análisis es relevante pues aporta elementos para conocer las dinámicas de interacción nacionales e internacionales del campo

35 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE-UNLP), Centro de Investigaciones Educativas del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDIHCS-CONICET), Ensenada, Argentina. Correo electrónico: lgaratte@gmail.com

pedagógico local. (Fretchel, 2021).

Las primeras indagaciones resultantes del trabajo archivo dan cuenta de la transformación del Instituto de Pedagogía creado en 1953 en el Departamento de Ciencias de la Educación en marzo de 1956, que lo incorpora a su estructura institucional. Desde ese momento y hasta 1959, se van a suceder una serie de cambios institucionales, con la creación del Instituto de Psicología y la conformación del Instituto de Educación Física, según lo expuesto en la sección “Crónica: Noticias del Departamento de Ciencias de la Educación”, en la Revista Archivos de Ciencias de la Educación, tercera época, Nº 1, de 1961. Una revisión sistemática de las publicaciones de esa revista entre 1961 y 1966 da cuenta de un Instituto de Pedagogía prolífico en cuanto a la circulación de actores y producciones vinculadas a la investigación educativa orientadas a distintos propósitos: el estudio de problemas teóricos, técnicos prácticos de la Pedagogía y la educación, la documentación de experiencias de formación académica y producción científica tanto en el ámbito nacional como internacional, la constitución de un centro bibliográfico especializado, la colaboración con organismos internacionales tales como la UNESCO y la OEA, la actualización de los planes de estudios en Ciencias de la Educación y la orientación y asesoramiento técnico de establecimientos primarios y secundarios de la propia Universidad.

Investigaciones antecedentes han puesto el foco en la trama de actores que participaban de ese ámbito institucional, sus trayectorias académicas y profesionales y las redes de sociabilidad que integraban (Suasnábar, 2004; Southwell, 2003; Garatte, 2012). Claudio Suasnábar ha destacado la heterogeneidad generacional de ese grupo en el que convergían figuras consagradas como Alfredo Calcagno o José María Lunazzi junto a otros jóvenes académicos en ascenso, como Ricardo Nassif, Nicolás Tavella y Guillermo Savloff, entre otros (Op. Cit.: 68). Algunas indagaciones recientes nos han permitido reconstruir cómo se fue armando esa red de vínculos y entramados mayor a nivel nacional e internacional entre algunos de estos actores con liderazgo académico, como Alfredo Calcagno - primer director del Instituto de Pedagogía en 1953 y embajador ante la UNESCO, maestro de Ricardo Nassif, quien lo sucedería en ambos roles desde 1959 y 1962, respectivamente. Esa filiación permite comprender la naturaleza de la colaboración internacional de la UNESCO para la creación del Centro de Documentación e Información Pedagógicas, al que “don Alfredo” prefería llamarlo de “investigación” (Nassif, 1962) También sus gestiones para que a partir de 1962 los pedagogos latinoamericanos se beneficiasen con las “Becas Argentina – UNESCO” de perfeccionamiento en Ciencias Educativas y cumpliesen en la UNLP su programa de estudios. (Garatte, 2024).

Testimonios relevados en investigaciones previas ya citadas han demostrado que Ricardo Nassif constituyó en este período una figura con un liderazgo académico y personal destacado, quien con apenas 37 años de edad articulaba y mediaba entre actores locales y nacionales, referentes del campo pedagógico de nuestro país y con otros pares, en sus roles de gestión académica e institucional. Una evidencia adicional de ese protagonismo se recoge en la Crónica de la 1era.

Reunión de Departamentos e Institutos Universitarios Nacionales de Ciencias de la Educación, convocada y organizada por el Departamento homónimo de la FAHCE-UNLP, en La Plata, en septiembre de 1961, del que participaron académicos de los principales centros universitarios de nuestro país de ese momento. Entre las conclusiones salientes de esa reunión, Nassif destacó algunos “senderos precisos para el futuro de los estudios pedagógicos argentinos”, a saber: la incorporación de la investigación enfocada sobre “hechos pedagógicos”, el incremento de “experiencias educativas (y del) enfoque interdisciplinario de la temática pedagógica.”. Este programa de trabajo suponía ampliar el sentido tradicional de las carreras universitarias de grado en Ciencias de la Educación, en términos de incorporar a la formación académica “la preparación para el trabajo de campo mediante la formación de expertos y de investigadores”, en línea con la necesidad de “acrecentar la preparación técnico-profesional de los educadores” de todos los ciclos y niveles de enseñanza. Así concebido, este programa significaba “el trabajo conjunto de los pedagogos de todo el país en la dilucidación de los grandes problemas de la educación nacional”, desde una perspectiva “democrática y popular”, que lejos de desdibujarse se afirmaba en ese entonces “con más fuerza que nunca”. De esta manera, la investigación educativa podía ponerse “al servicio de nuestra concreta comunidad nacional”, aportando al compromiso con la acción un “severo análisis crítico de nuestra situación pedagógica y educacional” (Nassif, 1961: 9-10).

Cabe preguntarse en este punto, ¿de qué manera se podía poner en práctica un programa institucional de investigación tan ambicioso que no solamente suponía revisar la formación de grado sino construir redes de articulación con actores de otros ámbitos institucionales externos a la universidad, como asesores y especialistas que se desempeñaban en el ministerios de educación, tanto provinciales como nacionales, y otros actores tales como docentes, inspectores y demás autoridades del sistema educativo?

Los hallazgos dan cuenta de la construcción de una trama compleja de relaciones entre actores académicos, integrados al Instituto de Pedagogía y al mismo tiempo al Departamento de Ciencias de la Educación de la FAHCE-UNLP quienes cumplían otros roles y circulaban por otros ámbitos institucionales:

- Luis Iglesias, maestros, director e inspector de una escuela primaria de Tristán Suárez quien había desarrollado una experiencia educativa innovadora entre los años ‘30- y ‘50; se integra en 1960 al Instituto de Pedagogía a través de una de las Becas Argentina - Unesco para realizar una estadía de estudio sobre “Organización y didáctica de escuelas de maestro único” en España, Bélgica y París (Iglesias, 2004, citado por Deldivedro, 2024: 5). Vanesa Deldivedro señala que uno de los resultados de esa experiencia fue la publicación de la “*La escuela unitaria*” de Iglesias por el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP) en 1960. En ese libro se detallan aspectos del Programa de becas que Iglesias compartió junto a otros profesores de Bolivia, Colombia, Cuba, Ecuador, Honduras, Nicaragua,

Perú, El Salvador y Uruguay. Como ya se dijo, ese programa de becas era dirigido en la UNLP por Nassif. Acordamos con Deldivedro cuando afirma que esa experiencia formativa le permitió a Iglesias salir de las fronteras de Argentina y participar de la conversación internacional respecto de la educación rural (Op. Cit.).

- Guillermo Savloff, quien se integra a la carrera de Ciencias de la Educación en 1960 para hacerse cargo del dictado de la asignatura Sociología de la Educación. Gabriela Hernando realiza un minucioso análisis de su trayectoria académica en la UNLP y su participación en el Instituto de Pedagogía, a partir del trabajo de archivo y de campo. La autora destaca que para ese entonces era una joven personalidad en ascenso, quien con treinta cuatro años ostentaba como carta de presentación la creación y dirección de los departamentos de extensión universitaria en la UBA y la UNLP (Hernando, 2024). En Savloff se daba la convergencia entre las posiciones de profesor e intelectual, un rasgo que lo caracterizó, al igual que a otros de sus compañeros, educadores con “un posicionamiento generacional arquetípico de los años sesenta y setenta del siglo XX” (Carli, 2023, p. 27). Fue nombrado, Jefe de la Sección de Sociología y Política Educativa para coordinar las tareas de investigación. Participó como delegado de la FaHCE a la primera reunión de jefes de equipos de investigaciones pedagógicas de las universidades nacionales argentinas en la Universidad del Litoral y del curso especial para profesores/as latinoamericanos/as dentro del programa de Becas Argentina-Unesco. En 1965, en un informe elevado a las autoridades Savloff señalaba que la investigación se realizaba desde una concepción que integraba en un proceso continuo dos tipos de tareas: actividades de relevamiento y producción estadística de datos y producción de informes, discusión teórica y técnica, decisiones de tipo metodológico y el análisis de los resultados. En el recuerdo de Julia Silber (2004) Savloff proponía una intervención que integraba la investigación, docencia y extensión, haciendo partícipes a los alumnos de Sociología de la Educación de esas actividades de relevamiento y análisis crítico de diversas realidades educativas y socio - culturales.

- Nicolás Tavella, quien había ingresado como docente de la UNLP en 1958 por su especial preparación y antecedentes en el área de la psicología y la difusión de los test psicométricos. Había organizado en la UBA el primer Departamento de Orientación Vocacional y participado de la creación de la Dirección de Psicología y Asistencia Escolar en la provincia de Buenos Aires. Tavella expresaba su preocupación por impulsar la formación de recursos técnicos estables, capaces de dotar a los organismos técnico-pedagógicos destinados a la investigación y la toma de decisiones educativas. En ese sentido, para Tavella la “cosa educacional” debía ser confiada a especialistas en ciencias de la educación, debidamente formados en los conocimientos y técnicas resultantes del desarrollo de la investigación en esas disciplinas científicas. Desde su punto de vista, la planificación y conducción de la educación requerían de organismos técnicos competentes capaces de estudiar los resultados de las políticas educativas durante un período prudencial de tiempo. De lo contrario, el sistema educativo no lograría superar la desorientación pedagógica y la inoperancia para hacer frente a las problemáticas de la escuela. Para Tavella

la formación de los futuros graduados no podía circunscribirse al ámbito de intervención de la enseñanza sino que debía, necesariamente acompañarse de la especialización científico-técnica que propiciaba la participación en procesos de investigación en la academia (Garatte, 2012).

- Norberto Fernández Lamarra, se integra como Profesor de Política Educacional y Organización Escolar en este período. Se había formado en la Especialidad en Planeamiento, Organización y Administración de la Educación del Centro Latinoamericano de Formación de Especialistas en Educación de UNESCO en Chile. En 1963, con 24 años, Fernández Lamarra asumiría la dirección del sector de Educación del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) a poco de iniciada la presidencia de Illia integrando lo que él mismo describió como “el primer equipo político-técnico” del país. (Arata *et al.*, 2009)

Desde algunas interpretaciones analíticas (Silber, 2011; Southwell, 2003) se subrayó la influencia creciente de la economía en la educación, expresada en la apropiación de un lenguaje económico por parte de algunos especialistas preocupados por la formación de recursos humanos eficaces, acordes a las necesidades derivadas de la expansión del desarrollo económico en las sociedades latinoamericanas. Esta lectura en clave desarrollista de los fenómenos educativos, ganaría visibilidad a partir de la difusión de nociones tales como las de la planificación educativa asociada al gobierno y administración de la educación impulsadas por organismos tales como la CEPAL, la UNESCO y OEA (Fernández Lamarra, 2006). Se expresaría tempranamente en las producciones académicas e institucionales que comenzaron a tematizar cuestiones tales como el lugar del planeamiento educativo en la formación de los recursos docentes, tanto a nivel básico y medio como superior, que se sumaron a otras tributarias de enfoques espiritualistas pre-existentes. Entre estas últimas, destacamos la interpretación del “enfoque económico de la educación” que realizó Ricardo Nassif en un texto publicado en 1965 (Pedagogía de nuestro tiempo) en el que participa de la visión optimista del ideario desarrollista de los años '60. En él planteaba que las sociedades contemporáneas enfrentaban el problema del desarrollo y el subdesarrollo y las consecuentes demandas hacia el Estado por incrementar cuantitativa y cualitativamente la oferta educativa. A partir de ese diagnóstico, reconocía la necesidad de incluir entre los componentes de la reflexión pedagógica la cuestión de las relaciones entre la educación y la economía, tal como lo evidenciaban los eventos académicos de la especialidad y el lugar que en ellos había comenzado a ocupar el problema de la educación y su vinculación con el desarrollo económico y social. Desde la perspectiva de Nassif (1965), el crecimiento de esa pedagogía económica ponía en evidencia dos ideas básicas: por un lado, el hecho de que cada estructura económica tendía a crear sus propias formas educativas y, por otro, que la educación, en sí misma, constituía un bien económico. En esta línea de análisis, describía a este enfoque económico como un nuevo principio de racionalización a partir del cuál se introducían categorías propias de la técnica económica (eficacia, rendimiento, productividad y evaluación) a los procesos educativos y se desplegaban nuevas estrategias de gestión, entre las que destacaba al planeamiento integral de la educación. Si bien, esta producción evidencia

la confianza que Nassif depositaba en estas nuevas perspectivas y metodologías, no dejaba de reconocer la necesidad de que los pedagogos preservaran cierta autonomía de juicio:

... la mirada crítica del pedagogo tiene mucho que cuidar porque, como sucede con todas las técnicas que se legitiman en efectivas necesidades y hechos, se corre el riesgo de que el planeamiento de la educación – que no es más que una técnica, por más forma científica que adopte – se convierta en objetivo final. (...) Olvidar este principio es creer que esquemas universales pueden dar forma desde arriba a realidades e idealidades cuando son estas realidades e idealidades las únicas que pueden engendrar los esquemas y someterlos a sus necesidades. (Nassif, 1965: 108).

Este posicionamiento fue cuestionado por el propio autor en un análisis retrospectivo que realizó en 1981 desde su condición de experto y asesor en el proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO/CEPAL/PNUD”, como parte del segundo informe final publicado en Buenos Aires en 1981. En esa oportunidad, Nassif expuso un enfoque abiertamente crítico de las “pedagogías desarrollistas”, cuya “ideología” sustentada en categorías tales como “tecnificación, racionalización y eficiencia” había dado lugar a concepciones pedagógicas “economicistas”, “tecnocráticas” y “modernizantes”.

Volviendo a los años ‘60, testimonios de graduados de la época ayudan a matizar también las interpretaciones lineales de las perspectivas teóricas, epistemológicas y políticas que circulaban por ese espacio universitario. Raquel Coscarelli destacaba la riqueza de la “cuestión latinoamericana” en el clima institucional que se vivía en el Departamento de Ciencias de la Educación y el Instituto de Pedagogía en los años ‘60. El vínculo de Nassif y otros referentes institucionales con UNESCO, por actividades de asesoría en otros países, posibilitaba la movilidad y el intercambio de los docentes e investigadores locales con funcionarios y académicos de distintos países latinoamericanos que venían aquí a formarse en didáctica rural, promoviendo “un intercambio absolutamente riquísimo”.(Testimonio relevado el 2/12/2021) en el acto Homenaje a la Prof. Julia Silber).

En este trabajo presentamos algunos resultados de una indagación más amplia que intenta reconstruir la historia del Instituto de Pedagogía de la Universidad Nacional de La Plata, describiendo la trama de vinculaciones locales, nacionales e internacionales gestadas a partir de ese ámbito institucional y que dan cuenta de un proyecto estratégico de posicionamiento de la investigación educativa, tanto en Argentina como en el extranjero, en un escenario que apostaba a la modernización académica, como parte de un programa de modernización cultural más amplio.

Los resultados dan cuenta del liderazgo de Ricardo Nassif en el despliegue de un proyecto institucional para el Instituto de Pedagogía que se fue nutriendo a partir de una trama y redes de circulación de actores (como Luis Iglesias, Nicolás Tavella, Guillermo Savloff y Norberto Fernández Lamarra), por ámbitos institucionales diversos, universitarios, organismos

internacionales, agencias gubernamentales provinciales y nacionales. Estos hallazgos ponen en evidencia que la investigación y el trabajo académico en sentido amplio enhebraba relaciones sociales, profesionales y personales que desbordaban los límites del propio grupo inscripto en el Instituto de Pedagogía de la UNLP, conformando una estructura intrincada de múltiples vínculos intergrupales. Nos queda pendiente, por razones de espacio, el análisis de las tensiones, conflictos y disputas entre los actores analizados y una descripción más rica de sus formas de circulación y tráfico entre instituciones universitarias y otras agencias del Estado, tanto en su entorno inmediato como en otras organizaciones del espacio social y político distante, especialmente, a partir de la ruptura que introduce el escenario de 1966.

Referencias bibliográficas

- Arata, N; Ayuso, M. L.; Baez, J y Díaz Villa, G. (coord.) (2009). *La trama común. Memorias sobre la carrera de Ciencias de la Educación*, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Carli, S. (2023). *La universidad como espacio biográfico. Itinerarios académicos, intelectuales y políticos en humanidades y ciencias sociales*, Prometeo.
- Coria, A. (2015). Tejer un destino. La formación de pedagogos en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1975, Miño y Dávila Editores.
- Deldivedro, V. (2024). “A la mexicana”. Tras las huellas de la trayectoria de Luis F. Iglesias en la formación de maestros rurales en México. Archivos de Ciencias de la Educación, 18(25), e139. <https://doi.org/10.24215/23468866e139>
- Frechtel, I. (2021). Formas de circulación del conocimiento pedagógico renovador en la Argentina: revistas, visitas pedagógicas y exilios (pp. 19-34). En Galak, E.; Abramowski, A.; Assaneo, A. y Frechtel, I. (Comps.) (2021). Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE. (Nuevos enfoques en historia de la educación. En Memoria Académica: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5323/pm.5323.pdf>
- Garatte, L. (2012). Políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (1966-1986) (Tesis de doctorado inédita). Universidad de San Andrés, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Garatte, L. (2024). Trayectoria académica, circulación internacional y experiencias en el exilio de Ricardo Nassif (1948-1984). Archivos de Ciencias de la Educación, 18(25), e136. <https://doi.org/10.24215/23468866e136>
- Hernando, M. G. (2024). Memorias de una enseñanza: la actuación profesoral de Guillermo

- Savloff (1960-1975). Archivos de Ciencias de la Educación, 18(25), e138. <https://doi.org/10.24215/23468866e138>
- Nassif, R. (1962). Homenaje al doctor Alfredo D. Calcagno. Archivos de Ciencias de la Educación, 3, 95-104.
- Nassif, R. (1961). Revitalización de los estudios pedagógicos en Argentina (por una pedagogía de síntesis). Archivos de Ciencias de la Educación, 3, N°2, pp. 5-10.
- Remedi, E. (2013). Conferencia Central: Teoría e Investigación Educativa. En M. Paso, M. E. Elías, G. Hernando (comps.). Debates en Pedagogía. Teoría, formación e intervención, (pp.39-69), EDULP.
- Riveros, S. E.; Garro, M. M.; Legarralde, M.; Hereñú, A. (Comps.) (2022). Investigaciones y enseñanzas en la historia de la educación argentina reciente, Homo Sapiens.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Silber, J. (2004) “A propósito de la cátedra de Sociología de la Educación de G. Savloff”. Homenaje al nacimiento de Guillermo Savloff realizado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en octubre. (mimeo)
- Silber, J. (2011). Tendencias pedagógicas en la carrera de Ciencias de la Educación. La incorporación y el desarrollo de las pedagogías tecnocráticas (1960-1990). En J. Silber y M. Paso (Coord.). *Universidad y formación docente. Políticas, tendencias y prácticas en la Carrera de Ciencias de la Educación y en otros profesados (1960-1990)*. EDULP, pp. 19-46.
- Southwell, M. (2003). *Psicología experimental y Ciencias de la Educación: Notas de historia y fundaciones*. EDULP.
- Suansábar, C. (2004). *Universidad e intelectuales: educación y política en la Argentina 1955-1976*. Manantial.

Las Escuelas Primarias Nacionales en el Departamento Colón (Entre Ríos, 1905-1945)

“The National Primary Schools in the Colón Department (Entre Ríos, 1905–1945)”.

Victor Guillermo Lugrin³⁶

Palabras clave: Escuelas - Lainez - Escuelas - provincias

Escuelas Nacionales. Consideraciones generales.

En 1905, por iniciativa del Senador por Buenos Aires, el periodista Manuel Lainez, se promulga la Ley 4874/905, conocida como Ley Lainez, que establece en su art 1 “El Consejo Nacional de Educación procederá a establecer directamente en las provincias que lo soliciten escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales en las que se dará el mínimo de enseñanza establecido en el artículo 12 de la ley 1420, del 8 de julio de 1884....” estableciendo así la posibilidad de la intervención federal en las Provincias en un choque jurídico con el artículo 5 de la Constitución Nacional que establece que las provincias son las encargadas exclusivas de la educación primaria. A partir de ese momento se sentaron las bases para la creación de un sistema de educación nacional que atravesase las jurisdicciones nacionales.

Según lo desarrolla Petitti se constituye un sistema de educación dual (Petitti 2021) que para su estudio propone la periodización en tres momentos, 1905 - 1945 , 1945-1955, la etapa peronista y 1956-1978 con su transferencia a las provincias.

Las Escuelas Nacionales en las provincias, conocidas como Escuelas Lainez significaron una tensión entre los estados nacionales y provinciales , no solo por su jurisdicción sino también por la disparidad en relación a las condiciones laborales de los docentes y las condiciones de titulación de docentes.

El Departamento Colón como Unidad de análisis

El Departamento creado en 1869, comprende un territorio que limita al Norte con Concordia, al Sur y Oeste con Uruguay , al NO con Villaguay y al Norte con San Salvador. Este último creado en 1995 le resto al territorio departamental el Quinto distrito y sectores del tercero y cuarto , que pasaron a ser parte del nuevo departamento. Se hace esta salvedad puesto que en trabajo se comprenderá al Departamento Colón en la conformación propia del periodo 1905-

36 Escuela Normal Superior “Luis Cesar Ingold”.

1945 en el que se hace el recorte temporal del mismo.

La Creación de Escuelas Nacionales en el departamento Colón

Según la ley 4874/05 en su art “ Consejo Nacional de Educación procederá a establecer directamente en las provincias que lo **soliciten** escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales en las que se dará el **mínimo de enseñanza establecido en el artículo 12 de la ley 1420**, del 8 de julio de 1884. Para determinar la ubicación de estas escuelas se tendrá en cuenta el porcentaje de analfabetos que resulta de las listas presentadas por las provincias para recibir subvención escolar.”. Esta solicitud de escuela por parte de las provincias se tradujo, en una operatoria de solicitud de los vecinos de la zona y el aval del Inspector de Escuelas Nacionales, en esta solicitud se propone también el emplazamiento, ya sea la donación de un terreno para la construcción ya sea el arrendamiento temporario.

Si bien la primer Escuela Nacional creada fue la N°10 Capital Federal, instalada en la Ciudad de Colón, si bien en las márgenes urbanas de la época: Se puede afirmar decir que fue en ámbito rural el grueso de Escuelas Nacionales , atravesando la totalidad del departamento, en creaciones que van a partir de 1906.

A la hora de pensar una periodización de las fundaciones de escuelas en el tiempo que se trabaja podemos ver tres etapas.

Se toma el periodo 1906 como una etapa de expansión y consolidación del modelo dual en donde coexisten dos sistemas, nacional y provincial, en un mismo territorio de disputa. Esta calificación como dual puede tener algunas discusiones , debido a la presencia de escuelas particulares, tal como lo prescribe la Ley de Educación.

Desde la implementación de la Ley Lainez , hasta 1920 se instalaron en el Departamento, 11 escuelas teniendo como principal eje de distribución las cercanías a las estaciones del tren y las principales ciudades, aun cuando no estén en el radio urbano.

Número	Localidad
10	Colón
11	San Salvador
16	Arroyo Grande
20	La Clarita
32	Colonia Elisa
33	Colonia Vasquez
38	Colonia El Carmen
45	Estacion Berduc
51	Colonia Mabragaña
61	Costa del Uruguay

Número	Localidad
10	Colón
65	San José

Así escuela 10 en Colón, 11 en San Salvador (la única con jornada completa), 61 en la Colonia San José y las otras ocho en el ámbito rural, cercano a las estaciones de tren.

En 1920 se transfieren las escuelas de la colonización de la JCA³⁷, que en total fueron 35 en toda la provincia³⁸ y en el departamento son 7, distribuidas en el centro norte del Departamento.

Número	Localidad
105	Colonia Carlos Calvo
107	San Ignacio
115	Ubajay
118	San Antonio
119	San Miguel
120	Nueva San Miguel
123	Yatay

En la década siguiente se fundan cuatro más, en el límite sur, San Anselmo, en la Colonia Villa Elisa, en las Puntas del Gualeguaychu y en San Huberto.

Número	Localidad
125	Colonia Villa Elisa
129	Puerto Almiron
151	Puente del Gualeguaychú
172	San Huberto

Se toman este primer momento, hasta el peronismo, donde si bien van a ser fundadas escuelas, en realidad cinco, van a ser urbanas. Desde 1955 el proceso de escolarización dual comienza un proceso de retracción que en 1978 va a culminar con la provincialización de las Escuelas Nacionales.

37 Jewish Colonization Association (JCA)

38 Petitti, Eva Mara .Visacovsky, Saba Nerina Las escuelas de la Jewish Colonization Association de Entre Ríos y su transferencia al sistema educativo nacional (1892-1920)

Algunos caminos metodológicos

Este trabajo que está en sus primeros pasos tiene un enfoque metodológico cualitativo, con aportes cuantitativo y propone , en primera Reconstruir el mapa de Escuelas Nacionales como primer paso de este trabajo ,que , en líneas generales está completo, por lo que se necesita generar nuevos interrogantes para hacerle a este mapa y mirada general.

Las fuentes a trabajar son documentales , en primera instancia, ya sea desde la bibliografía general que se menciona más arriba , también con bibliografía particular y en territorio, como los anuarios y libros conmemorativos, también se propone el relevamiento documental en territorio, ya sea desde los archivos de las escuelas cerradas , ya sea desde los archivos provincial y AGN. y por otro el análisis de la documentación de orden general, como el Monitor de la Educación Común . En este sentido se está indexando al Monitor, a partir de las palabras claves Entre Ríos y Colón, para reconstruir algunas cuestiones como ingreso de los docentes y las creaciones.

Alguna preguntas de investigación que van planteando conforme avanza la pesquisa

- ¿Cómo impactó la Ley Lainez en la estructura educativa del Departamento Colón y en qué medida facilitó la creación de Escuelas Nacionales?
- ¿Cuáles fueron las tensiones entre el Gobierno Nacional y Provincial en relación con la implementación de las Escuelas Nacionales?
- ¿Se pueden identificar criterios en la selección de las localizaciones de las Escuelas Nacionales en el Departamento Colón?¿Cómo influyó la proximidad a las estaciones de tren y el trazado vial en la distribución de las Escuelas Nacionales?
- ¿Qué características tenían las Escuelas Nacionales en comparación con las escuelas provinciales y privadas durante este período?¿Cuáles eran las condiciones laborales de los docentes en las Escuelas Nacionales y cómo se comparaban con las de sus colegas en escuelas provinciales? ¿Qué requisitos de titulación se exigían a los docentes de las Escuelas Nacionales y cómo afectaron esto a la calidad educativa?
- Teniendo en cuenta la nacionalización de las Escuelas particulares dependientes de la JCA en 1920, ¿fue la misma política implementada con otras Escuelas Particulares de otros movimientos colonizadores?

A modo de primeras conclusiones

La creación de Escuelas Nacionales en el departamento se realizó, en el periodo estudiado, mayormente en el ámbito rural y vinculado directamente con procesos macro, como la instalación del Ferrocarril y de la Colonización de la J.C.A., así también podemos localizarla en el centro norte del departamento, especialmente en la colonia Villa Elisa. También en que la necesaria participación de la sociedad en la fundación de estas escuelas jugó un papel destacado en el proceso.

Bibliografía

- Ascolani, A. (2012). *La escuela primaria rural en Argentina: Expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932)*. Cuadernos de Historia de Educación.
- Ascolani, A. (2015). *Ruralidad, analfabetismo y trabajo en la Argentina: Proyectos y acciones del Consejo Nacional de Educación (1930-1940)*. Cuadernos de Historia de Educación, 853.
- Ayuso, M. L., & Arata, N. (2005). *Conflictos, tensiones y fracturas en la formación del Sistema Educativo Argentino: Tres perspectivas sobre la Ley Láinez*. En “A cien años de la Ley Láinez”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Cian, J. P. (2023). *Escolarización primaria rural y transformación Agraria: Los desafíos de una escuela ‘adaptada al medio’ (Entre Ríos, 1935-1945)*. *Revista de Educación*. Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7435/7589.
- Cian, J. P., & Ferreyra, A. M. (2023). *Imigração, analfabetismo e escolarização comum no departamento Villaguay, Entre Ríos (1895-1914)*. *Antíteses*, 16(31), 428–459. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2023v16n31p428-459>.
- Monitor de la Educación Común*. Biblioteca Nacional del Maestro.
- Petitti, E. M. (2019). *El Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural en Entre Ríos, Argentina (1978-1991)*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo.
- Petitti, E. M. (2021). *La relación nación-provincias y la educación primaria en Argentina (1905-1978)*. Ciencia, Docencia y Tecnología. Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.
- Petitti, E. M. (2022). *Alcances y límites de la obligatoriedad escolar en Argentina (provincia de Entre Ríos, 1886-1958)*. *Prohistoria*, 38(XXV).
- Petitti, E. M. (2022). *Los espacios rurales y el proceso de escolarización en Argentina durante el primer peronismo (provincia de Entre Ríos, 1946-1955)*.
- Petitti, E. M. (2022). *La educación en la provincia de Entre Ríos: Funcionarios, instituciones y políticas (1886-2008)*.
- Petitti, M., Chelotti, T., & Schmuck, E. (2018). *Políticas públicas en territorios rurales: la educación en el norte de Entre Ríos*. *EJES*, FCECO-UNER.
- Petitti, E. M., & Visacovsky, S. N. (2024). *Las escuelas de la Jewish Colonization Association de Entre Ríos y su transferencia al sistema educativo nacional (1892-1920)*.

MESA VIRTUAL 5

COORDINA: AGUSTÍN ASSANEO (IFDC BARILOCHE)

Mucho paño para cortar: vestimenta y distinción en los docentes secundarios de la Sociedad Nacional de Profesores. Chile (1953-1970)

Much to discuss: attire and distinction among secondary school teachers in the Sociedad Nacional de Profesores. Chile (1953-1970)

Rodrigo Reyes Aliaga³⁹

Palabras clave: Vestimenta, Educación, Profesores, Organizaciones Docentes, Chile.

Introducción

En el otoño de 1968, los sindicatos docentes agrupados en la Federación de Educadores de Chile (en adelante FEDECH) entre ellos la Sociedad Nacional de Profesores (en adelante SONAP) y la Unión de Profesores de Chile (en adelante, UPCH) llevaban más de cuatro semanas en huelga por el reajuste salarial. La extensión del conflicto no permitió cobrar los salarios de marzo, los fondos de la huelga se estaban acabando y las ollas comunes comenzaban a proliferar en las principales plazas de Chile. Esta situación de resistencia y precariedad impulsó a un grupo de docentes de cerca de 300 docentes en Santiago (Olavarría, 1969, 138-139), Curicó, Mataquito (El Siglo, 22 de abril de 1968, 6) y Chillán (La Discusión, 24 de abril de 1968, 7) a empeñar su vestimenta en la Caja de Crédito Popular, lo que fue apodado por un cronista de *La Tercera de la Hora* como la “Operación Tía Rica” (La Tercera de la Hora). Muchos de los docentes culpaban a la intransigencia del gobierno por haberlos empujado a empeñar sus preciados enseres que les procurase un monto mínimo para la subsistencia.

Este episodio de 1968 nos entrega pistas sobre el vestuario en la docencia chilena como parte de la materialidad escolar (Dussel, 2002, 11-36). En este sentido, el vestuario se inscribe dentro de las investigaciones cuyo foco se concentra en los discursos y prácticas que dieron coherencia la implementación de un código de vestimenta en el marco de la historia de la educación. De esta forma se aleja de estudios de historia de la moda cuyo eje central está puesto en el registro en la rapidez de las formas y la subjetivación consiguiente (Simmel, 1934, 147-148).

39 Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Correo electrónico: reyesaliaga@gmail.com



Imagen N° 1

La Tercera de la Hora, 20 de abril de 1968, p. 5.

El objetivo de este trabajo es explorar como el traje, también llamado saco o vestón, operó como parte de la identidad del profesor de la Sociedad Nacional de Profesores (en adelante, SONAP) tanto por identificación como por diferenciación con otros grupos entre los años 1953-1970. Como hipótesis planteamos que el traje o vestón significó para SONAP una materialidad útil para su distinción en tanto clase con respecto a otros sindicatos docentes como la Unión de Profesores de Chile (en adelante, UPCH) y con respecto a las maestras de SONAP entre los años 1953-1970. Metodológicamente se optó por una estrategia cualitativa de análisis que implicó el uso de la técnica de análisis de contenido para la lectura y jerarquización de documentos internos, boletines, periódicos, actas, volantes y diarios de circulación nacional.

SONAP: breve semblanza histórica

La SONAP nace en 1909 fruto de inquietud de maestros de educación secundaria en torno a la discusión pedagógica y la dignificación profesional, sus dirigentes en su mayoría pertenecían a la elite política y/o eran cuadros militantes del Partido Radical, el Partido Liberal y en los sesentas del Partido Demócrata Cristiano. Esto contrasta con otras organizaciones docentes como la UPCH, ya sea por su diversidad política como por el perfil dual de funcionario público-legislador⁴⁰.

40 Incluso antes de nacer, SONAP estuvo integrada y conducida por maestros que oficiaron como exministros como fue el caso de Guillermo Subercaseaux Pérez quien posteriormente fue diputado, parlamentarios como Enrique Oyarzún y futuras autoridades como Pedro Aguirre Cerda, sobre este último SONAP celebró su reclutamiento como Ministro de Instrucción en 1918 (*La Nación*, 11 de abril de 1918, 13). Esta relación continuó cultivándose con el tiempo, valga como ejemplo cuando SONAP elabora en 1917 un proyecto de jubilación convocó

Durante sus sesenta y dos años de existencia (1908-1970) y a pesar de sus diferentes reformas orgánicas SONAP se dotó de un esquema organizacional preferente para el desenvolvimiento masculino sobre todo en sus directorios y cuerpos de delegados. Por ejemplo, en 1958 en su tercera convención la SONAP contó con una delegación de 330 delegados y delegados (Sociedad Nacional de Profesores, 1955, 10-21) que representaban, en promedio, alrededor de 3000 docentes con cuotas al día, cuya proporción masculina era cercana al 70%. Esta sobrerrepresentación masculina fue matizada por el ingreso de mujeres a la directiva de SONAP a partir de la promulgación del sufragio femenino para elecciones presidenciales y parlamentarias en 1949, aunque el punto culmine de la participación femenina fue entre 1961 y 1965 cuando fue conducida por la militante radical Aura Guzmán quien fue elegida durante dos periodos como vicepresidenta (1961-1964-1964-1967).

La hegemonía masculina al interior de SONAP también se expresó a través de las prioridades reivindicativas como el salario, las asignaciones familiares o la construcción del vital docente cuya imagen era del maestro proveedor en su hogar, que terminaron por desplazar las reivindicaciones de las maestras como la jubilación femenina a los 25 años de servicio o la extensión del permiso maternal durante el ciclo de conflictividad magisterial (1950-1968).

Algunos antecedentes sobre la centralidad del vestuario masculino para SONAP

En reportes de Tesorería de SONAP anteriores a 1953 los gastos de organización eran más bien generales: fondo de huelga, arriendo de local, papelería (plumas, lápices, sobres, etc.), cuotas mortuorias, ingresos y egresos, como parte de la cuenta anual del directorio de salida. Sin embargo, a partir de 1953 los registros son más exhaustivos y fueron publicados en formato libro donde se reunían todos los documentos de la convención, incluido el informe de finanzas.

De esta manera, las cuotas por socio, los gastos de la sede, los viajes, la propaganda fueron parte integral de la contabilidad, también incluye la sastrería como un ítem de importancia que ocupó entre 1953 y 1970 un 22% de su presupuesto que términos jerárquicos de magnitud era el tercer elemento que más gastos le generaban a SONAP. En el mismo informe se especifica que el ítem de sastrería en términos materiales residía en subvencionar la vestimenta masculina, al 50% de su valor en el mercado, para sus afiliados en piezas de vestuarios como trajes, chaquetas y casimires, todas prendas masculinas, pues a las maestras no se les enuncia en ningún momento ni a prendas asociadas a ellas.

Este beneficio hacia sus afiliados masculinos provenía de la relación estrecha entre SONAP y la Escuela Nacional de Sastrería: primero, la Escuela tuvo profesores al menos cinco delegados

a diferentes diputados en su sede para trazar una estrategia conjunta para que dicho proyecto logre convertirse en ley (véase La Nación, 16 de junio de 1917, 8; La Nación, 20 de agosto de 1917, 8); incluso SONAP hace pública felicitaciones a diputados que se muestran como favorables al proyecto de jubilación y mejora de remuneraciones (La Nación, 19 de julio de 1917, 13).

para todas las reuniones zonales (de Santiago) y las convenciones nacionales, lo que puede calcularse que la SONAP contaba con 30-40 miembros afiliados a SONAP. Segundo, a que Fidel Iturra logra un trato con la ENS en 1951 donde se estipuló un compromiso de compra de prendas masculinas (Sociedad... 10-12).

Esta preocupación por la situación del vestuario de sus afiliados distó mucho de la preocupación de otros sindicatos docentes como la UPCH, que agrupaba al magisterio primario, cuyas preocupaciones en torno a este ítem estaban referidas a la infancia desvalida y a prácticas como el ropero escolar, pero la preocupación por la vestimenta de sus afiliados no es discutida ni enunciada en sus convenciones (Unión de Profesores de Chile, 1939, 33; Unión de Profesores de Chile, 1964, 50).



Imagen N° 2

El Siglo, 13 de septiembre de 1957, p. 12.

El vestuario: identidad y diferenciación

El Magisterio usó el traje en diferentes espacios de sociabilidad o instancias donde se desempeñaban: como docentes en las aulas, como manifestantes en las huelgas, como dirigentes sindicales en las convenciones o como directivos educativos en escuelas de verano; esto reafirma su importancia. Esto también dialoga con la utilización constante de su uso con los sindicalistas de primera línea o con los líderes de partidos de izquierda. En fotografías de eventos sindicales, mítines o incluso actos públicos vemos siempre a dirigentes con traje⁴¹.

41 Véase las fotografías de dirigentes sindicales anarquistas en Sergio Grez Tozo (2007, 121 y 145). En contraste y a modo de un despliegue visual con intencionalidad véase la serie fotografías tomadas a Clotario Blest

La identidad deberíamos entenderla como un proceso incesante de reconocimiento individual y colectivo sobre ciertos símbolos, signos, liderazgos, doctrinas, etc. Y en su reverso es también un proceso que se alimenta de un momento de diferenciación, o de marcar contraste con respecto a otros. Esto nos permite plantear que el traje pudo operar como un elemento material clave para el proceso de identificación que se desarrolla como un código, noma o costumbre⁴² del mundo laboral en el cual se inserta el profesor. Es decir, la vestimenta puede estar regulado por una norma que puede o no puede ser ley, pero respetada o legitimada por un colectivo de manera explícita o tácita que puede transformarse en un sentido común que reprende, corrige o aísla cualquier *anomalía*⁴³. De esta forma, el código de vestimenta permite ser parte de una comunidad.

En tal sentido, para SONAP la vestimenta fue un símbolo de identificación con el proyecto de Estado Docente desde una perspectiva que inicialmente combinaba tanto el trabajo en aulas como dentro del aparato estatal. Solo a partir de la década del cincuenta la SONAP adopta un carácter más sindical que en sus cuatro décadas anteriores, su compromiso se resignifica en la defensa del Estado Docente desde el magisterio organizado y desde la institucionalidad (MINEDUC o comisiones de trabajo curricular o de auxilio a la infancia). En otras palabras, la inserción estatal como funcionario no era solamente un trabajo sino también una tarea con un horizonte claro y sintetizado en el Estado Docente (Sociedad Nacional de Profesores, 1953, 19, 53-54), y la forma de ser parte de esta cruzada es través de *ser* funcionario público, cuya investidura en sus diferentes funciones ya sean funcionarias, pedagógicas o gremiales era el traje o saco.

Investidura es un código para ser parte o renovar pertenencia en una comunidad, pero el traje o saco marca también una diferencia de género y clase. En cuanto al género, en ninguna convención de SONAP hay alguna consideración sobre la vestimenta de las maestras, de hecho, son muy pocas las consideraciones existentes hacia las reivindicaciones femeninas a lo largo de las seis convenciones que tuvo SONAP entre 1955 y 1970⁴⁴. El traje y el vestido marca automática una diferencia entre géneros, entre camisa y blazer, evidencia las diferencias en torno

Riffo recorriendo Santiago por Eliot Elisofon reportero de la revista *Life* en 1950. Véase: <https://www.enterreno.com/moments/clotario-blest-en-santiago>.

42 Una de las definiciones más comunes y consensuada de moral desde el punto de vista de la filosofía es: conjunto de normas, leyes y costumbres que orientan la conducta humana hacia el bien (Audi, 2012, 668-669; Bobbio, 1983, 28-29; 1998, 70-74)

43 La anomia es una elaboración propia del padre de la sociología Emille Durkheim, aunque él la pensó como una forma de explicar conductas individuales que rompen las expectativas que socialmente se tienen de ellas con respecto a un comportamiento normal y que terminarían por dañar o herir a la sociedad. Esta definición genérica fue interpretada por Talcott Parsons bajo un esquema más rígido sobre el comportamiento de grupos o clases con una carga dimensión normativa más profunda a la anomia y nombrándola como “desviación” con respecto a la norma.

44 Estas consideraciones fueron las jubilaciones femeninas en 1947 en UPCH y SONAP, la inclusión de la educación sexual en 1964 por parte de maestras de SONAP y en 1963 la UPCH hay una consideración por construir jardines infantiles para que las maestras puedan realizar sus labores adecuadamente y no abandonar la docencia.

a la movilidad, la capacidad de realizar destrezas físicas o tareas comunes. De esta manera, el traje, vestón o saco fue un elemento más que construyó la masculinidad propia de los docentes, más aún el de SONAP, quien también articuló íntimamente este elemento al de la clase.



Imagen N° 3

La Tercera de la hora, 21 de abril de 1968, p. 2.

En términos de clase, la idea del funcionario público se inscribe desde ya en un relato histórico de las clases medias que comenzaron a insertarse en la amplia y heterogénea franja de mandos medios dentro del aparato estatal. Junto a esto, el ineludible anhelo o pretensión por diferenciarse de las clases populares. Si bien, el sindicalismo docente solidarizaba eclécticamente con las causas populares, aunque firmemente se identificaban como empleados fiscales, en algunos casos como profesionales e incluso como miembros de un estamento superior. Esto fue patente en todo el ciclo de huelgas magisteriales (1950-1968) al realizar el ejercicio de comparar sus salarios con otros trabajadores, demostrando su propia diferencia en cuanto al salario deseado con el real, pero a la vez igualándose en la necesidad de reestablecer su función proveedora en el hogar a través del reajuste salarial (El Sur, 17 de junio de 1966, 9).

Aunque el debate sobre si el magisterio es parte de la clase trabajadora o miembro tácito de las clases medias se encuentra en un punto de dispersión en las ciencias sociales y recientemente es problematizado por ciertos investigadores⁴⁵. Lo interesante en este punto reside en como

⁴⁵ La historiografía nacional ha problematizado escasamente la relación entre docencia y posición/experiencia de clase. En este caso los aportes provienen más desde las ciencias sociales: desde la antropología véase Adler y Melnick (1998). Desde el punto de vista de la sociología véase Donaire (2012 y 2017). Cabe destacar que Ricardo Donaire. Una forma bastante extraña de reflexionar sobre las clases medias solo a partir de una variable véase Boccardo y Ruiz (2020, 139-147).

pensamos la identificación de este grupo de maestros de SONAP, que en términos de imaginarios se situaron como clases medias y que se experimentaron a sí mismas como clases medias (Stern, 2021, 26-30) bajo un principio de Estado Docente que marcó su pauta reivindicativa y también su propia forma de ser maestros. Todo esto incluso, a pesar de que sus salarios no fueron muy diferentes a las de facciones de la clase trabajadora (Nazer Ahumada, 2021, 194-196; Medina, 2015, 202-211) e incluso por debajo de ciertos funcionarios públicos de bajo rango (Democracia, 23 de marzo de 1952, 4; 28 de marzo de 1952, 1; 12 de abril de 1952, 1; La Nación, 15 de abril de 1952, 4; 16 de abril de 1952, 3).

Para ahondar el punto de convergencia entre clase y género, volvamos al episodio narrado en 1968 para interpretarlo. Los maestros sostuvieron una movilización por casi un mes completo y sin cobrar sus salarios, vieron como un último recurso empeñar su propia vestimenta, su propio distintivo. Es decir, la gravedad de la situación económica del magisterio potenció un menoscabo de ciertos aspectos que constituían la masculinidad docente de esos años en al menos en tres aspectos. Primero, los docentes vieron debilitado de su rol como proveedores al no existir desde 1966 reajuste salarial; segundo, con tal de no traicionar la huelga se ven obligados a acudir al crédito prendario para obtener un poco de dinero que les devolviera su capacidad de provisión al menos un momento, pero acosta de un elemento importante de su propia identidad. Tercero y final, es demostrativo este empeño de trajes de las prioridades en tiempos de crisis para el magisterio masculino, pues no cobrar el salario, empeñar su propia vestimenta de maestro o incluso acudir a una serie de ollas comunes, si bien eran duros golpes para su propia identidad masculina, no era tan fuerte como transgredir o traicionar la palabra empeñada (traducida como compromiso) en torno a su compromiso con la huelga y el magisterio movilizad.

Conclusiones

Identificación y diferenciación son momentos simultáneos de una misma dinámica. En este caso nos permite entender como un elemento material: un vestón o el registro de compra de ropa, nos habla de sus propios elementos de identidad, pero también de diferenciación. A este respecto, el vestón nos puede ayudar a entender parcialmente el comportamiento constante del magisterio masculino de SONAP en torno a su vestimenta, pero también abre nuevos caminos para comprender tanto la trascendencia del traje y sus vínculos con la construcción de masculinidades y los imaginarios de clase. Sobre estos dos elementos vemos como el traje le permitió desarrollar a los docentes masculinos de SONAP parte de su identidad como funcionario en torno al Estado Docente lo que se articula con su imaginario de clases medias sobre el cual se inscribía SONAP y los partidos que operaban en su interior. A su vez, el traje contribuyó a configurar la identidad masculina del magisterio secundario a través de elemento de distinción material y expresivo de su propia identidad masculina que, si bien recaía sobre diferentes elementos y donde la vestimenta se conformó como uno importante pero jerárquicamente

inferior al honor, tal como vimos en el episodio de la huelga de 1968.

Para finalizar. Como buen hallazgo el traje del magisterio secundario también nos abre las posibilidades de más y nuevas preguntas en torno a la vestimenta como parte de la materialidad escolar, en cuanto a estilos y confecciones ¿Existía un interés similar sobre el traje para profesores primarios o normalistas? ¿La utilización del casimir era extensiva a todo el magisterio masculino o había otras prendas que lo sustitúan? ¿Hubo un cambio en la vestimenta de los profesores durante la década de los sesentas que se haya reflejado en tensiones entre profesores de generaciones más jóvenes con aquellos de generaciones más viejas?

Referencias

FUENTES PRIMARIAS

Periódicos

Democracia (1952)

El Siglo (1968)

El Sur (1961-1968)

La Discusión (1968)

La Nación (1917-1952)

La Tercera de la Hora (1968)

Documentos

Sociedad Nacional de Profesores (1955) *I Convención Nacional SONAP* (Santiago, SONAP, 1955).

Unión de Profesores de Chile (1939) *Programa educacional* (Ediciones Unión de Profesores, Santiago, 1939).

Unión de Profesores de Chile (1964) *XV convención de la UPCH* (Ediciones UPCH, Santiago).

FUENTES SECUNDARIAS

Bibliografía

Adler, Larissa y Melnick, Ana (1998) *Neoliberalismo y clase media. El caso de los profesores*

de Chile (Santiago: DIBAM-CIBA).

Audi, Robert (2012) *Diccionario AKAL de Filosofía Política* (Barcelona, AKAL).

Bobbio, Norberto (1998) *Estado, gobierno y sociedad* (México, Fondo de Cultura Económica).

Bobbio, Norberto (1983) *Liberalismo y democracia* (México, Fondo de Cultura Económica).

Boccardo, Giorgio y Ruiz Encina, Carlos (2020) *Los chilenos bajo el neoliberalismo. Clases y conflicto social* (Santiago: Fundación Nodo XXI).

Donaire, Ricardo (2012) Los docentes en el siglo XXI. ¿Empobrecidos o proletarizados? (Buenos Aires: Siglo XXI, 2012).

Donaire, Ricardo (2017) «Algunos problemas en torno a la caracterización de los docentes como “clase media”. Reflexiones a partir de una investigación empírica» en *Polifonías* 6 (10): 68-91.

Dussel, Inés (2022) “La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos” en *Anuario de Historia de la Educación* N° 4, pp. 11-36.

Grez Tozo, Sergio (2007) *Los anarquistas y el movimiento obrero. La alborada de “la idea” en Chile, 1893-1915* (Santiago, LOM).

Medina, Cristian (2015) “El proceso económico” en Olga Ulianova (coordinadora) *Chile Tomo 4 1930/1960. Mirando hacia dentro* (Madrid, Taurus-Mapfre).

Nazer Ahumada, Ricardo (2021) “La crisis del modelo de Desarrollo y las reformas estructurales” en Manuel Llorca-Jaña y Rory M. Miller (compiladores) *Historia económica de Chile desde la Independencia* (RIL Editores, Santiago).

Olavarría Bravo, Arturo (1969) *Chile bajo la Democracia Cristiana* (Santiago, Editorial Nascimento)

Simmel, Georg (1934) “Filosofía de la moda” en *Cultura Femenina y otros ensayos* (Revista de Occidente, Madrid), pp. 139-174.

Stern, Claudia. *Entre el cielo y el suelo. Las identidades elásticas de las clases medias*. (RIL editores, Santiago, 2021).

Análisis de la Educación en la actualidad: ¿Una política pública en jaque?

Analysis of Education at present: A Public Policy in a tight spot?

Melina Daniela Bellino⁴⁶

Yamila Paola Varaldo⁴⁷

Palabras clave: Estado – Derecho – Educación – Política Pública

Resumen

En este trabajo, se analiza el papel del Estado en la educación, considerando su responsabilidad en garantizar los derechos de los ciudadanos y diseñar políticas públicas para lograr el bienestar de la comunidad. La educación es uno de los objetivos principales del Estado, y su administración es crucial para el desarrollo de la sociedad.

En Argentina, ¿el Estado Nacional y el Estado Provincial Santafesino tienen conceptos y enfoques diferentes en materia de educación? ¿los gremios y sindicatos docentes que rol están teniendo en todo esto? ¿los docentes cómo estamos siendo vistos en y por la sociedad? ¿y por los gobernantes? A través del análisis de artículos periodísticos y bibliografía pertinente, se examinarán las declaraciones del presidente Milei y del gobernador Pullaro sobre la educación, y se cuestionará la gestión de la educación en el país, poniendo la mirada también en el rol de las asociaciones gremiales y sindicales que deben defendernos, como también nuestra experiencia propia en el día a día en las escuelas.

La cita de Franklin Roosevelt resume de alguna manera nuestro análisis: “La prueba de nuestro progreso no es si añadimos más a la abundancia de aquellos que tienen mucho; es si proporcionamos lo suficiente a aquellos que tienen demasiado poco”, el cual busca contribuir al debate sobre el papel del Estado en la educación y su impacto en la sociedad argentina actual y venidera.

46 Prof. en Historia. E.E.S.O. N° 255 “Malvinas Argentinas, Hersilia (Santa Fe), Argentina. Correo electrónico: melinabellino02@gmail.com

47 Prof. en Economía y en Administración. E.E.T.P. N° 453 “Brigadier Estanislao López”, Ceres (Santa Fe), Argentina. Correo electrónico: profeyav@gmail.com

Análisis de la Educación en la actualidad: ¿Una política pública en jaque?

Teniendo presente que el Estado es una organización político – jurídica y que como tal, es y debe ser el garante y defensor de derechos por y para los ciudadanos, nos propusimos analizar el rol del Estado nacional y provincial con respecto a uno de los derechos más importantes que debemos tener los ciudadanos, el de la educación.

Entonces, en nuestro país, ¿el Estado Nacional y el Estado Provincial Santafesino tienen conceptos y enfoques diferentes en materia de educación? ¿los gremios y sindicatos docentes que rol están teniendo en todo esto? ¿los docentes cómo estamos siendo vistos en y por la sociedad? ¿y por los gobernantes? Ante todo, pensemos en el “resurgimiento” de concepciones que plantean a la educación como una mercancía (Canessa et al, 2017), en cuanto a lo salarial y a la carrera docente.

El trabajo docente era visto y lo sigue siendo, como un trabajo que no solo responde a las cuestiones corporativas sino también a la defensa de los intereses que buscan el bienestar social. Nuestro trabajo parece que solo se limitaría a las horas que pasamos frente al aula, dictando clases solamente, pero no es así. Muchas veces también oficiamos de psicólogos escuchando las situaciones que viven ellos dentro y fuera de la escuela, con amigos, familiares o en la sociedad, manifestando sentimientos y emociones que debemos atender y contener.

Pero al regreso a nuestros hogares, los docentes seguimos planificando clases, corrigiendo evaluaciones, realizando adaptaciones, formándonos para llevar a nuestros alumnos cosas nuevas y para ascender en la carrera docente. Con respecto a esto, nuestros gremios y sindicatos docentes conciben al trabajo “como realización de uno mismo, como creatividad humana (...), una práctica, tarea o actividad concreta que realiza el sujeto social docente” (Canessa et al, 2017), y que nuestra formación permanente se tendría que hacer mientras realizamos nuestro trabajo en las escuelas. Lamentablemente, muchas de las capacitaciones que nos interesan realizar o que debemos hacer tienen un costo económico que hoy muchos docentes no podemos costear a raíz de que nuestros sueldos apenas llegan a cubrir las necesidades básicas.

Pues bien, analizando algunos artículos periodísticos consultados como Página 12, Infobae, Argentina.gob.ar, Santa Fe Noticias, El ciudadano web, El protagonista web, CTERA, podemos observar que tanto el presidente Milei como el gobernador Pullaro apuntan a un desfinanciamiento o financiar lo menos posible a la educación en todos sus niveles, desde malos sueldos, sin ciencia y tecnología, un mínimo de infraestructura, hasta cerrando las paritarias con decretos, entre otras.

En cuanto a los dichos del presidente, estos apuntan más al nivel superior de educación, a las universidades públicas, planteando que las mismas no usan sus recursos de manera eficiente, que solo “sirven a los hijos de ricos a costa de los pobres” (Echenique, Página 12, 2024) y, que por tal motivo tienen que ser auditadas, que el financiamiento que recibían del Estado

deberá esperar o ser modificado para ser recibido directamente por los estudiantes y docentes, no así, por los altos mandos de las mismas (Argentina.gob.ar, 2024). Bien como graduadas de la universidad pública, de instituto del profesorado público e hijas de trabajadores de clase media, podemos decir que esto no es así en cuanto a que la educación pública y en particular la universidad no solo sirve a los ricos. Para nosotras como para muchos, la universidad y la educación misma, sigue siendo el camino principal para conseguir el progreso social, cuestión que se busca mantener y defender, y como docentes de nivel medio, seguir apostando a que nuestros alumnos continúen algún estudio superior luego de la escuela y así poder defenderse y realizarse en este sistema en el que vivimos.

Aunque hay algunos periodistas que plantean que el presidente está haciendo bien las cosas en materia de educación ya que, está bajando la inflación, es decir, “pulverizar la inflación” (Morgan, Infobae, 2024) implicaría mejor educación ya que los docentes no estaríamos angustiados y tensionados y podríamos apostar más a nuestra creatividad, no estaríamos tan pendientes de si el sueldo nos alcanza o no. En este punto estamos de acuerdo, si tendríamos mejores sueldos que contemple la realidad laboral del docente y nuestra labor sea valorada como se debe, seguramente no estaríamos estresados por ver si pagamos cuentas o comemos y sobrecargados con tareas que desbordan al rol docente, o sufriendo alguna enfermedad o accidente que nos limite ir a cumplir con nuestro trabajo en la escuela, como sucede en nuestra provincia de Santa Fe, que si bien tenemos permitido la licencia médica correspondiente eso nos puede impedir el cobro el “premio por la asistencia” o presentismo, siendo hoy una ayuda para muchos docentes. En nuestra opinión, esto se debe al abuso en licencia por parte de colegas y hoy la estamos pagando todos, y ese “premio” debería ser dado con el correspondiente aumento salarial que tanto se reclama.

“Pulverizar la inflación” también sería acceder a infraestructura institucional en condiciones a tecnología a mejor precio, mejor conectividad, con un mercado desregulado, donde los ciudadanos elijamos qué comprar, cómo comprar, dónde comprar y con qué medios de pago abonar. Y dicen que eso también mejoraría la educación. Si es así, deberíamos empezar a tener mejores computadoras, celulares e internet en nuestras escuelas para poder trabajar con nuestros alumnos, sobre todo si tenemos una modalidad como Informática, donde el 50% de las materias tienen que ver con el manejo de redes y dispositivos digitales, siendo los alumnos y a veces también los docentes, los que pagamos datos móviles extras para poder dar clases y tener los materiales.

En este punto, las asociaciones gremiales docentes se pronunciaron en contra del desfinanciamiento estatal en educación como un ataque a la educación pública y vulnerando el derecho a la educación de los ciudadanos: Todos los ítems del presupuesto se ven afectados, especialmente el Plan Conectar Igualdad, el fortalecimiento territorial y el Mejoramiento de la calidad educativa, que directamente desaparecen del presupuesto 2025. A su vez, también se ven seriamente afectadas las Acciones de Formación Docente (-63%), la construcción de

Jardines de Infantes (-59%), las Becas estudiantiles (-64%), la Infraestructura y el equipamiento (-69%), entre otras (CTERA, 2024).

Dicen que el presidente también está creando incentivos para estudiar y dinamitando incentivos para no estudiar (ser hijo de..., enganche, plancito). Aquí no creemos que sea tan así, porque los que día a día en las aulas tratamos de incentivar a los alumnos a estudiar, a seguir estudiando después del secundario, somos nosotros los docentes, y en algunos casos, acompañados por las familias. Pero si es cierto, que se debe terminar con los “privilegios” de ser amigo o pariente o bien conocido para acceder a puestos de trabajo sin tener la capacidad o la educación como debe ser, la cuestión de la meritocracia tan criticada pero que para llegar a donde uno quiere debe hacer merito bueno por sus propios medios no esperando que alguien le de ese enganche gratis e impidiendo el ingreso a alguien que si está verdaderamente capacitado.

Pero si coincidimos en que hay dos cuestiones que el gobierno nacional debería llevar a cabo. Por un lado, la desburocratización de las provincias en el manejo de los sistemas escolares, es decir, que el manejo de los recursos llegue directamente a las escuelas y sean ellas las que decidan como invertirlo. Hoy, tanto en provincia como en nación, las partidas que llegan a las escuelas, tienen muchos procesos de análisis y autorización de documentación para acceder a la ayuda que se necesita sobre todo para infraestructura, y algunas de ellas, primero pasa por las comunas y municipios y luego a las escuelas, dejándonos la duda si les entregan el monto que corresponde.

Por otro lado, realizar un cambio cultural en cuanto a que, como ciudadanos podamos demandar la devolución de nuestros impuestos para poder usarlos en la mejor educación que queramos darles a nuestros hijos, y no como es actualmente que supuestamente nuestros impuestos se van en obras, muchas no existen o están inconclusas o directamente suspendidas porque se consideran innecesarias o que fueron mal manejadas las licitaciones de las empresas que las realizan.

Mientras el presidente plantea estas cuestiones, en nuestra provincia el gobernador Pullaro propuso la eliminación de la no repitencia (con la cual estamos de acuerdo), con un programa de alfabetización que aún no se ven los resultados y con tutorías virtuales para los alumnos que adeudan materias (Elciudadano.com, 2023), mientras muchos no tienen buen acceso a la conectividad para realizarlas o se inscriben y no asisten como sucede en las mesas de exámenes previos presenciales, porque no hay interés en el alumnado en rendir las materias, en cumplir con la disciplina y responsabilidad que representa el estudiar. Y se va acercando el fin de la etapa del trienio 2020-2021-2022 para que los alumnos saquen esas materias mediante trabajos prácticos, realizando así lo que el gobierno llamó “una salida digna, elegante y administrativa” de ese trienio. Entre líneas podemos leer que nos piden que los aprobemos sin cuestionar si el alumno sabe o no sabe, lo cual rechazamos rotundamente.

Pero planteó nuestro gobernador, una provincia comprometida que quiere la mejor calidad

educativa del país. ¿Cómo se logra eso? Bueno para el gobernador y su equipo parece que eso se logra con sueldos docentes por debajo de la inflación, debiendo el pago de porcentajes del último trimestre del gobierno anterior como del 2024, todo firmado y acordado en paritarias, con poca inversión en infraestructura, la cual tiene que ser una infraestructura “amigable” con el sistema, un presupuesto bajísimo para educación, asegurando que la educación está priorizada dentro de las políticas públicas en la Provincia de Santa Fe, una definición política fuerte que han tomado porque es poner arriba de la mesa datos, indicadores y estadísticas que nos permitan saber de dónde partimos, pero fundamentalmente tener claro hacia dónde queremos llegar, es decir, somos solo números para el gobernador y esos números deben dar correctamente para poder recibir apoyo económico de algún ente nacional o internacional (El Litoral, 2023).

Como vemos, sea desde el gobierno nacional como del provincial, la inversión en educación no sería una obligación estatal, el resguardo de la salud de los profesionales de la educación no sería una política pública importante, porque tanto uno como el otro, no les están dando la importancia que tiene, no están apostando al progreso que apunte a darle más oportunidades y condiciones para llegar a ellos a aquellos que la tienen más difícil, sino que siguen con la idea que el progreso es enriquecerse ellos a costa del resto. Idea contraria a la idea que tomamos de Roosevelt al principio la cual manifiesta que el progreso se consigue no sumando abundancia a los que ya tienen, sino es dar lo suficiente o más a aquello que no tienen demasiado.

En conclusión y cierre de esta ponencia les dejamos estas preguntas utópicas: ¿Qué pasaría si invertimos los sueldos? Si el docente con su sueldo está aportando al sostenimiento de las instituciones desde traer copias, hasta comprarles zapatillas a nuestros alumnos ¿Qué pasaría si estos políticos cobraran como un docente y nosotros, los docentes como un cargo de gobernador? ¿Creen que la educación en nuestra provincia y a nivel país no estaría mejor?

Referencias

- Eggers-Brass, T.; Lardiés, N.; Moreno del Campo, H.; Calmagno, N. (2011); “Política y ciudadanía”.
- Eggers-Brass, T.; Torre, G.; Alonso, P.; Carabatta, S. (2016); “Construcción de ciudadanía I: ambiente, salud y recreación con prácticas políticas inclusivas”.
- Lardiés, N.; Caisoón, S.; Carabatta, S. (2014); “Trabajo y ciudadanía”.
- Canessa, M; Sottlie, E; Núñez, A. (2017); “Una aproximación a la definición de puesto de trabajo docente, desde la mirada de los trabajadores/as de la educación”, en Tálamo, F; Rozados, M. (coomp.) “Política educativa, sindicalismo y trabajo docente (2019).

Sitios web consultados:

<https://elprotagonistaweb.com.ar/noticias/val/16894/pullaro-tenemos-que-volver-a-la-calidad-educativa-y-volver-a-la-evaluaci%C3%B3n-por-materia.html>

<https://elciudadanoweb.com/primera-medida-de-pullaro-en-educacion-firmo-decreto-que-elimina-la-no-repitencia-en-el-secundario/>

<https://ctera.org.ar/gravisimo-ajuste-a-la-educacion-publica-en-la-argentina/>

<https://www.infobae.com/opinion/2024/12/21/los-cuatro-logros-de-milei-en-educacion/>

<https://www.pagina12.com.ar/774543-seis-expresiones-de-milei-contrala-educacion-publica>

<https://www.argentina.gob.ar/noticias/javier-milei-la-universidad-publica-y-gratuita-no-esta-en-discusion-por-eso-las-queremos>

Entre la *praxis* y la *transmisión*: acerca del conocimiento en escuelas de jóvenes y adultos/as en organizaciones sociales. Reflexiones desde la historia argentina reciente

Between praxis and transmission: on knowledge in schools for youth and adults in social organizations. Reflections from recent Argentine history

Natalia Baraldo⁴⁸

Palabras clave: educación de jóvenes y adultos/as; organización sindical; conocimiento escolar; concientización; historia reciente

Presentación

Este trabajo procura visibilizar y problematizar algunas tensiones vinculadas al problema del conocimiento en la praxis escolar de organizaciones sociales que en la década de 1970 se reconocían en lo que actualmente referenciamos como tradición latinoamericana de Educación Popular. Desde un enfoque cualitativo y recuperando claves analíticas de las pedagogías críticas de la región, nos interesa aproximarnos a las formas de producción y circulación de saberes, así como a sus propósitos en relación con lo social y político más amplio. La reflexión se organiza en torno a la *Escuela Sindical Bancaria* (ESB) de Mendoza, un Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) fruto del convenio entre el sindicato bancario y la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA). La experiencia de la ESB-CENS N° 26, reconstruida y estudiada primeramente en nuestra tesis doctoral (Baraldo, 2016), fue inaugurada en los tramos finales de la dictadura autoproclamada “Revolución Argentina” (1966-1973).

El impulso de este Centro excedió la escala provincial, puesto que la Asociación Bancaria (AB), entidad con estructura nacional, fue el gremio que más CENS abrió en el país durante el período 1970-1974. Por otra parte, otorgó mucha importancia a la educación en sus distintas formas y niveles. Además de los CENS, en esos años se desarrollaron: a) Cursos de capacitación sindical, b) Charlas sobre temas de actualidad o historia del movimiento obrero, organizadas por los órganos de representación directa en los lugares de trabajo (Comisiones Internas, Cuerpo de Delegados) y/o por agrupaciones político-gremiales, c) Boletines y revistas sindicales,

48 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Juan, Argentina. Correo electrónico: nbaraldobet@yahoo.com.ar

d) Bibliotecas sindicales y e) un proyecto de Universidad Sindical que no pudo concretarse entonces.

Puntualizando en la *Escuela Sindical Bancaria* (ESB) –nombre que estos trabajadores dieron a su CENS– cabe destacar que, a diferencia de lo ocurrido en la seccional Capital Federal– donde la apertura provino de la comisión directiva del gremio–, en Mendoza constituyó una iniciativa de trabajadores que venían organizándose en sus lugares de trabajo desde tiempos del Cordobazo. Este proceso decantó más tarde en la conformación y/o renovación de Comisiones Gremiales Internas (CGI) en bancos estatales y privados.

Inaugurada la ESB en enero de 1973, los *promotores* sindicales junto a docentes y estudiantes debieron luchar por *la oficialización* (en tales términos) del proyecto, ya que la DINEA desarrollista-autoritaria había otorgado solamente la autorización para funcionar. La demanda aún seguía pendiente tras cuatro meses de gestión del tercer gobierno peronista (1973-1976), marco en el que la DINEA transitaba un proceso de “refundación” desde enfoques y objetivos liberacionistas.

Luego de gestiones infructuosas, la comunidad de la ESB comenzó un proceso de lucha mediante acciones directas. Con gran protagonismo del estudiantado, tuvieron lugar manifestaciones céntricas, tomas de la escuela, “sentadas” y hasta una ocupación del edificio de la delegación provincial de DINEA, conquistando finalmente la oficialización entre fines del ’73 y comienzos del ’74.

En sus inicios la escuela estuvo dirigida a trabajadores/as bancarios/as sindicalizados/as y familiares directos, aunque luego ingresó un público más amplio conformado por empleados/as de comercio, obreros/as mosaistas, trabajadoras del hogar y trabajadoras sexuales. En términos pedagógicos, se orientó por la “educación problematizadora” freireana, incluso antes de que la gestión de Jorge Taiana en el Ministerio de Cultura y Educación retomara (recreando) esta concepción en la nueva política de educación de adultos/as.

I-La Educación Popular como “Concientización”: entre la *percepción subjetiva* y la *praxis*

En la mirada de largo aliento que comparten Adriana Puigrrós y Lidia Rodríguez, la Educación Popular (EP) constituye una *memoria* y una *tradición pedagógica* que, aunque diversa, ha ido acompañando distintos procesos emancipatorios latinoamericanos con el horizonte de constituir “al ‘pueblo’ como sujeto político”. Además, en los años que estudiamos podemos reconocer con nitidez enfoques que ponían en el centro a *la clase*. La evolución política, teórica e ideológica del propio Freire manifestará un desplazamiento desde un indeterminado sujeto “pueblo” al sujeto “clase”, sin nunca desprenderse del primero pero asumiendo una lectura progresivamente clasista del mismo.

Esos elementos se encuentran embrionariamente en la obra que marcó un hito o, mejor, “un

punto de inflexión en la historia larga de la educación latinoamericana” (Rodríguez, 2015, p. 17). Entendemos a *Pedagogía del oprimido* (en adelante, *la Pedagogía*) en un doble sentido que sintoniza con lo planteado por Di Matteo, Michi y Vila (2012). En primer lugar, como *condensación* de prácticas militantes en desarrollo, nominadas por Freire como educativas, destacando con ese movimiento el carácter inescindible de lo político y lo pedagógico. En segundo lugar, como *inspiradora y potenciadora* de nuevas experiencias, configurándose como una suerte de *brújula* para quienes asumían la tarea educativa como una *militancia* al interior de diversas organizaciones, aunque también desde políticas estatales de educación de adultos/as, como en Chile y Argentina.

La por entonces llamada “educación problematizadora” o “liberadora”, se organizó en torno a la idea-fuerza de la “Concientización”, adoptada por *el Freire* imbuido del ambiente intelectual del Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB). La impronta *desarrollista* de las primeras obras del pedagogo, previas a *la Pedagogía* (Rodríguez, 2015), refuerzan una concepción de la concientización como un movimiento puramente subjetivo, escindido de la acción. Acción a la que, por otra parte, no le atribuía intencionalidad alguna de superar la contradicción de clase.

En ese sentido, pensamos, *la Pedagogía* da un giro copernicano producto del proceso de radicalización ideológica y (re) educación político-intelectual que Freire vive durante su exilio en Chile, como puede revisarse en Cabaluz y Areyuna-Ibarra (2020). Desde esas nuevas coordenadas, a nuestro criterio una tesis central de *la Pedagogía* puede resumirse en el entendimiento de *la concientización como praxis*. En otras palabras, la concientización *no* ocurre a través de la mera percepción subjetiva de la situación de opresión, sino *en y por* la acción- reflexión-acción, en la lucha por transformar tales relaciones opresivas que, al mismo tiempo, transforma a aquellos hombres y mujeres que la llevan adelante en *sujetos de la historia*.

No obstante, Marcela Gajardo, cercana colaboradora del educador dialógico, señala que, a esas alturas, hablamos de inicios de los 70s, la primera concepción de la concientización ya había tenido considerable circulación y apropiación en América Latina entre los más disímiles sectores, especialmente de la mano de grupos cristianos no necesariamente *militantes*. Según describiera críticamente el propio Freire a mediados de los ’70, esos sectores hacían de la concientización una suerte de “hechicería” con la que buscaban cambiar la conciencia de los sujetos *dejando intacto* al mundo, evadiendo *la lucha de clases*. Tal vez por eso el educador de Pernambuco fue paulatinamente abandonando el controvertido término y, como ha reflexionado Luis Rigal, hoy despunte la potencialidad epistemológica y política del pasaje a la noción de praxis.

II-Haciendo escuela “contra la educación bancaria”

Dijimos que la propuesta del pedagogo brasileño estuvo presente desde los inicios de la Escuela Sindical ¿Cómo había llegado Paulo Freire a los/as bancarios/as? Una puerta de entrada se encuentra en la “proto teología de la liberación” (Di Matteo, Michi y Vila, 2012), que

en Mendoza encarnaban nucleamientos cristianos posconciliares, especialmente el *militante sector* que daría origen al Movimiento de Sacerdotes del Tercer Mundo. Con dicho sector se habían vinculado estrechamente algunos trabajadores, previamente a su ingreso al banco.

Debatiendo las diferencias entre “educación liberadora” y “educación bancaria”, los/as estudiantes-trabajadores/as, militantes sindicales y docentes definieron el sentido y la metodología (dialógica) de la escuela. La formación tendría un horizonte “antipatronal”, “antiburocrático” y “liberador”, y buena parte del profesorado asumía explícitamente su tarea en términos de una “concientización que apuntaba al socialismo”.

Realizaron innovaciones en el plan de estudios, tensionando y desconociendo algunos lineamientos del enfoque de DINEA para el nivel medio. Incorporaron materiales frecuentemente desconocidos por el formato escolar, como los “Cuadernos de Educación Popular” (Marta Harnecker), documentos del movimiento obrero (La Falda, Huerta Grande), folletos, entre otros. Dichos materiales son indicios de los tipos de conocimientos que se ponían en circulación en el cotidiano escolar. Además, se promovió el trabajo en grupo como dispositivo en todas las materias. Desde sus inicios y hasta el golpe del ‘76, la ESB logró mantener su autonomía político-pedagógica respecto de DINEA aunque ésta también lo habilitaba, particularmente durante la gestión del tercer peronismo.

Saberes del trabajo y aprendizaje político

El proyecto de los/as bancarios/as combinaba terminalidad educativa (nivel secundario), formación técnico-profesional (orientación en técnicas bancarias e impositivas) y formación político-sindical. Mientras las dos primeras eran propias de la modalidad CENS, la tercera fue la impronta dada por los trabajadores promotores.

En la primera etapa, antes del inicio de las clases y la oficialización, se desarrolló un “espacio-momento formativo” (Di Matteo, Michi y Vila, 2012) en el que los delegados sindicales tuvieron amplia participación como *educadores*. En ese marco, cabe resaltar cómo se politizaban los “saberes técnicos” del trabajo, el “saber hacer” (Guelman y Palumbo, 2018, p. 122). En un encuentro-clase donde se abordaban las operaciones contables de caja u otras mayor complejidad, el *delegado educador* propuso a los/as *trabajadores/as educandos/as* que calculen las ganancias que retiene el banco, contrastándolo también con su recibo de sueldo. La reflexión se profundizó al analizar no sólo *quiénes se llevan* las ganancias sino *quiénes las producen*, cuál es la lógica del capital. Así planteado, el “saber técnico” era parte de un “aprendizaje político” (Guelman y Palumbo, 2018) plenamente articulado a una perspectiva estructural.

De la praxis a... ¿la transmisión?

Desde nuestra perspectiva, así como Rodríguez (2021) sostiene que no existe un solo paradigma de EP, tampoco es posible hablar de sentidos y prácticas unívocos de “concientización”. En el caso de la ESB pueden distinguirse dos concepciones, que se corresponden con dos momentos de su historia, durante el período abordado (1973-1976). El primer momento, de construcción del sentido político-pedagógico de la escuela y la lucha por la oficialización, entre 1973 y 1974. El segundo momento, luego de la oficialización y hasta el golpe de Estado de 1976.

Siguiendo a Rigal (2011), en ambas etapas está presente la referencia a un “proyecto utópico” (el socialismo), la “curiosidad epistémica” y la “búsqueda de un pensamiento de ruptura”, lo que da cuenta de la intencionalidad de formar lo que el autor denomina “subjetividades *políticas* rebeldes”.

Sin embargo, en el primer momento prima la comprensión de la propia lucha y organización de los/as estudiantes-trabajadores/as, en torno a la oficialización, como experiencia formativa *concientizadora*, similar a lo planteado por Said y Kriger (2014) a propósito de la lucha de los actuales Bachilleratos Populares por la misma demanda. Lucha caracterizada por las autoras como una “experiencia disruptiva” que en sí misma constituye “un momento de aprendizaje y un acto pedagógico” (Said y Kriger, 2014, p. 417), resultado de la construcción de *lo común* que se genera en la dinámica de irrumpir *en* y ocupar el espacio público. En la ESB esa praxis es objeto de reflexión y conocimiento en el aula y en otros *dispositivos pedagógicos no escolares* que se despliegan al interior de la escuela (asamblea, “charlas”, obra de teatro de creación colectiva).

En la segunda etapa, el proceso educativo tiende a *escolarizarse* y *autonomizarse* de la organización y del activismo sindical que lo configuró en los inicios. Exceptuando el trabajo en grupo, no hay prácticas de organización del estudiantado, ni estas son promovidas por el colectivo docente.

En ambas etapas está presente el análisis de clase (y de su lucha) que Freire –en tono de autocrítica en los ’80– requería en toda propuesta de Educación Popular, junto a la consideración de la movilización y el poder. Pero mientras que en el primer momento de la ESB ese análisis incluye la situación y la praxis de los/as educandos/as como parte de *la clase* (social), en el segundo predomina un análisis de clase *sin* los *sujetos de clase* que habitan la escuela. De esa manera, prevalece una concepción de la concientización –no formalizada como tal sino implícita en la práctica docente– entendida fundamentalmente como *transmisión* de conocimientos considerados adecuados para transformar la sociedad vigente.

¿Cuál es la diferencia sustancial entre la primera y la segunda concepción de concientización? Específicamente que, en el caso de la segunda, el saber crítico, lo pensamos con Luis Rigal, pareciera *no* “estar relacionado dialécticamente con un actor organizado”, con su praxis. Lo

que caracterizamos como una concepción de la *concientización por fuera de la praxis*, tiende a emparentarse *en ese punto* con la primera acepción freireana (desarrollista), no así en los contenidos y en el proyecto político al que pretendía contribuir la ESB.

III-Epílogo: *factores*

Con ánimo de presentar algunas claves interpretativas, retomo el principal nudo problemático de la experiencia analizada aquí: la *concientización sin praxis*, expresada en la paulatina distancia y *autonomización* de la escuela respecto de los procesos de organización y de lucha. Esta concepción comenzó a desplegarse a partir de la oficialización (1974) y era sostenida, aunque implícitamente, *en* la práctica del equipo docente. Este último no participaba en ninguna instancia de la vida del sindicato. Ello podría constituir un factor explicativo.

Un segundo factor podría relacionarse con una concepción “etapista”, en palabras de Shirley Said, según la cual el pensamiento crítico *precede* a la acción y, podríamos agregar, sería *condición sine qua non* para emprenderla. Se trata de un enfoque de la formación política de corte enciclopedista, que ha sido frecuente en ciertas corrientes de la tradición de izquierdas.

Por otra parte, incluso ponderando los factores anteriores, la realidad sociopolítica del momento nos obliga a evitar una lectura *pedagógicista* y simplista que depositaría la responsabilidad de la *concientización sin praxis* en los/as docentes de la ESB. Es fundamental mencionar elementos contextuales para intentar comprender dicha tendencia. En 1974 la conducción gremial (AB) comenzaba a desactivar los procesos de lucha, especialmente los de las bases (CGI), para resguardar el “Pacto Social”, disciplinando a los/as disidentes, varios de ellos promotores de la ESB. En simultáneo, se agudizaba la represión parapolicial y estatal que condujo al alejamiento de varios activistas sindicales que actuaban pedagógicamente en la escuela. Varios fueron detenidos ilegalmente, torturados y dejados prisioneros en pleno gobierno constitucional. Esto también alcanzó a algunos/docentes.

Si bien existen otros factores a considerar, situándonos en este adverso escenario cabe preguntarse si la desvinculación entre conocimiento escolar crítico y praxis no obedecía también al desconcierto y a la parálisis que producía entre educadores/as y educandos/as un accionar paraestatal y estatal orientado, precisamente, a reprimir y desarticular toda acción y reflexión de los/as trabajadores/as sobre un mundo que ya estaban transformando.

Referencias

Baraldo, N. (2016). Educación, organización de las clases subalternas y transformación social. Argentina 1969-1976. Un análisis en casos [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional

de Córdoba.

- Cabaluz, F. y Areyuna-Ibarra, B. (2020). La ruta de Paulo Freire en Chile (1964-1969): alfabetización popular e influencias del marxismo heterodoxo. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 291-312. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-11066>
- Di Matteo, A. J., Michi, N. y Vila, D. (2012). Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, (3), 83-96.
- Guelman, A y Palumbo, M. (Coords.) (2018). *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares*. Buenos Aires: El Colectivo & CLACSO.
- Rigal, L. (2011). Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación. En Hillert, F., Ameijeiras, M. J. y Graziano, N. (comp). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 40-50.
- Rodríguez, L. (2015). *Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*. Colihue.
- Said, Sh. y Kriger, M. (2014). Subjetivación política y educación popular: la noción del diálogo en Rancière y Freire como aporte a la reflexión teórico-metodológica sobre Bachilleratos populares. *Questión*, 1(42), 405-420.

El movimiento estudiantil en las Normales Rurales en México (1972-1979).

The student movement in the Rural Normals in México (1980-1979).

Yessenia Flores Méndez⁴⁹

Palabras clave: Movimiento social, movimiento estudiantil, educación popular, Normales Rurales, cambio social.

Presentación

De 1947 a 1989 en el mundo se vivió el periodo de la Guerra Fría, por la polarización de dos bandos, el capitalista encabezado por Estados Unidos y el comunista liderado por la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que finalizó con el derrumbe el muro de Berlín y del régimen comunista ruso (Unesco, 2016, p.1). Estados Unidos tenían temor de que el comunismo se extendiera por el mundo, por ello intervinieron en la Guerra de Corea de 1950 a 1953 y en la Guerra de Vietnam (1965-1975). Estos acontecimientos influyeron en la juventud, en Latinoamérica, grupos de jóvenes se lanzaron a una lucha de guerrillas, bajo la bandera de Fidel Castro y el Che Guevara en Cuba (1959), Colombia (1964), El Salvador y Guatemala. En Sudamérica los Estados Unidos apoyaron las dictaduras militares antes que los gobiernos de izquierda. En Bolivia hubo un golpe militar en 1964 que posiblemente estuvo conectada con los temores estadounidenses a la influencia cubana, donde murió el che Guevara en un fallido intento de insurrección guerrillera. En Chile el gobierno socialista de Salvador Allende instaurado en 1970 fue desestabilizado en 1973 tras el golpe de Estado, encubierto por Augusto Pinochet que encabezó una dictadura hasta 1990 (Hobsbawm, 1994). La operación cóndor, se aplicó entre 1975 y 1980 coordinado entre servicios policiales y de seguridad de los regímenes militares de Argentina, Uruguay, Paraguay, Perú, Brasil, y Bolivia. El objeto fue desaparecer a los opositores políticos de las dictaduras y eliminar los movimientos de izquierda en América del sur (Unesco, 2016).

La juventud participó en los movimientos sociales y estudiantiles a nivel mundial de la década de los sesenta a los ochenta. En Portugal el golpe militar del 25 de abril de 1974, abrió la puerta

49 El Colegio de Tamaulipas, México. yessenia.flores@tamaulipas.gob.mx

a una rebelión donde los estudiantes se sumaron a las manifestaciones y levantaron banderas con leyendas izquierdistas (Munkan, 2000). En España se desarrolló el activismo estudiantil de 1965 a 1985 (Navarrete, 1995).

Estos hechos mundiales, politizaron a los jóvenes, que se sintieron atraídos por la ideología comunista. La guerra fría constituyó años de radicalización política e ideológica de los activistas de izquierda en México que favorecieron el surgimiento de la guerrilla (Vázquez, 2023, p.107). El sistema político mexicano fue de un solo partido, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) que ejerció una dictadura blanda o fue un partido de Estado, único o hegemónico donde solo cambiaban de presidente (Cedillo, 2024, p. 172). México tuvo gobiernos autoritarios de Luis Echeverría y López Portillo (1970-1982). La izquierda mexicana se manifestó por tres vías, el movimiento armado, nuevos partidos políticos y movimientos sociales (Reynoso y Velázquez, 2023, p.11).

A mediados de la década de los setenta, inició otra etapa del movimiento estudiantil en las universidades estatales de México, y se desarrolló el movimiento armado socialista que alentó la reorganización de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) que había sido desmantelada junto la mitad de Escuelas Normales Rurales (ENR) en 1969. A partir de 1972 y hasta 1984 realizaron doce Congresos estudiantiles en diferentes sedes. Entre marzo y mayo de 1974 organizaron la primera huelga en las ENR, que comenzó con el Movimiento reivindicador de la Educación Normal, la alianza con la movilización de campesinos por una nueva Normal de Amilcingo, Morelos y peticiones materiales, resolviendo las problemáticas de manera parcial.

La investigación tiene el objetivo de examinar y explicar el movimiento estudiantil en las Escuelas Normales Rurales mexicanas, a partir de 1972 que reactivan la agrupación estudiantil en la FECSM y organizan la primera huelga de 1974 de esta etapa. La siguiente década de los ochenta es otro periodo de estudio pendiente de indagar.

Mediante la metodología cualitativa se revisan los documentos emitidos por la entonces Dirección Federal de Seguridad (DFS) y la Dirección de Investigaciones Políticas y Sociales (DGIPS) del fondo de la Secretaría de Gobernación del Archivo General de México, las versiones públicas de la FECSM, y los expedientes digitales del Archivo de la Represión.

Se han estudiado poco las ENR y la FECSM en los años setenta y ochenta, López, (2020), estudió el posicionamiento político-ideológico de los estudiantes normalistas rurales organizados en la FECSM ante el conflicto internacional de la guerra fría en los años cincuenta y sesenta, adscrita a organizaciones internacionales, entre ellas, la Unión Internacional de Estudiantes (UIE), y la Federación Mundial de la Juventud Democrática (FMJD), pero no abarcó hasta los años setenta y ochenta.

Las ENR tuvieron una activa participación en el movimiento estudiantil mexicano de 1968 y un año después fueron reprimidas, al disminuir su número de planteles y desorganizar la FECSM. En este sentido cabe hacer las siguientes interrogantes: ¿Cuáles condiciones permitieron la

reconstitución de la FECSM y la reorganización del movimiento estudiantil en 1972? ¿Cómo se desarrolló el movimiento estudiantil en las ENR durante los años setenta y ochenta? ¿Cómo influyeron los acontecimientos mundiales y latinoamericanos y en la movilización estudiantil normalista rural? ¿Cuál fue el posicionamiento político-ideológico de los estudiantes normalistas rurales en el contexto de la guerra fría?

La reorganización de la FECSM y/o FNEENR en 1972

Después del movimiento estudiantil mexicano de 1968 fue desorganizada la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) y eliminadas 12 de 29 Normales Rurales (ENR) por su participación. A mediados de la década de los setenta, inició otra etapa del movimiento estudiantil en las universidades estatales, y se desarrolló el movimiento armado socialista. En noviembre de 1972 en Tiripetio hubo una reunión y fue designada Centro de Coordinación Nacional de ENR (CCN-ENR).⁵⁰ El 14 de diciembre de 1972, en Tenejapa, se reunieron los representantes estudiantiles para la conformación de la Federación Nacional de Estudiantes de Escuelas Normales Rurales (FNE-ENR), con el fin de elaborar un pliego petitorio, presentarlo ante la SEP y organizar los primeros paros.⁵¹ El cual fue el primer congreso reconstituyente para reorganizar las sociedades de alumnos y la dirigencia. En los primeros meses de 1973 se efectuó el Seminario de Orientación Política e Ideológica en la ENR de El Mexe.⁵²

El 15 de marzo de 1973, en Guadalajara, Jalisco, se integró la Liga Comunista 23 de septiembre (LC23S), la más importante organización armada, porque tuvo presencia en veinte estados. Para los integrantes, “la vía armada era la única para derrocar el régimen antidemocrático y represivo, el sistema capitalista y cambiar el país hacia el socialismo” (Conde, 2023, p. 9). La reconstitución de la FECSM a finales de 1972 y la conformación de la LC23S a comienzos de 1973, fueron dos hechos paralelos y ambas organizaciones coincidieron en la lucha a favor de los grupos populares y en contra de las acciones autoritarias.

La huelga de 1974

El 21 de marzo de 1974 los estudiantes presentaron el documento titulado “Declaraciones del Movimiento Reivindicador de la Educación Normal”.⁵³ Por otra parte, en Amilcingo, Morelos, los campesinos iniciaron una movilización en marzo para gestionar una ENR con

50 AGN, fondo SG, sección DFS, serie 0, Caja AC 756/4223, Exp. 63-19, Leg. 10, 24 de noviembre de 1972.

51 AGN, SG, DFS, Exp. 63-19-72, H42, L10, 14 de diciembre de 1972.

52 AGN, SG, DFS, serie 0, Caja AC 756/4223, 63-19, L. 11, 28 de febrero de 1973 al 5 de mayo de 1974.

53 AGN, SG, Sección, DFS, serie 0, Caja AC, 457-4223, Exp. 63-19, Leg. 12, 1974.

reconocimiento oficial de la SEP.⁵⁴ Luego se extendió la huelga por la legalización de tierras de todos los planteles, manifestación, mitin y caravana. El 7 de mayo empezó el diálogo entre autoridades educativas y representantes estudiantiles y dos peticiones: “1) federalización de los terrenos de El Quinto, Tenería, y El Mexe; y 2) federalización de la ENR de Amilcingo, Morelos”.⁵⁵

El 11 de mayo, estudiantes de las ENR de Cañada y San Marcos, celebraron un mitin y denunciaron que: 1. El ejército fue enviado a El Quinto y El Mexe a golpear a sus compañeros y determinaron estado de sitio; 2. La intervención de la policía en Cañada y San Marcos, y encarcelamiento de dos compañeros, y 3. ataque de estudiantes detenidos de El Quinto. Se exhibieron mantas, ¡Pueblo defiende tu educación popular!, ¡El ejército es para defender no para agredir, fuera de las ENR! etc.⁵⁶

Ante una segunda reunión de autoridades educativas, el 24 mayo de 1974 la FECSM informó suspender el paro. La SEP y la FECSM acordaron la legalización de terrenos de todos los planteles. El 4 de octubre “fue inaugurada la ENR de Amilcingo, con presencia del Director de Normales, Víctor Hugo Bolaños, autoridades locales, campesinos, alumnos y representantes de las ENR. Para el 14 de octubre estaba programado el Congreso ordinario de la FECSM en Mactumactza, existía división en dos grupos, que disputaban la dirigencia.

El 6 de diciembre en una asamblea en la ENR de El Mexe, desmintieron “que Lucio Cabañas había muerto, para evitar protestas”. Cabañas fue un maestro rural egresado de la ENR de Ayotzinapa, que se convirtió en guerrillero en la sierra de Guerrero y fundó el Partido de los Pobres y luchó contra la injusticia social, fue asesinado por el ejército mexicano. La reacción fue un mitin, hubo pronunciamiento en contra del gobierno. Una manifestación de Cuautla, Morelos a la ciudad de México. manifestaron que “los estudiantes de las ENR eran los indicados para seguir las luchas de líderes sociales como Genaro Vázquez”.⁵⁷ Otro maestro rural luchador social que estudió en la Escuela Nacional de Maestros, organizó la Asociación Cívica Guerrerense (ACG) en 1959 y la Asociación Cívica Nacional Revolucionaria (ACNR), murió en un supuesto accidente automovilístico en febrero de 1972.

Entre enero y marzo de 1975 seguían los paros en las ENR por peticiones materiales. El 3 de noviembre en el III Congreso ordinario de Tiripetío, la FECSM entregó a la SEP un pliego

54 AR, SG, DGIPS, Comunicado del Secretario de la Defensa Nacional sobre la celebración de un mitin estudiantil en Cuautla, Morelos, para exigir el reconocimiento de la Normal Rural Popular de Amilcingo, 23 de marzo, 1974, Caja 1900-A-73-08-23 a 74-10-04, 1 ff.

55 AR, SG, Informes de la DGIPS sobre una reunión entre dirigentes de la FECSM y de la SEP, 7 de mayo de 1974, Caja 1052-74-04-18 a 74-07-18, 9 ff.

56 AR, SG, DGIPS, Informe sobre un mitin estudiantil en Aguascalientes para tratar las problemáticas de las Escuelas Normales Rurales. 11 de mayo de 1974, Caja 1105-A-73-12-01 a 74-11-0, 4 ff.

57 AR, DGIPS, Informe sobre la ENR de Tenería, Estado de México, versión pública, 13 de diciembre de 1974. 1 ff.

petitorio para las ENR tuvo respuesta afirmativa y entraría en vigor el 1 de enero de 1976.⁵⁸ Sin embargo no se cumplió. El 17 de noviembre, fue decretada la huelga en Ayotzinapa, Guerrero, y el día 22 declararon que continuaba en todas las ENR, contra actos del gobierno y aumento de partidas. Iniciaron el año de 1977 demandando becas, raciones y conservar el pase automático de las secundarias tecnológicas agropecuarias a las ENR.⁵⁹ En el Congreso de ENR de Ayotzinapa el 27 de septiembre de 1977, criticaron la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En octubre, “estudiantes se reunieron en la Dirección de Normales Urbanas para que les otorgara mayor número de inscripciones a los rechazados, que manifestaron que la SEP ampliaría las ENR”.⁶⁰

En marzo de 1979, la Dirección de Normales Rurales después de la concentración de estudiantes, informó que la Secretaría de Programación y Presupuesto otorgó un incremento en los fondos de las ENR, que entrarían en vigor el día primero, de lo siguiente: 1. De 18 a 23 pesos diarios de beca alimenticia, 2. De 10 a 20 mensuales de partida de recreación estudiantil (PRE), 3. De 6 a 10 pesos por mes de servicios de higiene.⁶¹

El 17 de septiembre en una asamblea extraordinaria en la ENR de Tenería, con la representación de las ENR de Jalisco, Puebla, Michoacán, Hidalgo y Oaxaca, acordaron ir a la Ciudad de México para entrevistarse con el presidente José López Portillo, restaurar becas y aceptar alumnos rechazados.⁶² El 16 de octubre los paros en El Mexe, Tenería, Tételes, Cañada y Mactumactza, discutieron la aceptación de 392 aspirantes de las ENR, y la SEP aceptó otorgar 240 becas de mil pesos mensuales por estudiante rechazado para estudiar en bachilleratos técnicos.⁶³

Conclusiones

Reorganizada la FECSM realizaron la primera huelga importante en 1974, iniciada desde los primeros meses causada por peticiones materiales y el movimiento campesino en Morelos en marzo, por una nueva ENR en Amilcingo. El 1 de mayo, inició la huelga parcial que se convirtió en general al extenderse a todas las ENR, sumaron la legalización de tierras, y las peticiones materiales, adhiriéndose en solidaridad al paro, con caravanas y mítines. El conflicto llegó al diálogo y represión con la entrada del ejército en algunos planteles, El paro de actividades concluyó el 27 de mayo, resolviendo parcialmente las demandas económicas y materiales.

58 AR, Síntesis de informes diarios de la DFS correspondientes al 8 de diciembre de 1975, Caja 2833-75-12-06 a 75-12-09, foja 4-5.

59 AGN, SG, DFS, Ficha 8 Caja 8-5531, Exp. 100, 30-01-77.

60 AGN, SG, DFS, Escuelas Normales Rurales, 10 de octubre de 1978, Ficha 8, caja 7-418, Exp. 63-19-78, H91-L18,

61 AGN, SG, DFS, 17 de marzo de 1979, F9-C4-3179, Exp. 63-19-79, H207, L18.

62 AGN, SG, DFS, ENR de la República mexicana, 17 de septiembre de 1979, Exp. 016-028-015, F41-C4, 1428.

63 AGN, SG, DFS, 16 de octubre de 1979, F41, C4, 1439, Exp. 009-028-015.

Los líderes normalistas en sus mítines se inspiraron en figuras como Lucio Cabañas y Genaro Vázquez, e incluso se pronunciaron a la muerte de estos líderes sociales y algunos simpatizaron con el movimiento armado socialista, participando en la LC23S.

Entre 1975 y 1979 el movimiento resurgió porque las peticiones no fueron cumplidas totalmente, continuaron los paros y protestas en algunas escuelas. De 1972 a 1980 se presentaron tres pliegos petitorios. En 1978, en Ayotzinapa denunciaron la fuerte represión que padecían por parte de directivos y empezó el problema de los rechazados. Esto nos recuerda que esta escuela como otras activas se convirtió en una de las defensoras de las ENR, y volvió a ser parte de un movimiento después de la muerte y desaparición de los 43 normalistas en 2014.

Referencias

- Cedillo A. (2024), Perspectiva comparativa de las llamadas guerras sucias en América Latina y México. En *Historia mexicana*, 72, 171-222.
- Condes E. (2024). *La fundación de la Liga Comunista 23 de septiembre*, México, Instituto Nacional de Estudios sobre la Revoluciones de México.
- Hobsbawm, E. (1994), *Historia del Siglo XX*, Crítica, España.
- Navarrete, Montserrat (1995), “El movimiento estudiantil en España, 1965-1985”, N° 3, *Revista Acciones e Investigaciones Sociales*, España: Universidad de Zaragoza, pp. 121-136.
- UNESCO. (2016) Operación cóndor. 40 años después, Buenos Aires, Argentina: UNESCO.
- Munkan, Teresita, (2000), “La Revolución de los claveles. La defensa del marxismo”, Argentina. <https://revistaedm.com/edm/26/la-revolucion-de-los-claveles/>
- Reynoso I. y U. Velázquez, (2023). (Coord.). *Senderos de lucha: las izquierdas mexicanas durante la época de la guerra fría*, Universidad Autónoma de Morelos, INEHRM, México.

La Formación para el Trabajo y su Vinculación con la Educación Primaria y las Prácticas Laborales en la Infancia en Contextos Rurales (Chaco, 1957-1974)

Training for Work and its Connection to Elementary School and the Child Labor in Rural Areas (Chaco, 1957-1974)

Martina Vazquez⁶⁴

Palabras clave: Formación para el trabajo; Educación; Trabajo infantil

Contenido

Si bien los orígenes de la presencia de aprendices en pequeños talleres artesanales se remontan al siglo XVI, esta figura se extendió y popularizó en Argentina con la legislación sancionada durante el peronismo, denominada Aprendizaje de Oficios y Orientación Profesional (Decreto N° 14.538/44; Decreto N° 6648/45, convertidos en Decretos-Leyes por Ley N° 12.921/46). Este conjunto normativo se orientaba principalmente al rubro industrial, cuyo auge estuvo vinculado al modelo económico que imperaba en Argentina -Industrialización por Sustitución de Importaciones- desde la década de 1930. El despliegue y radicación del desarrollo industrial en el país como rama económica principal contribuyó en que la niñez y la adolescencia fueran identificadas como nichos desde donde se podría capacitar y perfeccionar recursos humanos constituyéndose luego en obreros calificados. El protagonismo de la niñez en tanto única privilegiada durante el primer peronismo repercutió en las políticas de gobierno que se orientaron al bienestar de la población trabajadora: el ejercicio laboral en la niñez fue visto como un peldaño para la movilidad social, medio de integración y signo de dignidad (Varela, 2019).

De esta manera, *aprendiz* no sólo era aquella población comprendida entre los 14 y 18 años de edad que se disponía a adquirir conocimientos laborales. Esta vinculación de formación para el trabajo-educación, además, era pasible de tener lugar en el sistema educativo desde el 4° grado. Por otra parte, la legislación contemplaba la posibilidad de la remuneración y estipulaba la carga horaria para llevarlos a cabo. Dentro de las orientaciones hacia los rubros, se

64 Instituto de Investigaciones Geohistóricas, Resistencia, Argentina. Correo electrónico: mmartinavazquez@gmail.com

encontraban el industrial y el rural o agrícola.

Este breve recorrido por algunas normativas nos permite señalar que la formación para el trabajo podía iniciarse a edades tempranas a través de instituciones creadas específicamente para tal fin, o desde el sistema educativo más tradicional. Para este último caso, la Ley N° 89/1954 de Educación y Cultura en el Chaco, estipulaba que los contenidos relacionados al ejercicio profesional futuro variaran de acuerdo al contexto. Así, en escuelas situadas en zonas rurales, podían incluirse actividades teórico-prácticas agrícolas, en tanto que en ámbitos urbanos, parte del currículum abordaba la enseñanza de manualidades o carpintería, además de las otras áreas de conocimiento, como matemática, lengua, ciencias sociales o ciencias naturales. Es decir, se entendía a la adquisición de habilidades manuales como una vía de inserción laboral, mediante el aprendizaje de oficios ofrecidos institucionalmente.

Más allá de ello, la experiencia de muchos chaqueños, particularmente ligados a la vida en áreas rurales, da cuenta de que la formación para el trabajo no se consolidaba sólo a través de estas vías. También las familias dedicadas a la producción agrícola-ganadera como medio de subsistencia contribuían a la enseñanza de diversos saberes hacia sus descendientes, que solían incorporarse al circuito productivo a edades precoces.

Así, en este escrito se plantea como objetivo analizar las relaciones entre la educación y la formación laboral en contextos rurales de la provincia del Chaco, y los modos en que se constituyeron en prácticas de trabajo infantil. Además, se buscó sistematizar y analizar los hallazgos obtenidos en relación con lo que se prescribía legalmente y lo que sucedía en la práctica y cuáles eran las perspectivas y/o posicionamientos al respecto según cada actor social. Como hipótesis, se argumenta que los espacios de trabajo se convirtieron en espacios formativos a partir de las regulaciones estatales desde las que se pensó la articulación con la escuela primaria que debía estar saldada como obligatoria, es decir, hasta los 14 años de edad en que se fijó el lapso escolar. A la vez, las fábricas y los espacios rurales se conformaron como ámbitos de formación para la infancia, tal como lo contemplaban las normativas; las prácticas de iniciación laboral se ofrecían tanto desde el sistema educativo como desde el entorno familiar, lo cual iba más allá de su pretensión de sostenerse como una mera ayuda a las tareas realizadas por los adultos.

Metodológicamente, se realiza análisis documental de la legislación chaqueña escolar y laboral vigente entre 1957, año en que comienza a regir la nueva Constitución Provincial del Chaco, que prescribió brevemente acerca de la incidencia de la niñez en tareas laborales, y hasta 1974, año en que se estima, pierde validez la Ley N° 1.310/1973 de Trabajo de Mujeres y Menores del Chaco, puesto que se deroga la Ley nacional a la que adhería (Ley N° 11.317/1924). En ese período, en el ámbito educativo chaqueño, el marco mayor incluía a la Ley N° 24 de Educación y Cultura, que creó el Fondo Escolar, así como a la Ley N° 89 de Educación y Cultura, la que sería dejada sin efecto en 1977 por la nueva Ley de Educación N° 2.214/1977. Así mismo, se recurre a protocolos de entrevistas a tres personas cuyas familias habitaban en zonas rurales en el Chaco, se dedicaban a actividades agrícola-ganaderas, y a la vez, en su infancia concurrían

con regularidad a la escuela primaria.

Se entiende que el trabajo infantil como práctica social puede definirse, al menos, desde tres aristas según sus finalidades:

Por un lado, como una actividad económica desarrollada por las infancias en diversos contextos históricos, ámbitos y modalidades, y que implican remuneración o no (por caso, incluyen las estrategias de supervivencia). Por otro lado, como una práctica tendiente a la formación moral y/o ciudadana. Finalmente, en relación con la formación en un oficio o profesión. (Vazquez, 2024, p.12)

Es en este último sentido, en que se intentará profundizar aquí.

De acuerdo con Piedrahita (2002), la emergencia del “niño escolar” tuvo lugar hacia los siglos XII y XIII junto a su gradual incorporación en instituciones educativas. En tanto que el prototipo de “niños trabajadores” y de “aprendices” se arraigó en el siglo XIX, influenciado por el desarrollo industrial. Estas figuras son previas al denominado “siglo de los niños” o siglo XX, circunscripto en una mirada científica sobre la infancia. No obstante, cabe destacar que se trata de construcciones generales, ya que las representaciones y discursos en cuanto a la niñez lejos estuvieron de ser uniformes aún dentro de un mismo contexto témporo-espacial.

Se entiende, entonces, por “infancia trabajadora” como una de las expresiones de las formas de transitar la experiencia infantil en un determinado periodo. Asimismo, la categoría “infancia trabajadora” implica la referencia a un grupo social que resulta heterogéneo en sí mismo, por caso, no era equivalente desempeñarse en ámbitos rurales que urbanos. Por otra parte, la experiencia infantil pudo estar atravesada por múltiples condicionantes sociales y culturales, por ejemplo, un pequeño trabajador del agro, a la vez pudo pertenecer a una comunidad indígena, lo que la convertía en infancia indígena además de trabajadora.

Diversos estudios aportan referencias sobre las primeras formas de regulación estatal. Dichas pesquisas advirtieron la confluencia de dos formas destacadas de intervención estatal en torno a la niñez: ampliar la escolarización a esta población (Ley N° 1.420/1884) y regular el trabajo infantil. Al mismo tiempo aportaron evidencias de que la escolaridad era un instrumento de producción y de gradual distinción de las infancias: los “alumnos”, aquella niñez integrada a la escuela e interpelada desde el campo de la pedagogía; y los “menores” o la “infancia peligrosa”, quienes habían quedado por fuera de la escolarización, se encontraban en estado de pobreza (Zapiola, 2009). La incorporación al trabajo podía darse en ambas situaciones, pero la diferencia radicaba en los tipos de trabajo a los que recurrían, con lo cual las condiciones no eran las mismas.

Acerca de la provincia del Chaco, someramente se advirtió que las prácticas de trabajo en entornos rurales en la infancia se habían incrementado particularmente en la década del ‘60 en el marco de una crisis económica, donde la niñez solía ser requerida para la cosecha del algodón (Suriano, 2019). Como podrá advertirse, las referencias sobre el Chaco aún son escasas, de ahí el interés por su estudio.

En cuanto a las normativas que regulaban la educación y las prácticas laborales para

la infancia, rigió en el país, hasta el año 1974, la Ley nacional N° 11.317/1924 de Trabajo de Mujeres y Menores, cuya aplicación en las provincias y Territorios Nacionales quedaba encargada a las autoridades designadas a tal fin. Esta norma consideraba en 12 años la edad mínima para la ocupación de menores en trabajos rurales (edad que variaba de acuerdo al ámbito laboral). Los mayores de dicha edad, debían cumplimentar un mínimo de instrucción escolar si deseaban desempeñarse laboralmente; sin embargo, el ministerio de menores a cargo estaba habilitado para otorgar excepciones en casos donde se pusiera en juego la subsistencia personal o familiar (Arts. 1° y 2°). Por otra parte, los trabajos “con fines educativos” que tenían lugar en escuelas reconocidas por la autoridad escolar, no contaban con una edad mínima (Art. 3°). Cabe destacar que durante los años comprendidos aquí, esta ley fue ajustada y/o modificada sucesivamente en lo referente a los menores, así en gobiernos democráticos, como dictatoriales. Aquí, el posicionamiento argentino en cuanto al ejercicio laboral de la infancia se orientaba a la regulación y no a la erradicación (Varela, 2019).

En la provincia del Chaco, con la sustitución de la pionera Constitución provincial de 1953 por la de 1957, se reguló, como parte de los derechos sociales, aspectos en cuanto a la edad de admisión laboral, fijada en los 16 años para el ejercicio laboral en fábricas o talleres. Se proscribieron actividades incompatibles con su edad, y la jornada se limitaba de acuerdo con motivos etarios, de sexo y naturaleza de la actividad, pese a que no se especificó la cantidad de horas habilitadas, ya que las reglamentaciones especiales detallarían al respecto (Art. 26, incisos 2, 3 y 6).

Por otra parte, en lo que hace al sistema educativo prontamente se impulsaron medidas en la reciente provincia. Así, con la Ley N° 24/1954 se creó el Fondo Escolar y tuvo lugar la Ley de Educación N° 89/1954.

Cabe destacar que desde la provincialización, el Chaco no contó con legislación específica que regulara el desempeño laboral de menores durante alrededor de dos décadas. Finalmente -o dando inicio al tratamiento legal en lo que respecta a la vida laboral de la infancia chaqueña- en 1973 logró la sanción de la Ley N° 1.310 de Trabajo de Mujeres y Menores, cuyo texto expresaba su adhesión a la citada ley nacional y a una de sus modificatorias (Ley N° 18.624 de Trabajo Nocturno de Menores). Dentro de los trabajos autorizados se encontraban los que tenían lugar en establecimientos comerciales, industriales, rurales o urbanos, en tanto que las tareas o industrias peligrosas o insalubres, especialmente las ligadas a la rama industrial química, fueron prohibidas. Así mismo, responsabilizaba al Estado provincial del contralor de datos brindados por los empleadores de menores, la provisión de libretas de trabajo, la gratuidad de todo trámite al respecto y la aplicación de infracciones por medio de la jefatura de policía. Por otro lado, a los empleadores de menores obligaba a llevar registro de los mismos en las libretas de trabajo, así como de ocuparlos en los términos prescritos legalmente. De todos modos, se estima que al año de su sanción, esta ley quedó derogada junto con la pérdida de la vigencia de la norma nacional a la que adhería (Ley de Trabajo de Menores y Mujeres N° 11.317).

Para el análisis y contraste con la práctica, se consideran los casos de Alicia, Juan y Andrés,

tres experiencias donde la asistencia a la instrucción escolar obligatoria, las prácticas de trabajo durante la infancia y los conocimientos y habilidades para trabajar incorporados tuvieron lugar simultáneamente. ¿De qué modo ello fue posible? ¿Cómo recibían orientaciones para el desempeño laboral y de quiénes? ¿Qué aprendían? Se trata de tres historias con un punto de partida en común: la actividad económica de sustento de sus padres estaba ligada a tareas agrícolas-ganaderas, donde la apelación a la mano de obra infantil, en palabras de los más pequeños de la familia, parecía ser la regla. Por su parte, las madres solían estar a cargo de la organización doméstica e incluso de la distribución de las tareas de las que se ocupaban los niños y otras personas que eran solicitadas.

Dentro de las conclusiones preliminares, se halló que los relatos, tienen la particularidad de considerar a su propia mano de obra como una ayuda a los padres, a la vez que sostenían que trabajaban a la par de los adultos; ven en su experiencia la adquisición del valor de saber que el esfuerzo en el trabajo -mientras más temprano es, mejor- trae como recompensa la obtención de bienes materiales por cuenta propia. En este marco, las prácticas agrícolas que recibían como contenidos escolares en la escuela, eran aprovechadas para perfeccionar sus tareas en su desempeño diario, constituyéndose tanto la escuela como el campo en espacios de formación y aprendizaje laboral. Además, dentro de las similitudes se encuentran la compatibilidad y organización de la jornada diaria que combinaba tiempos de aprendizaje escolar, de aprendizaje y ejercicio laboral y de ocio o juego. Por otro lado, si bien en los tres tuvo lugar la repitencia de grado, no fue por motivos laborales, sino estrictamente vinculados al contenido escolar. Además, la particularidad de que no había otra opción ante el requerimiento de su fuerza de trabajo y el mandato adulto de “tenés que hacerlo” en tareas laborales fue concurrente en los tres casos. Más allá de ello, en general, las enseñanzas sobre cómo realizar tareas puntuales y consejos al respecto en un tono de confianza solían vincularlas a un principal referente adulto: en un caso, un padre, en otros casos, adultos que trabajaban junto a ellos. Fueron estas instancias las que se identifican como significativas para su desempeño y el aprendizaje del saber hacer. Coinciden en argumentos que versaron sobre una edad propicia para el inicio laboral: “cuando ya tenían edad para el trabajo”, lo que nos habla de que en la práctica era el entorno familiar era en última instancia, el que imperaba en relación a nociones de edades mínimas para el desempeño laboral en un contexto en que solía ser supervisado por sus progenitores. La formación para el trabajo también significaba en ellos conocer el valor de tener las cosas como resultado de su esfuerzo, y eso es lo que aún hoy destacan como factor de orgullo, saber que aunque no recibían remuneración, ese dinero sus padres lo utilizaban para adquirir bienes y cubrir necesidades básicas como útiles, vestimenta o juguetes.

Es decir, adquirirían conocimientos sobre los cuidados de los animales, de las plantas, de las temporadas de cosecha y cultivo, de organización y distribución de tareas, sobre el ahorro y la obtención de bienes de consumo. El trabajo impregnaba las vidas de estos niños, las organizó. En cambio, difieren en los puntos de vista respecto del futuro: en un caso, al ver que la vida de campo era dura y sacrificada, en cuanto se pudiera, se dejaría de trabajar allí; en otros casos,

por el gusto laboral adquirido en la niñez, se dedicarían a ello hasta que las condiciones lo permitieran.

Referencias

- Lobato, M. Z., & Andujar, A. (2019). *Infancias argentinas*. Buenos Aires: Edhasa.
- Piedrahita, M. V. A. (2002). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas*, 28, 1-13.
- Varela, M. (2019). Trabajo Infantil y Agenda Pública. La construcción del trabajo infantil como problema social y su inclusión en la agenda pública argentina 1996-2013. Tesis para optar por el título de Magíster en Políticas Sociales- Facultad de Ciencias Sociales- UBA. Buenos Aires
- Vazquez, M. (2024). Debates parlamentarios y normativas sobre trabajo infantil en Argentina y la provincia del Chaco entre 1958 y 1976.
- Zapiola, M. C. (2009). Los límites de la obligatoriedad escolar en Buenos Aires, 1884-1915. *Cadernos de Pesquisa*, 39, 69-91.

Memoria desprotegida y paradigmas historiográficos. Representaciones, símbolos y tensiones en la evocación del pasado de la Confederación Argentina

Título de la ponencia en idioma inglés: centrado, en cursivas, con mayúsculas y minúsculas. Letra Times New Roman de 12 puntos

Fabián Lavallén Ranea⁶⁵

Juan Carlos Kleywegt⁶⁶

Palabras clave: Memoria histórica – Representaciones sociales – Paradigmas – Argentina Embrionaria – Revisionismo.

Introducción.

La memoria histórica en la Argentina, ha tenido las tensiones propias de los enfrentamientos políticos de diversos proyectos de Nación en pugna. Con la particularidad, o el agravante, que los líderes y referentes que posibilitaron la consolidación de la Argentina Moderna, fueron figuras clave del enfrentamiento que marcaría de manera indeleble el proceso formativo de nuestro país: la Guerra Civil entre unitarios y federales. Asimismo, fueron notables opositores del proyecto que había que desterrar no sólo de la historiografía, sino que de la memoria popular y las representaciones sociales. Tuvieron esos líderes (Mitre, Sarmiento, Avellaneda, Alberdi, etc) que explicar el pasado reciente, del que fueron protagonistas, y por lo tanto, explicarse a ellos mismos.

A partir de un análisis de los debates historiográficos suscitados en la elite gobernante del ciclo liberal (1862 – 1880), particularmente en la Legislatura bonaerense, nos proponemos identificar los ejes de la construcción de un imaginario político acorde al proyecto político de la Argentina moderna, y cómo la desmemoria, la tergiversación, la omisión y el estereotipo se volvieron herramientas útiles del modelo mitrista. Asimismo, ejemplificamos con eventos actuales que “escenifican” la parcialidad del relato historiográfico citado

65 Universidad Nacional del Oeste. San Miguel, Argentina. flavallen@uno.edu.ar

66 Universidad Nacional del Oeste Ituzaingó, Argentina. jkleywegt@uno.edu.ar

.1.- Memoria y política en la disyuntiva de la Argentina Moderna.

Luego de la caída del gobierno de Juan Manuel de Rosas, entre los opositores porteños que se instalan en el poder surgió una evidente incertidumbre. Un enigma compartido por gran parte de la elite dirigente comenzó a expandirse con el correr de los días. Incluso entre muchos de ellos, ese enigma se volvería casi obsesivo, como muestran de manera clara los debates en la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires. La pregunta que comenzaron a hacerse era: ¿qué sucedería con la figura de Rosas en el futuro? No se referían al Rosas vivo, al hombre que permanecería exiliado en Inglaterra durante un cuarto de siglo, sino que pensaban en otra cosa, en “la imagen” que la *memoria histórica* de los argentinos construiría sobre lo que significó ese personaje, y por lo tanto, lo que significarían también sus propios opositores, es decir, ellos mismos.

¿Cómo los mirarían a ellos, y a su tiránico enemigo, los argentinos del porvenir? ¿Que dirán los libros de historia que aún no se escribieron? ¿Qué harían los historiadores, de ahora en más, con el semblante de ese hombre que, en palabras de Juan Bautista Alberdi -claro opositor de Rosas y miembro de la Generación del '37- era en Europa “más famoso que Simón Bolívar” o George Washington? ¿Cómo lo juzgaría la historia al *Restaurador*? ¿Se lo recordaría como el “maldito tirano”, que mandaba degollar inocentes por las calles, como la narrativa de José Mármol se empeñaba en instalar? ¿O se hablaría del Orden, la defensa de la soberanía, o la unidad que consolidó para resguardar la Argentina? ¿Se hablaría de sus crímenes, o de la defensa de la Confederación ante el avance imperialista? ¿Se lo representará como un oscuro personaje ataviado de negro (como la imagen que se tenía consolidaría del Dr. Gaspar Francia) tras los muros de los Santos Lugares, apreciando los fusilamientos de sus opositores? ¿O saldrá a la luz el reconocimiento y el afecto que de él tenían las comunidades de negros en Buenos Aires, el respeto que se había ganado entre los indios, la pasión que despertaba entre el gauchaje y los orilleros? En las novelas del futuro, ¿sería Rosas el asesino de Camila O’Gorman, o el vencedor misericordioso y magnánimo de Lavalle?

Obviamente, para el calibre de intelectuales que se hicieron estas preguntas, la categórica respuesta no tardó en llegar. No podía dejarse librado a la historia la figura de Rosas, de ninguna manera. Es así que, a mediados de 1856, la Cámara de Senadores de la provincia de Buenos Aires comienza a debatir el proyecto de ley para condenar a Juan Manuel de Rosas *reo de lesa patria*. Detrás de esa ley, no sólo estaba en juego el veredicto de la historia, sino que también la no menos importante confiscación de todos sus bienes. Recordemos, que Rosas fue uno de los escasos gobernantes argentinos (¿quizás el único?) que ingresó como un hombre acaudalado a la política, fortuna que consolidó *antes* de sus cargos públicos, y que salió del gobierno, como sabemos, perdiendo gran parte de sus bienes, propiedades, campos, estancias, etc, debiendo vivir años de grandes complicaciones económicas en su exilio. No existen muchos casos parecidos, ya que por lo general, ocurre el proceso inverso, aspecto que reconocerá hasta el

opositor Sarmiento.

Esos famosos debates, más allá de las múltiples controversias que acarreaba, se fueron transformando en una serie de interpretaciones sobre la Argentina de la época rosista, que nos dan una radiografía de los *temores* que muchos de aquellos personajes tenían sobre su propio desempeño en el pasado reciente. Por otra parte, es interesante recordar, que en paralelo al debate de la “Ley de Enjuiciamiento” a Rosas, José Mármol presenta un proyecto a la Cámara de Diputados para que se le otorgue una pensión a las viudas e hijas de los que lucharon en la guerra de la Independencia, y también “contra la Tiranía.”

Volviendo al debate sobre la imagen de Rosas (y su enjuiciamiento), la preocupación mayor la expresó Nicanor Albarellos, cuando dejó en claro que existía un peligro aún más importante sobre el veredicto de Rosas ante el futuro, y era nada menos que el caudal de “prestigio con el que gozaba” entre “las naciones civilizadas de Europa”, donde no se lo consideraba para nada un tirano ni un bárbaro, ni tampoco un hombre cruel. Incluso, recordemos, la propia Inglaterra lo recibió ante el exilio con todos los honores de un jefe de Estado, al igual que lo hizo Francia.

¿Qué hacer entonces? ¿No podría un libre pensador del futuro pensar que Rosas fue una víctima y no un victimario? ¿Alguien no podría pensar que su caída fue producto de una confabulación interesada? Era necesario, por un lado, excusar de cualquier acusación conspirativa a quienes se enfrentaron a Rosas. Tarea ardua sin dudas, por el carácter logista y de alianza internacional que supuso la caída del Restaurador. Y por otro lado, utilizar el juicio para rubricar una imagen dantesca del Tirano. Había que llamar a las cosas por su nombre, o por el nombre que ellos querían que la posteridad los llame. De ahora en más, Rosas era la tiranía, sólo la tiranía, y todo lo que estaba en frente era “la Libertad”. Había que blindar el pasado, de cualquier cambio interpretativo del futuro.

En la sesión del 3 de Julio de 1857, Albarellos lo dijo con todas las palabras, en un episodio de *sincericidio*, cuando recomienda “enseñar a odiarlo” a Rosas:

“No puede librarse a la Historia el fallo del tirano Rosas. ¿Que dirá la Historia cuando se vea que la Inglaterra ha devuelto a ese tirano los cañones tomados en acción de guerra y saludado su pabellón con una salva de 21 cañonazos? La Francia, que hizo causa común con los enemigos de Rosas (...) también debió saludar su pabellón con 21 cañonazos”.

“¿Que se dirá en la Historia cuando se sepa que el valiente Almirante Brown, el héroe de la marina de guerra de la Independencia, fue el Almirante que defendió la tiranía de Rosas? ¿Que el general San Martín, el vencedor de los Andes, el padre de las glorias argentinas, le hizo el homenaje más grandioso que puede hacerse a un militar entregándole su espada? Se creerá esto, señores, si no lanzamos un anatema contra el tirano Rosas, se creerá dentro de veinte o cincuenta años, si se quiere ir más lejos a ese hombre tal como es cuando se ve el héroe de la marina argentina el General Brown, el

general San Martín...”

“No señor, no podemos dejar el juicio de Rosas a la Historia, porque si no decimos desde ahora que era un traidor, y no enseñamos en la escuela a odiarlo, Rosas no será considerado por la Historia como un tirano, quizá lo sería como el más grande y glorioso de los argentinos”.

Sabían que en algún momento Rosas comenzaría a ser reivindicado, no sólo por las grandes plumas que ya estaban dando un perfil favorable del Restaurador, como el caso de Alberdi, sino porque estaban vivos muchos de los que esperaban su regreso, entre el pueblo, los indios, los orilleros. Y esa espera, se daba no era sólo en lo profundo de la campaña bonaerense, también estaba latente en los suburbios porteños, donde había una notable esperanza en su regreso, embebida de nostalgia y resistencia. Tal es el caso de la zona del Mercado del Oeste, actual barrio de Balvanera, que en esos años era uno de los suburbios más importantes de Buenos Aires, donde estaba la “parroquia rosista”, llamada por unos años “Balvanera de la Encarnación”, en homenaje a la esposa del Restaurador.

Justamente, a esa zona netamente federal, la elite político-intelectual decidió bautizarla “Once de Septiembre”, en homenaje a la Revolución secesionista porteña, cuando se levantó en armas contra la Confederación Argentina, iniciando una década de separación del resto de la Argentina. Y es en la plaza donde antes estaba ese Mercado, que más tarde deciden instalar los restos del más grande ícono del unitarismo, de Don Bernardino Rivadavia, donde aún se encuentra su tumba. Fue toda una refundación simbólica, toponímica, semántica. Un enclave popular y federal, transformado con los años en una suerte de centro cívico del unitarismo.

2.- Un episodio de la desmemoria.

En la transición de los siglos XVIII al XIX, además de las notables revoluciones políticas y económicas que se suscitan en Europa y América (Revolución Francesa, Revolución Norteamericana, Revolución Industrial), el mundo transita otras series de revoluciones menos vistosas, pero con mayor transcendencia, y es entre ellas la más importante el salto cualitativo que se produce en la medicina gracias a la *inoculación* o *variolización*, y la *vacunación*, procedimientos contra la temible viruela que llegan a nuestras tierras para la época del virreinato del Río de la Plata, cuando en los tiempos del gobierno de Sobremonte se crean los primeros centros de conservación de vacunas.

Un hito importante de la vida independiente en la lucha contra esta feroz enfermedad, lo constituyó sin dudas la administración de Rivadavia, cuando siendo ministro de Martín Rodríguez impulsó también desarrollos de vacunas, creando a comienzos de la década del '20 la prestigiosa *Comisión Conservadora de la Vacuna* integrada por Francisco Cosme Argerich y Felipe Arana. Un par de años más tarde, fueron vacunadas en Buenos Aires casi unas dos mil personas, comenzando un proceso ininterrumpido de lucha contra la epidemia que se extendería

hasta el siglo XX, cuando finalmente será erradicada de nuestro pueblo.

Pero hay un episodio de la época de Rosas, que como siempre, cuando se trata de algún aspecto importante durante los años de la Confederación Argentina, es sumergido y ensombrecido: la vacunación de los pueblos originarios. Hacia fines de la década del '20, cuando comienza la hegemonía del Restaurador, en la ciudad de Buenos Aires había tres centros de vacunación: la llamada Casa Central, la Casa Auxiliar del Norte y la Casa Auxiliar del Sur. A comienzos de la década siguiente, el gobierno de la Provincia de Buenos Aires toma la importante decisión de asignarle al Médico de Policía de la Campaña de la Sección Sur, Francisco Javier Muñiz, un sueldo adicional para que él y sus ayudantes pongan los máximos esfuerzos para dedicarse especialmente a la propagación de la vacuna, sobre todo en los pueblos de la campaña, constituyendo uno de los procesos de estímulo de inoculaciones más importante de nuestra historia en todo el siglo XIX. La labor de Muñiz en este campo fue de enorme prestigio, y un hito importantísimo en la historia de la lucha contra la viruela, además de ser un paleontólogo que alcanzará reconocimiento y admiración internacional, con investigaciones trascendentales en fósiles de las márgenes del Río Luján, entre otras cosas.

La vacuna antivariólica se distribuyó por toda la provincia de Buenos Aires y más allá, llegando a los puntos más distantes de todo el territorio, desde el pueblo de San Nicolás de los Arroyos, hasta Chascomús, Quilmes, San José de Flores, San Fernando, Morón, Federación, etc. Es justamente el administrador de la vacuna en ésta última localidad (actual pueblo de Junín), que el Dr. José María Cuenca le informa al gobernador Juan Manuel de Rosas en 1837, como detallará la *Gaceta Mercantil* en su momento, lo siguiente: “...el médico del Fuerte Federación tiene el mayor gozo al anunciar a V. E. que tanto la tropa como el vecindario de este Fuerte ha cesado la enfermedad epidémica que reinaba (la viruela) y que son muy pocas veces molestados por algunas enfermedades esporádicas muy benignas...” (“La Gaceta Mercantil”, 7 de marzo de 1837).

Como suele citarse cuando se habla de este tema, se sabe que es más elocuente aún el médico García Valdéz, en ese momento administrador general de la vacuna, en un informe del año 1836, donde enfatiza el valor de la vacunación, y sobre todo poniendo en perspectiva el gran trabajo que sobre este punto realizaba desde la gobernación el Restaurador: “...se hace indispensable el citar el celo de los jueces de paz y los curas párrocos a fin de exhortar al vecindario para que se apreste a recibir el gran beneficio de la vacuna que con tanto empeño promueve nuestro Ilustre Restaurador de las Leyes el Sor. Gobernador...” (“La Gaceta Mercantil”, 6 de marzo de 1837).

Pero lo más interesante de esos años, es que como la enfermedad había comenzado a difundirse entre los indígenas, el gobierno ve con buenos ojos la idea de inmunizarlos, pero se encuentra con la propia resistencia de las tribus para vacunarse, procedimiento que miraban con sospecha, recelo o directamente miedo. El Restaurador decide entonces tomar el toro por las astas, y para ello, cita a los más importantes cacicazgos, y delante de ellos se vacuna el

mismo, dándoles un ejemplo de confianza. Esa acción bastó para gran parte de los líderes de las comunidades originarias se decidan por aceptar la vacuna, motivando al resto de las tribus a difundir lo confiable del procedimiento médico. Incluso el famoso comerciante Sir Woodbine Parish, detalla que en las grandes asambleas donde Rosas se reunía con las comunidades en Chacarita, se aprovechaba para vacunar a los pampas y vorogas.

Mientras que en algunas naciones “modernas” de diseminaban enfermedades entre los indios para destruir sus comunidades, Rosas va a utilizar su poder de persuasión para que los pueblos originarios se vacunen, sin que se sientan obligados o presionados, ya sea en reuniones generales, o por intermedio de su correspondencia, como le detalla al Cacique Catriel: “... *Ustedes son los que deben ver lo mejor les convenga. Entre nosotros los cristianos este remedio es muy bueno porque nos priva de la enfermedad terrible de la viruela, pero es necesario para administrar la vacuna que el médico la aplique con mucho cuidado...*”

Pero en otros casos, cuando la persuasión no era suficiente, utilizó cierta forma de presión exitosa, tal como narra José María Rosa, como cuando obligó a los indios a vacunarse “a cambio” de recibir los tradicionales suministros que ya se habían acordado, como está relatado en palabras de Pincén, al decir que “...*Juan Manuel es muy bueno pero muy loco; me regalaba potrancas, pero un gringo nos debía tajar el brazo, según él era un gualicho grande contra la viruela y algo de cierto debió de ser porque no hubo más viruela por entonces...*”

Por todas estas acciones, Rosas va a recibir un reconocimiento notable de la *Sociedad Real Jenneriana* de Londres, institución que va a designarlo miembro honorario de la misma, “...*en obsequio de los grandes servicios que ha rendido a la causa de la humanidad, introduciendo en el mejor éxito de la vacuna entre los indígenas del país...*”. Este episodio, como tantos otros, no suelen estar en las reseñas generales que se hacen del gobierno del Restaurador, por lo menos en las visiones hegemónicas de nuestra historiografía.

3.- La desprotección del espacio.

Hace ya más de setenta años, a comienzos de Septiembre de 1950, en el marco de un ciclo de conferencias del Instituto Nacional de Investigaciones Históricas “Juan Manuel de Rosas”, el vicedecano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, el Dr. Lucio Moreno Quintana, dio una disertación sobre la batalla de Caseros. La llamó, desde su interpretación, “*Caseros, ocaso de la Soberanía Argentina*”. Claramente podemos identificar su acercamiento a las posiciones revisionistas, por el lugar donde dio la disertación, así como el título que le dio a su ponencia. Pero lo que motiva la cita de dicha disertación, es que el jurista daba cuenta hace tantos años, que Caseros posee “interpretaciones diametralmente opuestas”, siendo la “aurora de la libertad para los historiadores oficiales”, y al mismo tiempo “ocaso de la soberanía” para otros. Más allá que claramente quien suscribe estas líneas se encuentra en el segundo grupo interpretativo del significado de Caseros, es claro que, a pesar de la supuesta prédica superadora

de la grieta historiográfica y política de nuestro país, perdura una lectura hegemónica de nuestro pasado, que sigue presumiendo de una serie de herramientas didascálicas, toponímicas, y de censura soterrada sobre acontecimientos centrales de la Argentina, aunque repitan como un mantra que la dicotomía historiográfica “se superó” hace mucho tiempo.

Podemos dar un ejemplo. En un artículo publicado hace unos años, un importante referente político del conurbano, con todo su derecho como hombre de la política e historiador, deja en claro la interpretación que suscribe, la cual respetamos y valoramos en explicitarla. Detalla entre otras cosas, como se siente orgulloso de haber nacido “cerca de donde se dio esa batalla”, la cual considera como “punto inicial de la unión nacional”, lo cual es cierto. Luego de ilustrarnos sobre la mascota de Urquiza, el perro Pulvis, y el tropezón de la yegua de Rosas, nos dice que la batalla “*representa la conclusión de un debate por el control del puerto de Buenos Aires, su aduana o el acceso a los ríos*”. ¿Porque tomamos al azar este artículo como ejemplo? Porque más allá que, repetimos, está en su derecho de interpretar libremente ese evento, cumple con el requisito de muchas evocaciones instaladas en supuesto sentido común de nuestras lecturas de la política. La omisión y el eufemismo. Que Caseros es “la culminación” del debate por el acceso a los ríos, es verdad. Pero es la culminación por que se “entrega” ese acceso al imperialismo brasilero y a los intereses británicos y franceses. Pero claro, esto último no se dice. Hay que omitirlo. Queda la generalización, y así, algún desprevenido puede pensar que “se cerró un debate, se superó la grieta”. Si, se cerró, en favor de otros. Se habla de la mascota de Urquiza, pero ni mención a la guerra con el Imperio. Y ese es el punto del debate, la evocación, el lugar común, y la parcialidad maquillada de “moderación”. Un viejo historiador revisionista decía que Ricardo Rojas era el “campeón mundial del eufemismo”. Hoy en día hay muchos relatos que podrían disputarle el título.

Por otra parte, en la nota que hacíamos referencia, se hace mención del interesante resguardo patrimonial y museístico que se hizo de la chacra de Diego Caseros y su histórico Palomar, testigos de la batalla, ambos declarados monumentos históricos nacionales, y situados dentro del predio del Colegio Militar de la Nación, hermoso lugar al que concurren colegios del conurbano en visitas muy ilustrativas. Pero si uno quisiera llevar a un contingente de alumnos, a un sitio que represente la antítesis de Caseros, es decir, en lugar del ocaso de Rosas, su ascenso, en el encuentro del acceso Oeste y Camino del Buen Ayre, también hay un lugar emblemático, donde se dio la batalla que encolumnó la emergencia de Juan Manuel de Rosas como figura nacional. Nos referimos al puente Marquez, donde fue derrotado Lavalle en manos de los caudillos federales Estanislao López y el Restaurador. Sería incluso un interesante lugar para los recorridos y visitas guiadas de los colegios como complemento a Caseros ¿no? Una visita por dos lugares relativamente cercanos, donde poder llevar a los estudiantes al lugar donde emergió (Puente Marquez), y donde culminó (Caseros) el Federalismo rosista. ¿Sería imparcial y objetivo verdad? Pero no. Nunca se podrá.

Puente Marquez, es donde el federalismo derrotó a la dictadura de Lavalle, luego que éste

diera el primer golpe de estado en la historia argentina contra un gobierno popular, además de ser elegido institucionalmente. Dicho Puente, declarado “monumento histórico nacional”, el cual poseía una placa de bronce que lo aclaraba, construido de madera desde 1773, y reconstruido en cemento desde 1964, fue destruido por la *Autopista Acceso Oeste*, “desconociendo” que tenía algún valor histórico. Ante la protesta que se suscitó, hace más de treinta años, se prometió una gran multa a la empresa, y la reconstrucción de esa gigantesca pieza patrimonial, símbolo de la intersección de los municipios del Oeste, donde también hubo hace varias décadas un balneario. Pero luego de tanto años, nada. Notable diferencia. Al Palomar de Caseros se lo resguardo dentro del Colegio Militar de la Nación, y se bautizó el lugar, que antes era parte del Partido de General San Martín, con la fecha del día de la Batalla, el 3 de Febrero. En cambio, al puente Marquez, no le dejaron ni los escombros.

Breve balance.

Así como algunos de los más importantes intelectuales de la Argentina moderna querían “enseñar a odiar” a Rosas, no contaron con el veredicto popular, así como tampoco contaron con otro notable problema. Rosas sabía lo que podía pasar con el juicio de la historia, por ello, antes de la batalla de Caseros organizó un plan B junto con su hija Manuelita, en caso de que la contienda le sea desfavorable. Con tiempo ya había pensado refugiarse en la casa del representante diplomático británico si se perdía la batalla. Por esa razón, días antes, en lugar de resguardar más dinero del que hubiera podido, vestimentas o cualquier otra cosa, el Restaurador decidió llevarse al exilio algo mucho más importante: su archivo. Resguardó todo su contacto epistolar (uno de los más abultados de la historia política argentina), documentos, cartas, comunicados, notas. Gracias esos “sagrados papeles” es que Adolfo Saldías, liberal, masón, unitario, pudo comenzar la quijotesca tarea de “revisar” la historia oficial creada por los opositores a Rosas liderados por Mitre, o dicho en otras palabras, pudo comenzar la tarea *revisionista*. Gracias a sus documentos no sólo Saldías, también Irazusta, Gálves, y tantos pensadores y pensadoras argentinos pudieron reconstruir el pasado, y comenzar a proponer otras lecturas.

Ese archivo de Rosas, ese peligroso y nutrido archivo, y las elocuentes opiniones que de Rosas tendrán muchos contemporáneos, obligaban a los vencedores de Caseros a apropiarse de la historiografía, y declarar a los campos de Caseros como los campos de la Libertad.

Bibliografía.

Floria, C. y García Belsunce, C. (2004). *Historia de los Argentinos*, Bs As, Larousse Kingfisher Chambers.

Irazusta, J. (1970). *Vida Política de Juan Manuel de Rosas a través de su correspondencia*. Bs

As, Ediciones TRIVIUM.

Ruiz Moreno, I. (1976). Las luchas por la Constitución. (1820-1853), Bs As, Astrea.

Tau Anzoátegui, V. (1996). Formación del Estado Federal Argentino, Bs As. Perrot.

MESA VIRTUAL 6

COORDINA: VALERIA DANIELA MACIA (FHCS-UNJU)

Circulación, difusión de enfoques y conceptos en el campo de la Historia de la Educación. Una aproximación a través de revistas académicas argentinas (2010-2020)

Circulation and dissemination of approaches and concepts in the field of the History of Education: An approach through Argentine academic journals (2010-2020)

Marcela Ginestet⁶⁷

Liliana Paredes⁶⁸

Palabras clave: Historia de la Educación, revistas científicas, cartografía disciplinar, tendencias historiográficas

Esta propuesta de trabajo se inscribe en las líneas de investigación desarrolladas en el marco de un proyecto Bianual⁶⁹ de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Este avance que compartimos estuvo orientado a la construcción de una cartografía del campo de la Historia de la Educación en la Argentina, fundamentalmente a partir de la etapa comprendida como de consolidación y sedimentación de la disciplina desde la perspectiva de los procesos de institucionalización y profesionalización académica en sus últimas tres décadas. Una propuesta de trabajo que se nutrió y enriqueció con los estudios historiográficos de la Historia de la Educación a nivel internacional que desarrollan Hofstetter, Fontaine, Huitric y Picard (Mapping the Discipline History of Education, 2014).

En diferentes Jornadas nacionales (SAHE) y Congresos internacionales (CIHELA, ISCHE), presentamos los avances en la construcción de un mapeo de la disciplina teniendo en cuenta las continuidades y interrupciones temáticas, las dispersiones, los marcos de referencia teóricos metodológicos y la inserción institucional de los investigadores de la disciplina Historia de la Educación, a partir de la red de comunicaciones académicas que constituyeron las Jornadas de Historia de la Educación, cuya importancia creciente significó un alcance latinoamericano (Ginestet, Paredes, SAHE 2012, 2014, 2016, 2021, ISCHE 2017, CIHELA 2018).

67 FaHCE-UNLP, Ensenada, Argentina. Correo electrónico: hist.soc.ed@gmail.com

68 FaHCE-UNLP, Ensenada, Argentina. Correo electrónico: liliana.paredes@gmail.com

69 Proyecto Bianual Número 80120170100066LP (2018-2019) “Una cartografía del campo disciplinar de la historia de la educación en Argentina: dinámicas de institucionalización, redes de profesionalización y principales tendencias historiográficas en el siglo XXI (2001-2018)”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Director: Claudio Suasnábar, equipo de investigación: Marcela Ginestet y Liliana Paredes.

Por otra parte y en línea con las reflexiones transnacionales respecto de la Historia de la Educación en tanto disciplina enseñada y su lugar en los estudios superiores y la Historia de la Educación como campo de investigación (entre otros Hosfetter y Schneuwly, 1999; Suasnabar, 2013/2016; Carli, 2016, ViñaoFrago, 2016), pusimos énfasis en la dimensión profesional de la disciplina: la docencia en estudios universitarios y no universitarios (Institutos de Formación Docente), atendiendo en clave comparativa a la presencia o ausencia de la disciplina en los planes de estudio, los programas y el diálogo con la producción científica (en colaboración con Claudio Suasnabar, ISCHE 2018, 2019).

Estos trabajos coinciden con diversos balances provisorios y/o parciales del campo en nuestro país en los últimos 10 años (Ascolani, 2011, Coloquio 2015, Anuario 2016, Arata y Southwell, Ascolani, Carli, 2009, 2016, Caruso, Dussel, Gagliano, Suasnabar), como reflexión teórica y metodológica respecto de los modos de producción, apropiación y circulación de conocimientos y la conformación de redes académicas en las que se organizan institucionalmente estos procesos. Asimismo, estas reflexiones y balances del campo de la historia y la historiografía de la educación y en un sentido un poco más amplio del campo educativo y la comunidad de historiadores de la educación y su producción, como un estado de la cuestión y poniendo el acento en las tendencias globales, se evidencian en trabajos referidos a México, (Aguirre Lora y Márquez Carrillo, 2016), Galicia (Costa Rico y Malheiro Gutiérrez, 2016), Brasil (Bittar y Ferreira, 2016), quienes toman aproximadamente la década 2000-2010 o 2002-2012 y los trabajos en clave comparativa Brasil-Argentina 1997-2019 (Vidal y Soares, 2021, Gondra, 2023).

Además de esta producción que da cuenta del crecimiento del campo de la Historia de la Educación, relevamos aquellos artículos que analizan la producción científica y circulación en revistas académicas, en Brasil a través de la biblioteca electrónica Scielo (Hayashi, Bittar, Ferreira et al., 2008):

Na atualidade, as facilidades de acesso, produção e disseminação de informação, aliadas a uma enorme quantidade de publicações eletrônicas, têm provocado repercussões na comunidade científica e modificado as estruturas de produção e divulgação científica. Desta perspectiva, pode-se verificar que foram ampliados os espaços de produção e divulgação de conhecimento educação no país. Isso implica a existência de um conjunto significativo de trabalhos de pesquisa na área de educação que disponibilizam produção científica em diversos veículos de divulgação científica, inclusive na internet (...)

(...) é importante mencionarmos que os pesquisadores em geral, não só os da área de educação, ainda sofrem a chamada “pressão” por publicação. Conforme Bourdieu (1983),

Os pesquisadores vivem em um lugar de lutas e associações, concorrências e acordos. Lutam por capital social e buscam o reconhecimento entre os pares por meio de crédito/

credibilidade científica. Ao Conceber o campo científico tal um espaço social como outro qualquer, cheio de relações de força e disputas que visam beneficiar interesses específicos dos participantes desse campo, Bourdieu (1983) assinala que o “objeto de disputa” do campo científico é a posse exclusiva da autoridade científica. Deste ponto de vista, a capacidade de “produzir ciência”, por parte de um determinado indivíduo, está agregada a um determinado poder social. (...) De acordo com a visão bourdieusiana, o campo científico é um lugar onde ocorre a concorrência na busca de vantagens e interesses específicos. Os pesquisadores estão vinculados a um determinado “campo científico”, no qual exercem seu trabalho e suas escolhas científicas (teorias, metodologias etc.) e formam uma espécie de comunidade em que valores, crenças e práticas comuns são compartilhados.

Por lo tanto, en nuestro análisis es un tópico fundamental la referencia institucional de los autores de las producciones, pertenencia institucional académica: si es universidad, pública o privada, centro de investigación, articulación con organismos internacionales, red institucional y temática de la producción académica y su inserción en un proyecto de investigación de alcance regional, nacional o trasnacional.

El impacto de la internacionalización en las revistas de Historia de la Educación, en cuanto a las temáticas como así también a las políticas de evaluación, distribución, difusión e indexación (Hernández Huerta, Payà Rico y Sanchidrián Blanco, 2019),

consideramos una de las formas de materializarse todo esto en el ámbito de las revistas científicas, vinculada a las ya generalizadas políticas de evaluación de la producción científica de docentes e investigadores, condensada en la expresión “profesionalización de la gestión editorial” (Hernández Huerta y Cagnolati, 2015), es decir, el proceso mediante el que, paulatinamente, se han incrementado las exigencias de la gestión científica, editorial, burocrática, técnica y de *marketing* de las revistas científicas hasta el punto de requerir de un mayor número de profesionales cualificados y generar la necesidad de que el equipo editorial encargado de la construcción científica del proyecto desarrolle además habilidades de este tipo. Aun a riesgo de sacrificar matices que pueden ser importantes, esto se puede sintetizar afirmando que, durante los últimos años, los modelos de gestión editorial de revistas científicas se han modificado sustancialmente. Los avances técnicos ofrecen mayores y más amplias posibilidades de comunicación, al tiempo que reducen los costes de edición y distribución de las publicaciones, así como los tiempos de espera para poder acceder a las mismas. (...) Por su parte, las distintas agencias de evaluación de la calidad editorial han precisado e incrementado sus exigencias, elaborando guías de buenas prácticas, que han pasado a convertirse en estándares internacionales de calidad de gestión editorial, lo cual implica, entre otras cosas, realizar una correcta indexación en bases de datos y repertorios, establecer varias vías de comunicación y difusión de los productos, disponer de un consejo editorial

abierto, contar con un amplio y sólido comité científico internacional, publicar autores de distintas regiones del mundo, cumplir escrupulosamente con la periodicidad de la revista, respetar algunas normas de carácter formal (por ejemplo, qué título, resumen y palabras clave de los textos estén en inglés o que la web de la revista proporcione información clara y en inglés), garantizar la originalidad, científicidad y relevancia de los trabajos publicados, la adhesión expresa a los códigos deontológicos propios de la profesión editorial y de la actividad científica y asegurar que la revisión de los artículos sea externa y realizada respetando el anonimato de autores y revisores. Al mismo tiempo, se ha generado la necesidad de valorar la popularidad de las revistas, para lo cual se han establecido *rankings* que son tenidos en consideración para la evaluación y promoción de investigadores universitarios.

En este sentido, las revistas académicas no sólo son un medio fundamental en la difusión, circulación de la producción científica del campo de la Historia de la educación, sino que definen las identidades teórico metodológicas de los investigadores y su status de legitimidad, a través del reconocimientos de centros de investigación nacionales y transnacionales, consolidando una relación dual de centro - periferia, a partir de las desigualdades entre los circuitos regional y global.

A pesar de que todas las revistas comparten su especialización en Historia de la Educación, se aprecian notables diferencias en dos aspectos básicos: 1) los enfoques temáticos y 2) los modelos de gestión editorial. En el primero de los casos, destacan tres elementos: a) salvo proyectos decididamente internacionales, las publicaciones suelen enfatizar asuntos y perspectivas con especial sentido y significado en la comunidad científica del área geopolítica donde se editan (Hernández Huerta, Payà Rico y Sanchidrián Blanco, 2019)

Es en estas líneas que se orienta nuestro trabajo, con el objetivo de realizar un mapeo de la producción académica de la Historia de la Educación en Argentina a partir de la recensión y análisis de los artículos publicados en las revistas académicas argentinas en la década de 2010-2020.

La Producción académica de Historia de la Educación en revistas

A los fines de situar las redes de comunicaciones académicas (intercambios y relaciones entre actores y organizaciones; producciones y publicaciones especializadas), adoptamos el modelo de análisis utilizado por Jürgen Schriewer (2000:234) respecto del campo de investigación de la sociología de la ciencia, donde señala que

“toda disciplina universitaria puede ser conceptualizada como una red comunicativa que, a) a partir de un sustrato social, es decir, de la “comunidad de una disciplina académica”, b) con el soporte infraestructural de instituciones específicas, tales como

las universidades, academias e institutos de investigación y c) a través de los medios de comunicación, fundamentalmente a través de las revistas especializadas, se constituye d) como un proceso ininterrumpido y autorreferencial de producción de conocimientos.” (Esta cita al final: Schriewer, Jürgen “Estudios multidisciplinarios y reflexiones filosófico hermenéuticas: la estructuración del discurso pedagógico en Francia y Alemania”, en Ruiz Berrio (2000).)

Para este autor, las revistas especializadas juegan un rol extraordinario en el surgimiento, la institucionalización, los procesos de consolidación social e intelectual y la visibilidad tanto universitaria, como política y pública en general de las redes comunicativas que, normalmente, denominamos “Disciplinas”.

En la misma dirección, Suasnábar y Palamidessi (2007: 40) ponen la centralidad en observar “cuáles fueron los agentes relevantes y los ámbitos (agencias) gracias a los cuales se fueron institucionalizando y diferenciando progresivamente las actividades de producción de conocimiento en educación”.

En el caso específico de la Historia de la Educación en Argentina, Arata y Southwell (2014) al realizar un balance del área desde inicio del siglo XXI, parten de cuatro indicadores que permiten dimensionar el crecimiento del volumen de la producción: a) surgimiento y consolidación de sociedades científicas; b) regularidad de encuentros académicos nacionales, regionales e internacionales; c) oferta de espacios de formación; d) edición de revistas, publicaciones especializadas o de difusión.

Estrategias metodológicas para el abordaje de la producción de artículos en revistas académicas

Este trabajo profundiza la propuesta y avance presentado en el CIHELA 2018 en Montevideo (en colaboración con Claudio Suasnábar). En nuestra presentación en 2018 habíamos realizado un primer avance parcial del período 2001-2014, en este trabajo priorizamos la década 2010-2020.

El eje de la presentación pone énfasis en los principales hallazgos respecto de la producción académica a través de un análisis de los artículos publicados en una muestra de revistas académicas argentinas entre 2010 y 2020. El estudio se concentra en una caracterización de algunos rasgos generales de la producción académica de la historia de la educación: en primer lugar, se analiza la posición y peso relativo del campo de la historia de la educación en relación con el total de la producción académica de la educación como campo disciplinar en Argentina. En segundo lugar, se describe y analiza la distribución institucional (universidades, centros de investigación, organismos internacionales, etc.), la distribución sectorial (público, privado) y distribución regional. Y, en tercer lugar, el estudio analiza algunos rasgos del contenido de

los artículos como la distribución temática y su relación con el mainstream de la producción académica global.

La estrategia metodológica articula el análisis de carácter cualitativo con algunos componentes cuantitativos en cuanto a la descripción de la naturaleza del material recolectado y el análisis de los datos.

Dimensiones de análisis:

-Distribución regional de la producción académica de artículos de historia de la educación:

Procedencia regional de la pertenencia institucional de los autores

-Distribución de la producción académica según sector institucional:

Universidades Públicas, Universidades Privadas; Organizaciones intergubernamentales e internacionales; Centros Privados de Investigación; Organismos de Ciencia y Tecnología; Agencias Gubernamentales; Institutos Superiores de Formación Docente Públicos

-Distribución de la producción académica según período histórico

-Distribución de la producción académica según niveles del sistema educativo

-Distribución de la producción académica según temáticas de la historia de la educación

-Producción de Dossiers y distribución de la producción académica en dossiers

La muestra de revistas académica permitió construir dos bases de datos consolidadas: a) revistas académicas argentinas especializadas en educación y b) revistas académicas argentinas de ciencias sociales y humanas no especializadas en educación.

Esta propuesta de construir un mapa de la disciplina constituye el primer momento en el proceso más complejo de caracterización y reflexión en torno a las continuidades y discontinuidades temáticas, problemas de investigación, metodologías y marcos de referencia de una comunidad académica en permanente construcción en Argentina. Al mismo tiempo, el análisis de los artículos publicados en revistas con referato permitirá identificar líneas de investigación y tradiciones historiográficas asociados a la especificidad, convergencia y recontextualización de las producciones académicas de la disciplina y los dilemas en torno a los procesos de legitimación y profesionalización de los investigadores que dinamizan el campo (iniciados o en formación, formados y consagrados) tanto en redes nacionales como transnacionales.

Revistas Nacionales/Agencias editoras

1 Alternativas. Serie: espacio pedagógico UNSan Luis

2 Alternativas. Serie: historia y prácticas pedagógicas, UNSan Luis

3 Contextos de Educación UNRío Cuarto

- 4 Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación UNRosario
- 5 Espacios en Blanco, UNCentro de la PBA
- 6 Revista del IICE (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación) – UBA
- 7 Páginas, UNCórdoba
- 8 Praxis educativa, UNLa Pampa
- 9 Revista del Departamento de Ciencias de la Educación, UNTucumán
- 10 Revista Archivos de Ciencias de la Educación, UNLP
- 11 Cuadernos de Educación, UNCórdoba
- 12 Diálogos Pedagógicos, UCA Córdoba
- 13 Educación, lenguaje y sociedad, UNLa Pampa
- 14 Actas pedagógicas, FCE, UNComahue
- 15 Revista de enseñanza de la Física, UNCórdoba
- 16 Anuario de filosofía argentina y americana, FFyL, UNCuyo
- 17 Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA
- 18 Ciencia, docencia y tecnología, UNER
- 19 Fundamentos en Humanidades, UNSan Luis
- 20 Revista Pilquen, CURZA, UNComahue
- 21 Revista Psicología y Psicopedagogía, Universidad del Salvador
- 22 Anuario de Historia de la Educación-SAHE
- 23 Cuaderno de Pedagogía Rosario, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica
- 24 Pensamiento Universitario (independiente).
- 25 Propuesta Educativa, FLACSO
- 26 Revista Argentina de Educación, AGCE (Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación)
- 27 Revista IRICE (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación), CONICET-UNR

Matriz de revistas nacionales (en elaboración), especializadas en educación y de ciencias sociales y humanas no especializadas en educación. Período 2010 y 2020.

Referencias bibliográficas

- Arata, N., (2016). Editorial. *Anuario de Historia de la Educación*, 17, 1-2.
- Ascolani, A., (2012). Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación Argentina. *Educação*, 35, 42-53.
- GINESTET, MARCELA; PAREDES, LILIANA; SUÁSNABAR, CLAUDIO. “Aproximaciones teórico-metodológicas y empíricas para una cartografía del campo disciplinar de la historia de la educación en argentina. XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación (CIHELA), Montevideo, 28 febrero-3 marzo 2018. Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación - CIHELA. (no publicado).
- GINESTET, MARCELA; PAREDES, LILIANA; SUÁSNABAR, CLAUDIO. History of Education in teacher training institute and Educational Sciences degree: continuities and changes between chairs, disciplines, programmes. Argentina (1986-2018). (Historia de la Educación en Institutos de Formación Docente y en carreras de Ciencias de la Educación. continuidades y cambios en la disciplina, cátedras y programas en Argentina (1986-2019). Conferencia. ISCHE 40 “Education and Nature”, Humboldt University’s, Berlin, 29-08/01-09-2018.
- GINESTET, MARCELA; PAREDES, LILIANA; SUASNABAR, CLAUDIO. Cartografía del campo disciplinar de la historia de la educación: dinámicas de producción y difusión de conocimiento en y desde cátedras universitarias. Jornadas SAHE “Memoria, Legados, Disputas y Prospectivas en Historia de la Educación. A 100 años de la Reforma Universitaria”. Universidad de Córdoba-SAHE, Córdoba, 17-18 de septiembre 2018.
- GINESTET, MARCELA; PAREDES, LILIANA; SUASNABAR, CLAUDIO. Mapping the history of education in Argentina: institutional anchoring, knowledge production and historiographic balance. ISCHE 41, 17-20 July 2019. Porto, Portugal (Standing Working Group: Mapping the Discipline History of Education. Spaces and Places of History of Education)
- SUASNABAR, Claudio y CHELI, Verónica (2015) “El papel de los congresos internacionales en el proceso de conformación del campo disciplinar de la educación en la Argentina (1910-1937)”, en *Revista Brasileira de Historia de la Educación*, Maringá-PR, v. 15, n. 3 (39), p. 83-107, setembro/dezembro.
- PALAMIDESSI, Mariano; GOROSTIAGA, Jorge y SUASNABAR, Claudio (2014) “El desarrollo de la investigación educativa y su vinculación con el gobierno de la educación en América Latina”, en *Perfiles Educativos*, Vol. XXXVI, num. 143, IISUE-UNAM.
- SUASNABAR, Claudio (2013) “La institucionalización de la educación como campo

disciplinar: Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales”, en Revista Mexicana de Investigación Educativa Nro. 59 (oct-dic) volumen XVIII.

Los planteos educativos de la Federación Obrera Provincial Sanjuanina durante la década de 1920

The educational approaches of the San Juan Provincial Workers' Federation during the 1920s

M. Celeste Ríos Rosales⁷⁰

Palabras clave: anarquismo – educación - San Juan

Resumen

La presente propuesta es parte de una investigación que se inserta en los estudios sobre anarquismo y educación en la región de Cuyo, desde una clave de análisis centrada en el anticlericalismo. Particularmente, nos proponemos aportar conocimiento histórico sobre el modo en que los anarquistas de San Juan, a través de la creación de redes intelectuales, contribuyeron al proceso de secularización de la enseñanza en el periodo. Con el fin de determinar las acciones que influyeron en la configuración del debate educativo y político local. La propuesta aquí presentada tiene el objetivo de identificar los planteos educativos de la Federación Obrera Provincial Sanjuanina (FOPS) durante la década de 1920, para ello analizamos su publicación periódica: *La Acción Obrera*. Los principios teóricos desde los cuales abordamos el problema de investigación están ligados a la Historia Intelectual y la Historia de la Educación.

Las primeras actividades anarquistas en San Juan las encontramos publicadas en el periódico “La Protesta”, y datan de inicios del Siglo XX. Puntualmente, los vínculos comunicacionales entre este grupo editor con redacción en Buenos Aires y su agencia de distribución en San Juan datan de 1902. Para este año, y en torno a dicha editorial, interactuó un grupo de trabajadores miembros de la sociedad de linotipistas, el sindicato de mozos, los trabajadores ferroviarios y los obreros panaderos. Estos últimos, se nucleaban en la Sociedad de Obreros Panaderos de San Juan, fundada el 1 de septiembre de 1901, de clara tendencia anarquista (Bialet-Massé, 1904).

Al igual que en otras geografías de la Argentina, el proyecto cultural propuesto por el anarquismo en San Juan, se caracterizó por su integralidad, ya que ofreció una alternativa amplia de actividades que contemplaron todos los aspectos de la vida humana. La dimensión anticlerical intervino en todas sus expresiones, pero fue en la prensa y el arte escénico el medio principal

⁷⁰ Universidad Nacional de San Juan (UNSJ)-CONICET-IDICE, San Juan, Argentina. Correo electrónico: celesterosales@gmail.com

de materialización. Las veladas culturales constituyeron un potencial medio propagandístico que proponía aprovechar el tiempo libre de los trabajadores. Las veladas, entendidas como funciones integrales que se realizaban en grandes salones y teatros eran una actividad compleja ya que combinaba el contenido doctrinario con el recreativo. En la capital de San Juan los espacios destinados a tal fin fueron el teatro San Martín, la Sociedad Israelita y el Teatro de la Juventud Libanesa, mientras que, fuera de la zona urbana se celebraron veladas y conferencias en salones y casas particulares.

Los trabajadores ferroviarios contaban con una biblioteca social en su beneficio, el 27 de noviembre de 1915, el Cuadro Germinal llegó desde Buenos Aires para presentar una velada literaria y conferencia en el Teatro San Martín. La misma se llevó a cabo en el horario de las 8pm con la participación de hombres, mujeres y niños. El contenido de este evento incluía música doctrinaria, obras de drama social y la propuesta de educación racionalista con una crítica a la educación estatal. En algunas intervenciones participaban los sanjuaninos, Santos Ontiveros para los temas relacionados con el obrerismo y F. Pentimalli para las conferencias de educación.⁷¹

En el año 1919 comenzó un periodo de cambio para el anarquismo sanjuanino. Este momento implicó una reorganización del movimiento obrero a partir del liderazgo del anarcosindicalismo con la fundación de una federación propia: la Federación Obrera Provincial Sanjuanina (FOPS). Hasta el momento los anarquistas activos se relacionaban con el grupo de “La Protesta” mediante la Agencia de periódicos La Internacional. Sin embargo, en 1919 esta agencia, ubicada en calle San Luis al 1087, quedó a cargo de José María Acha, un militante de origen gallego de larga trayectoria en el movimiento en Buenos Aires, Santa Fe y Mendoza. Desde entonces Acha mostró liderazgo organizativo con la creación de la FOPS, central que adhirió a la FORA del V Congreso de tendencia al comunismo anárquico.

La FOPS fue puesta en marcha con la actividad de los sanjuaninos Juan y Celio Pérez Maza, Andrés Genini, Antonio Tomás, Carlo y Julio Batista, entre otros y nucleó a distintos gremios entre los que se encontraban principalmente ladrilleros, carpinteros, albañiles, choferes, sastres, talabarteros y peluqueros. La federación continuó con la actividad de las veladas culturales, principalmente a través del grupo femenino, en lo que se denominó el Cuadro Filodramático de la FOPS, de sostenida actividad durante la década del '20. Entre sus contenidos se encontraban principalmente obras de dramas sociales.

En los últimos años de la década del '20 las veladas anarquistas fueron cuestionadas por las agrupaciones nacionalistas, por lo que en algunas oportunidades el Cuadro Filodramático tuvo inconvenientes para realizar sus actuaciones. Esta razón impidió la realización de la velada

71 En el periódico La Protesta (Buenos Aires), en una nota denominada “La Fraternidad”, se detalla lo sucedido en torno a las veladas teatrales que congregaron a hombres, mujeres y niños sanjuaninos en la velada realizada el 27 de octubre de 1915 en el teatro San Martín de la capital de la provincia de San Juan. La Protesta, Buenos Aires, 27 de noviembre de 1915, Año XIX, N° 2714, pág. 4, col. 2 y 3.

cultural y educacionista reivindicatoria a Ferrer i Guardia, en octubre de 1928. Este evento tuvo que retrasarse debido a la celebración de “la fiesta de la raza” organizada por la Sociedad Española.⁷²

Para este periodo, la FOPS amplió los espacios para sus intervenciones y la llegada de militantes desde Buenos Aires. Entre los motivos, podemos pensar, la reestructuración de las federaciones, el creciente público que asistía a las veladas y la necesidad de multiplicar la propaganda frente a los diversos grupos que disputaban al anarquismo la atención del movimiento obrero, entre ellos: los socialistas y los cantonistas.

Tres aspectos se tornaron relevantes en las publicaciones referidas a la enseñanza: la importancia de la educación para el anarquismo, la escuela sindical de la FOPS y la sindicalización del magisterio. A continuación, nos detendremos brevemente en cada uno de ellos.

a) La importancia de la educación para el anarquismo y la propuesta de la FOPS

El proyecto educacional del anarquismo en Argentina se llevó adelante en paralelo a la conformación del sistema educativo nacional. Este sector impulsó un tipo de educación totalmente alternativo dentro de un grupo que bregó por la educación popular al que Adriana Puiggrós (2015) caracterizó como los democrático-radicalizados.

El anarquismo organizativo adhirió al racionalismo, y a los postulados del pedagogo español Francisco Ferrer i Guardia. Esta corriente sostuvo la posibilidad de la inclusión de algunos de sus principios a la formalidad de los sistemas educativos y se desarrolló de manera paralela y complementaria con la educación oficial. Con este fin se conformó la Liga Racionalista. Organización que tuvo su auge entre 1910 y 1930 (Barrancos, 1990).⁷³

Al interior de este movimiento se identificaron tres perfiles: el “educacionista”, el “doctrinario” y el “obrerista” (Suriano 2008, p.228), perfiles que se reflejaron en la prensa, donde se publicaron numerosos artículos que cuestionaron la escolástica y la educación nacionalista lo que se articuló con las prácticas de enseñanza en sindicatos, círculos y asociaciones que actuaban allí donde la enseñanza oficial no llegaba.

La Liga Racionalista contó con un órgano de difusión propio, la revista Escuela Popular (1912 a 1914), editada en Buenos Aires. Si bien no hemos avanzado en el estudio de los vínculos entre esta publicación con sanjuaninos, si hemos logrado identificar dos momentos en los cuales uno de sus principales representantes, Julio Barcos, se relacionó con anarquistas locales.

Barcos fue uno de los mayores críticos del régimen pedagógico argentino y defensor de los derechos de los niños y las mujeres. En la práctica educativa mantuvo una relación

72 Verbo Nuevo, San Juan, “Actividades Locales”, 1 de octubre de 1928, p.4. col. 2.

73 Claro que también las polémicas fueron planteadas por los grupos anarquistas anti-organizativos quienes no consideraban la posibilidad de compartir los espacios estatales.

estrecha entre la educación racionalista y las demás experiencias pedagógicas de principio del siglo XX. Esta razón lo mantuvo en el campo de la educación durante todo el periodo y lo acercó a la realidad educativa de San Juan en dos oportunidades. En 1911 asistió al Congreso Pedagógico por el centenario del natalicio de Domingo Faustino Sarmiento, mientras que el 1929 fue uno de los organizadores de la visita de la Internacional del Magisterio Americano (IMA) a la ciudad cuyana. Los aportes de Barcos, además, reflejaron el debate que enfrentó las opiniones en función del rol que la educación formal tendría en el proyecto político nacional, y de cómo ésta contribuiría a la conformación de las elites dirigentes. Es decir, la dicotomía de educar para el trabajo o educar para la ciudadanía.

b. La Escuela Sindical de la FOPS

Además de las veladas culturales y la prensa, la FOPS implementó otras estrategias complementarias para desarrollar sus ideas pedagógicas. Uno de sus líderes, Juan Pérez Mazza, planteó la necesidad de hacer énfasis en la educación destinada a la familia obrera, llevándose a cabo en el local de la federación jornadas para “difundir principios de doctrina y educación sindical”. Para esto se implementó la Escuela Sindical, en principio el propósito era evitar malas interpretaciones por parte de “muchos federados a causa del desconocimiento que ellos tienen de la doctrina” (*La Acción Obrera*, N°22, año 3, p.4, San Juan, septiembre 1922).

Los ateneos racionalistas consistieron en jornadas desarrolladas en el espacio de la Escuela Sindical, donde se compartía la ideología anarquista para propiciar el libre pensamiento. Esto consistía principalmente en actividades de lecturas y escrituras doctrinarias, algunas veces acompañadas de jornadas cinematográficas. Eran reuniones pedagógicas donde participaban hombres, mujeres y niños, generalmente de los sectores proletarios.

Uno de los objetivos de la F.O.P.S fue la conformación de una escuela de música constituida por obreros y sus hijos, que organizó la Sociedad de Oficios Varios. Con ella se pretendió una enseñanza integral “bajo la dirección de un maestro competitísimo” para la conformación de una “banda de música obrera” que se reuniría a sus ensayos en el local de la Calle Salta 782 (*La Acción Obrera*, 1920. Año 1, N°7. p. 4.). Si bien en los archivos analizados no hemos encontrado detalles sobre la actividad de esta escuela, entendemos que se puso en práctica debido a las referencias sobre las actuaciones de la orquesta de la federación en las veladas teatrales con participación infantil y juvenil.

En cuanto al contenido del material de estudio por lo general se empleaban las lecturas de los periódicos, literatura anarquista de los referentes internacionales del movimiento como Piotr Kropotkin, Mijaíl Bakunin, Sébastien Faure, Emilio López Arango, Pascual Minotti, Maurice Maeterlinck, Héctor Brizio, entre otros, como así también himnos y canciones de doctrina.

Si bien podemos caracterizar las actividades como sistemáticas, las lecturas y escrituras las realizaban a partir de la redacción y edición del material de propaganda, ocasionalmente se celebraban clases especiales. En este sentido, llegó desde la provincia de Mendoza, a brindar una clase de Historia, el “distinguido intelectual Ángel Luppi (...) para conmemorar dignamente la histórica epopeya del proletariado universal, el 1° de Mayo” de 1920 (*La Acción Obrera*, 1920. Año 1, N°7. p. 4.) Luppi, intelectual italiano radicado en la vecina provincia cuyana a principios del Siglo XX, que desde el librepensamiento nutrió las aulas de los Colegios Nacionales, las Escuelas Normales y de la Universidad Popular de Mendoza, articuló su actividad entre ambas provincias.

c. El anarquismo y la sindicalización del magisterio

El anarquismo nutrió ideológicamente al magisterio y, si bien, no se constituyó en mayoría dentro de este sector de trabajadores, el aporte de su acción directa en las huelgas hizo aumentar la preocupación de las elites gobernantes. Por lo que el Estado fomentó asociaciones y sindicatos docentes adeptos a sus programas de gobierno (Ascolani, 2013).

A la Liga de Maestros de San Juan, creada a fines del Siglo XIX, se sumaron distintas asociaciones provinciales y locales de Buenos Aires, Córdoba, Tucumán, Mendoza, Corrientes, Santa Fe, Misiones, Entre Ríos, Catamarca y Río Negro, con distintos grados de permanencia y continuidad. Esta liga fue base para que en 1917 se cree la Confederación Nacional de Maestros, que intentaba organizar a los docentes de escuelas nacionales. Con este impulso, además se creó la Liga Nacional de Maestros, integrada por docentes de simpatías libertarias y socialistas.

Estas primeras asociaciones dieron el marco histórico e ideológico para la conformación de un sector del magisterio más radicalizado, el cual efectuó huelgas en la provincia de Mendoza en 1919. Estas movilizaciones tuvieron trascendencia y fueron apoyadas por diversos sindicatos ácratas (Satlari, 2013).

Como consecuencia de este conflicto en la vecina provincia, llegaron a San Juan integrantes del grupo “Ideas” y del Sindicato de Mozos, quienes habían sido un sostén para la creación del Sindicato Maestros Unidos, presidido por Florencia Fossatti.⁷⁴ Los docentes, como parte de la federación de trabajadores, fueron acusados de fomentar la indisciplina y la anarquía. Por lo que muchos fueron deportados a San Juan. En calidad de exiliado llegó Gregorio Accorinti, miembro del grupo Ideas, quien llevó a cabo una agitada propaganda del anarquismo anti organizativo en la región de Cuyo.

Accorinti tenía contactos con el grupo anarquista sanjuanino Despertar, por lo que de forma conjunta realizaron el dictado de ateneos y conferencias educativas y gremiales durante su exilio

74 Florencia Fossatti, maestra, pedagoga, feminista y gremialista mendocina. Encabezó las huelgas docentes en 1919 en oposición al gobierno de Lencinas. Su propuesta educativa se basó en los postulados de la Escuela Nueva, el laicismo y la autogestión.

en la provincia. Además, en el plano nacional, durante la década de 1920 el anarquismo quedó dividido en dos tendencias representadas por las editoriales: “La Protesta” y “La Antorcha”.

Desde el antorchismo, el imprentero Eleodoro Esquivel, formó junto a otros anarquistas opositores a la FOPS el Centro de Estudios Sociales El Despertar, con quienes realizaba sus propias veladas y conferencias en simultáneo a las de la federación.

Este enfrentamiento le costó a Esquivel un boicot, sostenido por la FOPS a sus librerías. Las razones, eran su vínculo con los “antorchistas mendocinos”, sin embargo, la FORA no solo no intervino en el asunto, sino que reivindicó la trayectoria de Esquivel como militante de la vieja guardia del anarquismo en la provincia. Durante este periodo, las actividades culturales del Centro de Estudios Sociales el Despertar estuvieron influenciadas por el antorchismo mendocino encabezado por Gregorio Accorinti. Este grupo, que había sido reprimido por el gobernador Lencinas luego de la huelga de maestras del 1919, realizó conferencias tanto en la capital de San Juan como en departamentos más alejados, tal fue el caso de la conferencia en el departamento de Caucete en agosto de 1922. En estas giras, activistas reconocidas dentro del anarquismo, como Juana Rouco, llegarían a la provincia.⁷⁵

En cuanto a los puntos anteriormente expuestos y con el fin de retomar algunas consideraciones finales, podemos decir que, para los primeros años del Siglo XX, la prensa anarquista de Buenos Aires, como *La Protesta* y *La Batalla*, daban cuenta de la actividad libertaria en la ciudad de San Juan. Las discrepancias al interior del movimiento obrero propiciaron que el anarquismo local funde la FOPS en 1919. Con este nuevo organismo el anarquismo activó la edición de la prensa militante, las conferencias doctrinarias y las veladas culturales.

Mediante el análisis de contenido de las temáticas discutidas en las veladas, advertimos que en un primer momento se trataron temas relacionados con el movimiento obrero y la vida de los trabajadores, principalmente al primero de mayo y la lucha por la revolución desde la tendencia anarcosindicalista. Mientras que el espacio destinado a la educación ocupó solo uno de los números en las veladas, aunque es el único aspecto que se diferencia de la cuestión obrera.

Además, en el transcurso de la década de 1920 aumentaron los temas relacionados con la educación y la crítica al dogma católico de modo tal que, al finalizar el periodo estudiado se habían efectuado distintas veladas que tenían entre sus conferencias temas relacionados con la crítica a la religión y su injerencia en la educación. Los anarquistas locales de la FOPS establecieron vínculos con la IMA, siendo la prensa y las conferencias públicas las acciones destacadas para la acción.

75 Juana Rouco (1889-1969), fue una obrera textil de origen español, de significativa influencia en el movimiento anarquista rioplatense. A través de su activa militancia se ocupó de temas como la emancipación de la mujer y su participación en la prensa y el movimiento obrero.

Referencias bibliográficas

- Bialet Massé, J.(2010). Informe sobre el estado de las clases obreras argentinas. Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires
- Ascolani, A. (2013). La Internacional del Magisterio Americano: creación y repercusiones (1928-1930). En J. Gindín (Ed.), Associativismo e sindicalismo em educação. Teoría, história e movimentos. Paralelo 15
- Barrancos, D (1990). Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo XX. Contrapunto.
- Satlari, M. (2013). Poesía anarquista en Mendoza para la Revolución Social (1918-1930). [XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Universidad Nacional de Cuyo]. Mendoza
- Suriano, J. (2008). Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires 1890 – 1910, Manantial. Capítulo VI: Las prácticas educativas del anarquismo argentino.

Periódicos

La Acción Obrera, San Juan (1920-1926)

Los años de formación de Justa Ezpeleta en la ciudad de Córdoba (1954-1976)

Justa Ezpeleta's formative years in the city of Córdoba (1954-1976)

Sebastián Gómez⁷⁶

Palabras claves: Justa Ezpeleta; marxismo; nueva izquierda; córdoba; 68 global

Reconocida pedagoga en el plano nacional e internacional, Justa Ezpeleta (1941) transcurrió sus años de formación en la ciudad de Córdoba. Desde la historia intelectual, la ponencia aborda su trayectoria en la ciudad desde su arribo a la urbe en 1954 hasta su obligada partida a principios de abril de 1976 ante un nuevo golpe cívico-militar. La hipótesis del escrito es la siguiente: nacida en el noreste de la provincia de Córdoba, la ciudad le habilitó a Ezpeleta una serie de constelaciones que signaron sus años de formación: maestra normal, psicopedagoga por la Universidad Nacional de Córdoba, especialización en sociología de la educación, contacto con corrientes de la nueva izquierda intelectual (nacionales e internacionales), intervención política e inserción en la vida universitaria. Éstas y otras constelaciones, sedimentaron su formación en un marxismo heterodoxo y bajo un compromiso por la comprensión y transformación del sistema educativo.

Existe un estrecho vínculo entre la formación de la intelectualidad y las urbes. Las ciudades como arenas culturales, parafraseando la clásica definición de Richard Morse (1985) para nominar las metrópolis latinoamericanas, implican un conjunto de constelaciones sociales, económicas o estéticas que diagraman espacios donde transcurren las trayectorias intelectuales (Gorelik y Peixoto, 2016). Centro provinciano, la historia urbana de Córdoba, iniciada en 1573, es inseparable no sólo de su emplazamiento en los márgenes del irregular río Suquía; también de su binomio universidad y religión que fueron pilares de su historia y dieron lugar a imágenes ambivalentes: la Córdoba católica, clerical, conservadora y docta, pero también su reverso, esto es, la Córdoba liberal, reformista, revolucionaria y universitaria (Aguero, 2016).

La ponencia expone resultados producidos a través de un enfoque cualitativo. Los datos se recolectaron mediante la indagación documental (legajos estudiantiles y docentes, curriculum vitae, revistas, libros o cartas) y entrevistas semiestructuradas a la propia Ezpeleta (noviembre de 2018) y a amistades o colegas significativos en su trayectoria, tales como Juan Carlos Tedesco (abril de 2015), Nilda León (junio de 2018), Marta Teobaldo (mayo de 2019) y Clotilde Yapur

⁷⁶ UBA/CONICET, Ciudad de Buenos Aires, sebastianjorgegomez@gmail.com

(enero de 2020). En las entrevistas se aplicaron procedimientos de la historia oral; se ponderó que los testimonios sobre los convulsionados años 60/70 de nuestro país están signados por la experiencia traumática de la última dictadura cívico-militar como así también de querellas o conflictos que aún permanecen abiertos, por lo que silencios, huecos u olvidos “selectivos” suelen impactar en el ejercicio de reconstrucción. A su vez, las memorias están generizadas, es decir, están atravesadas por la dominación masculina, por lo que, de manera frecuente, es complejo obtener testimonios sobre las trayectorias de mujeres (ya que se consideran menores), o bien documentos que ilustren sus huellas en el espacio público. En este sentido, abordar la historia de mujeres intelectuales supone un cuestionamiento al canon masculino y a un saber que se asume descorporizado; en el caso del campo educativo, requiere además una particular atención para no replicar discursos normalizados (Alvarado, 2016; Jelin, 2021).

La ponencia que expone constelaciones intelectuales que configuraron la formación de Ezpeleta en la ciudad de Córdoba, cuenta con tres momentos. Primero, se abordan los lustros iniciales de Ezpeleta en la ciudad hasta los conflictos desatados por la intervención de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) a manos del régimen militar en 1966. Entre otras aristas, se repara en su formación como maestra normal y sus recorridos en la novel carrera de Pedagogía y Psicopedagogía. Como otras jóvenes que deambulaban por los pasillos y aulas de la universidad en los años 50/60, Ezpeleta no provenía precisamente de *Los herederos* (Bourdieu y Passeron, 2003 [1964]). Primera generación universitaria de su familia, era un testimonio de la denominada movilidad educativa del período: a inicios de los 60, la matrícula universitaria en la ciudad de Córdoba alcanzó el inédito número de los 26 mil estudiantes (Delich, 1970). Como otros 27 estudiantes, en 1959 la maestra normal optó por la novel carrera de Pedagogía y Psicopedagogía en la universidad más antigua del país que había sido la cuna del reformismo universitario: la UNC. La experiencia universitaria por entonces suponía una marcada yuxtaposición entre la temporalidad institucional o pública y la temporalidad cotidiana o privada (Carli, 2023). La geografía de bares, librerías o cines promovían un estimulante itinerario académico y un sentido de pertenencia generacional. Por entonces, con un 54% de su población con menos de 30 años, la ciudad de Córdoba era la más joven del país. En definitiva, para Ezpeleta la experiencia universitaria suministraba horizontes de expectativas que reconfiguraron radicalmente el espacio de experiencia propio de los pueblos del interior de Córdoba.

En esta parte de la ponencia, se repara en figuras claves de la formación universitaria de Ezpeleta, tales como María Esther Saleme. Formada originalmente en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) en los años 30/40, la ciudad de Córdoba le permitió a Saleme su inserción profesional. En 1956, esto es, en los años posperonistas que estuvieron marcados por la renovación del *staff* docente universitario, Saleme se incorporó a la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la UNC; se hizo cargo de la cátedra de Didáctica General y Especial y, luego, de Introducción a la Filosofía. También hacia fines de los 50 asumirá la dirección de la Escuela Normal Superior de la ciudad de Córdoba. Saleme cautivó a una generación de

estudiantes de la carrera de Pedagogía y Psicopedagogía de la UNC, tales como Juan Roqué, Marta Teobaldo, Gloria Edelstein... y también a Ezpeleta, a quienes formó en una propuesta pedagógica: la mayéutica socrática (Coria, 2015).

Otras figuras claves en la formación universitaria de Ezpeleta serán Juan Carlos Agulla y Adolfo Critto. Abogado de formación y proveniente de una familia ligada al reformismo universitario y el liberalismo, Agulla fue uno de los primeros docentes a nivel nacional en asumir la cátedra de Sociología de la educación. Luego de una estadía académica en Alemania, regresó en los años pos peronistas a su ciudad natal y logró inserción en la asignatura Sociología de la educación dependiente de la FFyH de la UNC. A inicios de los años 60, investigó el fenómeno de la industrialización en la ciudad de Córdoba y el acelerado proceso de cambio en su estructura social; en la pesquisa privilegió un enfoque que tenía un peso preponderante entre la sociología: el estructural funcionalismo de factura norteamericana (Suasnábar, 2004; González, 2017; Vila, 2022). En 1961, Ezpeleta ingresó a la cátedra de Sociología de educación como alumna auxiliar y luego prosiguió como Profesora Adscrita (1964-1966); en 1963 se incorporó al Instituto de Sociología Dr. Raúl A. Orgaz, dependiente de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FDCS) y dirigido por Alfredo Poviña, en calidad de auxiliar de investigación. En dicho instituto realizó trabajos de investigación en el marco de una temática propuesta por Agulla: Socialización y educación en la escuela y en la familia. También en el instituto Ezpeleta trabajó bajo la guía de Adolfo Critto que había alcanzado el título de doctor en la Universidad de Columbia (1963) con la dirección de Robert Merton (Grisendi, 2014). Ezpeleta participó de la primera investigación llevada adelante por Critto donde se advertía la preponderancia del funcionalismo norteamericano; se trató de un intenso trabajo de campo en un barrio popular de la ciudad de Córdoba: Maldonado. En un contexto político nacional marcado por políticas desarrollistas, del estudio se derivaron acciones para mejorar las condiciones de vida de la población. Ezpeleta participó de la sección educativa del proyecto (1964-1965). Entre las múltiples influencias de Agulla y Critto sobre Ezpeleta, destaca la rigurosidad del estudio empírico (con combinación de técnica cuantitativas y cualitativas) para advertir los cambios en la vida social y educativa, y derivar estrategias de intervención; en otras palabras, una formación en la investigación social aplicada.

También la ponencia repasa en los vínculos de Ezpeleta en los años 60/70 con el colectivo forjado alrededor de la revista *Pasado y Presente* (primera época, 1963-1965, Córdoba; segunda época, 1973, Buenos Aires) (Burgos, 2004; Petra, 2017). Este colectivo integrado, en principio, por jóvenes cordobeses y universitarios (con la sola excepción de Aricó) tales como Oscar del Barco, Héctor Schmucler o Francisco Delich, permitió a Ezpeleta el acercamiento a corrientes internacionales y nacionales de la nueva izquierda política e intelectual. La figura central de este colectivo será Aricó con quien Ezpeleta cultivará una estrecha amistad; entre conversaciones, puso a disposición de la joven intelectual el universo cultural de una biblioteca personal donde sobresalían las novedades de la nueva izquierda europea.

El segundo apartado de la ponencia, da cuenta del itinerario de Ezpeleta en la atmósfera

política desatada por el *68 global*. 1968 es un verdadero ícono en las luchas sociales. Alrededor de ese año, ya sea con inmediata anterioridad o posterioridad, se anudaron movilizaciones obreras y estudiantiles a escala global: a las luchas de la liberación nacional en países del tercer mundo (que ya tenían a Vietnam como uno de sus epicentros), se plegaron el Mayo Francés, la Primavera de Praga en Checoslovaquia o, en 1969, *L'autunno caldo* italiano. En el caso latinoamericano: el '68 uruguayo, la *passeata dos cem mil* brasileña, o la masacre de Tlatelolco en México, por sólo mencionar algunos hitos. En Argentina, el *68 global* tuvo su traducción especialmente en la ciudad de Córdoba: en mayo del 69, estudiantes y obreros tomaron el cielo por asalto y pusieron en jaque a la dictadura militar (1966-1973). El *Cordobazo*, como fue conocida aquella gesta rebelde, constituyó uno de los mayores levantamientos populares en la historia argentina; como han subrayado indagaciones recientes, las mujeres tuvieron un rol central en la protesta (Fulchieri, 2019). Luego del *Cordobazo*, profundizaron su accionar o surgieron organizaciones armadas dispuestas a objetar aquello que define a un Estado en el planteo weberiano: el monopolio legítimo de la violencia física. Cinco grupos armados, tuvieron alcance nacional, entre ellos, las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR) (Canosa, 2021). Estas últimas fueron fundadas por un compañero universitario de Ezpeleta: Juan Roqué. Sin una participación orgánica en las FAR, Ezpeleta siguió de cerca los debates e iniciativas de la organización que se propuso articular marxismo y peronismo.

Como parte de la atmósfera desatada pos 68, Ezpeleta animó la denominada propuesta pedagógica Taller Total en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU) de la UNC, esto es, el proceso de autogestión pedagógica por parte de estudiantes y docentes entre 1970 y 1975 que desató una profunda y general (total) transformación de la FAU desde un enfoque crítico e interdisciplinario (Malecki, 2016). El carácter disruptivo de la experiencia fue analizado por Ezpeleta en la revista *Los Libros*; también en esta revista, Ezpeleta analizó propuestas pedagógicas disruptivas de los años 60 provenientes de Italia. El acercamiento de Ezpeleta a esta revista, respondía a múltiples razones: entre ellas, la afinidad con el maoísmo. Atenta a las novedades en la nueva izquierda, la pedagoga cordobesa se enmarcó en el estudio de esta corriente política. A partir de los vínculos políticos tejidos por Ezpeleta en la ciudad de Córdoba en torno al maoísmo, Ezpeleta viajó a la República Popular de China (RPCh) a inicios de los 70; dirimió así un anhelo de época entre franjas intelectuales críticas: conocer experiencias socialistas, es decir, experiencias capaces de sostener la viabilidad de la utopía socialista (Rupar, 2023).

El regreso de Ezpeleta a Argentina hacia inicios de 1973 se entremezcló con la efervescencia que suponía el fin de la dictadura y el retorno del peronismo al poder a través de la asunción de Héctor Cámpora. El triunfo de Cámpora supuso la distribución de la conducción política de agencias estatales entre las fuerzas peronistas. La izquierda peronista encontró espacios para forjar alternativas educativas: el Ministerio de Educación nacional a cargo de Jorge Taiana, las universidades dirigidas por nuevos decanos, o gobernaciones (en Córdoba estaba encabezada por Ricardo Obregón Cano y Atilio López, líderes del *Cordobazo*). De retorno a la ciudad

mediterránea, Ezpeleta asumió como Profesora Titular la materia Educación comparada en la FFyH (1973-1974) y fue promovida al cargo de Profesora Adjunta en la materia Pedagogía (poco tiempo después, será Titular). Además, la ciudad le abrió puertas para la intervención nacional: en representación de la UNC, participó como miembro de la regional centro de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR) de la que también formaba parte Saleme. Lanzada por el Ministerio de Educación en septiembre de 1973, CREAR se proponía, desde los preceptos de Paulo Freire, la alfabetización de los sectores populares. Dentro de los convulsionados años 60/70, tan marcados por cambios institucionales bruscos, Ezpeleta encontró una posibilidad (aunque, es cierto, por un período muy breve) poco frecuente para franjas críticas durante el periodo: operar como experta desde el Estado nacional. A partir de la segunda posguerra, la figura del experto/a, esto es, una persona que formada en ámbitos académicos contaba con instrumentos adecuados para sustentar las acciones de los Estados se había extendido (Neiburg y Plotkin, 2004); sin embargo, los avatares de la historia política vernácula habían dejado pocas posibilidades para la inclusión de expertos críticos dentro de los organigramas estatales nacionales.

Con todo, la ponencia se propone abordar los años de formación de Justa Ezpeleta modulados en la ciudad de Córdoba en los años 1950, 1960 y principios de 1970. En la reconstrucción, se esbozan constelaciones intelectuales que signaron su recorrido en un período de convulsión política y social, y expansión de formaciones de la nueva izquierda. Se busca mostrar que la ciudad de Córdoba operó como una arena cultural capaz de ofrecer un cúmulo de influencias. Formada en un marxismo heterodoxo y sin una militancia política orgánica, Ezpeleta asumió al sistema educativo como objeto de investigación e intervención. Por entonces, le asistía una doble certeza: por un lado, el marxismo ofrecía herramientas idóneas para el análisis pedagógico; por otro, el cambio social y educativo era inminente en la periferia del globo.

Bibliografía

- Agüero, C. (2016). Córdoba. 1918. En Gorelik, A. y Peixoto, F. (comp.). *Ciudades sudamericanas como arenas culturales*. Bs. As.: siglo XXI.
- Alvarado, M. (2016). El Alegato de Florencia Fossatti. *Historia de la educación-anuario*, 17(2), 104-119.
- Bourdieu, P. y Passeron, L. (2003 [1964]). *Los herederos*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Burgos, R. (2004). *Los gramscianos argentinos*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Canosa, M. (2021). *Los futuros del pasado*. Bs. As.: Prometeo.
- Carli, S. (2023). *La universidad como espacio biográfico*. Bs. As.: Prometeo.

- Coria, A. (2015). *Tejer un destino*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Delich, F. (1970). *Crisis y protesta social*. Bs. As.: Signos.
- Fulchieri, B. (2019). *El Cordobazo de las mujeres*. Córdoba: Las nuestras.
- González, M. (2017). *El campo de la sociología universitaria en la Córdoba de los años sesenta (1956-1969)*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de Córdoba.
- Gorelik, A. y Peixoto, F. (comp.) (2016). *Ciudades sudamericanas como arenas culturales*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Grisendi, E. (2014). Del barrio a la región: Adolfo Critto y la investigación social aplicada en Córdoba (1963-1975), ponencia presentada en *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*, 10 de diciembre de 2014.
- Jelin, E. (2021). *Los trabajos de la memoria*. Bs. As.: FCE.
- Malecki, J. (2016). Crisis, radicalización y política en el Taller Total de Córdoba, 1970-1975, *Prohistoria*, 25, 79-103
- Morse, R. (1985). Ciudades “periféricas” como arenas culturales. En Morse, R. y Hardoy, J. (comps). *Cultura urbana latinoamericana*. Bs. As.: CLACSO.
- Neiburg, F. y Plotkin, M. (comp.) (2004). *Intelectuales y expertos*. Buenos Aires: Paidós.
- Petra, A. (2017). *Intelectuales y cultura comunista*. Bs. As.: FCE.
- Rupar, B. (2023). *Los “Chinos”*. Bs. As. Ediciones CHETI.
- Suasnábar, C. (2004) *Universidad e intelectuales*. Bs. As.: FLACSO/Manantial.
- Vila, E. E. (2022). Juan Carlos Agulla: el nacimiento de la sociología empírica en la Universidad Nacional de Córdoba (1959-1966), *Estudios sociales*, 2, 1-18.

Entre fronteiras e formações: a institucionalização do Centro de Formação de Professores de Tocantinópolis, Brasil (1971–1991)

Between Borders and Formations: The Institutionalization of the Teacher Training Center of Tocantinópolis, Brazil (1971–1991)

Isabella Cristina Aquino Carvalho⁷⁷

Jocyleia Santana dos Santos⁷⁸

Palabras clave: História da Educação na Amazônia. Instituição educativa, Formação de professores. Tocantinópolis- Brasil.

Este estudo investiga o processo de institucionalização do Centro de Formação de Professores de Tocantinópolis (CFPP), fundado em 1971, na região do Bico do Papagaio, extremo norte do atual estado do Tocantins, Brasil. Inserido em uma conjuntura de expansão das políticas de formação docente no período da ditadura civil-militar, o CFPP constituiu-se como uma instituição formadora de professores primários em uma região marcada por desafios logísticos, desigualdades educacionais e disputas político-territoriais. Ao problematizar os sentidos da formação docente no interior da Amazônia Legal, esta pesquisa busca compreender a dimensão históricas e culturais que possibilitaram sua implantação e sustentação por duas décadas, até a transição político-administrativa que culminou na criação do estado do Tocantins em 1988. A abordagem adotada é qualitativa, de cunho histórico-documental, articulada à análise cultural e institucional segundo os aportes de autores como Justino Magalhães (2014), Roger Chartier (1990), Escolano Benito (2017) e Tânia Brasileiro (2002). As fontes incluem documentos oficiais, registros escolares, entrevistas com ex-alunos e professores, bem como a legislação educacional da época. Utiliza-se a triangulação metodológica para entrecruzar narrativas orais, dados administrativos e textos normativos, com o intuito de reconstruir os processos de formação e funcionamento da instituição. A história das instituições educativas é mobilizada como categoria central, considerando sua interface com a cultura escolar e os espaços de formação. A análise desenvolve-se em torno de cinco eixos principais. O primeiro

77 Universidade Federal do Tocantins, Secretaria de Estadual de Educação do Tocantins, Palmas-TO, Brasil. isabellacrisaquinocar@gmail.com

78 Jocyleia Santana dos Santos, Palmas-TO ,Brasil . Correo electrónico: jocyleiasantana@gmail.com

aborda a fundação do CFP em 1971, destacando os condicionantes geográficos, políticos e materiais da sua implantação. O segundo examina os sujeitos implicados na prática educativa: professores, gestores e normalistas, cujas trajetórias revelam formas de resistência e adaptação institucional. O terceiro eixo problematiza o currículo e as práticas pedagógicas adotadas no contexto do regime militar, observando os mecanismos de controle e normatização, bem como brechas de inovação e autonomia local. Em seguida, discute-se a reconfiguração institucional e identitária provocada pela criação do estado do Tocantins, analisando como as transformações territoriais afetaram o funcionamento e os sentidos atribuídos ao CFP. Por fim, recuperam-se memórias formativas por meio de narrativas de ex-alunos e docentes, observando os impactos simbólicos e materiais da experiência escolar vivida. Conclui-se que o CFP desempenhou papel fundamental na estruturação do sistema educacional regional, ao formar docentes em uma região historicamente marginalizada pelas políticas públicas. Sua trajetória histórica foi uma resposta às demandas locais por professores, mas também a consolidação de uma cultura escolar marcada pela resistência, adaptação e reconfiguração territorial e institucional. O estudo contribui para os debates sobre história das instituições escolares na Amazônia e reforça a importância de reconhecer as singularidades da formação docente em contextos periféricos, tensionando os modelos hegemônicos de análise educacional.

Referências bibliográficas

- Brasileiro, T. S. A. (2002). La formación superior de magisterio: una experiencia piloto en la Amazonia brasileña (Tesis de doctorado inédita, Universidad Rovira i Virgili). Dirección: Dra. Joana Noguera Arron. Financiación: Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Chartier, R. (1990). A história cultural: entre práticas e representações . Lisboa: DIFEL.
- Escolano, B. A. (2017). A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia (H. H. P. Rocha & V. L. G. da Silva, Trans. e rev. técn.). Campinas, SP: Alínea.
- Magalhães, J. P. de. (2004). Tecendo nexos: história das instituições educativas (Vol. 1, Série Historiografia). Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco.

La Cátedra Privada de Filosofía y Política (1946-1959): Genta y su influencia en la educación superior.

The Private Chair in Philosophy and Politics (1946-1959): Genta and its influence on higher education.

Hernán Bressi⁷⁹

Palabras clave: Nacionalismo católico, Genta, Enseñanza Religiosa, Reformismo.

Introducción: Fundamentación del tema

Este resumen ampliado forma parte del avance de la investigación radicada en el Centro de Altos Estudios en Educación de la Universidad Abierta Interamericana, titulada “Análisis Comparativo de las Políticas Educativas de Educación Superior en Argentina entre 1943 y 1959: El Caso de la Cátedra Privada de Filosofía y Política del Profesor Genta (1946-1959)”. La investigación analiza las políticas de educación superior en Argentina durante ese período, marcado por fuertes disputas ideológicas entre el modelo reformista y sus alternativas: el escolástico y el peronista. Durante estos años, el sistema universitario enfrentó un avance estatal destinado a disciplinarlo, mientras que, simultáneamente, se intensificaron las luchas por la autonomía universitaria (Bressi, 2023; Buchbinder & Graciano, 2023; Ramallo, 1999). Para comprender la configuración doctrinaria y política del nacionalismo católico en la educación superior, el estudio identifica tres etapas clave: la consolidación del nacionalismo católico (1943-1946), el auge del peronismo (1946-1955) y la desperonización de la sociedad (1955-1959).

Durante el gobierno militar (1943-1946), las corrientes nacionalistas ocuparon cargos estratégicos en los ámbitos de cultura y educación, avanzando hacia la confesionalización del sistema de educación superior dentro de un enclave cristocéntrico, tradicionalista, jerárquico y patriótico. Este modelo se contraponía al enfoque secular y científico promovido por la Reforma Universitaria de 1918, que defendía una educación basada en principios naturalistas. La tensión entre el gobierno militar y los ideales reformistas se manifestó en cesantías de profesores vinculados al reformismo, intervenciones, una política de disciplinamiento del

⁷⁹ Centro de Altos Estudios en Educación – Universidad Abierta Interamericana, CABA, Argentina.
Correo electrónico: h_bressi@hotmail.com

movimiento estudiantil—incluyendo la disolución de la Federación Universitaria Argentina—y un reforzamiento del control institucional (Buchbinder & Graciano, 2023).

Durante este período, Jordán Bruno Genta se desempeñó como Profesor de Sociología en la Universidad Nacional del Litoral (1939-1943) y, en agosto de 1943, asumió el cargo de Rector-Interventor de la misma institución, función que ejerció hasta septiembre de ese año. Inspirado en el tomismo y en la doctrina *Omnia Instaurare in Christo*, Genta (1945) impulsó un modelo educativo que exaltaba héroes y santos como pilares de la identidad nacional, cimentando una pedagogía aristotélico-tomista fundamentada en la virtud y el sacrificio.

En 1946 fundó la Universidad Libre Argentina como respuesta a lo que consideraba una crisis moral del modelo laico reformista. Su iniciativa buscaba crear un espacio educativo que integrara principios filosóficos y religiosos, promoviendo una formación con un enfoque escolástico y tradicional. Tras el cierre de la institución, estableció su Cátedra Privada de Filosofía y Política, que mantuvo activa hasta su asesinato en 1974 (Bressi, 2023).

Paralelamente, con la llegada de Perón (1946-1955), el sistema universitario se alineó con las políticas económicas del Estado, lo que profundizó la injerencia gubernamental y generó conflictos con sectores que defendían los principios reformistas. Tras el derrocamiento de Perón en 1955, la Revolución Libertadora impulsó una reforma universitaria orientada a restablecer la autonomía y el cogobierno universitario, pilares fundamentales de la Reforma Universitaria de 1918. El período 1955-1959 estuvo marcado por la reincorporación de docentes y académicos desplazados durante el gobierno peronista, así como por una reorientación del sistema universitario hacia un modelo más pluralista y comprometido con los valores académicos reformistas (Ramallo, 1999).

En esta misma fase histórica, la Cátedra Privada de Filosofía y Política de Jordán Bruno Genta se consolidó como un espacio de resistencia intelectual frente a la hegemonía del modelo reformista y la intervención estatal. A través de esta cátedra, Genta (1945) profundizó en su propuesta educativa, promoviendo la sistematización de un modelo escolástico alternativo y fortaleciendo la identidad doctrinaria del nacionalismo católico argentino. En este proceso, su confrontación con el modelo reformista y su exclusión de las estructuras oficiales educativas por de los distintos gobiernos no solo marcaron la madurez de su pensamiento, sino que también resultaron determinantes en la consolidación de su proyecto educativo, influyendo en la estructuración de un discurso pedagógico con orientación confesional (Bressi, 2023)

No obstante, aún es necesario profundizar en el verdadero alcance de su influencia y en las implicaciones de sus propuestas en el intento de configuración de un sistema universitario alternativo al reformista, particularmente en su papel dentro de la disputa entre el modelo reformista, el modelo peronista y el escolástico.

Enfoque metodológico

Para desarrollar el presente estudio, se adoptará un enfoque cualitativo basado en el análisis de la Cátedra Privada de Filosofía y Política del Profesor Jordán Bruno Genta como un estudio de caso intrínseco, enmarcado dentro del período 1946-1959 y sustentado en un marco teórico adecuado. Este enfoque permitirá examinar las dinámicas doctrinarias y políticas del nacionalismo católico argentino, considerando la influencia de Genta en la configuración del sistema de educación superior. Bajo esta concepción metodológica, la investigación se sustentará en el examen documental y en la realización de entrevistas en profundidad, metodologías que garantizarán un abordaje riguroso de las estructuras doctrinarias y políticas del nacionalismo católico. El análisis documental incluirá fuentes primarias y secundarias, como documentos personales, diarios, mapas de investigación social, material bibliográfico y hemerográfico relevante. Las fuentes primarias—tales como documentos oficiales y materiales contemporáneos—ofrecerán acceso directo a la información histórica, mientras que las fuentes secundarias, como libros y artículos científicos, permitirán contextualizar y profundizar el estudio (Taylor & Bogdan, 1994).

Desde esta perspectiva, el estudio adoptará un enfoque descriptivo sin la aplicación de un método de muestreo específico, lo que facilitará una aproximación integral al objeto de investigación. Además, las entrevistas en profundidad con actores clave del nacionalismo católico vinculados a la cátedra entre 1955 y 1973 proporcionarán una interpretación cualitativa que complementará el análisis documental, favoreciendo una comprensión más holística del período investigado. La triangulación de datos fortalecerá la validez del estudio al integrar diversas perspectivas y fuentes.

El estudio analizará la implementación del corpus filosófico-político del proyecto de la Argentina Católica y la relevancia de la enseñanza religiosa en el modelo universitario de Genta. El objetivo general será examinar la influencia de la Cátedra Privada de Filosofía y Política de Jordán Bruno Genta (1946-1959) en la configuración doctrinaria y política del nacionalismo católico argentino, evaluando su impacto en la formación de la dirigencia nacionalista y en el intento de consolidación de un modelo escolástico alternativo ante la ausencia de políticas públicas de educación superior con orientación católica en Argentina.

Desde esta perspectiva de análisis, la hipótesis de trabajo sostendrá que la influencia de Jordán Bruno Genta en la política de educación superior argentina entre 1946 y 1959 fue determinante en la configuración doctrinaria y política del nacionalismo católico y en la tentativa de consolidación de un modelo educativo confesional. A través de su Cátedra Privada de Filosofía y Política, establecida en 1946, promovió una pedagogía basada en valores tradicionales y cristianos, articulando un discurso escolástico que buscó posicionarse como alternativa frente al modelo reformista y al modelo peronista. Su enseñanza no solo impactó en la formación doctrinaria de la dirigencia nacionalista, sino que también contribuyó a la institucionalización

de un paradigma educativo con orientación confesional en un contexto de disputas ideológicas y ausencia de políticas públicas de educación superior con enfoque católico.

A partir de esta hipótesis, el interrogante central que guiará esta investigación será: ¿Cómo influyó la Cátedra Privada de Filosofía y Política de Jordán Bruno Genta (1946-1959) en el nacionalismo católico argentino y en el intento de consolidación de un modelo escolástico alternativo en ausencia de políticas públicas de educación superior con orientación confesional? Este interrogante permitirá comprender cómo las ideas y políticas de Genta contribuyeron a la confrontación entre modelos educativos, evidenciando las dinámicas que favorecieron la consolidación de un pensamiento pedagógico alternativo al oficial con arraigo en el nacionalismo católico. Asimismo, se explorará el contexto político e ideológico en el que se desarrolló esta disputa, facilitando una mejor comprensión de los cambios y continuidades en las políticas educativas del período.

En síntesis, este análisis contribuirá a la comprensión del impacto del pensamiento de Genta en las políticas educativas de su tiempo y en su legado dentro de la formación universitaria. Al examinar la relación entre educación superior y política, se evidenciará cómo la estructura académica de la Cátedra Privada de Filosofía y Política (1946-1959) no solo consolidó una identidad doctrinaria y filosófica, sino que también desempeñó un papel clave en la sistematización del pensamiento nacionalista católico en el período estudiado, influyendo en el intento de configuración de un modelo educativo alternativo al reformista.

Discusión y resultados

El análisis de los datos recopilados revela el impacto de la Cátedra Privada de Filosofía y Política de Jordán Bruno Genta en la configuración doctrinaria y política del nacionalismo católico argentino entre 1946 y 1959, así como en su intento por consolidar un modelo escolástico alternativo al reformista. A partir del examen de fuentes primarias y secundarias, junto con entrevistas realizadas, se identificó su papel clave en la sistematización del pensamiento nacionalista y en la formación de dirigentes con una orientación filosófica y política definida (Bressi, 2023).

Los documentos analizados muestran cómo Genta buscó articular una alternativa escolástica ante la falta de políticas públicas de educación superior con orientación católica en ese período. La estructura y contenido de la cátedra contribuyeron a consolidar una identidad doctrinaria que reforzó los principios del nacionalismo católico dentro del ámbito universitario. Además, las entrevistas con actores vinculados permitieron confirmar que su influencia trascendió lo académico, impactando en redes intelectuales y políticas que promovieron su pensamiento. Esta dimensión cualitativa del estudio ofrece una visión integral de su legado, evidenciando la interconexión entre educación superior y acción política en la época (Bressi, 2023).

El estudio también examina las tensiones ideológicas que marcaron la evolución del sistema universitario argentino entre 1943 y 1959, destacando el rol de Genta (1959) en el debate sobre la relación entre la educación laica, la enseñanza libre y la enseñanza religiosa. La Constitución de 1853 y las políticas educativas promovidas por Sarmiento y Roca, en particular la Ley 1420, sentaron las bases de un modelo de enseñanza gratuita y laica. Con la Reforma Universitaria de 1918, estos principios se expandieron al ámbito superior, consolidando la libertad de cátedra, la autonomía universitaria y el cogobierno (Genta, 1959).

Sin embargo, el escenario cambió en 1955 con la reglamentación del artículo 28 del decreto-ley 6403 sobre enseñanza libre, permitiendo la creación de universidades privadas confesionales y redefiniendo la relación entre el Estado y la Iglesia. Este avance generó tensiones entre quienes promovían la enseñanza religiosa en el sistema público, aquellos que defendían la educación libre como derecho de instituciones confesionales, y quienes sostenían la laicidad y el monopolio estatal en la educación superior. Este último grupo argumentaba que la enseñanza pública debía basarse en el conocimiento científico, filosófico y humanístico sin favorecer doctrinas religiosas (Ramallo, 1999).

En este contexto, Genta (1959) interpretó la sanción de dicho artículo como un triunfo del laicismo y una claudicación de la Iglesia, sosteniendo que la enseñanza libre no fortalecía la autonomía de las universidades confesionales, sino que las subordinaba al Estado bajo estrictas regulaciones de hierro. Asimismo, defendía que la Universidad debía regirse por la autoridad de la Verdad, formando intelectuales capaces de comprender las causas primeras de la existencia.

Desde esta perspectiva, Genta (1959) abogó por la reincorporación de la enseñanza religiosa en el sistema universitario público como eje esencial de la educación superior, articulando el conocimiento con la dimensión trascendental del ser humano. Consideraba que la universidad debía sustentarse en principios metafísicos y cristianos, garantizando una formación integral basada en el orden natural y divino, en oposición al relativismo y materialismo impulsados por el reformismo universitario.

En síntesis, el debate sobre el modelo universitario más acorde al proyecto de país de cada período en Argentina ha reflejado profundas diferencias ideológicas en torno al papel del Estado, la autonomía institucional y la influencia religiosa en la educación superior. Profundizar en este análisis resulta clave para el desarrollo de un sistema universitario que, además de responder a las demandas sociales y académicas, garantice el derecho de los padres a elegir la educación que consideren más adecuada para sus hijos, asegurando estándares de calidad y formación integral.

Conclusión

Jordán Bruno Genta desempeñó un papel fundamental en el nacionalismo católico argentino,

integrando filosofía, educación y política en su trayectoria. Su conversión al catolicismo marcó un punto de inflexión en su pensamiento, impulsándolo a defender un modelo educativo basado en la fe y la razón. Durante su gestión en la Universidad Nacional del Litoral y el Instituto del Profesorado de Buenos Aires, promovió una enseñanza alineada con valores cristocéntricos, en oposición al reformismo predominante. Su legado sigue generando debates sobre el papel de las universidades confesionales en Argentina y su impacto en la formación académica y moral de los estudiantes (Bressi, 2023).

El análisis de estos debates ha evidenciado las tensiones ideológicas en torno al modelo universitario más adecuado para el país en distintos momentos históricos. La discusión sobre la misión, confesionalidad y naturaleza de la universidad, el rol del Estado y la autonomía institucional ha dado lugar a diversas posturas. En este debate, el pensamiento de Genta cobra relevancia, ya que su defensa de una educación superior cimentada en principios cristianos contrasta con enfoques que priorizan la neutralidad y el monopolio estatal. Sus reflexiones siguen siendo objeto de análisis en la búsqueda de un modelo educativo escolástico que armonice libertad académica, formación humanística integral y rigor científico (Bressi, 2023).

Para fortalecer un sistema universitario competitivo y coherente con una visión escolástica, es fundamental establecer un marco legal unificado que integre políticas académicas y científicas, articulando razón, tradición y conocimiento integral. Este enfoque debe abordar aspectos clave como financiamiento, gobernanza, accesibilidad, calidad, evaluación, autonomía universitaria, investigación y formación docente, garantizando altos estándares en docencia y vinculación social. Además, permitiría responder de manera más efectiva a las necesidades de diversos sectores, fomentando una educación superior que combine la búsqueda de la verdad con la formación integral del individuo, el rigor científico y el compromiso con el Bien Común. A lo largo de la historia, el debate sobre la educación superior en Argentina ha moldeado el sistema universitario e influido en las políticas públicas. La institucionalización de un modelo educativo superior que preserve la identidad histórica de la nación y garantice una formación sólida y orientada al Bien Común no solo es un desafío, sino una necesidad fundamental para el desarrollo académico y social del país.

Referencias

- Bressi, H. (2023). La política confesional educativa de Genta entre 1943 y 1946. El caso de la Universidad Libre Argentina. *Relapae*, **18**(10), 165–174. <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1369/1427>
- Buchbinder, P., & Graciano, O. (2023). Universidades y universitarios ante el golpe de Estado de 1943. In M. Lida & I. López (Eds.), *Un golpe decisivo. La dictadura de 1943 y el lugar de Juan Domingo Perón*. (pp. 153–172). Edhasa.

- Genta, Jordán. (1945). El magisterio de los arquetipos de la nacionalidad. En *Acerca de la libertad de enseñar y de la enseñanza de la libertad* (pp. 95–104). Ediciones del Restaurador.
- Genta, Jordán. (1959). Incorporado Universitario. *Combate*, IV(65), 3–3.
- Ramallo, J. M. (1999). *Etapas históricas de la educación argentina*. Fundación Nuestra Historia.
- Taylor, S., & Borgdan, R. (1994). *Introducción a los metodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Tiempo, infancia, guerra y educación. Notas sobre Domingo F. Sarmiento

Time, Childhood, War and Education. Notes on Domingo F. Sarmiento

Blas Estévez⁸⁰

Introducción y objetivo del trabajo

En *El Siglo* (2009), Alain Badiou sostuvo que una de las singularidades del siglo XX es la convicción extendida de que es posible (y necesario) orientar el curso de los acontecimientos históricos. Forjar un *hombre nuevo* será la prerrogativa que expresa de manera elocuente esa voluntad. Sabemos, y el mismo Badiou se encarga de señalarlo, que la idea de forjar un nuevo tipo de subjetividad supone la destrucción de la anterior y, por lo tanto, el despliegue de una serie de dispositivos a partir de los cuales se busca garantizar esa transformación. Sin embargo, mucho antes del siglo XX, en el corazón mismo del siglo XIX nacional, podemos observar que esa misma necesidad aparece en el pensamiento de Domingo F. Sarmiento.

En el conflictivo escenario donde escribe, signado por las extensas luchas civiles que asolaban al territorio, asume una singular tarea histórica: se trata, para el sanjuanino, de intervenir en la coyuntura local para orientar en una dirección determinada el curso de los acontecimientos; se trata, en definitiva, de *hacer la historia*, de hacer un *hombre nuevo*.

Pero el pensamiento sarmientino es complejo: en la medida en que está pensando fundar un nuevo orden social, afronta y articula múltiples variables que organiza según un programa político, según un horizonte programático donde estas variables aparecen articuladas.

En este sentido, nuestro objetivo es reflexionar sobre la manera en que Sarmiento lleva adelante este proceso a través de un formidable dispositivo educativo que verá en la infancia el lugar principal de su intervención, pero también en algunas consideraciones sobre la guerra como la condición a partir de la cual ese nuevo orden puede desarrollarse.

La hipótesis que gobierna nuestras reflexiones es que la propuesta sarmientina en materia educativa tiene un vínculo estrecho con las formas en que el sanjuanino pensó la guerra. Estos dos registros, que en una primera impresión podríamos considerar como esferas separadas, como formas incluso antagónicas (en la medida en que uno remite a las formas de destrucción o disuasión y el otro a las maneras de producción o persuasión), tienen una superficie común que

80 UNLP-FaHCE-IdICHs. Profesor de Historia de la Educación General. Ensenada, Argentina. Mail: blasdestevez@gmail.com

los emparenta: una particular manera de hacer uso del tiempo.

La guerra y el tiempo

Sabemos, desde Clausewitz, que el objetivo de cualquier guerra es imponer, a través de un acto de violencia organizada, una voluntad política a un adversario. Pero la guerra tiene, a su vez, objetivos específicos, tiene un propósito particular que conviene discriminar del objetivo político general. Objetivo político (imponer una voluntad) y propósito militar (generar las condiciones políticas) no son coincidentes y esto, en Sarmiento, resulta elocuente.

En una primera instancia podríamos señalar que la guerra oficia para el escritor como la condición *sine qua non* para imponer su voluntad política, en la medida en que el gaucho se resiste a su conversión en fuerza de trabajo. Pero el propósito militar de la guerra sarmientina no puede reducirse al exterminio de la “barbarie”: se trata, más bien, de no dejarle alternativas para su conversión en fuerza de trabajo. No se trata tanto de mutilar los cuerpos, sino de reorganizarlos, de distribuirlos en otro orden de cosas, de establecer una vectorización de sus fuerzas (Scavino; 1993). El gaucho matrero debe devenir gaucho peón y Sarmiento se ubicará a sí mismo como el catalizador de esa transformación. Por supuesto que al sanjuanino no le temblará el pulso cuando la resistencia a esa conversión lo enfrente o ponga en riesgo su ideal civilizatorio: ahí lo encontramos celebrando la “pedagógica” cabeza del Chacho Peñaloza clavada en una pica, o cuando señalaba que la sangre es lo único de humanos que tienen esos gauchos. Sin embargo, aquí queremos señalar otro punto, sin voluntad alguna de excusar sus costados más detestables.

Entonces, la guerra en Sarmiento tiene un objetivo político (imponer una voluntad) y tiene un propósito militar (destruir el sistema logístico que le permite al gaucho reproducir su existencia; se trata, en definitiva, de dismantelar las formas económicas de su subsistencia). El factor determinante no está colocado en la necesidad de exterminar los sujetos sociales del orden que pretende destruir, sino más bien, se trata de imposibilitar la existencia de ese mismo orden, para impedir, a su vez, la reproducción de esos sujetos sociales.

Así las cosas, se elabora por sí sola una pregunta frente a nosotros: ¿qué es lo que horroriza a Sarmiento de esas formas económicas? La respuesta es: las formas políticas que traen aparejadas. Para Sarmiento, el pastoreo (la ganadería) no requiere ni de grandes inversiones ni de gran cantidad de trabajo y por ello promueve la falta de ocupación, la cual comporta, según su razonamiento, el incremento de la violencia, del desorden, del riesgo. La falta de ocupación deriva, por tanto, en un problema político: el derroche de tiempo se perfila como una de las causas de la aparición de la tiranía. (Sarmiento: 1845)

Es por ello que su propósito militar no debe reducirse a la destrucción de los cuerpos, a su desmembramiento; sino más bien, se trata de disolver el orden social que los posibilita, caracterizado por un constante derroche de energía vital y de tiempo; es necesario, dirá el

escritor, canalizar la disipación de su energía y distribuir los cuerpos en un nuevo ordenamiento social, de manera tal que el tiempo ocioso se transforme en tiempo productivo: destruir un orden social donde el tiempo fluye improductivamente, para fundar un nuevo orden civilizatorio donde el tiempo sea ocupado productivamente.

Pero, como dijimos arriba, el objetivo de la guerra (a diferencia del propósito militar) es imponer una voluntad, entonces, ¿cómo garantizar la reproducción del nuevo orden social sin tener que recurrir regularmente a la violencia? ¿Acaso no es eso lo que Sarmiento reprocha a Rosas? Hay algo gramsciano, *avante la lettre*, en la manera en que Sarmiento resuelve este dilema: será necesario un nuevo sistema de moralización, deberán introyectarse los nuevos valores de la civilización, deberán compartirse y aceptarse, para, con el correr del tiempo, ser identificados como propios. Y allí, en el centro mismo del engranaje de ideas sarmientino, emerge su formidable dispositivo educativo, cuyo objetivo político no será otro que sentar las bases morales e ideológicas del nuevo orden social.

El tiempo y la educación

En 1849 se publica *Educación Popular*, uno de los libros más significativos de la historia de la educación nacional. Allí se condensan las ideas educativas de nuestro autor. Las circunstancias de su producción revisten cierta importancia: Sarmiento, desde 1840 se encontraba en Chile, como parte de un segundo exilio forzado por su enfrentamiento con Juan Manuel de Rosas. Detrás de la cordillera había logrado cierta influencia en el campo intelectual y político; tan es así que el gobierno chileno, le encargará en 1845, un viaje por España, Alemania, Inglaterra y EE.UU. con el propósito de realizar una investigación sobre el desarrollo de los sistemas educativos en aquellas latitudes.

Durante tres años viajó por esos países que, conviene apuntarlo desde ahora, se encontraban en el proceso de conformación de sus Estados-Nación, sus economías capitalistas estaban en vías de consolidación y, por todo ello, se tornaba cada vez más apremiante la necesidad de organizar sus instituciones educativas bajo la forma de un sistema (Ossenbach: 2002). Sin embargo, un interrogante se incrustaba como una daga en el corazón de la burguesía europea, devenida para ese entonces clase dominante: ¿es conveniente que las clases populares se eduquen? Y de ser así, ¿de qué manera? Esta discusión, este problema político que venía madurando desde la Revolución Francesa, cruzaba a Europa de punta a punta y será resuelto recién en el último cuarto del siglo XIX, cuando la mayoría de los países legislen su educación elemental, siendo ésta, desde entonces, obligatoria, gratuita y universal. Pero en los tiempos en que Sarmiento realiza su investigación (1845-1848) el debate no estaba resuelto; sin embargo, eso no impidió que en su informe tome una posición definida al respecto: la educación popular formará parte medular del programa político que intentará llevar adelante en Argentina. Esto es, el informe no se reduce a mostrar la situación de la educación de los países que visitó; hay algo más profundo

en el pliegue de sus páginas: se puede encontrar allí, de manera expresa, no sólo el objetivo político de la educación sino también, la manera detallada en que las instituciones educativas deberían funcionar para alcanzar el horizonte que se proponía Sarmiento.

Es de toda obviedad que el detallado y exhaustivo programa educativo que escribe en *Educación Popular* no puede comprenderse sin considerar el horizonte estratégico de su programa político. Pero lo que conviene precisar es el lugar específico que ocupa, el propósito particular que busca alcanzar: esto es, la modelación de un nuevo tipo de subjetividad. Si la guerra tenía el propósito de desarmar el orden social (pastoreo-monopolio-despotismo) que permitía la reproducción social del gaucho, para imponer una voluntad política, la educación será el dispositivo que buscará forjar un nuevo orden moral, un nuevo tipo de subjetividad y, por lo tanto, deberá destruir las formas morales anteriores.

Aquí también, como en la guerra, se trata de un doble movimiento: por un lado podemos apreciar un aspecto negativo, destructivo, que busca doblegar el espíritu ocioso que según el sanjuanino caracterizaba a la campaña o ciudades como Córdoba; lo que habrá que destruir es un modelo de subjetividad anclado al presente, al goce primario que supone la satisfacción de necesidades elementales; un espíritu moroso cuya forma de existencia estará determinada por las formidables distancias que separan a los pueblos. Pero, por otra parte, también es posible apreciar un aspecto positivo, productivo, que el sistema educativo se encargaría de producir: una ética del sacrificio, donde el aplazamiento del goce inmediato supone una nueva forma de existencia, donde no sólo se produce (económicamente) para satisfacer necesidades, sino para intercambiar excedentes: en definitiva, una particular forma de utilizar el tiempo. La escuela, por tanto, deberá moralizar a la infancia para que introyecten una nueva relación con el uso del tiempo, donde la ocupación sea total, ordenada, disciplinada, encauzada. Se trata de la expansión de un espacio (el aula) donde el tiempo esté fragmentado pero atiborrado de actividades; donde se evite a toda costa la fuga del tiempo improductivo. Dice Sarmiento: “la falta de ejercicio y de educación del cerebro obstruye el juego de los poderes mentales; es débil, y pronto se fatiga; carece de actividad espontánea; y de allí es que cuando se lo deja de excitar por atracciones exteriores, cae en la inacción, y el alma no toma interés por bien futuro alguno que haya de ser comprado a costa de un penoso esfuerzo presente” (2011: 54).

Pero si la guerra tenía como objetivo el sistema logístico del gaucho; la educación apuntará sus cañones hacia otro espacio social: la infancia.

La infancia como frontera

El debate con Bartolomé Mitre nos da un buen punto de partida para reflexionar sobre el alcance de la propuesta sarmientina: si para el vencedor de Pavón se trataba de expandir un sistema educativo que apunte a la formación de las futuras clases dirigentes, para el sanjuanino, por el contrario, se trataba de expandirla a la mayor cantidad de población posible. Dice en

Educación Popular: “el poder, la riqueza y la fuerza de una nación dependen de la capacidad industrial, moral e intelectual de los individuos que la componen; y la educación pública no debe tener otro fin que el aumentar las fuerzas de producción, de acción y de dirección, aumentando cada vez más el número de individuos que las posea” (2011: 48). El proyecto Sarmientino va mucho más lejos que el del fundador de la historiografía nacional. Se trata de *toda* la infancia, no de la parte más selecta de la sociedad decimonónica. Incluso en términos de género podemos apreciar esta voluntad totalizante: “de la educación de las mujeres depende, sin embargo, la suerte de los estados; la civilización se detiene a las puertas del hogar doméstico cuando ellas no están preparadas para recibirla” (2011: 108).

Infancia ricas y pobres, masculinas o femeninas, todas deberán ser capturadas por las escuelas; todas deberán ser moldeadas según una noción imaginaria de adulto cuyo atributo central será la disposición voluntaria a utilizar el tiempo productivamente.

En este sentido, Sarmiento es heredero de la definición moderna de infancia. En la temprana modernidad (S. XVI) los humanistas, en su afán por extender la ortodoxia de la fe en el marco de los nacientes Estados Centralizados, dotaron a la infancia de características específicas que justificaron la intervención sobre ella (Varela; 1991). La relativa indiferencia medieval hacia la infancia (Tuchman; 1979) fue gradualmente desapareciendo hasta convertirse en un lugar privilegiado de intervención: “Los ‘muchachos’ son dúctiles y maleables (...) De esta característica de la primera edad se deriva la necesidad de su dirección (...) con el fin de convertir a estos peculiares seres en sujetos racionales, buenos cristianos y ejemplares súbditos” (Álvarez-Uría; 1991: 56-57). Vemos así como la definición de infancia elaborada a partir del siglo XV supone no sólo la maleabilidad de los niños sino también la necesidad de su dirección. Nada mejor entonces, que disponer de esos cuerpos en el marco regulado y disciplinado que aportaron los colegios.

Hay diferencias muy marcadas entre la noción de infancia moderna y cómo la piensa Sarmiento, principalmente en lo que concierne a la influencia religiosa, pero no exageramos si consideramos que comparten lo fundamental: su maleabilidad y la necesidad de su dirección en un espacio específico: el aula.

La infancia, en las ideas de Sarmiento, se nos muestra como un lugar de frontera, que supone la unión de dos temporalidades diferentes: el pasado que debería abandonarse (de allí su necesidad de intervenirla, de dirigirla) y el futuro que pretende edificarse (de ahí el sistema rígido de disciplinamiento a través del cual se la buscaba moralizar). De manera tal que la infancia es el lugar donde convergen la influencia de un mundo que debería desaparecer (ocioso, improductivo, despótico, indisciplinado) pero también la de un mundo que debería forjarse (actividad constante, uso productivo del tiempo).

Es por ello que todo el dispositivo educativo que Sarmiento desarrolla en *Educación Popular* pensará a la infancia como un *medio* a través del cual podrá moldearse un nuevo tipo de subjetividad, en cuyo centro late un uso del tiempo de manera productiva: “(...) la concurrencia de los niños a la escuela trae el efecto moralizador de absorber una parte de tiempo, que sin ella

sería disipado en la ociosidad, y en abandono (...)” (2011: 57).

El aula como ficción

El dispositivo áulico también es una herencia de la modernidad que Sarmiento asimila, traduce y promueve. Aparecen en los pliegues de su propuesta J. A. Comenio (la simultaneidad, la sistematicidad, la alianza con las familias); los jesuitas (ocupación constante); La Salle (sistema de vigilancia preventiva), los Ilustrados (la educación como cuestión de Estado); los *Rapports* de la Revolución Francesa (obligatoriedad, universalidad y gratuidad). Pero Sarmiento no sólo es moderno por estos rasgos, sino también por un problema de orden temporal: el aula es una especie de artificio que tiene lugar en el *presente* pero que corresponde al *futuro* que desea. Las salas comportan una gramática, una lógica (una determinada forma de utilizar el tiempo, una forma particular de organizar la actividad, una singular distribución de los cuerpos) que deberá extenderse al resto de la sociedad. Un espacio ficticio, creado *ad hoc*, heterogéneo del mundo en el cual se instala, pero que deberá afectarlo en una dirección determinada. Una escuela que se cierra en sí misma, se pertrecha, pero que tendrá como objetivo intervenir en el orden social del cual está separada. El interior de la escuela será un espacio detalladamente regulado para la administración de los movimientos y la actividad, que responde, centralmente, a la necesidad de un tiempo que deberá volverse (también por la fuerza) productivo. Pero ese interior (esa ficción) deberá volverse “real”, deberá tornarse una nueva *normalidad*. En la escuela ocurre lo que deberá ocurrir en todo el orden social.

Por supuesto que el sistema disciplinario será riguroso: observar, detectar y corregir. Pero se trata de vigilar para que no se filtre tiempo ocioso por las hendidias del tiempo capturado. La escuela, entonces, se diferencia radicalmente de otras instituciones de enclaustramiento como las cárceles y conventos. No sólo porque el sistema de castigos y vigilancia sea más atenuado (cosa que habría que demostrar) sino por la forma de utilizar el tiempo en cada uno de ellos. En los conventos y cárceles se captura el tiempo para someterlo a quietud, no se lo encauza, no se lo potencia, simplemente se lo detiene.

Reflexiones finales

En tiempos donde el desfinanciamiento de las instituciones educativas parece estar al orden del día, nos resulta relevante reflexionar sobre la trabajosa manera en que el sistema educativo se desarrolló en nuestro país. Si el programa sarmientino fue una pieza fundamental de la consolidación del Estado Nacional, acaso el desfinanciamiento del sistema educativo y, por tanto, la posibilidad de su desaparición, no implican un proceso similar, aunque su vector apunte en sentido contrario al que proponía Sarmiento. Si en aquel entonces se trataba de consolidar el

Estado (y particularmente la educación) para garantizar el desarrollo nacional; el movimiento contrario, ¿no supone efectos, también, contrarios?

Referencias

Ossenbach Sauter, Gabriela (2002)

“Evolución de los sistemas educativos europeos a lo largo del siglo XIX” en *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*. Madrid, UNED.

Sarmiento, Domingo F. (2011) [1849] *Educación Popular*. UNIPE

Sarmiento, Domingo. F. (1845) *Facundo*. Recuperado en: <https://www.educ.ar/recursos/92781/facundo-de-domingo-faustino-sarmiento>

Scavino, Dardo (1993) *Barcos sobre las pampas. Las formas de la guerra en Sarmiento*. CNCA. BsAs.

Tuchman, Bárbara (1979) “Juventud y Caballería”, en *Un espejo lejano. El siglo XIV, época de calamidades*. Barcelona, Vergara.

Varela, Julia y Álvarez Uría, Fernando (1991) “La maquinaria escolar” en *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta

MESA VIRTUAL 7

COORDINA: VANESSA BARRIONUEVO (ILFYA-FHCSYS-UNSE)

Biografías escolares: Una propuesta de enseñanza entre las historias de vida y las historias de la educación

School biographies: A teaching proposal between life stories and educational histories

Cecilia Linare⁸¹

Valeria Morras⁸²

Palabras clave: Libro de cátedra. Biografías escolares. Enseñanza, Historia de la Educación. Estudiantes del Profesorado de Educación Física.

Presentación

Esta ponencia tiene como objetivo compartir el trabajo que como integrantes de la Cátedra de Historia de la Educación General, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata hemos desarrollado en el marco de la convocatoria 2023 a Libros de Cátedra, el segundo en el que participamos como equipo.

La propuesta se titula *Historia de la Educación General. Modos de conocer para pensar históricamente los fenómenos educativos*, y fue coordinada por Talia Meschiany, Profesora Adjunta de la materia, y Cecilia Linare. El libro inicia con una presentación a cargo del Dr. Pablo Pineau, continúa con una introducción y se organiza en seis capítulos en los que recorreremos a través de distintos ejes temáticos, el objeto de estudio de la asignatura, los fenómenos educativos en Europa Occidental desde el siglo XV hasta mediados del siglo XIX.

Esta materia implica un desafío intelectual para los/as estudiantes que la cursan (especialmente a lxs estudiantes del Profesorado de Educación Física) al aprender a *pensar históricamente* los fenómenos educativos a lo largo del tiempo. Partiendo del interés por reflexionar en torno a la enseñanza de la historia, en este caso en el nivel superior, nos propusimos, a través del libro, desarrollar estrategias de construcción de pensamiento histórico e histórico educativo en particular, desde el enfoque sociocultural de la educación.

Como autoras, participamos del capítulo 2 titulado *Las biografías escolares para aprender*

81 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, Argentina. cecilialinareunlp@gmail.com

82 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, Argentina. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. vmorras@gmail.com

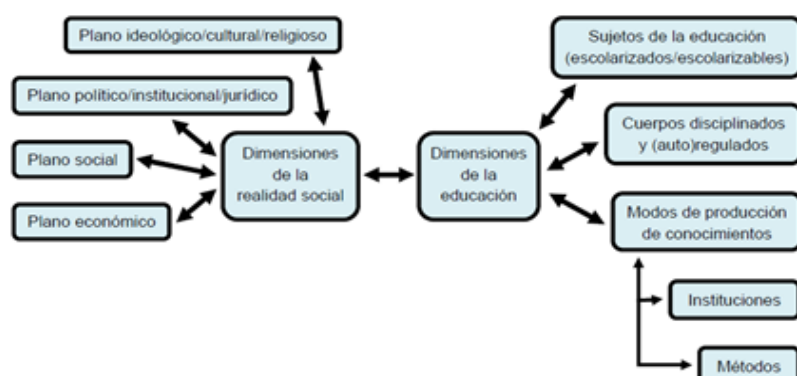
Historia de la Educación General, en el cual proponemos a los/as estudiantes analizar el triunfo de la escuela moderna a fines del siglo XIX en Europa occidental, la universalización de su modelo y las adecuaciones regionales a través de sus propias experiencias educativas y biografías escolares.

¿Cuál es el sentido de rememorar experiencias escolares en el marco de esta materia? ¿Por qué estudiar los fenómenos educativos a partir de la propia biografía escolar? Las experiencias escolares propias, ¿qué aspectos de la escuela contemporánea permiten comprender e historizar? ¿Cuál es la importancia de este ejercicio de rememoración en el proceso de formación de un profesional de la educación? ¿Qué se cuenta en una biografía escolar? ¿Cómo, para qué y para quiénes se escribe? Son algunos de los interrogantes que nos planteamos y a los que intentamos aproximar algunas respuestas.

La propuesta en este capítulo, es poner en diálogo las propias biografías escolares con la *cultura escolar* y *gramática escolar* como categorías de análisis y los ejes problematizadores de la materia: *los sujetos de la educación*; *las formas de disciplinamiento de los cuerpos* y *las formas de producción, circulación y transmisión de los saberes/conocimientos*. En particular, éste último nos permite comprender que los saberes validados socialmente se imponen sobre otros “(...) que pueden resultar necesarios, pero no hegemónicos. Asimismo, esos conocimientos se transmiten en instituciones concretas (escuelas elementales, colegios, universidades, etc.) aunque no sólo a través de espacios formalmente instituidos para ello.” (Meschiany, 2016: 9) De allí, que la escritura de la biografía escolar sea un modo de producir, transmitir y circular conocimiento sobre la historia de la educación.

Resulta importante, además, considerar las dimensiones de análisis de la realidad social y de las realidades educativas. De este modo, recuperamos el siguiente cuadro presente en el capítulo introductorio en el primer Libro de Cátedra, a través del cual se plantean claves de lectura y núcleos de problemas para pensar históricamente los procesos educativos (Meschiany, 2016: 13). En tanto esquema ordenador, lo consideramos también para analizar las autobiografías escolares.

Figura 2.1. *Dimensiones de la realidad social y dimensiones de la educación*



Procuramos ofrecer a los/as estudiantes algunas orientaciones para la elaboración escrita de sus propias biografías escolares, a la vez que abordamos la lectura y la escritura académica como modos de conocer que permiten vincular el conocimiento de los procesos educativos y la historia de la educación. En tanto prácticas y formas de aprender y producir saberes nos permiten recuperar uno de los ejes problematizadores de la materia: *los modos de producción y circulación del conocimiento*.

Una estrategia que consideramos pertinente fue la presentación de nuestras propias biografías escolares para que los/as estudiantes puedan, a medida que avanzan con su lectura, relacionar con las categorías y dimensiones de análisis mencionadas más arriba e identificar algunos de los elementos constitutivos propios de la escuela moderna. Asimismo, sumamos fotografías donde se pueden observar las escuelas mencionadas en las biografías, como modo de invitación a prestar atención a la materialidad de cada institución, advertir sus diferencias, entre otras cuestiones. Si bien a lo largo del capítulo agregamos sugerencias de lectura para relacionar los orígenes, evolución y elementos constitutivos de la escuela moderna sobre la bibliografía seleccionada en el programa, el capítulo finaliza con distintas actividades para resolver.

La potencia formativa de las biografías escolares.

Las autobiografías, las memorias o los diarios íntimos son textos con una larga tradición que pretenden dejar un registro personal y subjetivo de experiencias vividas. Se trata de relatos o narrativas elaboradas por los/as propios/as protagonistas que, según Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009), pueden pensarse como espejos o ventanas porque permiten observar y conocer la vida de las personas. La particularidad de una *biografía escolar* es que recupera aquellas experiencias vividas que sucedieron en el marco de las trayectorias escolares.

A su vez, estas autoras sostienen que las biografías escolares pueden considerarse como potentes estrategias narrativas para utilizarse en los procesos de formación de futuros docentes. Su elaboración escrita u oral es un ejercicio que promueve la reflexión e interpretación de saberes y comportamientos apropiados durante el paso por las instituciones educativas y comprender su influencia en los modelos docentes que internalizamos o aspiramos ser. Así, “(...) se intenta conectar el desarrollo del saber pedagógico de los docentes con el desarrollo de sus vidas personales a través de los procesos de autonarración que, junto con la construcción de la identidad profesional, profundizan el conocimiento sobre sí mismos.” (Anijovich, et. al., 2009: 86)

Trabajar con biografías escolares en el marco de la materia permite advertir la cotidianidad escolar como resultado de una construcción histórica. Para realizar este ejercicio analítico de desandar su naturalización, en el capítulo recuperamos algunas de categorías conceptuales que venimos trabajando en la cátedra.

El concepto de la *cultura escolar* nos permite centrarnos en lo que ocurre en la escuela. Es una categoría que, por un lado, nos invita a prestar atención a las normas, las prácticas escolares y a

los sujetos educativos y ponerlos en relación con las finalidades de la educación y los contextos históricos (Julia, 1995). Por otro lado, también invita a advertir una relativa autonomía de la institución escolar en relación con su contexto social, para percibir la dinámica propia de lo escolar, sus formas de hacer y pensar (Rockwell, 2007; Viñao Frago, 2008). Así, el concepto de *cultura escolar* ayuda a comprender cómo las normas y prácticas escolares, los saberes y las conductas que se transmiten y se inculcan, generan modos de hacer y de pensar, diseñan pedagógicamente los cuerpos y establecen jerarquías que las relaciones de poder definen e imponen (Ginestet y Meschiany, 2016).

A su vez, rememorar nuestras biografías, nos posibilitará desandar lo que Tyack y Cuban (2001) han identificado como la *gramática escolar*. Este concepto refiere a los rasgos comunes y generales que regulan el funcionamiento de todas las escuelas, como las estructuras, reglas y prácticas “tan familiares como la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro” (Tyack y Cuban, 2001: 23). Sedimentada a lo largo del tiempo, dicha gramática, podemos pensarla como el “núcleo duro” de la escuela. Se nos aparece en el presente como natural, lo que no se cuestiona e incluso no logramos advertir por lo que se vuelve resistente al cambio.

Además de la cotidianeidad escolar, como señalamos previamente, abordar las biografías escolares permite identificar *los hilos* que conforman nuestros modos de estar en las instituciones educativas, nuestras prácticas, miradas, decires, etc. y advertir que lo que sucede día a día en la escuela no es arbitrario, sino que tiene su razón de ser, por lo que, como nos advierte Pineau (2001) es necesario desarmar su condición de naturalidad. Ello implica, a su vez, historizar el devenir de los discursos, normas y prácticas que hicieron posible el triunfo de la escuela moderna. En la invitación hecha a los/as estudiantes a escribir sus propias biografías escolares esperamos que algo de ello suceda.

Cuando hablamos de la escuela moderna nos referimos a aquel modelo escolar que se consolida en Europa a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, en el marco de una sociedad liberal, burguesa y capitalista, tal como aparece referenciado en el Programa de la materia. Se trata de un modelo de escolarización que logró imponerse sobre otros existentes, se expandió por Europa y también otros continentes, convirtiéndose en el modelo triunfante y hegemónico para la cultura occidental. El problema fundamental que articula el estudio de la asignatura es conocer y explicar históricamente cómo y por qué se produjo tal triunfo. El origen y acontecer de los sistemas educativos nacionales europeos y el proceso de institucionalización de la escolarización de masas. De allí, la importancia de comprender cómo a lo largo de la historia se fueron configurando distintas experiencias educativas que representan en algún aspecto, un antecedente importante en esa nueva síntesis que supone la escuela moderna.

Desde su triunfo y hasta la actualidad, este sistema de escolarización también se fue transformando y adaptándose a particularidades regionales y locales, aunque manteniendo su singular matriz constitutiva. Por tanto, además de advertir algunos cambios epocales, es posible

identificar ciertas continuidades. En nuestro país, este modelo de escolarización triunfante también surgió hacia fines del siglo XIX, en el contexto de configuración del Estado-nación argentino y se institucionaliza en 1884 con la Ley 1420 de Educación Común, estableciendo los principios de obligatoriedad, gratuidad y gradualidad de la escuela primaria. Se trata de la escuela que, aun con sus transformaciones constantes, conocimos la mayoría de nosotros durante nuestras trayectorias escolares.

Desde la contemporaneidad y a partir de las experiencias como estudiantes en los distintos niveles de enseñanza que forman parte del actual sistema educativo nacional, es posible identificar muchos de aquellos elementos de la escuela moderna que se sostuvieron en el tiempo o fueron modificándose.

Como ya mencionamos, trabajar con biografías escolares tiene un enorme potencial en la formación de un profesional de la educación. Nuestra propia identidad se fue configurando entre estas rutinas y determinadas culturas escolares, en la construcción de vínculos con quienes interactuamos a diario en la escuela. Según Anijovich et al. (2009) la elaboración de biografías escolares permite a los docentes y futuros docentes, volver evidentes aquellos conocimientos tácitos que dan sentido a sus acciones, es decir, que realizan sin ser plenamente conscientes de ello. A través de una conversación y diálogo con uno mismo y con los otros, es posible develar lo que es propio de lo que se hereda en el ejercicio de la práctica profesional, comprender la influencia que tuvieron y tienen algunas ideas, discursos, situaciones y personas que dejaron una marca en nuestras experiencias escolares.-De allí, la importancia para todo educador o educadora de identificar esos saberes e indagar en la propia historia escolar.

Desde la cátedra reconocemos que la lectura y la escritura en la universidad se enseñan y se aprenden progresivamente a lo largo de toda la formación superior como parte de lo que Carlino (2005), denomina alfabetización académica.

En relación con la escritura, consideramos que, además de formar parte de la transmisión y circulación del conocimiento, posibilita la construcción de saberes. Más aún cuando las propuestas invitan y apuntan a la producción de textos propios como modo de involucrar a los/as estudiantes en el propio proceso formativo, proponiéndoles escapar de la mera reproducción de información, resultan una provocación intelectual y suponen un desafío. *Revisar*, reescribir, reformular nuestros textos promueve nuevos aprendizajes, por eso decimos que las prácticas de escritura, -y también de lectura- constituyen uno de los tantos modos de conocer que nos vinculan con el conocimiento en un rol protagónico desde el “hacer”. En este sentido, escribir la autobiografía escolar pretende ser para los/as una escritura “desafiante” a través de la cual se logren establecer múltiples relaciones entre el tiempo vivido y el tiempo histórico, el pasado y el presente de los fenómenos educativos.

Esta propuesta invita a leer la bibliografía a partir de preguntas propias, de sus búsquedas e inquietudes que surgen como resultado de rememorar sus experiencias escolares; escribir

rumiando las lecturas, leer acompañados de sus recuerdos, pensamientos y de sus historias.

Si bien la escritura de la biografía escolar puede representar una apuesta más “intimista” en tanto texto personal y subjetivo, su elaboración se inscribe, en este caso, en un contexto de estudio universitario bajo condiciones didácticas específicas. De allí, que la resolución de este ejercicio reflexivo no pueda desatender las reglas de producción académica que caracterizan tal contexto. Como equipo de cátedra, nos propusimos generar situaciones de enseñanza que los acerquen a esta particular cultura académica y escrita.

Sobre estas premisas, a continuación, presentamos distintas actividades de complejidad progresiva con el propósito de contribuir a dicha alfabetización. Entendemos que la lectura de la bibliografía de la materia en diálogo con la escritura de sus autobiografías escolares y de textos argumentativos, promueve la reflexión e interpretación de los fenómenos educativos por estudiar.

Actividades: qué, para qué y cómo se escribe una biografía escolar

Elaborar la autobiografía escolar supone, en principio, un ejercicio de profunda introspección, bucear en los recuerdos, estar predispuestos a emocionarse y dedicarle algún tiempo. Su escritura puede demandar otro tipo de desafío, el de expresar con claridad lo evocado, los sentidos que se le atribuyen a esos recuerdos desde el presente y las relaciones que establecemos con los marcos conceptuales puestos en juego en esta materia. Para la elaboración de las actividades y consignas, nos apoyamos en las orientaciones de Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009).

Para iniciar con el análisis de las biografías escolares, en la primera actividad les propusimos a los/as estudiantes familiarizarse con relatos autobiográficos escolares producidas por otras personas, en este caso, las muestras, presentadas anteriormente, y ejercitar el análisis de las culturas escolares contemporáneas a través de las dimensiones educativas que proponemos. Asimismo, propusimos analizar saberes, prácticas y metodologías de enseñanza a través de una serie de fotografías, objetos o documentos (boletines, plumines de tinta, cuadernos de clase, certificados de escolaridad, mapas calcados, etc.) entendidos como fuentes y registros materiales de la vida escolar. De este modo, es posible recrear climas de época e imaginar posibles escenas escolares de tiempos lejanos.

Realizada esta primera aproximación y sensibilización a distintas escenas escolares y relatos autobiográficos producidos por otros, la propuesta siguiente fue “provocar” los propios recuerdos a partir de fotografías, documentos u objetos escolares propios y significativos para ellos/as o de algunos tópicos que les presentamos como el uso del espacio y tiempo escolar, la participación en rituales y rutinas escolares, las formas de disponer el cuerpo, entre otros.

La tercera actividad, supuso como desafío comenzar a escribir la propia biografía escolar con algunas orientaciones para su producción. A partir de sus propios relatos, la cuarta actividad consistió en identificar las dimensiones de análisis de las realidades sociales y educativas en los

recuerdos evocados. En diálogo con la actividad anterior, en la propuesta siguiente invitamos a los/as estudiantes a relacionar sus experiencias escolares narradas con los marcos conceptuales y teóricos de la materia, especialmente, con aquellos/as autores/as y bibliografía seleccionada para las Unidades 3, 4 y 5 del Programa. El objetivo principal aquí, es analizar la construcción y desarrollo histórico de la escuela moderna y la configuración de las culturas escolares que los tuvieron como estudiantes protagonistas. ¿Qué situaciones narradas en sus propias biografías escolares pueden rastrear en las experiencias educativas que emergen en la modernidad y aquellas que se configuran a partir de finales del siglo XIX en el marco de los Estados-nación? fue la pregunta que presentamos para orientar este trabajo. Asimismo, les propusimos seleccionar aquellas citas de los/as autores/as que permitan relacionar sus argumentos con sus experiencias escolares y sistematizarlos en un cuadro.

Por último, como actividad final e integradora, propusimos escribir un texto según las reglas de escritura académica en el que se pueda relacionar lo abordado anteriormente: la producción de la propia biografía escolar, su análisis en función del concepto de cultura escolar y los ejes estructurantes de la materia y la argumentación de conclusiones a partir de los aportes conceptuales y teóricos de la bibliografía leída, invitándolos/as a sumar, además, sus propias preguntas o reflexiones surgidas en el proceso.

Conclusiones:

El desafío que asumimos en este capítulo fue comenzar a entretelar las dimensiones de la memoria a partir de experiencias escolares propias con la historia de la educación que se aborda en la materia. Una invitación a que los/as estudiantes se posicionen como protagonistas en el proceso de construcción del conocimiento histórico en diversos sentidos. Por un lado, al analizar el vínculo entre la dinámica de la historia de los acontecimientos y la dinámica de las instituciones educativas en sus propios relatos. Por otro lado, al advertir el lugar que la escuela moderna ha tenido y tiene en la configuración de sujetos y de las sociedades. Por último, al ponderar el rol de los sujetos como hacedores de esa historia al evidenciar su capacidad de intervención en las circunstancias: la co-construcción cotidiana escolar resultado de la interacción entre docentes y alumnos, entre otros.

Referencias

Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009) Autobiografía escolar. Reconocer la propia historia de vida. En *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Editorial Paidós.

- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad : Una introducción a la alfabetización académica - 1ra. ed.- Fondo de Cultura Económica
- Ginestet, M. (coord), Meschiany, T. (2016) (comp) Historia de la Educación. Culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos. Edulp. Link de acceso: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52231>
- Julia, D. (1995). “La cultura escolar como objeto histórico”, en Menegus, M. y González, E. (coord) Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. Fondo de Cultura Económica.
- Viñao Frago, A. (2008) “La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la Historia de la Educación” en Historia da Educação, ASPEHE/FaE/UFPel.

Extensión universitaria, fuentes visuales inclusivas y enseñanza de la Historia Antigua

University Extension, Inclusive Visual Sources, and the Teaching of Ancient History

Perla Silvana Rodríguez⁸³

Palabras clave: Historia Antigua – Fuentes visuales inclusivas – Mapoteca 3D – Transposición didáctica – Educación inclusiva

La enseñanza de la Historia Antigua en la educación superior argentina atraviesa, desde comienzos del siglo XXI, un doble proceso de reconfiguración. Por un lado, la disciplina experimenta el giro visual, entendido como la voluntad de reconocer en las imágenes — cartografía, iconografía, cultura material— no meros apoyos ilustrativos sino auténticas evidencias capaces de articular narraciones complejas acerca del pasado (Burke et al., 1996; Lois, 2015a). Por otro, la legislación internacional y nacional en materia de derechos de las personas con discapacidad implica la exigencia ética de la accesibilidad, que obliga a repensar los soportes de transmisión del conocimiento (García et al., 2015; Rusler et al., 2019). El cruce de ambas transformaciones se explicitó con fuerza en la Universidad Nacional de Salta (UNSa) cuando, a partir de 2022, se emprendió la creación de una mapoteca 3D y de una iconoteca táctil destinadas a integrar cartografía histórica e iconografía del Cercano Oriente, Grecia y Roma. Dichas iniciativas, concebidas como proyectos de extensión universitaria, se inscriben en la tradición latinoamericana que entiende la extensión como bisagra entre investigación, docencia y compromiso social (Chávez et al., 2009).

El presente ensayo analiza el horizonte epistemológico, pedagógico y político que sustenta la mapoteca y la iconoteca salteñas, asumiendo como premisa que sin acceso sensorial pleno al espacio y a la imagen, la Historia deviene ilegible para una parte del estudiantado y empobrece incluso la experiencia de quienes sí cuentan con visión (Rusler, 2022). Para ello se articula el marco de la transposición didáctica —que describe el pasaje del saber sabio al saber enseñado (Chevallard, 1991)— con las categorías de género y serie cartográfica elaboradas por Carla Lois (2015b), y con la noción de accesibilidad como derecho formulado por García et al. (2015).

En relación con el diagnóstico de partida, partimos de la realidad de una visualidad restringida y un currículum óculocentrista. Varios estudios realizados sobre manuales escolares destacan la persistencia de un relato lineal y eurocéntrico del mundo antiguo (Aguilera Morales,

83 Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina. Correo electrónico: rodriguezperla@hum.unsa.edu.ar

2017). En el nivel universitario esa tendencia se amplifica cuando la enseñanza se concentra en textos historiográficos de referencia y prescinde de una formación sistemática en análisis de fuentes visuales, como constatan González-Valencia, Santisteban-Fernández y Pagés-Blanch (2020) al examinar las finalidades formativas de los profesorados de Historia. El óculocentrismo resultante no solo circunscribe la lectura de imágenes a quienes ven, sino que refuerza la idea de que la imagen es un accesorio y no, al decir de Burke et al. (1996), una “forma de hacer” historia por derecho propio.

La llegada de estudiantes con discapacidad visual a la carrera de Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Salta evidenció la precariedad del andamiaje didáctico. Mapas impresos en escala reducida, capturas de pantalla con baja resolución y descripciones orales improvisadas demostraron una brecha, en términos de Aguilera Morales (2017), entre el ideal de una ciudadanía crítica y los recursos efectivamente disponibles. Fue ese vacío el que alentó la propuesta de producir cartografía e iconografía hápticas, capaces de materializar espacialidades y narrativas que de otra forma quedarían abstraídas.

Dos perspectivas resultan insoslayables, a saber, la primera es la teoría de la transposición didáctica. Chevallard (1991) sostiene que, para ser enseñable, el saber disciplinar debe desplazarse desde la comunidad de expertos a un dispositivo curricular: la selección, la reorganización y el cambio de soporte son momentos constitutivos. Esa lógica se complejiza cuando se introduce el principio de accesibilidad, pues la transposición ya no se limita a ajustar contenidos sino a reconceptualizar la *forma material* del saber. De ahí que la reproducción tridimensional de un mapa exceda la categoría de “adaptación”; constituye, en rigor, una nueva versión del objeto histórico, regida por normas táctiles de legibilidad y por la ética del diseño universal.

La segunda perspectiva se deriva de los trabajos de Carla Lois sobre cartografía. Para la autora, el mapa funciona como metáfora cultural que “espacializa el pensamiento” y delimita horizontes de posibilidad (Lois, 2015a). Al transformarlo en relieve, el equipo que integra los proyectos de extensión desplazan el mapa a otra serie cartográfica; así, se narra un territorio no solo a través de la vista, sino mediante una combinación de haptismo y audiodescripción. El gesto comporta un giro al que podemos considerar hermenéutico: el “deseo territorial” inscrito en la cartografía decimonónica —la voluntad de poseer, ordenar y gobernar— puede ahora sentirse en los pliegues del material plástico, cuestionando la supuesta neutralidad del soporte (Lois, 2015b).

Los proyectos *Mapeando con los dedos I-III* y *Tactilidades artísticas e históricas* se estructuran en cinco etapas documentadas en informes internos (Proyecto UNSa, 2023; 2024), los proyectos *Mapeando con los dedos I* (2023-2024), *Mapeando con los dedos II* (2024-2025) y continuamos a la espera del inicio de *Mapeando con los dedos III* y *Tactilidades artísticas e históricas*, implican, todos ellos, las siguientes etapas de trabajo colectivo:

1. Selección de fuentes. La elección de mapas y piezas iconográficas responde a criterios curriculares: pertinencia para los programas de Historia Antigua y asignaturas optativas vinculadas, potencial para conectar con problemas actuales (migraciones, fronteras,

colonialismo) y relevancia para la formación docente.

2. Modelado digital. Con software libre se extruye la topografía, se ajustan volúmenes y se incorporan escalas táctiles. La operación se alinea con la recomendación de Rusler et al. (2019) de diseñar pensando en la legibilidad háptica y no como “traducción” tardía.
3. Impresión piloto y ajuste. Cada pieza se imprime en filamento PLA, se rotula en braille y se ensambla con un código QR que remite a una audiodescripción redactada con parámetros de claridad y concisión.
4. Validación inter pares. Docentes de Historia, expertos en accesibilidad y estudiantes con discapacidad visual verifican ergonomía y fidelidad formal, en consonancia con la perspectiva de “habitar la universidad” propuesta por García et al. (2015).
5. Catalogación y préstamo. Las piezas se registran en el Museo Histórico de la facultad para su consulta y circulación entre el público en general (estudiantes, docentes, interesados en el tema).

El mismo ciclo rige para la iconoteca, donde las piezas del mundo próximo oriental y clásico, junto con la Paleta de Narmer, la Estela de Naram-Sîn y los relieves asirios son re-esculpidos en modelos de alto relieve que mantienen la proporción jerárquica de las figuras; de ese modo se propicia la reflexión sobre la relación entre forma y poder.

En lo relacionado con las funciones pedagógicas de la cartografía tridimensional, se pretende una organización en series temáticas (“Imperios en expansión”, “Redes comerciales”, “Cartografías de la alteridad”), la mapoteca se integra a clases teóricas, seminarios de fuentes y talleres de didáctica. Desde la perspectiva de Lévesque (2008), el artefacto tridimensional favorece la competencia histórica al poner de relieve la dimensión *evidencial* del objeto: la topografía palpable explica mejor los cuellos de botella estratégicos del Mediterráneo que un mero trazado bidimensional. A su vez, la dimensión multisensorial habilita la participación de estudiantes ciegos, pero también enriquece la comprensión de los videntes al convertir la espacialidad en experiencia corporal.

El potencial crítico se aprecia al analizar, por ejemplo, el mapa táctil del limes romano. El relieve hace visible —y tangible— la discontinuidad de las fronteras, subrayando su carácter poroso y negociado. Tal constatación legitima el debate historiográfico sobre imperialismo y resistencia, conectando con los desafíos contemporáneos de la globalización y la movilidad humana. En esa línea, Lois (2015a) recuerda que “el mapa enseña no sólo lo que está, sino lo que falta”; los intersticios palpables entre fortificaciones romanas refuerzan la idea de ausencia-presencia, central para un enfoque poscolonial de la Antigüedad.

El paso de la bidimensionalidad a la tridimensionalidad reviste particular importancia en el caso de la Paleta de Narmer, aún en proyecto de diseño e impresión. Al recorrer el golpe del faraón sobre el enemigo, la mano percibe la diferencia de volumen y advierte la jerarquía visual que legitima la unificación política. Así, la iconotecnia táctil traduce la intuición de Burke et al. (1996) acerca de la multiplicidad de evidencias históricas en un discurso háptico que pone el énfasis en la agencia del espectador. El dispositivo ilustra, además, la categoría de “deseo territorial” (Lois, 2015b): la voluntad de inscribir en un soporte permanente la conquista del

espacio político se hace sensible en la textura del relieve.

En cuanto a la extensión universitaria y la formación docente, la transformación pedagógica resultante se sostiene mediante la curricularización de la extensión. Aquí, la perspectiva sociocrítica de Chávez et al. (2009) cobra materialidad: la universidad reconoce la producción de materiales accesibles como práctica académica evaluable. Estudiantes de Didáctica de la Historia obtienen créditos por diseñar modelos, redactar audioguías y producir guías de uso en aula. Esta sinergia entre investigación y docencia responde a la demanda de González-Valencia et al. (2020) de que la formación inicial incentive la elaboración de narrativas históricas críticas.

La participación estudiantil no se reduce a la manufactura técnica. El dispositivo taller —espacio de encuentro entre quienes investigan, quienes aprenden y quienes asesoran en accesibilidad— genera reflexividad sobre el propio acto de historizar. Tal proceso coincide con la definición de García et al. (2015) de la accesibilidad como “forma de habitar” la universidad, pues desnaturaliza jerarquías sensoriales y redistribuye autoridad interpretativa.

Todo lo dicho nos representan límites como desafíos, los informes técnicos subrayan dos obstáculos principales: el primero es financiero: la variabilidad del costo del filamento PLA y la vida útil limitada de los extrusores exigen financiamiento continuo (Proyecto UNSa, 2023). El segundo es epistemológico: si bien la mapoteca incorpora cartografía asiática y andina, la colección todavía privilegia el eje mediterráneo, riesgo de reproducir el sesgo eurocéntrico señalado por Aguilera Morales (2017).

A ello se suma la necesidad de instrumentos evaluativos que midan, con indicadores objetivos, el impacto en la construcción de competencias históricas y en la percepción de la diversidad sensorial. Rusler (2022) advierte que la retórica inclusiva puede devenir en “eslogan” si no se acompaña de verificaciones rigurosas. En respuesta, el equipo salteño desarrolla rúbricas que contemplan comprensión espacial, uso crítico de la imagen y valorización de la diversidad funcional.

En cuanto a las proyecciones a futuro y a modo de conclusión planteamos como agenda futura la orientación de las tareas colectivas en sentido de:

- Consolidar la iconoteca con piezas de Asia, África y América precolombina, ampliando el horizonte geopolítico y desafiando presupuestos eurocéntricos (Lois, 2015b).
- Generar repositorios digitales de modelos imprimibles y audioguías multilingües en acceso abierto, siguiendo el principio de ciencia abierta y el derecho a la información (García et al., 2015).
- Tejer redes interuniversitarias que compartan buenas prácticas y fortalezcan la sostenibilidad financiera mediante proyectos colaborativos.

En síntesis, la experiencia llevada adelante en la Universidad Nacional de Salta demuestra que la cartografía y la iconografía tridimensionales operan como infraestructuras de justicia cognitiva. Lejos de constituir un suplemento caritativo, la accesibilidad sensorial se confirma como condición epistemológica para enseñar y aprender Historia Antigua en clave plural. El mapa, una vez vuelto relieve, deja de ser promesa abstracta para convertirse en territorio táctil;

la iconoteca, por su parte, conjuga memoria y política mediante la textura. Como advirtió Lois (2015a), el mapa siempre es “promesa de un territorio posible”; el relieve táctil transforma esa promesa en experiencia compartida y extiende el patrimonio del pasado a manos y miradas diversas. De este modo, la Historia Antigua abandona su aura de arte reservado a la vista privilegiada y se resignifica como patrimonio común, accesible y plural.

Referencias

- Aguilera Morales, A. (2017). *La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: Contrasentidos y posibilidades*. Folios, 46, 15-27.
- Burke, P., Darnton, R., Gaskell, I., Levi, G., Porter, R., Gwyn, P., & Wesselings, H. (1996). *Formas de hacer Historia*. Alianza.
- Chávez, J., Deler, G., & Suárez, A. (2009). *Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI en la pedagogía y la didáctica*. Pueblo y Educación.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado* (N. Roca, Trad.). Aique.
- García, C., Heredia, M., Reznik, L., & Rusler, V. (2015). *La accesibilidad como derecho: Desafíos en torno a nuevas formas de habitar la universidad*. Espacios de Crítica y Producción, 55.
- González-Valencia, G. A., Santisteban-Fernández, A., & Pagés-Blanch, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13(1), 1-23. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m13.fehf>
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press.
- Lois, C. (2015a). El mapa como metáfora o la espacialización del pensamiento. *Terra Brasilis*, 6. <https://doi.org/10.4000/terrabrasilis.1553>
- Lois, C. (2015b). El mapa, los mapas: Propuestas metodológicas para abordar la pluralidad y la inestabilidad de la imagen cartográfica. *Geografizando*, 11(1).
- Proyecto UNSa. (2023). *Mapeando con los dedos I-III* [Informe interno no publicado]. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.
- Proyecto UNSa. (2024). *Tactilidades artísticas e históricas* [Informe interno no publicado]. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.
- Rusler, V. (2022). La perspectiva de discapacidad y accesibilidad como herramienta para una sociedad más justa. *Redes de Extensión*, 1(9), 57-62.
- Rusler, V., Heredia, M., Campero, M. J., Liceda, P., Reznik, L., & García, C. (Comps.). (2019). *La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades*. Editorial FFyL-UBA.

Diálogos fructíferos. Historia intelectual en clave regional, historia cultural e historia de la educación con perspectiva de género

Fruitful dialogues: Intellectual history from a regional perspective, cultural history, and history of education from a gender perspective

María Soledad González⁸⁴

Palabras clave: Historia intelectual, Historia cultural, Historia de la educación

Presentación

Trabajar sobre los vínculos de la historia de la educación con otras metodologías y enfoques, y la articulación con otras áreas dentro de las humanidades y ciencias sociales es uno de los propósitos de esta mesa. Por eso, aquí me propongo dar a conocer un camino de investigación que desde la historia y el vínculo posterior con la historia de la educación propició la puesta en tensión de ciertos parámetros que acotaban las maneras de abordar mi problema de investigación. De esta forma recupero en estas páginas algunas reflexiones en torno a las posibles articulaciones entre historia intelectual en clave regional, historia cultural e historia de la educación con perspectiva de género. Lo hago, sin pretensión de exhaustividad, a partir de la presentación de varios de los ejes trabajados en mi tesis doctoral en Historia que indagó sobre las configuraciones y trayectorias intelectuales y culturales en una localidad del interior bonaerense, Azul, durante el período que comprende 1920 a 1960 (González, 2022). En ella realicé un tratamiento que se detuvo muy especialmente sobre el lugar de las mujeres ligadas a la educación a partir del análisis de sus trayectorias públicas, en diálogo con los itinerarios de sus compañeros varones. En ese camino, experimenté inicialmente varias dificultades para tratar sus agencias y agenciamientos, no solo por la fragmentación de los reservorios documentales que han resguardado mayormente documentación con una lógica androcentrica, sino por los escasos trabajos sobre estas desde la historia intelectual en clave regional, en la que en principio se enmarcaba mi trabajo, y que afortunadamente se han ido incrementando con posterioridad. En este punto es factible mencionar que fue el contacto con la historia cultural y la historia

de la educación el que me permitió pensar a estas mujeres como *educadoras*, y esto habilitó a reflexionar sobre ellas más allá de las aulas y del normalismo, y a establecer nexos con una historia social del género capaz de reconstruir otras periodizaciones posibles, de/con mujeres en clave relacional.

Diálogos fructíferos

En la reconstrucción de las sociabilidades y trayectorias culturales de la localidad de Azul, como eje vertebrador e irradiador social y cultural sobre otras localidades del interior bonaerense, fue central el diálogo con la historia intelectual en clave regional. Si bien Azul fue un espacio periférico si se lo compara con Buenos Aires, tuvo un lugar destacado en el interior de la provincia de Buenos Aires, arrogándose por momentos en torno a las cosmovisiones y recepciones de localidades de la zona, el lugar de una ciudad ligada a la cultura. Fue a partir de allí que problematicé tres cuestiones a saber: en primer lugar, que el escenario cultural e intelectual azuleño haya sido un universo meramente local, segundo, que su dinámica se correspondiera con una reproducción mecánica de los proyectos metropolitanos y, tercero, que sus espacios de sociabilidad, como otros del interior bonaerense, fueran tan solo el marco de agencias masculinas. En ese marco, se hizo necesario hacer dialogar a la historia intelectual en clave regional con la historia cultural y la historia de la educación en perspectiva de género, dada la escasa relevancia dada a las mujeres en la primera.

Siguiendo con lo anterior es necesario mencionar que tomar como eje a la localidad de Azul, no supuso en modo alguno adherir a un análisis localista, sino que apuntó a un tratamiento relacional, en diálogo con aportes y experiencias de otros espacios del interior bonaerense, otras provincias y en ocasiones otros países.

Siguiendo con lo anteriormente expresado, se hace necesario dar algunas precisiones al respecto del propio concepto de intelectuales. Como ha señalado Patricia Funes: “La función intelectual surge en los tiempos modernos, pero la palabra no hace su ingreso a la arena pública sino hace poco más de un siglo”. Así el caso Dreyfus aparece como una especie de mito fundante que ha sido advertido en extenso, donde a partir de un manifiesto en protesta frente al proceso, quienes firmaban se amparaban en sus saberes y credenciales profesionales desde una acusación pública, grupal y moral con efectos políticos. (Funes, 2006, 41). En los años veinte del siglo XX, en el escenario de la posguerra, ligado a “la revisión del marxismo y la erosión del orden liberal”, se materializaron dos tradiciones, las de Antonio Gramsci y Julien Benda. El primero desde el marxismo los definió por funciones y saberes y los ligó a las clases sociales, mientras que Benda los comprendió como “conciencia de la humanidad” y con incumbencias morales (Funes, 2006, 43-44).

En lo que refiere a dicho concepto es interesante señalar que la historia de los mismos no puede limitarse a una definición a priori, sino que debe atenderse a la pluralidad de estas figuras.

Es por este motivo que en contacto con el prolífico campo de investigaciones que existe en la actualidad, si bien trabajé sobre figuras que cumplen funciones intelectuales en contextos singulares y podría por tanto seguir la línea abierta por Gramsci, retomé la noción presente en el abordaje de Ana Teresa Martínez a partir de Sociología de la Cultura de Raymond Williams. Por esto los concebí a partir de la concepción de “productores culturales”, ya que esta noción abre un enfoque no solo más amplio, sino que presta atención a los denominados “intelectuales de provincia” y a los “intelectuales de pueblo”, (Martínez, 2013, 171). Por eso es oportuno tener siempre presente que los agentes “nunca son ‘una sola cosa’”, son ‘productores’ y ‘mediadores’ también (Martínez, 2013, 173).

Esas reflexiones se unieron a otras ya señaladas con anterioridad por Carlos Altamirano, sobre ser precavidos a la hora de asimilar intelectuales con la vida cultural o la especificidad de las grandes metrópolis (Altamirano, 2006, 30). A esta, agregué otra cuestión no menor, ser cuidadosos en comprender al mundo intelectual como un ámbito puramente masculino. En la intersección de estos planteamientos, en ese “entre”, posicioné mi trabajo. Por esto, es oportuno volver a mencionar que la amplitud conceptual antes mencionada y el dialogo transdisciplinario me permitió recuperar a las mujeres a partir del vínculo con los aportes de la historia cultural y la historia de la educación. En esa línea analicé las identidades que se intentaron forjar quienes se consideraban aptos para portar credenciales intelectuales, los profesionales varones, y las mujeres ligadas a la docencia y al mundo de la cultura, ambos inmersos en el marco de contextos históricos dinámicos. No está de más recordar, que, aunque el problema de investigación se enmarcó dentro de lo “cultural”, los contextos no necesariamente se corresponden siempre con esto (Agüero, 2017, 27), este es, sin dudas, otro aporte nodal en el nexo entre disciplinas.

Ahora bien, ¿quiénes fueron estos/as intelectuales? ¿Cómo fueron estas agencias? ¿Se agotaban en lo local? A partir de estas preguntas busqué contribuir al conocimiento sobre un área de vacancia en relación con los abordajes históricos referidos a las configuraciones y trayectorias intelectuales en Azul durante el periodo y sus vínculos regionales, nacionales y en algunos casos transnacionales. En definitiva, de hacer, siguiendo a Agüero (2017,20) “Una historia que es local siendo, cuando menos, nacional (...).”

Para ello fue crucial reconstruir, en la medida en que las fuentes, muchas veces dispersas y disgregadas lo permitieron, las trayectorias de estos/as agentes, enmarcados/as como productores culturales en el escenario de configuraciones culturales e intelectuales, sin desconocer por esto la impronta de lo social y lo político. Esto se relacionó con poder visibilizar ciertas agencias, redes y relaciones entre mujeres, que en principio parecían ligarse a lo local o regional pero que desde un tratamiento atento a lo relacional demostró alcances nacionales y transnacionales.

En relación a la presencia de las mujeres se estableció un profundo nexo con la historia de la educación (Lionetti, 2007).. Como han expresado varios autores y autoras ,el magisterio significó para muchas mujeres argentinas una buena opción para ocupar el espacio público.

Ahora bien, también existieron otras educadoras que por fuera de este realizaron una interesante irrupción. Tal es el caso de las mujeres que analicé para el caso azuleño, quienes venían construyendo espacios culturales e intelectuales, desde por lo menos los años veinte del siglo XX. Esta evidencia clave, nos permite cuestionar que su avance se diera solo en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial y, habilita también a abrir la mirada a las agencias de las mujeres en espacios culturales e intelectuales del interior del país para complejizar un mapa de experiencias que recupera sólo los ámbitos centrales, a partir de los casos de escritoras o editoras consagradas como, por ejemplo, Alfonsina Storni o Victoria Ocampo, entre muchas otras. Así, se puede advertir la presencia de las *educadoras* como mediadoras artísticas y culturales, desprendiéndose sutilmente de prácticas que al inicio de sus agencias podrían considerarse ligadas mayormente a atributos tradicionales como los ejercidos por las “distinguidas damas” de la beneficencia.

Las mujeres recuperadas en la tesis, puntualmente la docente de música Leticia Ciano, formada en el Conservatorio Fontova de Capital Federal, la docente de arte, Emilia Bettinelli, quien recibió una educación no formal y la docente de literatura María Aléx Urrutia Artieda, egresada de la Universidad Nacional de La Plata, oficiaron además como fuertes articuladoras sociales y mediadoras culturales, dando por ejemplo proyección interna y externa a instituciones artísticas y culturales como *Maná* creada en Azul en 1932, pero de igual forma constituyéndose como figuras culturales y artísticas de renombre del interior bonaerense. Todas estas mujeres tuvieron en común el acceso a la esfera pública y su despliegue en ella a partir de las condiciones de posibilidad que les otorgaba la categoría de *educadoras*. Si bien sus trayectorias fueron diversas como asimismo los actores e instituciones con los que estrecharon vínculos, fue su función docente la que les otorgó esta posibilidad. La oportunidad de trabajarlas de esta manera respondió a la diferentes herramientas que cada disciplina aportó para su tratamiento, permitiendo ampliar la mirada y tensionar incluso periodizaciones que no tenían en cuenta a las mujeres ligadas al mundo de la educación y la cultura para el interior de la Provincia de Buenos Aires.

Conclusiones

Llegando hasta aquí, en estas breves páginas que ojalá susciten nuevas preguntas y zonas de inquietud a partir del intercambio con otros/as colegas que hayan transitado o se encuentren en el escenario de experiencias similares, este trabajo buscó presentar alguno de los ejes abordados en mi tesis doctoral en historia, donde se produjo un interesante nexo transdisciplinar que habilitó a la problematización de tres cuestiones generales: en primer lugar, que el escenario cultural e intelectual azuleño haya sido un universo meramente local, segundo, que su dinámica se correspondiera con una reproducción mecánica de los proyectos metropolitanos y, tercero, que sus espacios de sociabilidad, como otros del interior bonaerense, fueran tan solo el marco de agencias masculinas. Esto otorgó un importante espacio para profundizar sobre dos cuestiones centrales, la primera de ellas la referida a repensar nuevamente centros y periferias en términos

de intercambios y circulaciones desde una perspectiva que atendió al abordaje de ciertos ciclos y a ver en ellos cambios y continuidades. Asimismo, a romper con análisis dicotómicos, siendo los más paradigmáticos los referidos a Buenos Aires-interior/ tradición-modernidad/centro-periferia como compartimentos estancos. Esta complejidad facultó a cavilar no solo en base a la dinámica de Azul en términos relacionales, sino y muy especialmente a partir del tratamiento de los sujetos sociales y la irradiación en términos culturales desde y a partir de lo local llegando a lo nacional (Agüero, 2017) e incluso por momentos a lo transnacional.

Unido a esto, la segunda cuestión es la que se relaciona a recuperar las agencias de mujeres, posibilitada fundamentalmente por la historia de la educación y el nexo con la historia social del género, de una historia de las mujeres, con mujeres, en clave de relación con los varones. En un complejo proceso de marchas y contramarchas, las mujeres que lograron hacerse un lugar en la localidad como productoras culturales lo hicieron bajo el manto de la docencia. Más allá de que posiblemente ellas negociaran con la norma en pos de sobrevivir y posicionarse, lograron allanarse el camino por no desafiar abiertamente los cánones sociales y culturales establecidos para la época o por hacerlo solo superficialmente. Una historia con mujeres y de mujeres en esta dinámica cultural implicó otras cronologías posibles con y de mujeres. Esto llevó también a repensar en esa dinámica y en esa interrelación pedagógica entre instituciones, para el caso azuleño la Biblioteca Popular, la Escuela Normal y el Colegio Nacional como aristas para ver esas escenas culturales desde un enfoque que renovó perspectivas analíticas de la historia social de la educación, más allá del aula y del normalismo. Incluso movilizó a seguir investigando sobre otros casos y otros periodos que pueden iluminar, problemáticas más generales difíciles de analizar sin el diálogo transdisciplinar aquí propuesto u otros que pueden ir surgiendo desde los intercambios con otras instancias de investigación y otros colegas que quizás transiten por caminos similares de búsqueda en otras latitudes de Argentina y Latinoamérica.

.En consecuencia, a partir de los vínculos provechosos entre historia intelectual en clave regional, historia cultural e historia de la educación pude acceder a a las diferentes dinámicas políticas, culturales y sociales de la localidad, siendo dicha reconstrucción una forma de arribar a un conocimiento más profundo y que no se detuvo en los límites de cada una de ellas, sino que trascendió las fronteras disciplinares, focalizando en los puntos de contacto. En línea con esto, estos diálogos fructíferos revelaron un universo creativo de experiencias que sobrepasó el marco de una ciudad y de sus agentes masculinos, y pudo ser leído en clave de lo local nacional e incluso transnacional. Análogamente, invitan a seguir problematizando sobre el campo de estudios en lo que atañe a uno de los nudos centrales de estas jornadas, "las conexiones y desconexiones históricas entre educación, cultura y política", tema de larga data y hoy más vigente que nunca en un escenario tan complejo como el actual.

Referencias

- AGÜERO, Ana Clarisa, *Local/ Nacional, Una historia cultural de Córdoba en el contacto con Buenos Aires, (1880-1918)*, Bernal, UNQ, 2017.
- ALTAMIRANO, Carlos. *Notas de investigación*, Bogotá, Grupo Editorial Norma, 2006.
- FUNES, Patricia. *Salvar la nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*. Buenos Aires, Prometeo, 2006.
- GONZÁLEZ, María Soledad, *Configuraciones y trayectorias culturales e intelectuales: género, clase y grupos etarios (Azul, 1920-1960)*. Doctorado en Historia UNICEN, 2022.
- LIONETTI, Lucía, *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.
- MARTÍNEZ, ANA TERESA, “Intelectuales de provincia”, en *Prismas*, Vol. 17, N°2, 2013, pp. 169- 180.

El análisis historiográfico como herramienta esencial para la enseñanza de la Historia.

Historiographical analysis as an essential tool for the teaching of History.

Julián Otal Landi⁸⁵

Palabras clave: Historiografía; Historia de las ideas; Revisionismo histórico

El trabajo presente se orientará a justificar la importancia de la aplicación del análisis historiográfico como herramienta indispensable para la enseñanza en nivel medio.

En efecto, en tiempos donde el proceso de enseñanza relativo a la Historia está siendo relegado a un plano disperso en relación a sus contenidos y objetivos elementales, este trabajo tiene como objetivo dar cuenta sobre los distintos abordajes y perspectivas en la enseñanza de la historia argentina que se evidencian tanto en los diseños curriculares (Provincia de Buenos Aires y CABA) como en algunos manuales de enseñanza. Para tal fin, se analizarán las diversas narraciones que docentes y estudiantes de nivel medio construyen sobre la Historia Argentina en el entrecruce de historia, política, enseñanza y memoria colectiva. Nuestra propuesta apunta a explorar en profundidad las relaciones entre la complejidad del tiempo histórico y las múltiples construcciones de variadas imágenes y representaciones del pasado que se fueron tejiendo en la actualidad en las asignaturas pertenecientes a la historia.

Por lo tanto, se pretende la conformación de un trabajo que infiera y requiera la incorporación del análisis historiográfico de los contenidos de la Historia Argentina como ejes problematizadores de dichos contenidos, cuyo abordaje y trasposición promueva necesariamente el debate como dinámica de la enseñanza en el nivel medio.

En ese sentido, suscribimos a las palabras de Bain (2005, p.3) quien sostenía “La investigación en Historia debería ser parte de la enseñanza de esta”. Para ello, resultaría importante dejar de lado la enseñanza memorística y situar a la investigación en el corazón de la enseñanza. Pero no basta con proponer actividades de investigación en el aula. Los docentes deberían estar dispuestos a guiar, sugerir el uso de recursos, ayudar en la búsqueda de datos, evaluar las fuentes que se utilizan, pensar caminos de búsqueda alternativos. (Guiñez y Sánchez, 2019. P. 54) Es

85 Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”. julianotal@gmail.com

por ello que postulamos al análisis historiográfico como un recurso que facilitaría agudizar el pensamiento crítico, el intercambio de pareceres, concibiendo un mayor acercamiento a la percepción del tiempo histórico, el acercamiento a la heurística y la hermenéutica los cuales solamente podrían realizarlo dentro de un procedimiento de investigación.

Un breve recorrido a través de la escena pública contemporánea permite puntualizar las siguientes observaciones:

- A lo largo del tiempo hubo en Argentina e Iberoamérica diferentes corrientes historiográficas que han alcanzado desiguales grados de inserción en las Universidades Nacionales y en el campo académico y científico. Las divergencias –y también las líneas de continuidad– entre las distintas tradiciones de lectura sobre el pasado argentino e iberoamericano se pusieron de manifiesto con mayor contundencia durante la década de 1930, en un contexto de profunda crisis del Estado liberal de Derecho decimonónico. Este contexto histórico dio lugar a la eclosión de institutos de investigación, revistas, grupos de estudio y publicaciones que buscaron alumbrar aspectos, personalidades, organizaciones políticas y sociales, y acontecimientos históricos vilipendiados por las corrientes historiográficas institucionalizadas por el Estado Argentino. En este sentido, las primeras expresiones orgánicas del denominado revisionismo histórico en Argentina fueron el Instituto de Estudios Federalistas de Santa Fe y el Instituto de Investigaciones Históricas Juan Manuel de Rosas, ambos creados en 1938. Inicialmente reducido a la corriente político-historiográfica del nacionalismo argentino, con el correr de las décadas se produce la irrupción de otras vertientes del revisionismo histórico, en especial, asociadas al peronismo y a la Izquierda Nacional. Al mismo tiempo, en otros países de nuestra región, como Uruguay, México o Perú, surgieron durante la primera mitad del siglo XX, autores y autoras destacadas que, cómo en el caso argentino, al no atenerse a las narrativas históricas oficiales y hegemónicas, han sufrido una marginación del campo académico universitario similar a la ocurrida en nuestro país. Hacia los años 1980-1990, en los espacios institucionales asociados con la Historiografía, se experimentó un proceso doble, de reorganización y, al mismo tiempo, de actualización de temas, enfoques y perspectivas, no obstante, observamos, que estas modificaciones no incluyeron la discusión emprendida por el Revisionismo Histórico nacionalista ni las polémicas expresadas por el Revisionismo de la Izquierda Nacional a la llamada Historia Oficial o Liberal, arrastrando entonces el viejo dilema sobre “las formas de hacer historia en nuestro país”. Fomentar el estudio, la discusión y la investigación sobre estas corrientes historiográficas representa uno de los objetivos principales del presente proyecto de investigación, propósito que al mismo tiempo se vincula estrechamente con los objetivos de las investigaciones y proyectos del Centro de Investigaciones Historiográficas, en el área titulada: “Las corrientes del revisionismo histórico en la historiografía argentina e iberoamericana” radicada en el Departamento de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Lanús, a los efectos de profundizar su problemática aplicándose a la enseñanza media.

- En la actualidad, el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires busca implementar una nueva reforma donde no sólo se unificaría Historia dentro de un mismo bloque con

Ciencias Sociales sino que además se aplicarían laboratorios, obligatorios y electivos. Dichos laboratorios girarían en torno a conceptos troncales como “Territorio y producción”, “Vida ciudadana”, “Formación de los estados” y “Tiempo histórico”; mientras que los laboratorios electivos abordarían “Relaciones internacionales”; “Estado y mercado”, “Revoluciones”, “Grandes pensadores”; “Problemas urbanos”, “Derechos Humanos”, “Antiguos y modernos” y “Viajeros y cartografía”. Si bien esta propuesta está en proceso de construcción nos importa a los efectos de ejemplificar en torno a la importancia de construir un pensamiento crítico generado a partir del análisis historiográfico. Reinhart Koselleck (1979), a partir de su enfoque sobre la historia de los conceptos, se proponía dar cuenta del campo semántico político-social que tejen los conceptos, de modo que cuando se hace la historia de un concepto se hace en realidad de varios conceptos interconectados en densas redes de sentido. En ese sentido, los conceptos seleccionados para dichos laboratorios nos dan cuenta de términos que están íntimamente relacionado con el proyecto social en ciernes, donde la función elemental que tenía la historia el siglo pasado ha quedado evidentemente desplazado al mismo tiempo que la comunidad imaginada que había construido y configurado las respectivas nacionalidades en tiempos de los denominados Estados nacionales.

- Los debates historiográficos al respecto, es decir, el uso del análisis historiográfico como recurso válido para ejercer un pensamiento crítico permanecen sin saldarse dentro el espacio académico y la manualística. En definitiva, quedan librados a la elección didáctica que supone su implementación por parte de los docentes
- Tales debates, que guardan en la actualidad una significación histórica en el ámbito académico, suelen aparecer por fuera del mismo, sesgados por propósitos pseudo revisionistas, supeditados al impacto mediático y a las políticas del marketing editorial.
- Sus significados atraviesan formulaciones ideológicas que son ajenas a las propuestas de las políticas educativas, como también subyacen en las formulaciones pedagógicas y hasta en su transposición didáctica, cuando la propia actividad estudiantil se hace eco y la traslada al aula.
- Es por ello que, en los diversos diseños curriculares referidos a la enseñanza de la historia argentina como así también las propuestas pedagógico-didácticas en general y en las estrategias de enseñanza-aprendizaje en particular, es necesario tener en cuenta la relatividad temporal de las construcciones historiográficas, cuyas variaciones se corresponden a diversas demandas sociales, históricamente verificables.
- Las diversas construcciones explicativas del pasado histórico, difieren en el pasado y aún en el presente atravesadas por corrientes ideológicas diversas.
- Es a partir de estas situaciones problemáticas que nos proponemos indagar, en un proceso de revisión, tanto de los diseños como de la manualística de la enseñanza de la Historia y de Literatura, a los efectos de conformar un proyecto de diseño que partiendo de la reformulación de contenidos como ejes de debate, en la comprensión historiográfica de cada recorte temporal permita la factibilidad de su acceso, y la reconstrucción de un conocimiento histórico y a su

vez que permita ensayar una metodología de investigación de carácter inter e intradisciplinar, para su transferencia a la formación docente de nuestros estudiantes como también para la capacitación de docentes en actividad.

Objetivos

- Identificar las corrientes historiográficas que han existido y que se encuentran vigentes en la actualidad, destacando las principales perspectivas en cada uno de los casos.
- Exponer las vinculaciones entre las concepciones historiográficas de las principales corrientes y las líneas ideológicas-políticas determinadas por facciones o agrupaciones políticas.
- Advertir y mostrar los ejes articuladores entre las diferentes corrientes historiográficas destacando las polémicas o diferencias según cada caso histórico o acontecimiento.
- Fomentar la difusión de nuevos estudios históricos e historiográficos en el área dirigidos al conjunto de la comunidad educativa a través de proyectos de capacitación en servicio, incluyendo propuestas didácticas para la aplicación del análisis historiográfica como práctica constitutiva de un pensamiento crítico.

La hipótesis general que guía al trabajo supone que, dentro de la historia escolar, se encuentra registrándose un proceso de construcción de un nuevo “código disciplinar”. Cuando nos referimos a dicha noción donde se alberga las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos.

Esta hipótesis nos permitiría inferir que el código disciplinar que se rigió durante el siglo XX, había sido caracterizado como civilizatorio, nacionalista, elitista, fáctico, libresco y memorístico. Durante las últimas décadas de aquel siglo pasado se puede comprobar, entonces, cómo aquellas características entraron en crisis siendo reemplazadas por nuevos tópicos y referencias que apuntan a la pluralidad y una construcción de un saber flexible y heterogéneo.

A partir de dicho panorama evidente es donde se puede apreciar las mismas características en la construcción del saber histórico/historiográfico, donde inclusive los objetivos de la enseñanza deben ser decodificados ante el resquebrajamiento de la idea tradicional de la escuela como formador de ciudadanía.

Toda forma de abordaje a la construcción histórica requiere, por la índole propia de su condición historiográfica, una determinación cronológica que deviene en la configuración conceptual de la periodización.

- Configurar la periodización responde a un modo de entender el tiempo histórico referido a dos conceptos: duración y /o continuidad y cambio y/o ruptura;
- Percibir las características del cambio implica definir el proceso de continuidad y desde allí caracterizar cada período,

- Esta operación indica inexorablemente una definida concepción de la Historia asociada a los diversos proyectos sociales en ciernes.
- A su vez este diseño no es ajeno a un proceso de legitimación de un orden establecido, no obstante, las continuas declaraciones de objetividad y apelaciones en la formulación científica y pedagógica de la enseñanza de la historia, a la formación de un espíritu crítico.
- Una simple periodización de la Historia Argentina, permitiría identificar un modo de construir una historiografía y un desarrollo de la enseñanza de la historia, acorde con tal modo.
- Sería posible articular la selección de contenidos de un proyecto curricular o de la manualística sobre enseñanza de la historia, tomando como punto de partida el paradigma historiográfico vigente en cada etapa a los efectos de generar una dinámica de análisis y debate, como instancias formativas de la conciencia histórica.
- Un punto de partida imprescindible para dar curso a la fundamentación de este proyecto de investigación es el reconocimiento del (muy discutido) status científico del conocimiento histórico y, como tal, la adscripción a una teoría de la historia que, en el sentido que propone Josep Fontana, constituye el “pensamiento de que se sirve efectivamente el historiador para orientar su trabajo”.
- Es, entonces, la teoría la que permite ordenar los hechos y seleccionar sus fuentes y estará tanto más próxima a la verdad cuanto más explicativa de la realidad, en tanto capaz de invocar un número ilimitado de aquéllas sin ser refutada. Por ende, los hechos y su relato constituyen, a un tiempo, aquello que Julio Aróstegui (1995, 53) ha dado en llamar la “anfibología” de un término que designa a su vez la realidad de lo histórico y su disciplina de conocimiento. Ambivalencia de significados que analíticamente conduce a diferenciar, por un lado, las dimensiones ontológica y gnoseológica del problema desde la Teoría de la Historia y, por otro, los diferentes abordajes disciplinares desde la Teoría Historiografía.
- Desde la teoría de la Historia, la necesaria distinción entre la dimensión ontológica de la gneseológica del problema permite centrar el análisis en la relación entre el historiador y su producción historiográfica en el marco del proyecto social en el que tiene lugar: los “supuestos subyacentes” en que se sustenta, su relación con el poder político y sus aspectos doctrinarios e ideológicos fundamentales
- Desde la teoría de la Historiografía, se procurará abordar el problema de las condiciones de posibilidad de construcción de un conocimiento de la historia de carácter sistémico, atendiendo a la relación entre el desenvolvimiento histórico de diversos abordajes ante la necesidad del “relatar de los hechos” y los paradigmas cognoscitivos respectivos
- En el orden de la Historia de la Historiografía, el eje problemático a abordar es la relación entre el desarrollo histórico de la producción historiográfica (investigación, representación y escritura de la historia) y sus respectivas relaciones con los proyectos sociales en los cuales

tiene lugar, el rol de los historiadores y sus fundamentos epistemológicos y metodológicos.

- Por último, desde la perspectiva de la Enseñanza, la cuestión remite a la construcción conceptual de los términos bajo análisis en el devenir histórico como así también su configuración problemática y dinámica

Por consiguiente, el presente trabajo se sustenta en dos principios fundamentales:

1. La sistematización de un conocimiento inter e intra-disciplinar y científico y sus puntos de contacto y divergencia con otros campos de análisis, otros abordajes disciplinares y otras ciencias sociales
2. La relación dialéctica entre la producción histórica e historiográfica y el proyecto social en que se sustenta, a saber: legitimador o crítico del orden instituido.

A su vez, se conciben dos conceptos claves para el planteo y desarrollo de la investigación y producción: la noción de cultura escolar y disciplina escolar. Cultura escolar ha sido definido por Dominique Juliá como el “conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y el conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (2001, 41). En cuanto a la disciplina escolar, se encuentra íntimamente vinculada al concepto anterior. Refiere a espacios donde se entremezclan intereses y actores, acciones y estrategias.

De acuerdo con lo expuesto, el abordaje de dicha problemática desde el análisis historiográfico, permitiría en principio una disputa de sentido en torno a ambos conceptos que terminan construyendo sentido sobre los educandos. Desde un punto de vista estrictamente epistemológico, la investigación que se propone tiene un alcance exploratorio en el sentido de abordar nuevamente la hermenéutica de las fuentes disponibles e indagar sobre otras, con el objeto de poner a prueba la capacidad heurística de un marco teórico para indagar en las categorías analíticas de la producción histórica específicamente, su acepción más precisa respecto de los usos coetáneos y contextuales, al tiempo que la producción histórica e historiográfica bajo estudio será revisitada con la finalidad de identificar la interpretación que sus autores han asignado a dichas categorías y recuperar los datos pertinentes a la luz del enfoque propuesto.

En función a las estrategias metodológicas, el abordaje propuesto supone el empleo del método comparativo, en una doble dimensión, temporal y espacial, en relación con los términos propuestos. Inicialmente, las variables a considerar, con la finalidad de establecer criterios comparativos que se desagregarán operativamente una vez finalizada la etapa de recopilación bibliográfica y documental, se circunscriben a las siguientes:

1. Contexto social y cultural
2. Composición, características y dinámica de los campos intelectuales
3. Trayectorias ideológicas y políticas en la biografía de los autores

4. Proyecto social de inscripción: legitimador o crítico

Este abordaje comparativo permitirá

1. Determinar los rasgos comunes que abonaron la identidad propia de la especificidad histórica como proyecto educativo
2. Detectar las ideas y los intereses regionales y extra-regionales que sesgaron el proceso formador

La técnica a utilizar será la observación documental: para el caso, las obras historiográficas se constituyen como fuentes directas a partir de cuya información se construirán los datos pertinentes.

El trabajo se desarrollará en el marco de una perspectiva inter e intra-disciplinar, en el campo de la Historia Argentina, de la Historia de la Historiografía y de la Historia y su Didáctica.

Este desarrollo supone conformar un cuerpo de saberes integrado, una interrelación orgánica de los conceptos desde los diversos enfoques de las disciplinas involucradas hasta el punto de constituir una nueva unidad.

Los resultados previstos permitirán

1. construir insumos conceptuales, documentales, testimoniales para su aplicación en la enseñanza.,
2. ejercitar desde y para la práctica didáctica las herramientas historiográficas de análisis en proyección metodológica a la integración efectiva del campo de las ciencias sociales

Referencias

- Arostegui, J. (1995) *La investigación histórica: Teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- Bain, R. (2005) “¿Ellos pensaban que la tierra era plana?”. En M. S. Donovan & J. D. Bransford (eds.) *How Students Learn*. Washington D.C: The National Academies Press.
- Fontana, Josep (1999) *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica. (1º ed. traducción, castellana 1982)
- Guíñez, C. & Laura Sánchez (2019) “Vínculos entre la enseñanza y la investigación en Historia” En Taruini y otros (eds) *El hilo de Ariadna*. Buenos Aires: Prometeo.
- Juliá, D. (2001) “A cultura escolar como objeto histórico” En *Revista Brasileira de Historia da Educacao*, 9-43.
- Koselleck, R. (1979) *Futuro/Pasado*. Barcelona: Paidós.

Deutsche Schulen Urbanas: Pelotas e Buenos Aires (1900-1930) e Transnacionalismo em clima de República na Ibero-América

Urban German Schools: Pelotas and Buenos Aires (1900-1930) and Transnationalism in a Republic Climate in Ibero-America

Maria Angela Peter da Fonseca⁸⁶

Patrícia Weiduschadt⁸⁷

Palabras clave: Deutsche Schulen urbanas; Pelotas, Buenos Aires (1900-1930); Transnacionalismo, Ibero-América.

Introdução

Nesta comunicação enfocam-se Deutsche Schulen urbanas na América Latina: Pelotas, 1898 (Brasil) e Buenos Aires, 1897 (Argentina) (1900-1930)⁸⁸. Trata-se de pesquisa histórica, sob a vertente da História Cultural, bibliográfica, documental e descritiva, com o objetivo de identificar comportamentos ideológicos, pedagógicos e doutrinários nessas Deutsche Schulen (1900-1930), sob o prisma da teoria do Transnacionalismo (Fuchs, 2017; Schriever e Caruso, 2005), cujas fontes são Relatórios Escolares e Comemorativos das Deutsche Schulen em tela. Essas Deutsche Schulen foram fundadas no final do século XIX e representaram uma tentativa de amalgamar os princípios do Deutschtum (Grützmann, 2003), conjugados a um método pedagógico de alfabetização bilíngue, direta ou indiretamente vinculadas às Comunidades Evangélicas Alemãs Luteranas, criadas por Sociedades Escolares Alemãs, porém, em sua maioria com proposta de ensino laico. Ressalta-se que essas escolas funcionavam pautadas nas leis da educação dos países que as acolhiam: Brasil e Argentina.

86 Pós-doutoranda - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Brasil. mpeterdafonseca@gmail.com

87 Supervisora – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Brasil. prweidus@gmail.com

88 Agradeço à interlocução com o Prof. Dr. Germán Claus Friedmann e sua orientanda Mariana Gonzalez Lutier, da Universidad de Buenos Aires, Argentina. Também agradeço ao Prof. Dr. Elomar Antonio Callegaro Tambara, da Universidade Federal de Pelotas por supervisionar a primeira parte deste estágio de PD. E estendo meus agradecimentos à Profa. Dra. Patrícia Weiduschadt por supervisionar a etapa atual deste estágio de PD. A todos, e todas, muito obrigada!

À luz do Transnacionalismo perscruta-se a teoria das redes nos processos de circulação de concepções, práticas e métodos educativos e percebe-se que estas iniciativas educacionais estiveram conectadas a um grupo étnico minoritário, porém com propostas de expansão de uma rede de ensino com um arcabouço ideológico, pedagógico e doutrinário, onde os países que receberam estes imigrantes, como Brasil e Argentina, tiveram uma participação parcial, cujas fronteiras foram demarcadas através do ensino da língua nativa (português e espanhol), Geografia e História locais, ministrados por professores nativos. As demais disciplinas eram ministradas em língua alemã, por docentes alemães. Porém é possível perceber que estas realidades foram transfronteiriças, que atravessaram fronteiras, não exclusivamente geográficas, mas ideológicas, pedagógicas e doutrinárias, dentro de um modelo dinâmico num processo de entrelaçamento (Schriewer; Caruso, 2005).

Para efeitos de esclarecimento inicial, define-se aqui, brevemente, alguns termos que foram usados ao longo desta escrita, como *Deutsche Schule* urbana, *Deutsche Schulen* urbanas, *Deutschtum* e imigrantes alemães e descendentes brasileiros, argentinos e chilenos. No que tange à *Deutsche Schule* urbana, em língua alemã, significa Escola Alemã urbana, podendo estender-se à compreensão do termo para Colégio Alemão urbano. *Deutsche Schulen* urbanas significa Escolas Alemãs urbanas, com a mesma possibilidade de utilização do termo anterior: Colégios Alemães urbanos. Assim, *Deutsche Schule* e *Deutsche Schulen* urbanas são definidas como um tipo de instituição educacional, fundadas nas cidades, a partir da segunda metade do século XIX, pelos imigrantes alemães e descendentes, ligados, principalmente à indústria e ao comércio, para atender uma clientela, preferencialmente, étnica (KREUTZ, 2011). Apesar de serem de natureza geralmente laica, no entanto, no Brasil e Argentina, muitos desses educandários tiveram suas origens, de certa forma, vinculados às Comunidades Evangélicas Alemãs Luteranas urbanas. Trata-se de educandários mantidos por uma sociedade escolar alemã, via-de-regra ofertando o nível primário e secundário, com ensino bilíngue, cujo ponto de partida já era a alfabetização bilíngue no primeiro ano de escolarização.

No que se refere a *Deutschtum*, é uma palavra, em língua alemã, que não tem um correspondente preciso em língua portuguesa, uma vez que tem implicações outras, como políticas e conquistas de territórios (Kreutz, 2013). Mas o que é o *Deutschtum*? Grützmann (2003), define *Deutschtum* como uma combinação de múltiplas ideias de filósofos e pensadores alemães que contribuíram para a formação da nação alemã e da constituição de um *ethos* genuinamente alemão, no século XIX. O *Deutschtum* cultivado na ambiência escolar nas primeiras décadas do século XX, teve nas *Deutsche Schulen* urbanas, um lugar (NORA, 1993) favorável para a sua manutenção e difusão de uma identidade étnica. Já o termo: imigrantes alemães e seus descendentes, principalmente da vertente evangélica alemã luterana – no caso, brasileiros, argentinos e chilenos – designa grupos étnicos que se estabeleceram em cidades e capitais da América Latina, no caso Brasil e Argentina, a partir do último quarto do século XIX, provenientes, por sua vez, de zonas urbanas localizadas em territórios germânicos, que falavam a língua alemã, em período posterior à Unificação Alemã (1871) (Dreher, 2008).

Neste momento, apresenta-se o seguinte questionamento: que comportamentos ideológicos, doutrinários e pedagógicos se manifestaram nestas Deutsche Schulen no período acima anunciado, elucidados à ótica do transnacionalismo?

A Deutsche Schule de Pelotas (1898)

A Deutsche de Pelotas, também denominada *Collegio Allemão* de Pelotas existiu na cidade de Pelotas, situado na região sul do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, durante 44 anos (1898-1942) e representou o esforço realizado por um grupo de imigrantes alemães e descendentes, preocupados com a educação escolar de seus filhos, com vistas à preservação e à continuidade do *Deutschtum* sob o viés da conservação da memória cultural de suas raízes étnicas. Fundada em 1898, por uma Sociedade Escolar Alemã, cujos membros em sua maioria eram industriais e comerciantes, que formavam uma pequena burguesia e muitos pertenciam à Comunidade Evangélica Alemã de Pelotas, o *Collegio Allemão* de Pelotas, inicialmente, teve o apoio do Sínodo Rio-Grandense, que congregava as Comunidades Evangélicas Alemãs no Rio Grande do Sul.

Assim, era um colégio urbano, administrado pela citada sociedade escolar, particular, laico, de ensino primário e secundário, para meninos e meninas e jovens, com uma média de frequência anual, em torno de 80 alunos, que esteve localizado, a partir do início do século XX, no centro da cidade de Pelotas, à rua Félix da Cunha, 763. Entre os diretores havia professores de grande erudição, como o diretor Reinhard Heuer (1916-1925), autor de vários livros didáticos. Nos primeiros tempos, o corpo docente foi integrado, principalmente, por professores alemães. O corpo discente era formado por inúmeros alunos de descendência alemã e evangélicos luteranos, porém o colégio também recebia alunos brasileiros e de outras nacionalidades e denominações religiosas. Apesar da predominância do ensino em Língua Alemã, a alfabetização era bilíngue e as disciplinas de Português, Geografia e História do Brasil, eram ministradas exclusivamente por professores brasileiros. O corpus didático-pedagógico, através de seu currículo diferenciado e conteúdo programático, livros e material didático e formação de biblioteca, predominantemente em Língua Alemã, veiculou ao *Deutschtum*, elementos de uma tradição étnica, nas disciplinas de Canto e Literatura, e também do nacionalismo alemão, nas disciplinas de Geografia e História Alemã.

A prática da conversação em língua alemã era incentivada nas famílias entre pais e filhos descendentes de imigrantes alemães, bem como o uso e a leitura de livros em alemão, da biblioteca do colégio. Neste sentido, o *Collegio Allemão* de Pelotas, através do *Deutschtum*, gestou uma cultura escolar singular e refletiu aspectos do nacionalismo alemão, sendo o resultado da implantação de um projeto para a educação de alemães no exterior, no sul do Rio Grande do Sul, em consonância com as exigências da Nacionalização do Ensino, no Brasil. Como um enclave, conviveu e sobreviveu entre continuidades e rupturas por cerca de 40 anos, partilhando um espaço educacional com o incipiente sistema escolar gaúcho e brasileiro. O ciclo do *Collegio*

Allemão de Pelotas terminou junto com outros ciclos, como o Castilhismo no Rio Grande do Sul, a Campanha de Nacionalização do Ensino no Brasil e a reforma educacional no Rio Grande do Sul, tendo suas portas fechadas em meio aos eventos da Segunda Guerra Mundial, devido ao rompimento das relações diplomáticas entre o Brasil e a Alemanha. (Fonseca, 2007; 2017).

A Deutsche Schule – Goethe Schule de Buenos Aires (1897)

Em 1853, a Comunidade Evangélica Alemã de Buenos Aires, Argentina, construiu uma igreja e um prédio para uma escola. Porém, nos locais afastados do centro de Buenos Aires, como Belgrano, onde residiam muitos representantes desta etnia, apesar de haver escolas públicas e outras escolas particulares, havia carência de educandários que contemplassem a proposta de uma educação aos moldes de uma Deutsche Schule.

Por conseguinte, a carência de Deutsche Schulen urbanas motivou alguns senhores, liderados por Christian Hansen, que era diretor da firma Peuser, em Buenos Aires e presidente do Clube Germânia, o Clube Alemão de Belgrano – que funcionava em sua casa – a reunirem-se no dia 15 de dezembro de 1896 em Belgrano, Buenos Aires para fundarem a Sociedade Escolar Alemã (Deutsche Schulverein) e uma escola para Meninos, a Deutsche Schule: Knabenschule (Escola Alemã de Meninos) que deu origem à Goethe Schule. O conselho da Sociedade Escolar Alemã ficou assim constituído: Christian Hansen, Hugo von Bernard, Adolf Breyer, Diego Dörtzenbach, Hermann von Freeden, Gottfried Malm, Hans Richter, Christian Sager, Walter Scheneidewind, Wilhelm Uhde e Kaspar Zueblin.

O primeiro diretor da escola foi o professor Karl F. Mayer. Em 1900, foi contratado um professor formado na Escola Normal de Montevideo, Juan Morales Granés, para lecionar língua espanhola. Em 1901, começaram a entrar crianças que não falavam o idioma alemão. Como a maioria dos professores contratados tinha a intenção de se aposentar, eles precisavam retornar à Europa e, conseqüentemente, serem substituídos todos os anos. A ampliação da escola manteve o foco prioritário em um currículo que contemplasse as disciplinas essenciais para a formação de um comerciante no exterior.

Porém era necessário o ajuste do currículo alemão da Knabenschule às leis de educação na Argentina. Por conseguinte, os planos de ensino da Knabenschule foram examinados e aprovados pelo Professor Dr. Wilhelm Keiper, diretor do Instituto Nacional del Profesorado Secundario, de Buenos Aires. O currículo agora estava alinhado observando as leis educacionais argentinas. Porém, o problema básico de uma escola no exterior é que ela deve servir a dois senhores: o país em que a maioria de seus alunos nasceu e viverá e o país de origem de seus pais. Uma consideração igual dos interesses de ambos os países se torna pouco viável, uma vez que a transmissão da cultura de dois povos na mesma medida é uma incumbência muito complexa (Hoffmann, 1972).

Em 1914, com a união entre a Knabenschule (Escolas de Meninos) e a Mädchenschule

(Escola de Meninas) de Fräulein Marie Libeau, formava-se então a Belgrano Schule, mantida pela Sociedade Escolar Alemã que passou a se chamar Sociedade Escolar Belgrano. Em 1931, a Belgrano Schule passou a chamar-se Goethe Schule em uma homenagem às comemorações do centenário de morte do poeta e estadista alemão Goethe (1932). Em 1942, a escola fechou por alguns meses, como uma decorrência da Segunda Guerra Mundial, em função da legalização do diploma de alguns professores. Porém, em 1945, o Conselho Geral de Educação da Província de Buenos Aires retirou a licença de funcionamento de todas as Deutsche Schulen da Argentina (Hoffmann, 1972)

Conclusões

O período histórico em que estas duas Deutsche Schulen são observadas - 1900-1930 -, na Ibero-América - já havia sido promulgada a República de inúmeros países, como o Brasil (1889) e Argentina (1816), entre outros, e a consequente laicidade do ensino, garantida pela liberdade de culto religioso, foi gradativamente independizando o Estado da Igreja Católica. Sob a perspectiva de escolarização formal, houve o grande esforço destes países em implantar a educação nacional. Porém, com a chegada de inúmeros imigrantes provenientes da Europa, no caso, imigrantes alemães, a partir de 1871 (com a Unificação dos Estados Alemães), na figura de transmigrantes, nas cidades, principalmente nas capitais destes países, surgiram inúmeras Deutsche Schulen, na sua maioria, alinhadas ao Zeitgeist (Espírito da Época), transitando e convivendo com os educandários públicos, em clima de laicidade.

Nesta direção, a fundação da Deutsche Schule de Pelotas, conhecida como Collegio Allemão de Pelotas (1898), e da Goethe Schule de Buenos Aires (1897), inicialmente chamada Knabenschule, foi a concretização dos anseios de dois pequenos grupos de imigrantes alemães e descendentes, comerciantes e industriais, em sua maioria, evangélicos luteranos, radicados em Pelotas e Buenos Aires. Estes eventos concomitantes se deram no final do século XIX a partir da iniciativa dos pares que se reuniram no Clube Germânia, das respectivas cidades, no interstício de um ano, para discutirem a questão educacional dos seus descendentes e, consequentemente, a fundação dessas escolas.

O que estava em pauta era a continuidade do Deutschtum, que permearia a educação formal das novas gerações, por meio da cultura e das tradições desse grupo étnico. Assim, sob o viés da História da Educação, e especificamente do Transnacionalismo, numa perspectiva sincrônica e diacrônica, são vistas essas duas instituições, no intervalo temporal de 1900-1930, as quais tinham propostas semelhantes, em cidades diferentes, oferecendo ensino bilíngue em nível primário e secundário para crianças, filhos e filhas de imigrantes de alemães e descendentes.

Porém, tanto em Pelotas, como em Buenos Aires, as escolas recebiam também alunos brasileiros e argentinos, respectivamente, e de outras nacionalidades. A partir deste estudo foram investigadas condutas doutrinárias, ideológicas e pedagógicas que se manifestaram na cultura

escolar dessas duas Deutsche Schulen no período 1900-1930. Dessa forma, pode-se apreender o movimento interconectado da instalação de Comunidades Evangélicas Alemãs: em Pelotas (1888) e Buenos Aires (1843) e a consequente fundação de escolas que se materializaram no final do século XIX. As Deutsche Schulen examinadas foram fundadas e mantidas por Sociedades Escolares Alemãs. As narrativas dos relatórios comemorativos explicitam que o diferencial entre as sociedades mantenedoras foi a capacidade de estabelecer conexões e/ou interconexões, fazer acordos e/ou unir esforços no sentido da continuidade do Deutschtum, inclusive unir educandários, como foi o caso da Goethe Schule de Buenos Aires.

A Goethe Schule de Buenos Aires reconhecia ser uma escola para a formação de comerciantes no exterior. Desta forma identifica-se a presença de disciplinas do Comércio no Currículo da Deutsche Schule de Pelotas como Correspondência e Contabilidade (Korrespondenz u. Buchführung), com realce nos conhecimentos da Matemática (especialmente Contas – Rechnen) e Estenografia (Stenographie), Língua inglesa (1912), Cálculo de juros, Escrituração simples e Estenografia (1913). Destaca-se a alta rotatividade de professores nas duas Deutsche Schulen, fato evidenciado na Goethe Schule como uma consequência das questões de aposentadoria dos professores. As mudanças de nomes das instituições acompanhando os momentos políticos e o fechamento dos educandários na década de 1940 em plena Campanha de Nacionalização do Ensino nos dois países, no período da Segunda Guerra Mundial, são movimentos sincronizados e interconectados, elucidando comportamentos doutrinários, ideológicos e pedagógicos.

Reitera-se que essas duas Deutsche Schulen, entre 1900-1930, foram um locus privilegiado onde foi desenvolvida uma pedagogia específica que transmitiu os conhecimentos escolares amalgamados a um arcabouço de tradições culturais modulado aos conteúdos do Deutschtum por um grupo étnico predominantemente evangélico alemão luterano, porém com características laicas.

Para concluir, os referenciais do Transnacionalismo elucidam a mobilização das análises. E o uso das fontes mencionadas corroboram para a problematização, entendimento, aproximações e apropriações referentes às Deutsche Schulen de Pelotas e Buenos Aires, instaladas no final do século XIX, no continente Ibero-Americano, convergindo para a formação de um perfil discente distinto, onde o convívio com diferentes culturas era cultivado transcendendo as questões do Deutschtum, na direção de uma cultura plural (Bryce, 2020).

Referências

BRYCE, Benjamin (2020). *Ser de Buenos Aires. Alemanes, Argentinos y surgimiento de una Sociedad Plural. 1880-1930*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

DREHER, Martin Norberto (2008). *Breve História do Ensino Privado Gaúcho*. São Leopoldo: Oikos.

FONSECA, Maria Angela Peter da (2007). *Estratégias para a preservação do germanismo*

(*Deutschtum*): gênese e trajetória de um collegio teuto-brasileiro urbano em Pelotas (1898-1942). 2007, 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

FONSECA, Maria Angela Peter da (2017). *Deutsche Schulen urbanas no Pampa ou o Pampa dentro de Deutsche Schulen? Cultura Escolar Conforme: Collegio Allemão de Pelotas e Collegio Rio Grandense do Rio Grande (1912-1936)*. 2017, 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

FONSECA, Maria Angela Peter da; TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro (2023). Para qual escola você deve enviar os seus filhos? Auf welche Schule sie ihre Kinder schicken sollten? *Cadernos de Educação* | Pelotas, n. 67, e023007, p. 1-20.

FUCHS, Eckhardt (2017). History of Education beyond the Nation? Trends in Historical and Educational Scholarship. In: BAGCHI, Barnita; FUCHS, Eckhardt and ROUSMANIERE, Kate. *Connecting histories of education: transnational and cross-cultural exchanges in (post)colonial education*, New York, Oxford, Berghahn, p. 11-26.

GRÜTZMANN, Imgart (2003). O Carvalho entre palmeiras: representações e estratégias identitárias no germanismo. *História Unisinos*, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, v.7, n. 8, p. 115-169.

HOFFMANN, Werner (1972). *Geschichte der Goethe Schule*. Buenos Aires, Asociación Escolar Goethe.

SCHRIEWER, Jürgen e CARUSO, Marcelo (2005). Globale Diffusionsdynamik und kontextspezifische Aneignung. Konzepte und Ansätze historischer Internationalisierungsforschung. IN: SCHRIEWER, Jürgen e CARUSO, Marcelo. *Nationalerziehung und Universalmethode: Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung*. Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, p. 7-31.

KREUTZ, Lúcio (2011). Escolas étnicas de imigrantes alemães no Rio Grande do Sul. In: LUCHESE, Terciane Ângela; KREUTZ, Lúcio (org.). *Imigração e Educação no Brasil: histórias, práticas e processos escolares*. Santa Maria: Editora da UFSM, p. 285-308.

KREUTZ, (2013). *Entrevista*.

NORA, Pierre (1993). Entre Memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 07-28.

Las representaciones del docente co-formador en dos Profesorados de Educación Primaria que funcionan en Escuelas Normales del Noroeste Argentino desde una mirada histórica

Graciela Ester Flores⁸⁹

Sabrina Ruth Casimiro⁹⁰

Tatiana Fernanda Laime Carrillo⁹¹

Palabras clave: Residencia Pedagógica, Formación Docente Inicial, Currículum

La residencia pedagógica hace referencia al período de profundización e integración del recorrido formativo, como espacio orientado a favorecer la incorporación de los estudiantes a escenarios profesionales reales (Edelstein, 2015). En este espacio participan docentes de los Institutos de Educación Superior, docentes co-formadores de escuelas asociadas y estudiantes residentes. Asimismo, el docente co-formador es el encargado del seguimiento individualizado “en terreno” de los estudiantes residentes a través del trabajo colaborativo que surge desde la articulación de las instituciones participantes.

En este contexto, la presente ponencia forma parte de los resultados del proyecto de investigación titulado “El rol docente co-formador en la residencia de estudiantes de 4° año del Profesorado de Educación Primaria en dos institutos de Educación Superior de las Provincias de Jujuy y Salta” perteneciente a la Universidad Católica de Salta, Argentina. El propósito principal del escrito es analizar el rol del docente co-formador dentro del campo de la residencia pedagógica caracterizando cómo es la inclusión de los residentes en las diferentes escuelas que presentan su propio contexto socio-cultural.

Al hacer referencia al concepto de residencia, Souto (2011) sostiene que la misma se concibe como una transición, como un pasaje entre ser estudiante y ser docente, como un período en el que los estudiantes deben realizar varias transformaciones. La inmersión de los estudiantes en las escuelas asociadas se realiza con el apoyo del docente co-formador durante un período de tiempo prolongado. De esta manera, la residencia es percibida como un espacio de acción en el

89 Facultad de Humanidades – Universidad Católica de Salta, Salta, Argentina. Correo electrónico: geflores@ucasal.edu.ar

90 Facultad de Humanidades – Universidad Católica de Salta, Salta, Argentina. Correo electrónico: sabrina_casimiro@outlook.com

91 Facultad de Humanidades – Universidad Católica de Salta, Salta, Argentina. Correo electrónico: tatianalaimecarrillo@gmail.com

cual los estudiantes deben demostrarse a sí mismos y a los demás sus aptitudes y habilidades como enseñantes (Davini, 2002).

El campo de la práctica docente se presenta como eje estructurante de la formación docente inicial, en donde en él se integran los saberes abordados desde la formación general y específica. Las prácticas docentes se constituyen en recorridos flexibles que habilitan espacios de análisis, reflexión y producción de conocimiento sobre la enseñanza, la institución educativa y sus contextos, promoviendo una apropiación crítica y el desarrollo de propuestas de enseñanza innovadoras y accesibles. Por ello, las prácticas en el Nivel Superior tienen un abordaje transversal, como un saber que atraviesa, interroga e hilvana los diferentes elementos que constituyen la trama institucional del Sistema Formador, vinculando las instituciones formadoras con las instituciones asociadas de cada nivel y modalidad del sistema educativo.

El campo de la práctica atraviesa todos los años de la formación Inicial. Sin embargo, es a partir de 4° año que involucra la participación y se desarrolla en variados espacios de enseñanza y de aprendizaje dentro del ámbito escolar. Como menciona Spakowsky, “el trayecto de la residencia es entendido como una categoría espacio-temporal en la que se articulan, como una especie de “bisagra”, la dimensión subjetiva y la objetiva del proceso de construcción con los otros agentes” (2006, p. 47). En la instancia de residencia, los estudiantes trabajan en conjunto con el docente formador y el co-formador que los recibe para dar sus clases de práctica en las instituciones asociadas. El docente co-formador toma relevancia porque es aquella figura que tiene a cargo un grupo clase y recibe practicantes y residentes con el compromiso de realizar el seguimiento individualizado de la formación en terreno (Foresi, 2009).

El estudio se propone caracterizar el rol que asume el docente co-formador en las prácticas de residencia tanto como describir los procesos de acompañamiento pedagógico que despliega el mismo en los espacios de residencia. Las instituciones elegidas para la investigación son el Instituto de Educación Superior N° 3 en Jujuy y el Instituto de Formación Docente N° 6001 en Salta. Ambas instituciones poseen la carrera del Profesorado de Educación Primaria donde en el último año de cursado los estudiantes tienen el espacio de residencia como última instancia de prácticas antes de recibirse en la carrera mencionada.

Es relevante destacar que ambas instituciones mantienen fuertes prácticas identitarias de acuerdo al recorrido histórico que presentan por funcionar en Escuelas Normales donde tradicionalmente el docente recibía a los estudiantes para cumplir con las observaciones y las prácticas iniciales, era el responsable directo de las tareas de su curso y su labor era relevante para orientar a los futuros docentes en su paso por la escuela primaria. Como menciona (Armas, 2021) “a partir de la tercerización, las prácticas de la enseñanza cambiaron y se resignificaron. En ese escenario aparecieron distintos actores: los profesores de práctica, los profesores asesores de los espacios curriculares, las escuelas destino asignadas a este proceso y los directivos de las instituciones implicadas” (p. 3).

En este sentido, la figura del docente orientador no es un rol nuevo, tiene su desarrollo histórico en el sistema educativo, desde los departamentos de aplicación de las escuelas normales en

adelante, no obstante, en la expectativa de su reconocimiento y valoración desde los nuevos planes de estudio para la formación docente inicial se apela al ejercicio activo y significativo de este histórico rol. Actualmente el docente co-formador (o docente que pertenece a la escuela primaria) tiene la responsabilidad y el compromiso de enseñar y evaluar; y al estar siempre presente en la clase, le permite reflexionar sobre su tarea diaria, realizar el seguimiento de los practicantes en terreno.

Esta investigación se realiza bajo la metodología cualitativa de corte exploratorio descriptivo para visibilizar una práctica educativa a la que subyacen concepciones necesarias de ser comprendidas a partir de procesos de reconstrucción e interpretación de las lógicas que las producen. La recogida de datos se realiza en un corte temporal en el transcurso del año 2024 contemplando como muestra de estudio a los estudiantes que transitan el cursado de la residencia en el 4to año de los Profesorados de Educación Primaria dictados en las Escuelas Normales de las provincias de Jujuy (Instituto de Educación Superior N° 3) y Salta (Instituto de Formación Docente N° 6001).

Con respecto a la metodología elegida, este trabajo de investigación presenta un abordaje cualitativo en el cual el investigador adopta una actividad permanente de interrogación reconociendo que la construcción del objeto de investigación es siempre

parcial, situada en un contexto y en una posición social y basada en un recorte teórico. La misma “lejos de suponer un proceso de investigación caracterizado por etapas fijas, secuencialmente ordenadas y siempre proyectadas hacia adelante, se presenta a sí misma resaltando su carácter dialéctico, flexible y adaptable a las particularidades del objeto de estudio y del contexto en el que se aborda” (Yuni y Urbano, 2015, p. 85).

El “método cualitativo” se orienta a profundizar en casos específicos más que a generalizar. Hay ausencia de reglas para sistematizar el proceso, “se procede por inducción analítica, estudiando a profundidad un número reducido de casos, para descubrir propiedades esenciales, separar lo esencial de lo accidental. La conceptualización inductiva depende de la representatividad del caso o casos seleccionados” (Bonilla y Rodríguez, 1995, p. 59).

Vélez y Galeano (2000), mencionan que “el caso (como unidad de investigación) se estudia en sí mismo y en correlación con otro, como acontecimiento significativo, en su marco sociocultural particular. Permite comprender desarrollando afirmaciones teóricas sobre las regularidades de una estructura; ilumina la comprensión del fenómeno para inducir a descubrir nuevos significados” (p. 19-20). En el estudio de casos se busca el detalle de la interacción con sus contextos. Se analiza la particularidad y la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. En este horizonte se “destacan las diferencias sutiles, la secuencia de acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales” (Stake, 1998, p. 11).

La población de la investigación está conformada por los diversos actores que participan en las prácticas de residencia, en este caso son el docente formador y co-formador y, los estudiantes que cursan el 4to año de los Profesorados de Educación Primaria en las Escuelas Normales

señaladas durante un corte temporal de finales del año 2024 a inicios del año 2025. Por otro lado, también se agrega a las autoridades de ambas instituciones como rector, coordinador de carrera y responsables de diferentes áreas que participan de alguna manera en las prácticas en residencia.

El análisis de datos antes que un procedimiento mecánico, se presenta como un movimiento intelectual permanente del investigador. Como mencionan Yuni & Urbano (2006), “supone la confluencia y convergencia de tres actividades intelectuales: realización

de procesos de generación teórica, de procesos de expansión y contrastación de hipótesis y/o teorías y procedimientos analíticos manipulativos” (p. 78). Se realizará el tratamiento, desglose y reducción de la información en procesos de construcción de categorías y códigos (convergencias, divergencias) que dará pie a la discusión e interpretación y resultados, con el fin de llegar a conclusiones pertinentes que permitan una aproximación a las características del rol del docente co-formador a través del acompañamiento que realiza y los recorridos pedagógicos que presenta en su formación docente.

La figura del docente co-formador no es un rol nuevo, tiene su desarrollo histórico en el sistema educativo, desde los departamentos de aplicación de las escuelas normales en adelante, no obstante, en la expectativa de su reconocimiento y valoración desde los nuevos planes de estudio para la formación docente inicial se apela al ejercicio activo y significativo de este histórico rol. Según Loyola y Poliak (en Sanjurjo, 2009) hay maneras de asumir la tarea de acompañante: permitiendo y abriendo espacios a la recreación, innovación y construcción de significados, o bien, tendiendo a una transmisión ligada a parámetros tradicionales que buscan la continuidad y dificultan la construcción de dichos espacios.

El docente orientador o a decir de Foresi “profesor co-formador” (en Sanjurjo, 2009, p. 223), es el docente que recibe practicantes o residentes en los grupos-clase que tiene a su cargo en las instituciones educativas hoy denominadas escuelas asociadas¹ y realiza el seguimiento individualizado en la formación en terreno de los futuros docentes. En general se trata de un grupo de profesores con vasta experiencia profesional, que de manera voluntaria acepta la incorporación de practicantes y residentes en sus clases. En estos espacios, el residente espera ser acompañado, guiado, ayudado a crecer en sí mismo y en sus posibilidades, aspira a descubrir la clave para ingresar en la red de significaciones que circulan acerca de la práctica.

El ingreso a las instituciones educativas (escuelas asociadas), desde el lugar de practicantes o residentes, debería tender a lo que denomina Larrosa (1995) y Perrenoud (2001) “experiencia formativa” concepto que remite a todo aquello que se aprende de la experiencia mientras se vive, es lo aprendido en tanto “nos pasa”, como sujetos, por oposición a lo que simplemente pasa. La noción de “experiencias formativas”, refiere al conjunto de acciones vividas y dotadas de significados por los actores, en el tránsito por instancias que

los colocan en situación de atravesar una transformación subjetiva, una conversión de un estado subjetivo a otro.

En el trayecto que involucra la residencia como instancia específica de la formación

docente, las “experiencias formativas” son el resultado de procesos de significación regulados socialmente, que otorgan un sentido a la propia práctica en un contexto particular. Se definen como aprendizajes y adquisición de saberes y reglas prácticas por parte de los individuos que configuran determinados modos de actuar, de proceder, de relacionarse con los demás y consigo mismos, y que por lo tanto tienen consecuencias en su constitución como docentes. En el marco del dispositivo formativo, la función del docente orientador no es menor, de ahí la importancia y la necesidad de encontrar su espacio en el dispositivo formador, desde los cuales también aportarán con sus enfoques acerca de la formación. Los docentes orientadores, habilitan a los residentes otorgándoles un lugar en el proceso de enseñanza a los alumnos.

Desde los institutos de formación docente, se les solicita que aporten desde su trayectoria pedagógica, sugerencias y orientaciones a la propuesta áulica diseñada por el residente, que lo oriente sobre la realidad del aula, para retroalimentar la teoría abordada por el alumno y que compartan experiencias e iniciativas concretas, precedentes de la práctica cotidiana. Se entiende que en el conjunto de actividades esperadas por el docente orientador se construya una identidad que promueva la construcción de aprendizajes esperados durante la residencia. Es decir, un proceso de acompañamiento en el que se destaque una práctica reflexiva para iniciar al principiante en el “razonamiento profesional que, sin volver la espalda a los saberes y a los principios, toma y deja, arregla e improvisa para crear una pedagogía que corresponda a la persona del docente y a la realidad de su clase” (Perrenoud, 2007, p. 230).

Los nuevos desafíos de la formación docente suscitan una mayor reflexión sobre el tema del acompañamiento como mediación principal sobre la cualificación de las prácticas. Desde esta perspectiva, se entiende el acompañamiento pedagógico al residente como mediación de desarrollo integral, que orienta a la actuación transformadora de la comunidad. Como una revitalización del quehacer educativo, como trayecto o recorrido complejo, a decir de Edelstein (1995), laberíntico, esto es que, más que a simples procesos puentes entre los saberes aprendidos en el instituto formador y las escuelas asociadas implique un recorrido en

el que se revivan historias y experiencias, se amplíen sentidos, se confirme y reorienten intencionalidades y deseos.

El trabajo del co-formador, a decir de Foresi (en Sanjurjo, 2009), es muy movilizador, ya que pone en juego las propias contradicciones, las marcas de las propias biografías escolares y las huellas de tradiciones formativas, a decir de Davini (2008), como la tradición normalizadora-disciplinadora, eficientista o la academicista de corte tradicional. En este sentido es válido decir que existen concepciones implícitas no totalmente idiosincrásicas sino que revelan contenidos convencionales que se encuentran en modelos culturales y contienen elementos de las versiones históricas de ciertas teorías formales. Las nuevas líneas de investigación, Smith (1983), Pérez (1985), Erickson (1986), Shulman (1986), Marrero (1993), Porlán y Rivero (1998), Clark y Peterson (1990), Martín del Pozo & Rivero (2001), Schön (1987), significaron un progreso al avanzar en una epistemología de la práctica, planteando la noción de profesor como profesional reflexivo y que reclama una consideración especial en los itinerarios formativos.

Para que estos procesos sean posibles es necesaria la actitud activa del alumno en formación y el acompañamiento y compromiso de los profesores co-formadores (de práctica y orientador). Esta trama, adquiere características específicas en función de las formas de relación concretas que se construyen en un proceso que se va diversificando, según la historia de cada institución, de los docentes orientadores y de la relación misma. Se ha de tener en cuenta que la construcción de conocimiento profesional docente, se encuentra atravesado por tradiciones, enfoques y modelos de formación docentes.

El educador según Bromberg, Kirsanov & Longueira Puente (2008) interviene en el proceso de institucionalización del saber a través de dos instancias, en primer lugar apuntando a sostener el deseo de saber del estudiante, intentando subjetivar la enseñanza, desde el propio lugar como desde la construcción del otro. En segundo lugar, pensando que este impulso epistémico se moviliza desde una relación transferencial, desde un espacio y tiempo en virtud de los cuales, los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos de conocimiento (en el hecho de aprender propiamente dicho), dentro de un determinado tipo de relación establecida.

Es por ello que en estos procesos de formación docente es necesaria la progresiva reconstrucción de las prácticas docentes, conociendo las concepciones y recorridos pedagógicos que los docentes orientadores explicitan en el proceso de acompañamiento al estudiante residente, para contribuir a la mejora de la planificación, propuestas alternativas y la toma de decisiones políticas educativas de la Formación Docente.

Por todo lo expuesto, las conclusiones se dirigen a reconocer que el rol del docente co-formador resulta fundamental en el proceso de apropiación de la realidad educativa que los estudiantes residentes tienen que lograr para realizar sus prácticas docentes en las escuelas asociadas determinadas. Además, en el campo de la residencia pedagógica se observa un trabajo colaborativo entre las instituciones participantes donde la construcción de vínculos formativos, articulación entre instituciones y conformación de comunidades de prácticas son claves para la mejora de la Formación Docente Inicial.

Referencias bibliográficas

- Armas, M. T. (2021). *El rol del maestro co-formador en las escuelas primarias en función de la articulación con el trayecto de las prácticas de los institutos formadores*. Ponencia. Universidad del Salvador. Red Universitaria Interinstitucional para el Desarrollo del Campo Didáctico en la Educación Superior.
- Bonilla y Rodríguez (1995). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Ediciones Uniandes.
- Bromberg, A. M., Kirsanov, E., Longueira, P. (2º Edición, 2008). *Formación Profesional Docente*. Argentina: Paidós.
- Davini, M, C. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires:

Papers Editores.

- Delgado, A. M. (2018). *El docente orientador en la formación docente inicial. Un análisis cualitativo de las concepciones y recorridos pedagógicos que definen el acompañamiento en la residencia*. Tesis. Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba.
- Devalle de Rendo, A. (1996). *La práctica pedagógica asistida en la formación profesional docente: un proyecto para la residencia*. Academia Nacional de Educación.
- Diker, K. & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein G. (2004). Prácticas y Residencia. Memorias, Experiencias y Horizontes. En: Giménez G. (Coord.) Brujas.
- Edelstein, G. & Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. & Coria, A. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2015). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1999). *El trayecto de la formación*. Paidós.
- Foresi, M. F. (2009). El profesor co-formador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional? En: Sanjurjo (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Hernández Machuca, C. (2012). *Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria*. Revista Dialnet.
- Hernández, Fernández & Baptista (2010). *Metodología de la Investigación*. 6ta Edición.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de enseñanza. En: Rodrigo, Rodríguez y Marrero: *Las teorías implícitas, una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Universidad de Ginebra.
- Porlán, R. & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.
- Pruzzo, V. (Comp.) 2013. *Las prácticas del Profesorado*. Editorial Brujas,
- Ruffinelli Vargas, V. A. (2018). *Reflexión docente: oportunidades de desarrollo en la formación inicial*. Tesis. Facultad de Educación. Universidad Católica de Chile.
- Sanjurjo, L. (2009). (Coord.). *Los dispositivos para formación en las prácticas profesionales*.

Rosario-Santa Fe: Homosapiens.

Sanjurjo, L. (Coord.) Hernández A., Alfonso I., Caporossi A. (2012). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.

Shulman, L. S. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. Educational Researcher, 15 (2) 4-14.

Spakowsky, E. (2006). Formación docente y construcción de la identidad profesional. En Malajovich, A. (comp.). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana* (211-238). Buenos Aires: Siglo XXI.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Steiman, J. (2002). *¿Qué debatimos hoy en la Didáctica? Las prácticas de la enseñanza en la educación superior*. Colección Cuadernos de Cátedra. Baudino Editores.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Yuni, J. A. & Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar: análisis de datos y redacción científica*. 1era. Ed. Córdoba: Brujas.

Yuni, J. A. & Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. 2da. Ed. Córdoba: Brujas.

Yuni, J. A. & Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. 1era. Ed. Córdoba: Brujas.