

SOCIEDAD ARGENTINA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

ANUARIO

Nº 4 - 2002/3

SOCIEDAD ARGENTINA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
ANUARIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN N° 4 - 2002

Director: Silvina Gvirtz
Secretaría editorial: Adrián Ascolani
Silvina Larripa
Comité editorial: Cecilia Braslavsky
Sandra Carli
Héctor Rubén Cucuzza
Mariano Narodowski
Edgardo Ossanna
Adriana Puiggrós
Gregorio Weinberg

SOCIEDAD ARGENTINA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
Comisión directiva 2002/3

Presidente: Sandra Carli, Universidad de Buenos Aires
Vicepresidente: Teresa Artieda, Universidad Nacional del Nordeste
Secretario ejecutivo: Adrián Ascolani, Universidad Nacional de Rosario
Tesorero: Pablo Scharagrodsky, Universidad Nacional de Quilmes

Vocales

Región Noroeste

Titular: Gerardo Bianchetti, Universidad Nacional de Salta
Suplente: Ethel Mas, Universidad Nacional de Salta

Región Litoral

Titular: Carolina Kaufmann, Universidad Nacional de Entre Ríos
Suplente: Adriana de Miguel, Universidad Nacional de Entre Ríos

Región Centro

Titular: Violeta Guyot, Universidad Nacional de San Luis
Suplente: Jorge Saab, Universidad Nacional de La Pampa

Región Buenos Aires

Titular: Pablo Pineau, Universidad Nacional de Luján
Suplente: Pablo Colotta, Universidad Nacional de Luján

Región Sur

Titular: Mirta Teobaldo, Universidad Nacional del Comahue
Suplente: Andrea Nicoletti, Universidad Nacional del Comahue

Revisores de cuentas

Titulares: Ana Terreno, Universidad Nacional de Río Cuarto
Rubén Cucuzza, Universidad Nacional de Luján
Suplentes: Angela Aisenstein, Universidad de Buenos Aires
Mariano Narodowski, Universidad de Buenos Aires

Índice

370.9 Anuario de historia de la educación / Inés Dussel...
ENT [et al.]. - 1ª. ed.- Buenos Aires : Prometeo, 2003.
192 p. ; 23x16 cm.

ISBN 950-9217-40-9

I. Dussel, Inés - 1. Historia de la Educación

© Prometeo libros, 2003
Av. Corrientes 1916 (C1045AAO), Buenos Aires
Tel.: (54-11) 4952-4486/8923 | Fax: (54-11) 4953-1165
e-mail: info@prometeolibros.com
http:www.prometeolibros.com

ISBN: 950-9217-40-9
Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial
Derechos reservados

Diseño: CaRol-Go

Impreso en Argentina por **CaRol-Go** *Universo Gráfico*
Tucumán 1484 3° F | (C1050AAD) | Buenos Aires | Argentina
en el mes de mayo de 2003
Telefax: (54-11) 4372-2067 | 4373-4491
e-mail: carolgo@fibertel.com.ar

Presentación	9
La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos, <i>por Inés Dussel</i>	11
Producciones sobre textos escolares argentinos: hitos, tendencias y potencialidades, <i>por Carolina Kaufmann</i>	37
El papel de la Iglesia Católica en la formulación e implementación de las políticas educativas argentinas en los '90 <i>por María Catalina Nosiglia y Stella Maris Zaba</i>	61
Processo de escolarização no Brasil: algumas considerações e perspectivas de pesquisa, <i>por Luciano Mendes de Faria Filho</i>	95
Los pueblos aborígenes en el currículum y en los libros de texto de la escuela primaria durante el "primer peronismo" (1946-1955) <i>por Teresa Artieda</i>	113
"Derecho a ser educados": conceptos sobre educación y evangelización para los indígenas de la Patagonia a través del escrito inédito de un misionero salesiano, <i>por María Andrea Nicoletti</i>	137

Comentarios bibliográficos

<i>Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955, CARLI, Sandra, por Marta Amuchástegui.</i>	159
<i>Escuelas y talleres de la sociedad económica de Amigos del País de Valladolid (1783- 1820), CANO GONZÁLEZ, Rufino y REVUELTA GUERRERO, C. Clara R., por Carolina Kaufmann.</i>	164
<i>La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil. Desde sus orígenes hasta 1930, Biagini, Hugo (comp.), por Fernando Baffico</i>	167
<i>Imágenes de nuestra escuela. Argentina 1900-1960, GVIRTZ, Silvina y AUGUSTOWSKY, Gabriela, por Gabriela Diker</i>	173

Reseña de eventos

Colóquio Internacional: 70 anos do Manifesto dos Pioneiros, um legado educacional em debate. Belo Horizonte (Brasil), agosto de 2002. A Tradição De Se Manifestar, por José Gonçalves Gondra	179
Reseña de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) XXIV: «La enseñanza secundaria: historia institucional, cultural y social» (París, 10 al 13 de julio 2002), por Pablo Pineau	184
Simposio «Educación y Sociedad. Miradas sobre la historia reciente de la Argentina», Buenos Aires, 15 y 16 de noviembre de 2003, por Sandra Carli	187

Presentación

Hace su aparición el número 4 del *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, este año, en el marco de la muy lamentada por todos renuncia del profesor Edgardo Ossanna, junto a quien tuve el honor de desempeñarme como codirectora editorial del *Anuario* hasta el pasado año. Ante esta situación, he asumido la dirección editorial del *Anuario* luego de un concurso de antecedentes y conforme al proyecto presentado para dar continuidad a esta publicación entre los años 2003 y 2007. Al respecto, me resulta muy importante señalar que este cambio en la dirección no supone modificaciones en la línea editorial del *Anuario*, sino una continuidad y profundización de la existente. En este sentido espero sinceramente poder desempeñarme con la misma solvencia que el profesor Ossanna ha sabido imprimirle a esta tarea.

El principio que ha orientado esta publicación desde su primera aparición ha sido el de la búsqueda y generación de espacios de intercambio y difusión de las mejores investigaciones que se estén realizando en el campo de la historia de la educación, tanto en nuestro país como en naciones de la región. Y este es el propósito que deseamos que siga atravesando la política editorial así como todas las acciones que se emprendan de aquí en más en el marco del *Anuario*.

Cabe señalar que a lo largo del pasado año y hasta la fecha, se han registrado logros importantes que han posibilitado la aparición de este nuevo número. En primer lugar se pudo asegurar el financiamiento del *Anuario* en el mediano plazo gracias al apoyo del profesor Mario Greco, vicerrector de la Universidad Nacional de Quilmes, y del doctor Mariano Narodowski, ex presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación y actualmente vicerrector de la Universidad de Quilmes. La profunda crisis económica y social que vivió nuestro país a lo largo del 2002 hizo peligrar la continuidad del *Anuario*. Por ello en ese contexto, el apoyo recibido fue doblemente importante: garantizó la publicación de un nuevo número del *Anuario*, al tiempo que nos permitió concentrarnos en los aspectos académicos de su organización, antes que en la búsqueda de financiamiento.

Un segundo logro a destacar es la ampliación del Comité Editorial. Se han incorporado a él nuevos miembros, entre ellos el profesor Ossanna, así como otros reconocidos intelectuales del campo de la historia de la educación. Asimismo, este año también se ha mejorado aún más la calidad de la

edición del *Anuario*, hecho que paulatinamente se ha venido produciendo desde la aparición del primer número.

Hasta aquí los logros, lo alcanzado. Pero además, y como todo proyecto en curso, la dirección y el comité del *Anuario* se han comprometido para alcanzar metas en el corto plazo. En primer lugar, esperamos incorporar como colaboradores activos del *Anuario* a investigadores de la comunidad académica internacional, así como historiadores del ámbito nacional que se desempeñen en disciplinas diferentes a la educación. Su contribución enriquecerá sin dudas el espectro temático del *Anuario*, así como nuestra propia tarea de investigación histórica. En segundo lugar, y de la mano de esta primera meta, creemos que es preciso profundizar la difusión del *Anuario* tanto en nuestro país como en el exterior, así como estrechar más los vínculos con los países latinoamericanos. Finalmente, una tercer propuesta es incluir un *dossier* temático en los próximos números, de forma tal de poder contar con relevamientos bibliográficos actualizados y comprensivos de los temas que nos interesan, así como de las diversas líneas y enfoques de investigación existentes para abordarlos.

Resta por último realizar un breve recorrido por las temáticas que tratan los artículos de este nuevo número. Contamos por un lado con dos artículos que abordan la temática indígena, uno en virtud de analizar su impacto en el currículum y en los libros de texto del primer peronismo, el otro reconstruyendo los conceptos de educación que atravesaron los primeros tiempos de la colonización del sur de nuestro territorio. Los otros artículos abordan temáticas diversas. El abanico se abre para incluir: un recorrido histórico por la producción sobre textos escolares en la Argentina, un análisis de las políticas educativas en los '90, y una «arqueología» del guardapolvo en los primeros tiempos de la educación de masas en la Argentina. Finalmente contamos también con un trabajo brasileño que aborda los procesos de escolarización en ese país. Asimismo, se incluyen reseñas de los últimos libros aparecidos en el campo como, también, de los congresos y eventos que nos han reunido en el último año.

Esta diversidad temática da cuenta sin dudas de que el campo de la Historia de la Educación ha dejado de reconocerse exclusivamente en términos de una historia de las políticas educativas, para incluir en su seno múltiples problemáticas, que dan cuenta de la productividad de esta área de investigación y producción académica.

Doctora Silvina Gvirtz
Directora

La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos

Inés Dussel*

Resumen:

En este artículo analizaremos cómo emergieron los delantales como código de vestimenta dominante en las escuelas argentinas, sobre la base de qué discursos, y qué prácticas y qué jerarquías sociales autorizaron y cuáles excluyeron. Usando diversos textos (códigos y reglamentaciones escolares, libros de texto, biografías y descripciones de la vida escolar, y artículos y publicaciones de la época), plantearé algunos de sus efectos sobre la experiencia escolar de niños y adultos en las escuelas. Los discursos que confluieron en la difusión del guardapolvo como código de vestimenta escolar fueron diversos y heterogéneos, y conformaron un artefacto con sentidos múltiples y contradictorios, como la mayoría de las formas culturales. Más específicamente, quisiéramos destacar dentro de estos sentidos su incorporación a una construcción particular de la nación, una construcción que volvió equivalentes a la homogeneidad y la democracia, y que postuló que la igualdad moderna sólo podía realizarse si también se establecían apariencias iguales o idénticas. Sin embargo, creemos que es importante revisar estas equivalencias porque ellas tuvieron efectos no tan auspiciosos ni democráticos en términos de la cultura política y de los tipos de relaciones sociales y conceptualizaciones del cuerpo que fueron y son autorizados en y por las escuelas.

Abstract:

In this article I will analyze how white smocks emerged as the sartorial code of Argentinean schools, on which discourses they were based, and which practices and social hierarchies they authorized or excluded. Using different texts (laws and codes, school textbooks, biographies and descriptions of school life and secondary materials from that time), I will reflect on some of their effects on the school experience of adults and children alike. The discourses that supported the white smocks were diverse and heterogeneous and constituted an artifact that had multiple, even contradictory meanings—as all cultural forms have. More specifically, it will be remarked that they contributed to a particular construction of the nation, that built an equivalence between homogeneity and democracy, and that fixed the idea that modern equality could only be realized if it was based on equal or identical appearances. However, I will claim that it is important to interrogate these equivalences, because they had much less democratic effects than it is thought, especially in terms of the political culture and the kinds of social relations and conceptualizations of the body that were and are authorized in and by schools.

* FLACSO/Universidad de San Andrés.

Introducción

"[Cuando empecé la escuela en 1914, en el barrio de Almagro] se hablaba de usted a los alumnos en aquella época, y no usábamos delantal blanco que nos hiciera, digamos, hasta cierto punto anónimos." (Gutiérrez, 1980: 30)

"[En 1928] íbamos a la escuela de punta en blanco, de acuerdo al veredicto de nuestro padre español: el nuevo guardapolvo estaba exageradamente almidonado, zapatos domingueros, peinado a la gomina (otra tortura), medias tres cuartos, camisa clara y corbata floreada. Nuestra madre se ocupaba de que no se conociera nuestra pobreza, en detrimento de otras necesidades hogareñas." (Del Pino, s/f, p. 229)

Para un observador externo, la visión que ofrece una escuela pública argentina puede ser sorprendente. Todo el mundo se viste de blanco, estudiantes y docentes, como albinos (como dice un comentario reciente, cf. Moufouri, 1999). La obligatoriedad de los delantales o guardapolvos blancos es un rasgo peculiar de nuestras escuelas que, aunque no es original (sin ir muy lejos, por ejemplo, los alumnos de Bolivia y Uruguay también los usan), se ha convertido en un símbolo de nuestra escuela pública. Por ejemplo, durante la protesta docente organizada alrededor de la Carpa Blanca (1997-1999), se entregaban delantales blancos a los visitantes "ilustres" como emblemas de la lucha por la defensa de la escuela pública contra el ajuste estructural menemista. En el mismo sentido de amplio consenso social sobre su uso, puede citarse una encuesta reciente realizada por una estudiante de la Universidad de Buenos Aires, que preguntaba a personas de distinta edad y escolaridad si preferirían otro uniforme, o ningún uniforme, al delantal blanco; la respuesta fue abrumadora a favor de la continuidad de los delantales (Fernández, 1999).

Aun cuando en la Argentina del 2003 los chicos no van a la escuela "de punta en blanco" y con zapatos de domingo, sino con ropas informales, con aritos y tatuajes, con gorras, jeans o minifaldas, dependiendo del código de vestimenta de su escuela, en la mayoría de los establecimientos primarios, y en menor medida en los secundarios, se sigue usando el guardapolvo.¹ Lo interesante es que para la mayor parte de la gente los delantales blancos han estado allí desde Sarmiento, que es casi como decir desde tiempos inmemoriales. Pero, como lo señalan las citas iniciales de este artículo, sólo separadas por 13 años de diferencia, su emergencia puede ser datada en fechas no muy lejanas. Empezaron a ser usados en las dos primeras décadas del siglo xx, y rápidamente colonizaron las formas de vestirse de los niños y los adultos en las escuelas públicas. Argumentaremos que esta na-

turalización se vincula con que los guardapolvos pasaron a ser parte de la "gramática de la escuela" (Tyack y Cuban, 1995), ese conjunto de reglas que define las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a clases, conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación. Estas formas son, según Tyack y Cuban, un sustrato de alta estabilidad en el tiempo y el espacio, estableciendo qué se entiende por escuela, por buen alumno y buen docente, y que resiste a buena parte de los intentos de cambio.

Incluir a los guardapolvos en la gramática escolar implica ensanchar los límites de esta noción, más bien pensada desde las reformas macroestructurales, los cambios curriculares y las formas de enseñanza de los docentes, y también formulada como una gramática universal, sin considerar cómo se localizó, se nacionalizó y se adaptó a las épocas.² En relación con la primera cuestión, cabe señalar que los eventos, procesos y artefactos que parecen ser marginales en las escuelas, como las prácticas deportivas, la vida de los pasillos, las salidas y los uniformes, también son elementos fundantes de la cultura institucional de las escuelas (Symes y Meadmore, 1999). Por ejemplo, las prácticas corporales, las apariencias o la higiene son parte importante de los criterios por los cuales se asigna a los alumnos a ciertas clases y no otras, se define su promoción y su calificación, y por sobre todo son parte fundamental de la enseñanza de ciertos saberes sobre el cuerpo, sobre la sociedad y sobre la autoridad que muchas veces es más efectiva que lo que transmiten las disciplinas escolares. Tomando un caso corriente en nuestras escuelas, puede decirse que sancionar o excluir a un alumno porque trae el guardapolvo sucio, roto o desprolijo, enseña muchas cosas sobre el mundo y la escuela en que viven ese chico y ese docente, señala lugares respectivos, fronteras, códigos aceptables y no aceptables, y lo que es más preocupante, plantea jerarquías sociales, económicas, culturales, familiares o de estilos de vida que convalidan desigualdades sociales, económicas y culturales. Todo ello contribuye a definir qué es una escuela, quiénes pueden estar en ella y cómo, esto es, una gramática escolar.

En relación con la segunda ampliación de la noción de gramática escolar, que cuestiona su carácter universal y algo ahistórico, es interesante señalar que no todos los sistemas educativos nacionales adoptaron los uniformes como código de vestimenta en las escuelas, y muchos menos aún los delantales blancos. Esta singularidad argentina podría darnos pistas sobre la gramática de la escuela en nuestro país y sobre las formas específicas en que esa gramática tomó artefactos, dispositivos e invenciones de otras experiencias mundiales y los tradujo a una situación particular. Como dice el antropólogo Arjun Appadurai, "mientras que la genealogía de las formas

culturales se preocupa por su circulación entre regiones, la historia de estas formas se preocupa por su permanente domesticación en prácticas locales" (Appadurai, 1996: 17). Analizar la forma cultural "escuela" implica, para nosotros, estudiar también cómo se convirtió en una experiencia nacional y local.³ Los guardapolvos constituyen una puerta de entrada para desplegar esos procesos de localización que estuvieron en la base de la expansión de la escuela argentina.

En este artículo, entonces, analizaremos cómo emergieron los delantales como código de vestimenta dominante en las escuelas, sobre la base de qué discursos, y qué prácticas y qué jerarquías sociales autorizaron y cuáles excluyeron. Nos basaremos para ello en un corpus de textos heterogéneos: códigos y reglamentaciones escolares, libros de texto, biografías y descripciones de la vida escolar, y artículos y publicaciones de la época. Nos interesa sobre todo poder enfocar la atención en algunos de sus efectos sobre la experiencia escolar de niños y adultos en las escuelas a principios del siglo xx, que no siempre son considerados por quienes los defienden tan ardentemente. Adelantando algunas de nuestras conclusiones, diremos que los discursos que confluyeron en la difusión del guardapolvo como código de vestimenta escolar fueron diversos y heterogéneos, y que conformaron un artefacto con sentidos múltiples y contradictorios, lo que, por otra parte, puede decirse de la mayor parte de los productos de la cultura. Más específicamente, quisiéramos destacar dentro de estos sentidos su incorporación a una construcción particular de la nación, una construcción que volvió equivalentes a la homogeneidad y la democracia, y que postuló que la igualdad moderna sólo podía realizarse si también se establecían apariencias iguales o idénticas. Estas equivalencias se consolidaron en las revoluciones burguesas europeas y americanas (cf. Pellegrin, 1989; Peiss, 1998) y formaron la base de los sistemas educativos nacionales de fines del siglo xix y principios del xx. Para muchas generaciones de argentinos, los guardapolvos se convirtieron en sinónimo de democracia, salud y decencia, hasta el punto que es difícil que pueda pensarse en un código de vestimenta diferente sin sentir que se están amenazando logros políticos y sociales muy importantes. Sin embargo, creemos que es fundamental revisar estas equivalencias porque ellas tuvieron efectos no tan auspiciosos ni democráticos en términos de la cultura política y de los tipos de relaciones sociales y conceptualizaciones del cuerpo que fueron y son autorizados en y por las escuelas.

1. La "invención" del guardapolvo: una producción a coro

"Una causa es siempre la consecuencia de un largo proceso de composición y una larga lucha por atribuirle responsabilidad a algunos autores." (Latour, 1988: 258).

Como se ha dicho, los guardapolvos empezaron a usarse en las escuelas argentinas a principios del siglo xx. Hay varios docentes e inspectores que dicen haberlos creado, buscando los mismos objetivos: proporcionar un vestuario económico, higiénico y democrático que acompañara la expansión de la escuela. Creemos que esta pluralidad de "inventores", más allá de cuán ciertos sean todos los relatos sobre sus orígenes, habla de dos cuestiones: por un lado, la existencia de un consenso generalizado sobre la forma de regulación de los cuerpos en la escuela, que pensaba en vestuarios y apariencias homogéneas en nombre de la democracia y la salud de los niños; y por otro, de un momento particular en la historia del sistema educativo argentino en el que muchos educadores estaban experimentando nuevas técnicas y artefactos, copiando y produciendo ideas sobre qué y cómo enseñar, cómo llevar el trabajo en el aula y cómo organizar la vida de una escuela.

Uno de los que se postula como inventor de los delantales blancos es Pablo Pizzurno, destacado educador con larga carrera en el sistema educativo. Pizzurno era inspector general de Escuelas para la Capital Federal cuando formuló su queja sobre los vestidos lujosos que usaban las alumnas para ir a la escuela en 1904.⁴ Para Pizzurno, reiterando un tema central de la moralidad victoriana (cf. Valverde, 1989), el lujo y la ostentación en las mujeres eran fuertemente sospechosos, porque se centraba en la frivolidad y porque el amor a los vestidos caros potencialmente podía llevar a oficios *non sanctos* (v. g., la prostitución). Las mujeres, naturalmente débiles de carácter y con tendencia a la superficialidad, eran más pasibles de caer en tentaciones que los hombres; y por eso sus apariencias debían regularse con mucho más celo, también, por supuesto, para garantizar su "decencia" y su pudor. Como vemos, las cuestiones de género estuvieron muy presentes a la hora de pensar un código de vestimenta para las escuelas. La queja sobre la peligrosidad del lujo y la ostentación lo llevó a recomendar el uso del delantal igualador, tomado al parecer de una clase de trabajos manuales, "con las ventajas de todo orden, morales, económicas, higiénicas y hasta estéticas que se le reconocen" (Pizzurno, 1938: 269). Aparentemente, ya que en la compilación de sus escritos no se señala claramente la fecha de la propuesta, esta recomendación se habría realizado entre 1904 y 1909, mientras fue inspector jefe.

Al menos otras cuatro personas se han acreditado la invención de los delantales, todos ellos egresados de las escuelas normales. Se dice que Julia Caballero Ortega, una maestra de trabajo manual, se lo sugirió a sus estudiantes en 1905, en una escuela de Avellaneda. Antonio Bancharo, maestro de 6° grado en 1906, informó que promovió el uso de los delantales blancos para el docente y los alumnos en la escuela Presidente Roca, de Libertad y Tucumán, ciudad de Buenos Aires, para evitar el contraste entre los niños ricos y los pobres. El profesor Pedro Avelino Torres, egresado del Mariano Acosta, también dice haber conducido una experiencia similar en una escuela experimental en Buenos Aires, en los primeros años del nuevo siglo (para los tres casos, veáse Mayocchi, s.f., p. 228). Finalmente, está la historia de Matilde Filgueira de Díaz, que fue incluida en el "Diccionario de Mujeres Argentinas" por considerársela la inventora del guardapolvo. La referencia de este diccionario proporciona un buen ejemplo del tipo de retórica, pasada y presente, que se ha usado para fundamentar el uso de delantal:

"[La maestra Matilde Filgueira de Díaz] en 1915 se desempeñaba en la escuela 'Cornelia Pizarro', de la Capital Federal, cuando advirtió que su clase se dividía en dos grupos: el de los niños bien vestidos y el de las familias modestas. Quiso encontrar solución a tal distinción y tuvo la idea de hacer vestir a todos con delantal en horas de clase. En una reunión con sus compañeras y padres de alumnos expuso su idea, quedando elegido el blanco como color de la prenda, y para dar el ejemplo, fue a una gran tienda de la calle Florida donde compró con su dinero delantales y tela blanca, que obsequió a las madres juntamente con las instrucciones para confeccionarlos. Poco después, los delantales eran estrenados en la escuela de la entonces señorita Filgueira, borrándose las diferencias económicas y desapareciendo los problemas de aseo. No faltó quien se alarmara por la innovación considerándolo un uniforme, prohibido en las escuelas. Pero un funcionario del Consejo Escolar que acudió ante la denuncia anónima se convenció de la eficacia de la iniciativa." (Sosa de Newton, 1986: 237, cit. por Morgade, 1997: 98) ⁵

La ley a la que este testimonio se refiere parece ser un decreto no fechado pero anterior a 1915 de acuerdo con información complementaria, que establecía que "Es prohibido a los directores, vicedirectores y maestros: [...] obligar a los alumnos a que se presenten en trajes uniformes, cualquiera que sea el acto escolar a que concurren, y aún dirigirles la menor insinuación a este

respecto, debiéndose impedir que lo hagan." (Digesto Escolar, 1920: 91). Otro decreto de 1913 argumentaba que los uniformes no podían ser obligatorios porque implicaban una erogación que se convertiría en un obstáculo para el cumplimiento de la obligatoriedad escolar: "Art. 12. Los directores de escuela deberán cuidar que los alumnos concurren con trajes sencillos y sin atavíos que puedan fomentar emulaciones u ostentaciones de lujo, sin que esto importe autorización para establecer el uso de un uniforme determinado cuya adquisición sea onerosa a los padres de familia." (Circular 67 del CNE, del 16 de abril de 1913, en: Digesto Escolar, 1920: 181).

Sin embargo, como se señaló en la biografía de Matilde Filgueira, dos años después se promulga otro decreto que no sólo autoriza sino que recomienda el uso de delantales blancos para el personal docente de las escuelas de la capital. Se lo consideró "buena práctica", porque "además de inculcar en los niños la tendencia de vestir con sencillez, suprimirá la competencia en los trajes, etc., entre el mismo personal" (Circular 101 del CNE, 23 de diciembre de 1915, Expediente 19). Es destacable que los primeros objetivos de la regulación fueron los docentes y no los alumnos, para quienes sólo fue autorizado. Los docentes debían dar el ejemplo del régimen ético y estético que debían adoptar los niños y sobre todo las niñas.

El camino hacia la uniformización del vestuario ya estaba pavimentado. Cuatro años después de este decreto, en 1919, una medida del gobierno de Yrigoyen otorga un nuevo rol a las cooperadoras escolares, recientemente autorizadas. Después de recomendar el uso de delantales dentro de la escuela o en actos públicos fuera de ella, estableció que se debía:

"Art. 2° Considerar, dichos delantales y guardapolvos, uniformes característicos del traje escolar y en análogas condiciones a los textos y útiles escolares, a los efectos de la provisión a los niños de matrícula gratis.

Art. 3° Solicitar a las Sociedades Cooperadoras para que colaboren en la obra de asegurar a todos los hogares, sin violencias de orden económico, la posibilidad de dotar a sus hijos de ese elemento de vida escolar." (Circular del 1 de noviembre de 1919 del CNE, en: *Digesto Escolar*, 1920: 724).

Se va creando de esta manera una red de apoyo que involucra al Estado, los maestros normalistas y las asociaciones cooperadoras. Pero la extensión del uso del delantal se volvería mucho más importante en la década siguiente, con el desarrollo del Estado de Bienestar que distribuía periódicamente bienes y comida a la población. En un panfleto del Consejo Nacional

de Ayuda Escolar de 1939, por ejemplo, los delantales figuran entre los ítems de primera necesidad que se entregaban a los niños de las provincias más pobres (CNE, 1939). Las fotos que ilustran el *Monitor de la Educación Común*, por otra parte, se van poblando de niños en delantales y guardapolvos entre esas dos décadas (1910-1930), y hacia el final de 1930 ya es muy raro encontrar imágenes de escolares sin el nuevo uniforme, aun cuando se trate de poblaciones rurales o pequeños pueblos.

Recapitulando lo señalado hasta ahora, diremos que la invención del guardapolvo no reconoce un "autor" claro sino un "proceso de composición", como decía el acápite de Bruno Latour al comienzo, realizado por varios actores, mayoritariamente maestros de grado de la ciudad de Buenos Aires, que dicen haber detectado las diferencias en el vestuario y que proponen una medida igualadora e higiénica; y es sobre esta base que empieza a configurarse un soporte legal y económico, vía las cooperadoras escolares, para su adopción masiva. En las secciones que siguen, trataremos de dar cuenta de cómo fue posible pensar que los guardapolvos eran la mejor medida, la más democrática y la más higiénica, para la expansión del sistema escolar en la Argentina; y por qué la creatividad de docentes e inspectores terminó coincidiendo en guardapolvos y delantales blancos y no en otros vestuarios. Sostendremos que esta masificación estuvo sustentada en varias series discursivas diferentes que confluyeron, no sin roces, en un mismo entramado⁶ que volvió equivalentes al guardapolvo, la democracia, la higiene y la moral; entre ellas, destacaremos tres en especial: el igualitarismo, la higiene escolar y una conceptualización y práctica peculiar sobre el cuerpo.⁷ De estas series nos ocuparemos en las secciones siguientes.

2. El igualitarismo y la construcción de una ciudadanía "con estilo"

El discurso igualitario ha sido enormemente influyente en la Argentina. Según el politólogo Guillermo O'Donnell, es una de las piedras basales de la cultura política y de la construcción institucional en nuestro país, aunque ese igualitarismo explique también mucha violencia y autoritarismo (cf. O'Donnell, 1997). En lo que a este artículo concierne, el igualitarismo es probablemente uno de los sostenes más importantes para la persistencia del delantal como código de vestimenta escolar a lo largo del siglo xx. Para muchos inmigrantes y niños de familias pobres, la posibilidad de una igualdad abstracta y de ocultar la desigualdad era convocante, ya que implicaba un relajamiento (aunque fuera temporal) de los marcadores de diferencia

social y cultural en una sociedad que valoraba altamente la homogeneidad. Si bien puede argumentarse que estos marcadores no desaparecían con los guardapolvos, ya que seguían presentes en el lenguaje, en los consumos y disposiciones culturales y estéticas, los relatos de estos inmigrantes y pobres que ascendieron socialmente hablan de integración e igualdad, lo cual demuestra hasta qué punto esas operaciones fueron eficaces simbólicamente (Sarlo, 1997).

En este contexto, los delantales blancos se convirtieron en marcadores de inclusión dentro de grupos particulares del campo social, igualando y al mismo distinguiendo de otros no iguales, esto es, excluyendo. El uniforme era un símbolo de distinción, de inclusión en una clase diferente de gente, y en ese sentido fue más fuertemente defendido por quienes han tenido que descansar en este capital cultural adquirido que por quienes tenían el éxito e inclusión asegurados (Bourdieu, 1984). Esto todavía parece ser así hoy. Una alumna de 16 años que vive en una villa dice: "Yo me siento cómoda viniendo con guardapolvo, porque eso quiere decir que sos una persona en progreso, quiere decir que sos estudiante" (citada por Duschatzky, 1998: 82.) Esta estudiante señala el orgullo de caminar por la villa con el delantal, porque es un símbolo que la distingue y protege de "los de la esquina" – como los llama ella–.

El igualitarismo es un discurso ético-político vinculado con el pensamiento de la ilustración, pero que sufrió grandes transformaciones en su articulación como ideología oficial de las repúblicas de fines del siglo xix (Nique y Lelièvre, 1993), cuando las democracias republicanas se convirtieron en regímenes de gobierno en ese siglo. La igualdad ha sido al mismo tiempo la condición del desarrollo de esas repúblicas y su amenaza más firme. Decía Tocqueville que el desarrollo de los ciudadanos podía llevarlos a la independencia y eso tenía el riesgo de conducirlos a la anarquía; pero si el otro polo, el de la disciplina y la cohesión, era sobrevaluado, entonces cabía el peligro del despotismo y la servidumbre (Cruikshank, 1996: 243). El principio de la igualdad debía navegar aguas turbulentas, y sólo se llegaría a buen puerto si la autodisciplina y la ilustración se generalizaban, y los ciudadanos participaban de las actividades de gobierno.

El igualitarismo entonces implicaba la producción de una ciudadanía. La ciudadanía aquí se entiende como "una tecnología de gobierno que constituye la pertenencia individual a una comunidad política" (White y Hunt, 2000: 94), y en ese sentido también involucra tecnologías del yo (Foucault, 1988), esto es, el trabajo con disposiciones, saberes y estrategias que tienen que ver con la relación con el sí mismo, en términos modernos, la producción del individuo. La ética privada, entonces, se vincula con la política

pública, y viceversa. La ciudadanía no es sólo la práctica de votar o expresar opiniones sobre asuntos políticos, o la relación entre el sujeto y el Estado nacional (esto es más bien una articulación histórica particular de la noción de ciudadanía y no su condición universal), sino que involucra una variedad de prácticas en las que uno se vincula con otros como ser público: las acciones comunitarias, los agrupamientos colectivos, incluso el consumo. White y Hunt dicen que la ciudadanía refleja una serie de relaciones con otros ciudadanos dentro de la matriz organizada de la esfera pública (White y Hunt: 110).

La ciudadanía implicaba un estilo, formas de presentación del sí mismo. Francine Masiello lo dice así: "Se definió cómo actuar como una persona moderna en la nación a través de comportamientos prescriptos y pautas de vestimenta y de habla... El ciudadano debía tener un estilo". Sigue Masiello: el buen gusto "se convierte en un regulador social, una forma de control del abuso y el exceso". (Masiello, 1997: 220 y 224). El estilo era importante para regular la distancia en relación con los otros y la respectiva ubicación en el orden social.

Veamos el ejemplo del "Libro del Escolar" de Pablo Pizzurno. En una lectura que se llama "Adelita y el vestido", se cuenta en forma de diálogo la historia de Adelita, siempre la más inteligente e independiente de las niñas de su clase, que llega a la escuela con un vestido que aparentemente no está a la moda, y que sorprende a sus compañeras porque ella siempre se vestía "con buen gusto". Adelita responde: "para no tener mal gusto, decidí distanciar me de la moda", en una interesante y original contraposición entre buen gusto y moda –y puede verse cómo la idea de monitorearse a sí mismo gana espacio, contra la idea de conformarse al patrón de otros, en este caso la moda–. Adelita explica que no quiere ser una esclava de sastres y modistas cuando las ropas no son bonitas o contradicen las reglas de la higiene. "La gente sensata no sigue la moda cuando va contra el buen gusto o cuando perjudica a la salud... ¿Ustedes usarían botas de taco alto antes que zapatos simples pero cómodos y elegantes? ¿Usarían una pollera angosta que no las deja caminar cómodas antes que una más amplia que libera los movimientos? ¿Usarían ustedes las polleras largas de la abuela que barrían toda la suciedad del suelo y llevaban los gérmenes y microbios a todos lados?" (Pizzurno, 1924: 183). Adelita daba consejos a sus amigas: "La gente sensata, educada y con gusto se viste simplemente, tratando de no llamar la atención, y tomando en cuenta, sobre todo, las reglas higiénicas a las que debe someterse la ropa." (Ídem.) Estas reglas establecían qué tipos de colores y textiles debían usarse de acuerdo con la estación y la situación social, y qué formas eran más convenientes (siempre las más amplias, para permi-

tir la libertad de movimientos). Terminaba sus consejos con una exhortación a esas "pobres criaturitas" que no podían costearse vestidos de moda: la moda, les decía, no es importante "si estás limpia y cómoda, y si eres una buena niña. Uno no juzga a la gente por la ropa que viste". (Pizzurno, 1924: 185).

Uno no juzga a la gente por la ropa que viste: es paradójico que Pizzurno afirme eso después de dedicar una lectura a plantear las reglas estéticas y éticas sobre la vestimenta que dan la pauta para ser "buenas niñas". Lejos de ser irrelevantes, las ropas, para Pizzurno, informan a los otros sobre la condición moral de una persona, su sensibilidad y su educación, y por eso deben cuidarse tanto las apariencias. Pero esta ética y esta estética aparecen como neutrales, producto de un sentido común natural y sensato, y no de un trabajo sobre sí.

Por otra parte, este "buen gusto" se afirma como "el" gusto natural, el único posible. Tanto como el español estándar que se estableció en las escuelas contra dialectos y lenguas alternativas, el estilo "medio" y el "buen gusto" también fue regulado y prescripto por las escuelas. Una ex alumna de la Escuela Normal de Paraná tiene recuerdos que ilustran la producción de este buen gusto sencillo y austero y del uso del delantal en él:

"En aquellos lejanos años de primer grado, no se usaba el uniforme y muchos de los niños iban primorosamente arreglados. Nuestra madre, que era muy práctica y que no le daba importancia a las paqueterías, me envió un día con un humilde delantal de brin crudo con anchos tablones, que iba a ser mi vestimenta diaria.⁸ Llevaba además una cartera nueva, de cuero, más grande que yo. Al aproximarme a formar fila, al pasar cerca de la maestra, muy orgullosa yo en la modestia de mi atuendo, me dijo en voz alta: "¡Qué paqueta que has venido!", expresión que me llenó de satisfacción en mis cinco años." (Perini Oliva, 1971: 30)

Esta combinación de "paquetería" con simplicidad fue importante para la adopción de los uniformes, y recoge temas que ya habían sido articulados por las propuestas estéticas y políticas de la Revolución Francesa y los revolucionarios del siglo XIX (cf. Pellegrin, 1991; Perrot, 1994). La idea de que las apariencias republicanas debían ser austeras, contra la ostentación y el lujo de la vida cortesana, fue fundamental a la hora de definir uniformes civiles y militares de las nacientes repúblicas. El cambio en las apariencias debía ser tan rotundo como otros cambios; el norteamericano Benjamin Franklin, por ejemplo, sorprendió a todos cuando decidió dejar de usar la

peluca blanca de los notables y sumarse al pelo descubierto de los "simples" de la sociedad (Peiss, 1998). En las repúblicas del siglo xx, esta apariencia austera se combinaba con discursos victorianos sobre la moral y la virtud, y con esta nueva idea de la personalidad como base de la ciudadanía, como producto de un trabajo activo sobre el sí mismo, ayudado por discursos científicos como la higiene y por saberes prácticos como el saber consumir o saber moverse en las ciudades.

Finalmente, hay que destacar que el igualitarismo era un discurso político que también tenía dimensiones económicas. Sobre todo, implicaba la educación del ciudadano como productor y como consumidor. Como muestra la lectura de la Adelita de Pizzurno, los ciudadanos debían aprender a distinguir por sí mismos entre la publicidad o la moda y sus propios intereses y bienestar. Los delantales blancos eran un buen instrumento para este fin: constituían un vestido simple, económico, que bajaba los costos y daba un símbolo común de identificación y participación en la esfera pública. También implicaba la introducción de discursos científicos (sobre la salud y la higiene) en las elecciones de los consumidores, que entonces podrían tomar "decisiones informadas". De estos discursos nos ocuparemos en el siguiente apartado.

3. La base higiénica de los guardapolvos

La segunda serie discursiva que analizaremos es el higienismo, como movimiento social y de ideas que se afirmó a fines del siglo xix (cf. Vigarello, 1993; Latour, 1988). Mientras que antes la salud era tratada en términos de conservación de un estado de salud, la emergencia de la "higiene" como preocupación social implicó "la recolección de prácticas y saberes que ayudaran a preservar la salud... Era un cuerpo de saberes, en vez de una cualificación física" (Vigarello, 1988: 168). Este cuerpo de saberes, corporizado por la profesión médica y los microbiólogos que, desde Pasteur, declararon la "guerra a los microbios", se volvió el discurso central de los estados de fines del siglo xix, combinando cuestiones urbanísticas, ecológicas, morales, políticas y de formación del consumidor (Latour, 1988: 23). Proveyó una forma de problematizar la vida social, definiendo lo que estaba en juego, distribuyendo premios y castigos, planteando las prioridades sociales y movilizandolos energías y recursos para pelear por estos ideales (Latour, 1988: 25). Se planteó como un movimiento de reforma social amplio, que tenía como punto de unión la pelea contra el contagio y la enfermedad, y que se ocupaba por eso de todas las esferas de la vida. Por este fin tan alto de

combate a la enfermedad, los preceptos higienistas no eran optativos sino obligatorios; verdaderas campañas de limpieza política, moral y social fueron llevadas a cabo en su nombre. Un higienista argentino decía elocuentemente que la violencia contra las resistencias individuales a las medidas higiénicas estaban fundamentadas "cuando el individuo confronta el derecho supremo de la salud colectiva" (Armus, 2000: 535).

Gran parte de los normalistas asumieron el discurso higienista como propio, considerando que la lucha contra la ignorancia, la enfermedad y la pobreza era la misma. No es sorprendente que la adopción de los delantales adoptara un matiz sanitario, de prevención de enfermedades. Los guardapolvos tenían supuestamente un uso profiláctico, previniendo a los gérmenes y bacterias moverse libremente por las aulas. En sus "Instrucciones a los directores y maestros en relación con la higiene escolar", el inspector médico Genaro Sisto estableció la inspección diaria de los estudiantes, el mobiliario escolar y el establecimiento. También recomendó el uso de los guardapolvos por las siguientes razones:

"La vehiculización de los gérmenes infecciosos por las ropas está plenamente demostrado. Durante mucho tiempo (mientras no se forme la conciencia sanitaria de la población) concurrirán niños a las escuelas que momentos antes han estado en contacto con gérmenes y llevarán a clase contagios inevitables. El uso de un delantal evitaría esto, pero no un delantal que va a la escuela y vuelve al hogar, sino un delantal que queda en la escuela y sólo en las horas de clase sea usado por el alumno. El delantal escolar (en forma enunciada) sería un medio de gran eficacia para evitar la irradiación infecciosa de la escuela. Es verdad que múltiples razones se oponen a que se generalice el delantal, pero esos obstáculos en su mayoría económicos serían salvados en aquellas escuelas en que existan sociedades cooperadoras de la obra que realizan." (Sisto, 1915: 565)

El guardapolvo aparecía como el remedio y la enfermedad, el medio de transmisión de las enfermedades pero también de conexión entre dos mundos, una conexión que en ese tiempo se pensaba sospechosa. Los delantales debían ser más bien una protección contra el mundo exterior, una defensa puesta por la escuela para higienizar y limpiar a sus estudiantes.

En un libro sobre higiene escolar publicado en Francia⁹, Sisto y sus colegas plantearon el valor de la ropa para enseñar reglas saludables en los niños. El libro abonaba las tesis del darwinismo social, con sus supuestos

sobre la lucha por la supervivencia y la victoria de los más fuertes. En un artículo sobre la vestimenta, se dice que las ropas siempre han sido objeto de reglas de higiene, ya que el deseo de mantener la supremacía de la propia raza lleva al cuidado del cuerpo y la piel (Caminos, 1914: 255).

La vestimenta debía ser regulada porque es "nuestra casa íntima y portable", una "piel o tegumento artificial" que "nos toca muy de cerca" (Caminos, 1914: 256, 253). Es tanto una protección para los seres humanos como un mecanismo regulador de sus relaciones con el medioambiente (idem, 253). Dice Caminos que hay dos leyes "naturales" para la ropa: la primera es no perturbar el funcionamiento y desarrollo fisiológico de los sistemas muscular, respiratorio, circulatorio y digestivo; la segunda es evitar la transmisión y propagación de gérmenes infecciosos (Caminos, 1914: 257). Estas leyes se convierten en el fundamento de una operación política y moral sobre la población, articulando jerarquías de género, opciones estéticas y sociales: "Todos, hombres y mujeres, deben someterse a las reglas que la higiene tiene derecho a imponer por el bien del individuo, y según creo, como un acto de defensa nacional contra las tendencias de aquellos que, haciendo comercio en detrimento de la salud de los otros, se transforman muy seguido en perturbadores ocultos e irresponsables de las reglas de la estética y el buen gusto, de las cuales también se debe preocupar la higiene" (Caminos, 1914: 273).

La vestimenta debía calificarse de acuerdo con su carácter saludable: los textiles livianos, aireados como el lino y el algodón debían ser preferidos por sobre la lana y el cuero, sólo apropiados para el frío. Los colores también eran importantes. Los colores oscuros tienden a acumular calor y hay que usarlos sólo en invierno. Toda la ropa debía ser mantenida limpia y prolija para prevenir su contaminación por gérmenes y microbios (Caminos, 1914). Es interesante destacar que, pese al discurso saludable, Caminos no prohibió el uso de los corsets para las mujeres, que para aquel momento era cuestionado por la profesión médica y estaba fuera de la moda (Traversa, 1997). Caminos los denunció como aparatos antihigiénicos, pero, teniendo en cuenta la "estética de las formas", recomendó que sean rediseñados según lo que recomienda la higiene, permitiendo la ventilación y la circulación de aires y fluidos (Caminos, 1914, 283 ss.).

Es claro a partir de este libro de texto que la higiene no sólo proveyó un código moral y político para organizar la sociedad sino también la base de una estética, que Francisco Liernur (2000) llamó una "estética de la lavabilidad", centrada en criterios médicos, urbanísticos y prácticos. En una revista popular, podía leerse el siguiente poema de Pedro Monlau, autor de varios libros de texto de higiene, que condensaba las pautas de comportamiento para las niñas:

"Atmósfera despejada,
Vestido limpio y decente,
sin que en mejillas y frente,
brillen afeites por nada,
la comida moderada,
el beber con discreción,
y cumplir la obligación,
aunque se juegue algún rato,
docilidad, gran recato,
y continua ocupación".
(Monlau, 1901, quoted in Liernur, 1997: 26)

La austeridad se vuelve equivalente a la limpieza moral y a la prolijidad, en una estética que convierte a la pobreza y la moderación en un valor positivo. "La higiene es el lujo del obrero", dice otro higienista en 1898 (citado por Liernur, 1997: 26). Puede haber un "sabor" aristocrático en la pobreza, y es la simplicidad, cargada con peso moral. En otro artículo publicado por El Monitor de la Educación Común, aparece otro poema con máximas para niños:

"Nunca vistas con descuido,
Que en la sociedad deshonra,
Como una mancha en la honra,
Una mancha en el vestido".
(Plaza, en: Groff, G., 1902: 961)

El sostén higienista de los guardapolvos también puede rastrearse en el hecho de que los delantales escolares sean idénticos a los de los médicos en la Argentina. Esto, en lenguaje "sartorial" o de la vestimenta (Lurie, 1981), habla de una proximidad o similaridad. Por un lado, esta proximidad estaba garantizada por el hecho de que muchos de los "hombres" prominentes del campo intelectual y político de la Argentina eran médicos, y ocupaban posiciones de poder en el sistema educativo nacional: de ahí que sus símbolos fueran identificados con el prestigio y el honor (Salessi, 1995). Por otro lado, tanto la pedagogía como la medicina compartieron supuestos gnoseológicos y éticos sobre el mundo y sobre su rol en él, por ejemplo la salvación y redención de los otros. Adoptar códigos de vestimenta y de apariencia similares a los doctores fue una consecuencia de esta racionalidad.

4. La regulación de los cuerpos: las prácticas morales y la disciplina de la gimnasia

Otra serie discursiva que estuvo en la base de la adopción de los uniformes fue la que se refiere a la forma de conceptualizar y hablar sobre los cuerpos. Por un lado, hay que señalar que el discurso moralizador sobre el cuerpo estaba presente en la regulación del vestuario desde los Hermanos Lasalleanos, que también adoptaron un delantal oscuro como forma de mostrar “modestia y decencia”. Estos discursos moralizadores se expresaban en las leyes suntuarias, estatutos que regulaban qué podía vestir cada uno de los órdenes sociales en las sociedades medievales y de la modernidad temprana. Rastros de leyes suntuarias pueden encontrarse en los decretos ya citados de 1913, que combatían los adornos que llevarían a la ostentación lujosa.

Por otro lado, los cuerpos en la escuela venían siendo objeto de prácticas disciplinarias desde la emergencia de la escuela moderna, que regulaban con detalle y precisión los movimientos dentro y fuera de la escuela. En el caso argentino, una fuente importante de entrenamiento y educación del cuerpo fueron los rituales y fiestas nacionales que incluyeron marchas y desfiles, que combinaron prácticas militares con tradiciones de procesiones religiosas (Amuchástegui, 2002). Las inspecciones médicas escolares mencionadas en el apartado anterior también educaron a los cuerpos, y proporcionaron un lenguaje específico para hablar de ellos. Aunque la preocupación central fue por la higiene, los docentes y directores agregaron otras cuestiones. En 1915 se estableció que cada día debía realizarse una inspección de las manos, uñas, dientes, orejas, cuello y cabeza de cada niño. También debían supervisarse las ropas, zapatos y útiles traídos por los alumnos. Cada estudiante debía traer su pañuelo. Pero además, debía crearse un registro de morbilidad para cada infante, indicando su nombre, las enfermedades infecciosas que tuvo, otras enfermedades, vacunas y demás información relevante (Sisto, 1915: 563/564). Registrar e individualizar: las tácticas del poder disciplinario descripto por Foucault siguen funcionando en la escuela de principios del siglo xx.

La educación física se convirtió en una disciplina escolar separada hacia el final del siglo xix. Inicialmente, sus docentes fueron militares. En 1898 hubo una reforma curricular que reorganizó su enseñanza, incluyendo un programa “científico” que enfatizaba los ejercicios metódicos y los juegos no violentos, y que estaba fundamentado en las últimas concepciones sobre la anatomía y la fisiología del cuerpo (Aisenstein, 1997). Esta educación debía maximizar las capacidades del cuerpo, entendido ya no como un

organismo cuasi mecánico sino como un conjunto de músculos y órganos que debe desarrollarse por el ejercicio sistemático (Vigarello, 1978). Los deportes competitivos fueron excluidos del currículum por sus consecuencias morales.

Es difícil separar el desarrollo de la gimnasia escolar de la higiene. En un texto de higiene escolar, por ejemplo, la gimnasia figura entre los contenidos a enseñar. La gimnasia “promueve el normal desarrollo del cuerpo, perfeccionando las funciones de la vida de relación directamente” (Tello y Ramírez, 1886: 51). Se le adjudicaba un impacto benéfico sobre la nutrición y el sistema motor y nervioso, pero también se creía que debilitaba el sistema sensitivo-psíquico. “Los acróbatas se brutalizan” por el ejercicio perpetuo (idem, 52), se decía, en una letanía que tenía implicancias de género. Sin embargo, como la educación intelectual despierta una tensión nerviosa, ésta debe moderarse con la gimnasia. Esto es especialmente cierto para las mujeres, generalmente más nerviosas e irritables que los hombres, aun más si es de tipo histérico o desciende de neurópatas (sic). La gimnasia enseña a dominar la propia violencia, a controlar la fuerza para desempeñar acciones fuertes sin desperdiciar energías; y la voluntad aprende el hábito de dominar a los instintos, lo cual tiene un valor moral adicional.

Tello y Ramírez pensaban que la gimnasia era un medio higiénico excelente para oponerse a las deformidades que se originaban por actitudes viciosas en las escuelas: la mala postura, los hábitos perniciosos de lectura, la miopía. Además, preferían los ejercicios “naturales”, sin aparatos o ayuda externa, que trabajaban solamente sobre la influencia de la voluntad sobre el cuerpo: la marcha, el salto, la lucha. La marcha era la actividad preferida, porque es la más “útil para hombres y ciudadanos” (nótese la distinción): “algunos autores franceses aseguran que una de las causas del fracaso nacional en la guerra con la Prusia fue que el soldado francés no sabía marchar ni había adquirido su hábito como el soldado alemán” (Tello y Ramírez, 1886: 59.) Marchar a los parques era una actividad recomendada por los autores, porque combinaba la gimnasia con la botánica y la enseñanza sobre la vida rural.

Como se ha dicho, en las escuelas argentinas los deportes escolares nunca fueron una parte importante del currículum, y ésta es una diferencia significativa con la tradición anglosajona. La educación física fue reducida a la enseñanza de marchas y ejercicios, y los gimnasios fueron pobremente equipados o bien inexistentes en la mayoría de las escuelas (Aisenstein, 1997). El cuerpo fue regulado a través del entrenamiento repetitivo, y esto siguió siendo así pese a la modernización de otras áreas de enseñanza. La conceptualización del cuerpo se basó más en esta ejercitación reiterada que

en una producción más original y desafiante. También esta educación del cuerpo se vincula con la persistencia de los guardapolvos como código de vestimenta en las escuelas.

5. A manera de conclusión: ¿por qué los guardapolvos son blancos en la Argentina?

“Una invención sólo abre una puerta; nunca obliga a nadie a pasar por ella.” (Murard y Zylberman, 1996: 9)

En este artículo, hemos propuesto rastrear las series discursivas que confluieron en fundamentar el uso de los guardapolvos porque creemos, siguiendo al británico Nikolas Rose, que las tecnologías y dispositivos de poder no son la realización de una única voluntad de gobierno sino el resultado de una combinación peculiar de discursos, instituciones, artefactos y sentimientos (Rose, 1999: 53). Quisiéramos subrayar que no hay que buscar en los guardapolvos el despliegue de una esencia, ya sea democrática, republicana o autoritaria, sino más bien comprenderlos dentro de ese largo proceso de composición del que hablaba Bruno Latour en el segundo apartado, como producto de prácticas discursivas “menores” y “mayores”, de discursos expertos, discursos morales, códigos y reglamentos institucionales, prácticas sobre el cuerpo y creencias políticas y sociales. Estudiar su historia, por eso, sirve para complicar el cuadro que pintan muchas sociologías de la educación y la cultura que sólo ven dominación y conspiraciones, así como para desbaratar el que proveen las historiografías hagiográficas que únicamente reconocen buenas voluntades y acciones. Y sirve también para complejizar la noción de gramática escolar, como señalamos al principio, incorporando los saberes, prácticas y experiencias institucionales más cotidianos y más localizados.

Nos interesa cerrar este trabajo reflexionando sobre un tema que no ha merecido mucha atención en las historias escritas hasta el momento. Las “blancas palomitas” han sido una de las metáforas más usadas para hablar de los cuerpos escolarizados en la Argentina. Los guardapolvos configuran un paisaje particular en nuestras escuelas, una topografía social predominantemente blanca que para algunos simboliza la pureza, la igualdad y la inocencia, pero que también permite detectar la transgresión fácilmente. No hay que olvidarse que el delantal blanco exige toda una serie de cuidados específicos que dificultan el juego, la movilidad y la experimentación más libre. Por otra parte, sumada su blancura a la persistencia del énfasis en la

prolijidad y la higiene, el guardapolvo parece ser más bien una superficie que permite ejercer un control inmediato, económico y efectivo sobre los cuerpos infantiles, y también sobre los cuerpos docentes, valga recordar.

El color del uniforme no es poco relevante y da cuenta, como otros rasgos, de las complejidades de sentidos que se asocian con su uso. Durante el trabajo de investigación doctoral sobre el que se basa este artículo, nos intrigó la blancura de los uniformes, particularmente porque el caso francés, que se suponía que era el modelo sobre el que se basó el sistema educativo argentino, incluyó delantales oscuros, de colores variados y de confección casera (los *tabliers*).¹⁰ El *tablier*, en este caso, tenía un uso de protección y ocultamiento de la ropa, y no generó una industria *ad hoc* como sí lo hicieron los guardapolvos en nuestras escuelas. Más aún, en el caso francés nunca fue obligatorio su uso.

La historia de por qué se eligió el blanco como color del delantal no está del todo clara, e intentaremos sintetizar los argumentos que se dieron hasta el momento y sugerir algunas líneas de investigación futuras, de las que proporcionamos algunos avances. Los relatos de quienes sostienen haber inventado los guardapolvos hablan de la disponibilidad de las telas blancas y de su costo más bajo, algo que debería ser contrastado con una historia de la industria textil que aún no ha sido escrita. Pero hay otras asociaciones que deben ser tenidas en cuenta. La primera, y probablemente la más evidente, ya ha sido señalada cuando hablamos del higienismo, es la similitud con el vestuario de médicos y enfermeras. Se creía que el blanco era el mejor color para la ropa higiénica, porque es un buen conductor del calor y porque es liviano (Caminos, 1914, 268); también fue el centro de la estética de la lavabilidad de la que hablamos antes (Liernur, 2000), que prefería las superficies lisas y claras para garantizar la limpieza. El blanco, como hemos dicho, permitía que la limpieza y la prolijidad fueran inspeccionadas rápidamente, lo que aseguraba que la inspección diaria de los escolares se hiciera en términos eficientes y efectivos.

Otro rastro a seguir para entender por qué el blanco es la racialización de la política y la vinculación del blanco con la pureza y la inocencia. Como es sabido, la población negra desapareció de la ciudad de Buenos Aires hacia mediados del siglo XIX, por motivos diversos: migraciones, matrimonios interraciales, levadas masivas para las guerras, cambios en la organización social que los llevó a agruparse por clase social antes que por raza (cf. Bernard, 1998). Sin embargo, las distinciones raciales no se esfumaron sino que se volvieron visibles a través de otros marcadores: la educación, el estatus social y los modos y maneras de la sociabilidad. La raza blanca siguió siendo la privilegiada, más todavía en un tiempo de “europeización” y de lu-

chas por la hegemonía dentro de América Latina, donde la mayoría de los países estaban más mezclados racialmente.¹¹ Asociar el blanco con la pureza e inocencia no era una operación neutral, ni lo es ahora.

También hay que rastrear las asociaciones semánticas más específicas vinculadas con la historia argentina. El azul-celeste y el rojo o colorado fueron los emblemas de los unitarios y los federales, los partidos políticos ("partidos" entendidos vagamente, no como aparatos políticos modernos) que lucharon durante 60 años después de la independencia de la corona española. El azul-celeste era el color de los unitarios, que tenían una agenda más europeizada y modernizadora que buscaba construir un Estado-nación con una elite centralizada. El rojo, en cambio, representaba a los federales, quienes se apoyaban más en las elites locales y contaban con una base predominantemente rural. Juan Carlos Garavaglia, en su historia sobre la vida privada en las áreas rurales entre 1810 y 1860, señala que el azul y el rojo son los colores más frecuentes en los inventarios de armarios, generalmente por la ejecución de herencias (Garavaglia, 1999: 77). Aunque el azul nunca podía ser totalmente expulsado de la simbología política por su asociación con la bandera nacional, celeste y blanca, estaba sin embargo demasiado cargado de referencias políticas y constituía por eso una elección conflictiva.

Hay por otra parte otras experiencias culturales y educativas con el vestuario que deben ser tenidas en cuenta. Un ejemplo lo constituyen las órdenes religiosas femeninas en Córdoba y Buenos Aires en los siglos XVIII y XIX. La historiadora Gabriela Braccio (1999) señala que las monjas podían vestir una túnica blanca o negra. El hábito negro era exclusivo de las jerarquías superiores, las que tenían voz y voto en las decisiones, podían ser abadesas o priorosas, seleccionar las aspirantes a novicias, e integrarse al coro de la Iglesia. Las monjas vestidas de blanco eran laicas o conversas, no podían integrar el coro, y no tenían la misma clase de autoridad. El hábito blanco estaba aparentemente reservado a las mujeres que no querían tener protagonismo en la vida religiosa y que estaban entregadas a "obligaciones corporales" (Braccio, 1999: 232), de las cuales no tenemos mucha explicación salvo que incluían prácticas asociadas con el disciplinamiento religioso del cuerpo: rezar, meditar, leer y someterse a tormentos físicos. Para vestir el hábito negro, la aspirante debía pagar una considerable suma de dinero (1500 o 2000 pesos), y mucho menos si decidían ser monjas "blancas" (500 pesos). La frontera también se marcaba por la pureza de sangre u origen racial, y también por el origen social (si eran hijas legítimas o ilegítimas). Aunque había una regla firme para los orígenes raciales (Braccio cuenta un caso que fue reportado en el que a una mulata le fue denegado el acceso por su condición racial), las hijas ilegítimas podían, si contaban con la autori-

zación del obispo, convertirse en monjas, pero sólo en los niveles inferiores, esto es, como monjas "blancas". La diferencia entre monjas "negras" y "blancas" estaba así relacionada con la clase y con el estatus social, siendo el blanco asociado con los órdenes más bajos de la sociedad.¹²

Creemos que éste es un hallazgo interesante, ya que ilustra la complejidad de la elección del blanco para los delantales: simultáneamente puro y pobre, higiénica y moralmente superior pero económica y políticamente inferior. Tiene sentido que finalmente resultara privilegiado el blanco por sobre otras alternativas para educar y regular los cuerpos que debían comportarse en forma virtuosa y proba, convertirse en ciudadanos y consumidores ilustrados, y al mismo tiempo aceptar las jerarquías y la autoridad y obediencia al status quo. No deja de ser cierto que esos comportamientos prescriptos resultaron contradictorios entre sí, que la regulación de los cuerpos nunca fue total ni absoluta, y que hubieron luchas y transgresiones; y sobre todo no queremos proporcionar otra explicación unívoca que encierre la heterogeneidad de discursos que confluyeron en este código de vestimenta escolar. Sin embargo, sí nos interesa señalar que la historia de los guardapolvos escolares no es solamente la de la democratización de la escuela; antes bien, queremos explicitar que también fundaron exclusiones, y que impusieron jerarquías y desigualdades de género, sociales, raciales, culturales. Si la historia puede contribuir en algo a reparar las deudas con las generaciones pasadas, como quería Walter Benjamin, más aún debería ayudar a reparar las que tenemos con las generaciones actuales, parte de las cuales todavía siguen siendo excluidas por no poseer una "apariencia adecuada". Es esta gramática escolar que define cómo debe ser un buen alumno o un buen docente, qué saberes y qué prácticas sobre el mundo y sobre el cuerpo debe portar, la que debe cuestionarse, si es que queremos construir una escuela más democrática.

Bibliografía citada

- AISENSTEIN, A. (1997). "Historia de la educación física escolar en Argentina", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 5 (11), X-XVII.
- AMUCHÁSTEGUI, M. (2002). *Los actos escolares con bandera: Genealogía de un ritual*. Tesis de maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- APPADURAI, A. (1996). *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis & London: University of Minnesota Press. (Trad. castellana: *La modernidad desbordada*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).

- ARMUS, D. (2000). "El descubrimiento de la enfermedad como problema social", en M. LOBATO (ed.), *Nueva Historia Argentina. El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)* (pp. 507-551). Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- BERNAND, C. (1998). "Esclaves et affranchis d'origine africaine". *Cahiers Internationaux de Sociologie*, CV, 325-340.
- BERNUZZI DE SAINT'ANNA, D. (1995). "Apresentação", en D. BERNUZZI DE SAINT'ANNA (ed.), *Políticas do Corpo. Elementos para uma história das práticas corporais* (pp. 11-20). São Paulo: Estação Liberdade.
- BOURDIEU, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRACCIO, G. (1999). "Para mejor servir a Dios. El oficio de ser monja", en F. DEVOTO y M. MADERO (eds.), *Historia de la vida privada en la Argentina. Tomo I: País Antiguo: De la colonia a 1870* (Vol. 1, pp. 225-250). Buenos Aires: Taurus.
- CAMINOS, J. (1914). "Étude hygiénique du vêtement", en G. SISTO (Ed.), *Hygiène Scolaire* (pp. 252-305). Paris: Octave Dion et Fils Editeurs.
- CRUIKSHANK, B. (1996). "Revolutions within: self-government and self-esteem", en A. BARRY & T. OSBORNE & N. ROSE (eds.), *Foucault and Political Reason. Liberalism, neo-liberalism, and rationalities of government* (pp. 231-251). Chicago & London: The University of Chicago Press.
- DEL PINO, D. (s.d.). "Se comenzaba por los palotes y se terminaba con la pluma cucharita", en *La Nación*, pp. 225-236.
- DONZELOT, J. (1997). *The Policing of Families* (R. Hurley, traductor). Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- DUSCHATZKY, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Barcelona y Buenos Aires: Paidós.
- DUSSEL, I. (2001). *School Uniforms and the Disciplining of Appearances: Towards a Comparative History of the Regulation of Bodies in early Modern France, Argentina, and the United States*. Tesis doctoral, University of Wisconsin-Madison, Madison, WI.
- FERNÁNDEZ, A. (1999). *El guardapolvo y sus significados. Una aproximación a la investigación*. Mimeo, Universidad de Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1988). "Technologies of the Self", en L. MARTIN & H. GUTMAN & P. HUTTON (eds.), *Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault* (pp. 16-49). Amherst, MA: The University of Massachusetts Press.
- GARAVAGLIA, J. C. (1999). "Ámbitos, vínculos y cuerpos. La campaña bonaerense de vieja colonización", en F. DEVOTO y M. MADERO (eds.), *Historia de la vida privada en la Argentina. Tomo I: País Antiguo: De la Colonia a 1870* (Vol. I, pp. 55-83). Buenos Aires, Taurus.
- GROFF, G. (1902). "La salud del niño. El cuidado de la ropa". *El Monitor de la Educación Común*, junio 1902, pp. 960-963.
- GUTIÉRREZ, F. E. (1979). "La Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta en los cuarenta primeros años de este siglo", en: J. C. ASTOLFI (ed.), *La Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta. Evocación y homenaje en sus cien años de vida* (pp. 23-48). Buenos Aires: Asociación de Ex Alumnos de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta.
- HUNT, A. (1996). *Governance of the Consuming Passions: A History of Sumptuary Regulation*. London: MacMillan.
- LATOUR, B. (1988). *The Pasteurization of France* (A. Sheridan & J. Law, traductores). Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
- LIERNUR, J. F. (1997). "El nido de la tempestad. La formación de la casa moderna en la Argentina a través de manuales y artículos sobre economía doméstica" (1870-1910). *Entrepasados*, VI (13), 7-36.
- LIERNUR, J. F. (2000). "La construcción del país urbano". In M. Lobato (ed.), *Nueva Historia Argentina. El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)* (pp. 409-463). Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- LUIGGI, A. H. (1959). *Sesenta y cinco valientes. Sarmiento y las maestras norteamericanas*. Buenos Aires: Editorial Ágora.
- LURIE, A. (1981). *The Language of Clothes*. New York: Random House.
- MAYOCCHI, E. M. (s.f.). "El guardapolvo blanco", en *La Nación*, pp. 228.
- MASIELLO, F. (1997). "Gender, Dress, and Market. The Commerce of Citizenship in Latin America", en D. BALDERSTON & D. GUY (eds.), *Sex and Sexuality in Latin America* (pp. 219-233). New York & London: New York University Press.
- MORGAGE, G. (1997). "La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos. Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina", 1870-1930. G. Morgage. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores: 67-114.
- MOUFOURI, H., FEIERSTEIN, D., RIVAS, R., & PRADO, J. J. (1999). *Tinieblas del Crisol de Razas. Ensayos sobre las representaciones simbólicas y espaciales de la noción del "otro", en Argentina*. Buenos Aires: Editorial Cálamo.
- MURARD, L., & ZYLBERMAN, P. (1996). *L'Hygiène dans la République: le santé publique en France, ou, l'utopie contrariée: 1870-1918*. Paris: Fayard.
- NIQUE, C., & LELIÈVRE, C. (1993). *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*. Paris: Librairie Plon.
- O'DONNELL, G. (1997). *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires: Paidós.
- PEISS, K. (1998). *Hope in a Jar. The Making of America's Beauty Culture*. New York: Henry Holt and Co.

- PELLEGRIN, N. (1989). *Les vêtements de la liberté. Abécédaire des pratiques vestimentaires en France de 1780 à 1800*. Aix-en-Provence: Ed. Alinea.
- PELLEGRIN, N. (1991). L'uniforme de la santé: les médecins et la réforme du costume. *Dix-Huitième Siècle*, 23, 129-140.
- PERROT, P. (1987). La richesse cachée: Pour une généalogie de l'austerité des apparences. *Communications* (46), 157-179.
- PERROT, P. (1994). *Fashioning the Bourgeoisie. A History of Clothing in the Nineteenth Century* (R. Bienvenu, traductor). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- PERINI OLIVA DE GUERRERO, C. (1971). *El perfume de las cosas... simples*. Apuntes. Santa Fe: edición de la autora.
- PINEAU, P. (2001). "¿Por qué triunfó la escuela? O, la modernidad dijo: 'Esto es educación', y la escuela respondió 'Yo me ocupo'", en PINEAU, P., DUSSEL, I., CARUSO, M., *La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad*. (pp. 27-51). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- PIZZURNO, P. (1924). *El Libro del Escôlar*. Buenos Aires: Cabaut y cía.
- PIZZURNO, P. (1938). *El educador Pablo Pizzurno. Recopilación de trabajos. Más de medio siglo de acción cultural en la enseñanza secundaria, normal y primaria*. Buenos Aires: Congreso Nacional.
- POPKWITZ, T. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente* (J. M. Pomares, traductor). Barcelona: Pomares Editores/CESU-UNAM.
- PUIGGRÓS, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- ROSE, N. (1999). *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge, UK & New York: Cambridge University Press.
- SALESSI, J. (1995). *Médicos, maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la Nación Argentina (Buenos Aires, 1871-1914)*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.
- SARLO, B. (1997). "Cabezas rapadas y cintas argentinas". *Prismas. Revista de Historia Intelectual*, 1(1), 187-191.
- SISTO, G., (1915). "Higiene escolar. Instrucciones dadas al personal directivo de las escuelas, por la dirección de la Inspección Médica Escolar". *El Monitor de la Educación Común*, XXXIII (510): 561-567.
- SISTO, G. (Ed.). (1914). *Hygiène Scolaire*. Paris: Octave Dion et Fils Editeurs.
- SYMES, C., & MEADMORE, D. (1996). "Force of Habit: The school uniform as a body of knowledge". En: E. McWilliam & P. Taylor (Eds.), *Pedagogy, Technology, and the Body* (pp. 171-191). New York: Peter Lang.
- SYMES, C., & MEADMORE, D. (Eds.). (1999). *The Extra-Ordinary School: Parergonality and Pedagogy*. New York: Peter Lang.
- SYNOTT, J., & SYMES, C. (1995). "The Genealogy of the School: An iconography of badges and mottoes". *British Journal of Sociology of Education*, 16(2), 139-153.
- TELLO, W., & RAMÍREZ, E. F. (1886). *Elementos de Higiene Escolar*. Buenos Aires: Imprenta de la Tribuna Nacional.
- TRAVERSA, O. (1997). *Cuerpos de Papel. Figuraciones del cuerpo en la prensa, 1918-1940*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- TYACK, D., & CUBAN, L. (1995). *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
- VALVERDE, M. (1989). The Love of Finery: Fashion and the Fallen Woman in Nineteenth-Century Social Discourse. *Victorian Studies*, 32(2), 169-188.
- VALVERDE, M. (1998). *Diseases of the Will. Alcohol and the Dilemmas of Freedom*. Cambridge, UK & New York: Cambridge University Press.
- VIGARELLO, G. (1978). *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*. Paris: Jean Pierre Délarge.
- VIGARELLO, G. (1988). *Concepts of Cleanliness. Changing Attitudes in France since the Middle Ages* (J. Birrell, traductor). Cambridge & Paris: Cambridge University Press/Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme.
- VIGARELLO, G. (1993). Modèles anciens et modernes d'entretien de la santé. *Communications* (56), 5-23.
- VIÑAO FRAGO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- WHITE, M., & HUNT, A. (2000). "Citizenship: Care of the Self, Character and Personality". *Citizenship Studies*, 4 (2), 93-116.

Notas

¹ Debe aclararse que este uso fue, antes y ahora, campo de lucha. Por ejemplo, el largo de los delantales ha sido un punto tradicional de enfrentamiento entre autoridades y estudiantes en las escuelas secundarias y también en los últimos grados de la escuela primaria. Últimamente se puso de moda usarlo abierto en el frente, mostrando la ropa "de calle", o escrito por amigos y compañeros, aún cuando ambas cuestiones sean resistidas por docentes y directivos.

² Véase también las críticas que realiza Antonio Viñao Frago (2002) a la hipótesis de Tyack y Cuban.

³ En ese sentido, este trabajo puede verse como el complemento de lo que Pablo Pineau (2001) llamó la expansión de la "Escuela-Mundo", una forma escolar característica de los países occidentales que evidencia rasgos comunes. Sostendremos que esta escuela-mundo se localizó en contextos específicos, y que estudiar esta traducción aporta elementos sustantivos para pensar los efectos que la escuela produjo en distintas épocas y lugares. Los uniformes son un buen ejemplo de ese proceso: fueron una tecnología común a sistemas educativos muy diversos, surgida con las primeras formas de escolaridad elemental moderna en los siglos XVI y XVII, y que se expandieron por el mundo con la ayuda del imperialismo del siglo XIX y de la occidentalización espectacular que acompañó a los

estados nacionales en países no directamente colonizados; sin embargo, adoptaron características particulares en cada país, con estéticas, políticas y éticas diferentes.

⁴ Lo que, por otra parte, ya venía haciendo desde 1886, cuando escribió artículos –con seudónimo femenino, cabe aclarar– en la *Revista de la Asociación de Maestros* condenando el lujo y la ostentación en el vestuario. En ese momento, se oponía a cualquier tipo de código uniforme de vestimenta: “La maestra no puede decirle a la madre: ‘Póngale usted a su niña un vestido de esta forma; hágale Ud. de este género, no lo haga de este otro; los botines que sean así; el sombrero de este otro modo’. La maestra puede sí y debe exigir el aseo en el cuerpo y en los vestidos; no debe tolerar las ropas desgarradas y sucias, porque el aseo corporal, considerado como media virtud, no sólo ejerce una influencia moral marcada sobre las costumbres, pues refleja casi siempre la pureza del alma, sino que es compatible con la pobreza, como que a nadie le falta una aguja o un poco de agua y jabón” (Pizzurno, “Adónde vamos señoritas? (O el lujo en las escuelas de niñas)”, junio de 1886, en: Pizzurno, 1936: 268; negrita en el original). Se encuentran aquí, como veremos, temas comunes a los códigos de vestuario de las escuelas del siglo xx: la higiene, la pobreza y la austeridad moralizadas y virtuosas.

⁵ Este relato es también una muestra de la hagiografía del normalismo en la que cae cierta historiografía educativa, aun la feminista, que formula una narrativa heroica, con docentes altruistas, dominados por los buenos sentimientos.

⁶ La idea de entramado o andamiaje discursivo es tomada del trabajo de Tom Popkewitz (1998), quien la usa para señalar cómo las nociones de “educación urbana” y “rural” fueron construidas a través de discursos heterogéneos.

⁷ Cabe señalar que estas series se superponen entre sí: el discurso igualador supone prácticas del cuerpo, y la educación del cuerpo supone conceptos higienistas e igualitaristas. Esta distinción es analítica y no ontológica, pero ayuda a clarificar formaciones discursivas que tienen cierta estabilidad y reglas comunes. Otras series posibles a indagar son las conceptualizaciones sobre la infancia y de autoridad adulta, los discursos nacionalistas propiamente dichos, las leyes suntuarias y regulaciones del vestido, los regímenes estéticos, entre otros. Nos hemos ocupado de ellas en nuestra tesis doctoral (Dussel, 2001).

⁸ Nótese aquí otro relato más sobre la invención del guardapolvo, esta vez inventado por una madre. Según datos biográficos de la autora, habría empezado su escolaridad en 1928, por lo cual parece improbable que haya sido la primera en usar delantales.

⁹ La publicación de este libro en francés no debería sorprendernos, ya que el francés era el idioma intelectual de aquel tiempo (Salessi, 1995: 90). Cuantiosos informes y estudios demográficos fueron publicados en esa lengua, por ejemplo la serie estadística de Emilio Coni para la ciudad de Buenos Aires en la década de 1880 (ídem, p. 89). Muchos escritores, por otra parte, publicaban sus libros en francés como símbolo de consagración intelectual.

¹⁰ Salvo en el caso de los *normaliens*, alumnos de las normales, que usaban una bata negra especial y otros símbolos distintivos.

¹¹ Puede, por ejemplo, rastrearse el discurso racista en los libros de texto, que en las primeras décadas del siglo incluían lecturas sobre la supremacía de la raza blanca sobre las otras.

¹² Claro que había excepciones a estas diferenciaciones de clase. Braccio cuenta la historia de dos hermanas que, viniendo de la misma familia, entran a órdenes dispares, argumentando sus deseos personales; en forma inversa, también habían mujeres que venían de hogares modestos y que solicitaban préstamos o excepciones para acceder a los rangos más altos (Braccio, 1999: 233).

Producciones sobre textos escolares argentinos: hitos, tendencias y potencialidades*

Carolina Kaufmann**

Resumen:

Este artículo tiene por objeto perfilar el estado del arte sobre producciones abocadas al estudio de los textos escolares en la Argentina, que se publicaron hasta diciembre de 2001. Fundamentalmente, se considerarán aquellos trabajos efectuados por profesionales del campo de las ciencias de la educación que se desempeñan en universidades públicas argentinas. No se ha pretendido efectuar un inventario conclusivo, sino señalar ciertas tendencias, hitos temporales y trabajos representativos. Se mencionan aquellos trabajos que dan cuenta de investigaciones sobre diferentes aspectos y perspectivas en el estudio de los manuales escolares. Se singularizarán algunos aportes relevantes provenientes de áreas cognitivas tales como la historia, las letras y la sociología.

Abstract:

This article aims to develop the state of art on textbook research which was done in Argentine public universities until December 2001. Mainly, we consider those works done by researchers from educational universities. We do not pretend to carry out a conclusive inventory but to point out some tendencies, temporal landmarks and representative works that characterise textbook research. We particularise some productions which comes from different fields such as History, Literature and Sociology.

1. Contribuciones al estudio de los textos escolares

Este trabajo delinea el estado del arte sobre producciones relevantes abocadas al estudio de los libros escolares en la Argentina, publicadas hasta diciembre de 2001. Fundamentalmente, se considerarán aquellos trabajos efectuados por profesionales del campo de las ciencias de la educación que se desempeñan en universidades públicas argentinas. Por otra parte, no se pretende registrar la totalidad de las publicaciones sobre el particular, sino señalar trabajos representativos, ciertas tendencias e hitos historiográficos que dan cuenta de investigaciones sobre textos escolares.

Nos interesa centrarnos en aquellas producciones que se inscriben en

* El presente trabajo retoma algunos aspectos desarrollados en Kaufmann, C., *School textbook research in Argentina: since the 70's to nowadays*, presentado al Georg Eckert Institute, Alemania, febrero 2001. Agradecemos especialmente la beca que posibilitó enriquecer este trabajo.

** Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

ámbitos sujetos a las condiciones generales del estatuto del género¹, a determinados rasgos y "reglas"² que pueden ser confirmadas en todos los *textos escolares*, así como observan macro y microestrategias textuales³ que caracterizan al género.

En principio, y a modo ilustrativo, se singularizarán algunos aportes provenientes de áreas cognitivas tales como la historia, las letras y la sociología. Ciertamente, es sabido que, recién a partir de los años ochenta, se ha reintroducido la noción de *texto*, articulada como una categoría fundante de nuevas propuestas y análisis, tanto en lingüística textual como en semiótica narrativa cuyo análisis merece un espacio mayor pero una disquisición más amplia sobre el particular nos apartaría del objeto central de este trabajo. Si corresponde señalar que las investigaciones en torno de los *textos escolares* admiten ser enfocadas desde distintos campos analíticos. Fundamentalmente, y sin agotar las perspectivas, señalamos que éstas se abocan al estudio de los mismos, ya sea como objetos materiales y/o culturales, medios de enseñanza vinculados con la comprensión lectora, medios de comunicación insertos en las sociedades y asociados con prácticas de producción y apropiación hasta considerarlos como espacios de memoria que testimonian los códigos institucionales empíricos. En este punto, resultaría innecesario detenernos en la abundante bibliografía especializada que plasma con solvencia los actualizados desarrollos operados en las investigaciones sobre textos escolares, da cuenta de las definiciones, dimensiones y campos de investigación, que conforman en la actualidad el universo de los textos escolares.⁴

1. a) Aportes historiográficos

En líneas generales, y sin detenernos en el análisis particularizado de las producciones que se mencionarán a continuación, ni en reseñar las mismas, hacemos hincapié en que la mayoría de los trabajos efectuados por historiadores y que enunciamos, se interesan en las relaciones entre los programas curriculares asumidos como exigencias impuestas por el Estado y los modos en que son traducidos por los diferentes autores de los textos escolares. Esta perspectiva no invalida otros temas y ópticas analíticas que también suelen desarrollarse y que han sido mencionadas⁵ por otros autores. Cobran significatividad trabajos relevantes, que comienzan a publicarse en los ochenta, entre otros, el de Amuchástegui, M., "El discurso de la historia argentina los textos de primaria", en *Revista de la Universidad Nacional de Luján*, Luján, 1989; Celotto, A., Finocchio, S y Paz, G., "La imagen de la revolución francesa en el colegio de la elite: el Colegio Nacional de Buenos

Aires entre 1880 y 1910", en *Todo es historia* N° 264; Buenos Aires, 1989. Se registra de Devoto, F., "Idea de nación. Inmigración y 'cuestión social' en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina (1912-1974)", en *Estudios Sociales*, Revista Universitaria semestral N° 3, segundo semestre, Santa Fe, 1992: 8-34.

También merece señalarse el texto de Plotkin, M., *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*, Ariel, Buenos Aires, 1994. Especialmente, el capítulo III, parte 6: "La politización de la educación: los libros de texto 'peronistas' para escuelas primarias". Además, se destaca un trabajo que explora las relaciones entre el revisionismo y la educación formal, circunscripta a la investigación sobre un corpus de diecinueve manuales de historia de secundario, publicación de Amézola, G. y Barletta, A. M., "¡Mueran los salvajes secundarios! El debate historia oficial-revisionismo en los textos de la escuela media", en la *Serie Pedagógica* N° 1, por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, 1994: 125-141.

También se registran artículos publicados a partir de la década del 90 en *Entrepasados*, revista de historia "que abre un espacio para el debate y la producción histórica... que enriquezcan el campo del quehacer historiográfico", según se indica en las portadas de dichas revistas. En la sección de *Historia y Educación*, se encuentran artículos tales como: Finocchio, S., "Una reflexión para los historiadores. ¿Qué llega de nuestra producción a la escuela media", N° 1, 1991; de Privitellio, L., "Los otros en la historia escolar: las naciones extranjeras en los manuales de historia argentina entre 1956 y 1989", N° 15, 1998 o Quintero, S., "El país que nos contaron. La visión de Argentina en los manuales de geografía (1950-1997)", N° 16, 1999.

Varios artículos, que abordan problemáticas vinculadas con los textos escolares, han sido publicados ya a partir del primer número de la revista *Clío & Asociados. La historia enseñada*, editada por el Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral, en la provincia de Santa Fe y patrocinada por los Departamentos de Historia de las universidades del Litoral y de Buenos Aires. Así destacamos en el N° 1 de 1996, el trabajo de Amézola, G. de, "El pasado servicial. Elementos revisionistas en los textos de Cultura Ciudadana (1952-1955)": 43-58 y de Zingarelli, P., "Algunas consideraciones sobre la propuesta editorial para la enseñanza de la Historia Antigua": 81-92. El tercer trabajo es de autoría de los profesores Saab, J. y Cucuzza, R., "Dominación española y período independiente en el Río de la Plata: dos épocas unidas por un texto escolar: el 'Catón'": 93-126. Tiempo después, en el N° 2 de la citada revista, se encuentran los artículos de Simonoff, A., "Los usos del siglo xx en los manuales de secundaria": 87-99 y una interesante

entrevista que da cuenta de cómo se ha reinstalado en los últimos años el debate educativo a través de las distintas propuestas editoriales. Esa entrevista ha sido realizada por el historiador Saab, J., en "La enseñanza de la Historia y los libros de texto": 115-124 y en ella intervienen directores de colecciones de las editoriales Estrada, Kapelusz, Aique y A-Z Editora.

También a modo ilustrativo, destacamos la publicación en el N° 4 de esta revista, un "Dossier: manuales de historia y civismo" compuesto por cuatro trabajos. Dos de ellos corresponden a artículos de los docentes españoles Rafael Valls y Alejandro Tiana.⁶ Los otros trabajos son de Scarafía, I. y Giletta, C., "Los libros de texto de la escuela media y/o tercer ciclo de E.G.B. el tratamiento del género en la Conquista y colonización española en América": 121-130; y de Quintero, S. y Privitellio, de L., "La formación de un argentino. Los manuales de civismo entre 1955 y 1995", N° 4, 1999: 131-164. Este último trabajo se elaboró en el marco del proyecto "La visión argentina-chilena en el sistema escolar. Diagnóstico y perspectivas", codirigido por Luis Alberto Romero y Manuel Antonio Garretón y realizado por un acuerdo entre las Universidades de Chile y Buenos Aires.

En el N° 5 de *Clío*, publicado en el 2000: 76-112, se registra un trabajo de C. Godoy, "La historia entre la memoria y la historia", que ofrece una mirada aguda acerca de la enseñanza de la historia reciente en el contexto argentino. También en el N° 5: 135-164, se encuentra de los historiadores de Amézola, G. de y Barletta, A. M., "Un historiador piensa en la escuela. Los manuales de José Luis Romero en su obra y proyecto histórico", interesante trabajo que reflexiona sobre dos manuales para la enseñanza secundaria escritos por José Luis Romero –"posiblemente el historiador argentino más admirado por la comunidad profesional y seguramente el menos representativo de los cánones profesionalistas"–.⁷ Los autores se refieren a los manuales publicados por la Editorial Estrada y reeditados por unos veinte años: *Historia Moderna y Contemporánea* y el segundo *Historia de la Antigüedad*. Otro trabajo publicado en el mismo N° 5 de *Clío* y que forma parte de una investigación más amplia que incluye el análisis de los libros de texto de Historia y Ciencias Sociales de los países integrantes del Mercosur, es de Dobaño, P.; Lewkowicz, M.; Mussi, R. y Rodríguez, M., "Una nueva mirada sobre la historia económica y social. Su presentación en los libros de texto escolares de la última década": 165-190, efectuado por investigadoras de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.

En términos generales, se puede afirmar que los artículos efectuados por historiadores y que versan particularmente sobre los textos escolares de historia y de ciencias sociales ocupan un lugar predominante en cuanto a la

cantidad de trabajos publicados. Especialmente, la mayoría de los artículos se han centrado en el análisis historiográfico sobre el contenido de los manuales. Asimismo, no se han desestimado interpretaciones acerca de la estructura formal y didáctica de los textos, la distancia entre la producción académica y el contenido, los aspectos dogmáticos y las orientaciones político/ideológicas de los manuales escolares.

Dos libros distintivos, son los del historiador Corbière, E. J., se publicó *Mamá me mimá. Evita me ama. La educación argentina en la encrucijada*, Sudamericana, Buenos Aires, 1999; primer título de una colección destinada a recuperar textos escolares leídos en escuelas argentinas en el siglo xx. Recientemente, en octubre de 2001 se publicó de Rodríguez, M. y Dobaño Fernández, P., (comps.), *Los libros de texto como objeto de estudio. Una apreciación desde la historia*, La Colmena, Buenos Aires, 2001. En esta compilación efectuada por una mayoría de once historiadores, una licenciada en geografía y un doctor en letras, se incorpora un trabajo de Dobaño Fernández, P.; Lewkowicz, M.; Mussi, R. y Rodríguez, M., "Los libros de texto como objeto de estudio: un balance de la producción académica 1983-2000". El conjunto de las investigaciones presentadas en este libro tiene como denominador frecuente el tomar a los libros de texto escolares como objeto de estudio, sobre todo los de historia, afirmando que "existe un divorcio entre historiografía académica y los libros de texto".

1.b) Otros aportes

Ahora bien, si bien nuestro análisis histórico de la emergencia de investigaciones sobre textos escolares en la Argentina pretende focalizarse en las producciones provenientes del campo de las ciencias de la educación, debemos mencionar de manera aclaratoria –ya que no corresponde a nuestro objeto de estudio–, algunos trabajos presentados desde el campo de las letras⁸ y que han sido igualmente revisados por especialistas de múltiples campos disciplinarios. Particularmente, mencionamos a ENTEL, A., "La imagen de los procesos sociales en los libros de lectura (1930-1982)", tesis de Maestría, FLACSO, 1984, enfoque que enfatiza la perspectiva de los libros de lectura como objetos culturales ligados a circunstancias sociales. Otro caso plausible de mencionar lo constituye un texto escrito por un profesor de Letras de la Universidad de Buenos Aires, Bombini, G., *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*, Libros del Quirquincho, Buenos Aires, 1989, libro que efectúa un aporte considerable al estudio de los manuales de literatura utilizados en las escuelas secundarias argentinas. Este

autor repiensa el género manual de literatura en función de las estrategias para la comunicación didáctica. Por otra parte, debe destacarse que este libro ha sido utilizado habitualmente como material de consulta por docentes que se desempeñan en el nivel secundario.

Señalamos como un trabajo precursor en el análisis ideológico el de Escudé, C., "Contenido nacionalista de la enseñanza de la geografía en la Argentina 1879-1986", en *Patología del nacionalismo: el caso argentino*, Tesis/ Instituto Di Tella, Buenos Aires, 1987; ensayo en el que se releva el contenido nacionalista de los textos primarios y secundarios de geografía publicados entre los años 1879 y 1986. A modo evidente, y sin pretender agotar los trabajos publicados desde otras áreas cognitivas, señalamos que desde la problemática de los textos escolares y desde una mirada sociológica, estas producciones plantean interrogantes vinculados con los estereotipos vigentes en los textos, así como también en los valores e ideologías que vehiculizan. Tal es el caso de Wainerman, C. y Heredia, M., que publican, "Los libros de lectura a las puertas del siglo XXI", en *Sociedad*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina, septiembre de 1996. Posteriormente, a fines de 1999, de las mismas autoras se publica *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*, Universidad de Belgrano, Buenos Aires. Las respuestas que brinda este texto provienen del análisis de cerca de ciento cincuenta libros de lectura de la escuela primaria argentina. El análisis recae sobre las concepciones de familia y el trabajo desde la perspectiva del género. También desde esta perspectiva, Laudano, C., ya en 1995 publicó *Las mujeres en los discursos militares. Un análisis semiótico (1976-1983)*, Universidad Nacional de la Plata, texto en el que se identifica, analiza e interpreta las maneras en que los militares fueron construyendo el imaginario mujer durante el último régimen dictatorial y según fuera plasmado en algunos libros escolares.

2. Los manuales escolares en libros y revistas de educación argentinas

En este medio, es fácil constatar que resultan escasos los trabajos que se registran publicados en la década del 70, entre ellos: Silber, J. M., "El objetivo nacionalista de la educación y la incorporación de la enseñanza religiosa durante el período peronista", en *Revista de Ciencias de la Educación*, N° 7, Buenos Aires, 1972; Nethold, A. M., Arbide, D., Crivos, M., y Ferrarini, S., "El libro de lectura de la escuela primaria en Argentina", en *Comunicación y Cultura*, N° 1, Galerna, julio de 1973⁹. Fundamentalmente, estos trabajos son

pensados como fuente de información para estudiar otros objetos. Esta primera generación de producciones y desde una perspectiva pedagógica se interesó por algunas características internas de los textos y su uso en los procesos de formación.

Es cierto que a fines de los ochenta y recién a partir de la última década¹⁰ se viene abordando la problemática de los textos escolares, con interés y sistematización creciente. En el caso concreto argentino, han sido sin duda relevantes en el estudio de los manuales escolares, los desarrollos efectuados por investigadores provenientes del campo educativo, destacándose trabajos de distinto formato e inscriptos prioritariamente en una analítica hermenéutica.¹¹ En esta línea indagatoria encontramos producciones realizadas por investigadores nucleados en la FLACSO; tal los trabajos de Lanza, H., *La imagen de América latina en los textos de historia de los colegios secundarios*, y de Liendro, C., *Significado de la propuesta de estudio de la biología en los colegios secundarios nacionales y provinciales*, ambos de 1988.

Ahora, con relación a los textos escolares, y también desde una perspectiva analítica hermenéutica, sobresalen los trabajos de Braslavsky, C., publicados en el período 1991-96. Así, han de señalarse "Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989", en Rieckenberg, M. (comp.), *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*, Alianza Editorial/FLACSO, Buenos Aires, 1992. De la misma autora, "La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas", en Aisenberg, B. y Alderoqui, C. (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Paidós, Buenos Aires, 1995. Braslavsky también ha contribuido con su artículo: "Der Gerbauch der geschichte in argentinischen Erziehungswesen (unter besonder Berücksichtigung der Lehrbücher für den Primarbereich), 1853-1930", en Rieckenberg, M., (Hrsg), *Politik und Geschichte in Argentinien and Guatemala (19/20 Jahrhundert)*, Studien Zur Internationalen Schulbuchforschung, Frankfurt/Main, 1994. También le pertenece a Braslavsky el trabajo: "Los usos de la historia en los libros de texto para escuelas primarias argentinas (1916-1930)", en Cucuzza, R., (Comp.); *Historia de la educación en debate*; Miño y Dávila, Buenos Aires, 1996.

Sin dudas, un mojón remarcable en cuanto al impulso dado al estudio de los libros de texto en la Argentina estaría dado por las relaciones que se establecen con el Georg Eckert Institut,¹² de Braunschweig, Alemania, a partir de 1988. Hito que marca el inicio de los contactos del Instituto Alemán con colegas de Argentina, Venezuela y México¹³ y que no sólo potencia los contactos entre los colegas sino también la puesta al día bibliográfica en cuestiones atinentes al texto como objeto de estudio. Según adelanta el documento citado, la primera ronda de discusiones concluiría en 1993. "Su

objetivo fue la producción de un programa de propuestas para la enseñanza de la historia del siglo XIX y XX, retendiéndose además comprometer en proyectos temáticamente orientados a participantes latinoamericanos. Así, en el marco de este programa, se publica de Riekenberg, M. (Ed.), *Lateinamerika-Geschichtsunterricht-Geschichtsbewußtsein*, Frankfurt/Main 1990 / *Studien Zur Internationalen Schulbuchforschung* 66 y Riekenberg, M. (ed.), *Politik und Geschichte in Argentinien und Guatemala (19/20, Jahrhundert)*, *Studien Zur Internationalen Schulbuchforschung* 80, Frankfurt/Main 1994.¹⁴

En el contexto de colaboración bilateral para el programa con Latinoamérica, se organiza la *Primera Conferencia Argentino-Alemana sobre libros de texto para la enseñanza de la historia*, realizado en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, en 1991. Circunstancia que traduciría la vitalidad e importancia de los intercambios académicos con profesionales de disciplinas afines, a las cuales ya nos hemos referido en otras oportunidades.¹⁵ Este encuentro, organizado por el Instituto Georg Eckert y la FLACSO, permitió ofrecer un espacio de intercambio que posibilitó examinar los libros de texto desde la óptica de especialistas en didáctica de la historia e investigadores.¹⁶

Producto de este encuentro, fue recopilado en el volumen 7 de la *Revista Propuesta Educativa* N° 7, 1992, Buenos Aires, FLACSO. Entre ellos, Sabato, H., "Del sin-sentido a la interpretación: sobre la presentación de la historia económica en los textos escolares": 11-14; el trabajo de Míguez, E. J., "Reflexiones sobre la enseñanza de la historia y el uso de fuentes en la escuela media en Argentina": 15-20; y el artículo de Romero, L. A., publicado en el mismo volumen: "América Latina desde los textos germanos: una melodía de dos notas y muchos silencios": 21-26. La traducción del artículo del autor alemán König, H. J., "Los factores del desarrollo económico y social en Argentina y su presentación en los libros de texto": 5-10, aporta algunas respuestas al interrogante acerca de por qué en los libros de texto argentinos se tratan en forma escasa y poco diferenciadas los factores económico-sociales.

Ciertamente, han aportado sus reflexiones al estudio de los textos escolares otros artículos tales como: Nader, H. Z y Iñigo, M. S de, "La inmigración en los libros de lectura: 1900-1940", en *Propuesta Educativa* N° 2, FLACSO, Buenos Aires, 1990: 96-99 y de Gvirtz, S., "Las historias escolares argentinas y británicas. Entre silencios y agresiones", en *Propuesta Educativa* N° 6, FLACSO, Buenos Aires, 1992: 103-109. Luego, en 1993 se publicará de Werz, N., investigador en el Instituto Arnold Bergstraesser de Friburgo, entonces República Federal de Alemania, el artículo "La presentación de las relaciones entre países industrializados y sociedades en desarrollo en los libros de

texto argentinos", en *Propuesta Educativa* Año 5, N° 8, abril de 1993. El historiador Ossanna, E. O., docente e investigador abocado al estudio de la historia educacional argentina, reflexiona en el artículo aparecido en ese mismo número sobre los textos escolares en "Los libros de texto para la enseñanza de la historia. Entre la científicidad y las demandas político-ideológicas", en la revista *Propuesta Educativa* N° 8, Buenos Aires, 1993. En un trabajo posterior, "Libro escolar y cultura letrada moderna", publicado en 1999 en el *Cuaderno de Pedagogía*, Ediciones del Arca: 85-93, Rosario, Ossanna centra su artículo en los libros escolares o "materiales pedagógicos" y afirma que los campos de significación así como sus instrumentos de construcción deberán todavía ser trabajados más sistemáticamente. En otro orden de publicaciones, en 1993 se publicó en la *Revista del Departamento de Ciencias de la Educación* de la Universidad Nacional de Tucumán, un artículo de Nieva, E. R. y Herrera, M. C., "Las trampas de un manual: un discurso pedagógico", N° 4, diciembre de 1993: 40-49. Este trabajo resulta un avance de un proyecto de investigación dedicado al estudio de la transposición didáctica en la enseñanza de la literatura.

Posteriormente, en 1998 se publicó en la *Alternativas*, Serie "Historia y Prácticas Pedagógicas", Universidad Nacional de San Luis, el único artículo dedicado a los textos escolares. La autoría de "Ruptura hegemónica-Ruptura pedagógica: 'La razón de mi vida'" como texto escolar durante el primer peronismo" le corresponde al profesor Cucuzza, R. Este artículo constituye una versión corregida de un trabajo presentado en el seminario "Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina". También en *Alternativas* se publicó de Guyot, V., "Textos escolares de filosofía en la escuela secundaria argentina", Universidad Nacional de San Luis, en el Volumen 6, N° 22: 41-54.

Finalmente, en este apartado restaría hacer referencia a aquellos artículos que abordan la temática de los textos escolares, centrada en cuestiones de producción, circulación y difusión de los manuales¹⁷ escolares. En este registro, en el que aún siguen resultando escasos los trabajos publicados, se inscribe el trabajo de Grinberg, G., "Texto escolar y mercado editorial en contextos de transformación educativa", en *Propuesta Educativa*, FLACSO, Novedades Educativas, N° 17, Buenos Aires, Argentina, 1997.

En abril de 2001 se publica en España, y tiempo después llegará a la Argentina, un libro dirigido por Carbone, G., *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*, Universidad Nacional de Luján/Miño y Dávila, Madrid. Este material, producto de una investigación documental de los textos escolares, ofrece una perspectiva interpretativa variada sobre los textos escolares a partir del análisis del tejido institucional y social.

El análisis de los distintos textos citados precedentemente arroja temáticas, algunas líneas de consideración y investigación que subyacen en las diferentes producciones, y cuya explicitación individualizada excede los propósitos de este artículo. En términos generales, caracterizamos dichos enfoques interpretativos apuntando alternativamente al análisis de los textos como bienes culturales; al análisis ideológico y político; al análisis de la reglamentación legislativa y política; al estudio de las representaciones sociales en los textos y al mercado de distribución y difusión de los textos.

3. Los libros de texto en el marco de los encuentros nacionales e internacionales

Un punto central en la historia de las producciones abocadas al estudio de los textos escolares lo constituye el impulso dado a través de los primeros seminarios internacionales sobre textos escolares en Iberoamérica. El *I Seminario Internacional sobre Textos Escolares en Iberoamérica*, realizado en Madrid, España en 1996 y el *II Seminario Internacional sobre Textos Escolares en Iberoamérica* se llevó a cabo en la Universidad de Quilmes, Argentina en 1997. En este último, se presentaron 44 trabajos¹⁸ producto de investigaciones en curso que se venían y vienen concretando en la Argentina en los últimos años, vinculadas con indagaciones acerca de los libros de texto. En estas presentaciones¹⁹ se incorporan otras áreas problemáticas y una ampliación, diversidad y enriquecimiento metodológico creciente. Es así como, además del tradicional análisis de contenido, se introducen ponencias nutridas de herramientas metodológicas y conceptuales provenientes de campos afines y que incorporan elementos procedentes de múltiples fuentes historiográficas, de instrumentos vinculados con diferentes vertientes teóricas: análisis político del discurso; análisis semiótico; análisis crítico del discurso ideológico; teoría de la lectura; teoría de la comunicación hasta incursiones analíticas cuantitativas, entre otras. En suma, en muchas de las ponencias cobran relevancia los aspectos discursivos y las representaciones sociales en los textos.

Por otra parte, no obstante el importante empuje dado por la convocatoria a este *II Seminario Internacional* en Quilmes, constatado en la rica presentación de trabajos;²⁰ inferimos que dicho impulso, si bien sirvió de estímulo a nuevas investigaciones en el área, debería irse consolidando en una perspectiva futura. A tales efectos, son alentadores los proyectos a largo alcance que se iniciaron con la asociación de distintas universidades argentinas²¹ al

Proyecto MANES, con sede en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, Madrid).

Por otra parte, la aún reducida producción vinculada con la investigación sobre textos escolares, puede ser verificada en las presentaciones realizadas en los sucesivos encuentros tanto nacionales como internacionales, posteriores al evento del *II Seminario Internacional* llevado a cabo en la Universidad de Quilmes (1997). Esto puede verificarse en el *IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, realizado en la Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile, 1998. Allí, se presentaron dos trabajos vinculados con el proyecto HISTELEA, Universidad Nacional de Luján. Ellos fueron, de Colotta, P., "Las regulaciones del currículum durante el primer gobierno peronista: el caso del libro *Florecer*" y de Linares, M. C., "La Empresa editorial y el libro escolar". Al mismo tiempo, en el marco de dicho evento, y bajo el Subtema 5.4: *Textos escolares en la educación latinoamericana*, se expusieron dos trabajos sobre esta temática realizados por docentes-investigadores argentinos. Ellos fueron: Suárez, C. A. y Saab, J., "La invención de López (El manual de Historia Argentina de Vicente Fidel López)"²² y de Montenegro, A. M., "Los libros de lectura para la escuela primaria argentina desde finales del siglo XIX hasta mediados del XX como soportes materiales de la imagen del espacio escolar: posibilidades y límites".

Luego, en ocasión de producirse las *XI Jornadas de Historia de la Educación*, en la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina, del 8 al 10 de septiembre de 1999, y bajo el rótulo de *Historia de los textos escolares*,²³ se agruparon diversas ponencias centradas en cuestiones relativas a los libros escolares. Entre ellas: Teobaldo, M. y García, A., "Los libros de lectura utilizados en la región Comahue, en las primeras décadas del siglo: una aproximación a las imágenes y a los textos", Universidad Nacional del Comahue; Rosso, L. y Artieda, "La relación entre el blanco y el aborigen en el currículum escolar. El aborigen en los textos escolares (1951-1990)", Universidad Nacional del Nordeste; Brafman, C., "La ciencia. lo científico y lo moderno en los libros de lectura de la escuela primaria en Argentina"; T. Capelletti, G. Y. Narodowski, M., "*Girasoles*" (1940-1986). Reconstrucción de la historia de un libro de texto; Gvirtz, S., "El color de lo incoloro. Los usos políticos de las ciencias exactas y naturales en la escuela argentina entre 1870 y 1955", Universidad Nacional de Buenos Aires, artículo que expone evidencias de los procesos de politización e ideologización de contenidos a partir del análisis de planes, programas y libros de texto de la época. En este registro, se presentaron otras ponencias: Valerani, A., "Ideología y ciencias naturales en la escuela Argentina: los libros de texto en el período 1854-1945"; López Arriazu, L., "Las revoluciones científicas y el problema de la actualización

de los contenidos escolares. El caso de la teoría cuántica en los textos escolares de enseñanza media. Período 1880-1940".²⁴

Por su parte, y recientemente en las *XII Jornadas de Historia de la Educación* desarrolladas en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, en noviembre de 2001, se expusieron las siguientes comunicaciones Carbone, G., "Los libros de texto desde la recuperación de la democracia. Áreas curriculares y construcción del sujeto de aprendizaje"; Manolakis, L. y Scharagrodsky, P., "La educación física en los manuales y textos escolares"; Linares, M. C., "Una nueva generación de libros de lectura escolar en la Argentina (1970-2000)"; Román, M. S., "Algunas escenas de lectura moderna (Entre Ríos, décadas de 1920 y 1930)"; Spregelburd, R. P., "Los 'buenos' y los 'malos' textos. Los criterios de aprobación de textos escolares entre 1880 y 1916" y de la historiadora Godoy, C., "Enseñar y aprender. Los códigos de sociabilidad rioplatenses de la primera mitad del siglo pasado".

En particular, en el marco del último encuentro organizado por la ISCHE. (International Standing Conference for the History of Education) en Alcalá de Henares, España en septiembre de 2000, se presentaron cerca de veinte²⁵ trabajos realizados por docentes e investigadores argentinos. El tema convocante del encuentro fue "El libro y la educación", motivando a la presentación de variadas ponencias en esa línea temática. Este tema convocante, al igual que lo sucedido en el *II Seminario Internacional sobre Textos Escolares en Iberoamérica del 97*, marca dos convocatorias puntuales de amplia repercusión nacional, que con el paso del tiempo y con las producciones futuras demostrará la consistencia o no de aquellas investigaciones y líneas investigativas centradas en los textos escolares.

Cabe aclarar que entre el 21 y el 25 de mayo de 2001 se concretó el *V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, en San José de Costa Rica. En ese evento internacional, se presentaron sólo 5 ponencias²⁶ de investigadores argentinos provenientes de las universidades de Buenos Aires, Comahue, Luján, Entre Ríos, Nordeste, Tandil y Rosario que se centraron sobre distintos aspectos del estudio de los textos escolares. La particularidad de estas presentaciones reside en que las mismas se inscriben en programas de maestrías y/o doctorados en curso cuyo objeto de estudio se relaciona con los textos escolares argentinos. En definitiva, estudios de posgrado en universidades argentinas y/o extranjeras a los que mayoritariamente los docentes investigadores argentinos pudieron acceder a posteriori de la dictadura.

4. Investigaciones sobre *textos escolares* en universidades argentinas: un repaso desde el presente

Actualmente,²⁷ el crecimiento en los estudios sobre los textos escolares continúa en franco avance. Se han desarrollado investigaciones sobre los textos escolares enmarcadas en períodos históricos y campos específicos. Por citar dos casos representativos, tal es el Proyecto "La intervención pedagógica del normalismo en la formación de la cultura letrada moderna en la Argentina (1870-1930)", realizada en la Universidad Nacional de Entre Ríos, bajo la dirección de Edgardo Ossanna. Merece destacarse el actual proyecto dirigido por el mismo investigador, titulada: "Historia de la educación en Entre Ríos. Quiénes leen, qué leen y cómo leen los entrerrianos en las primeras décadas del siglo xx".

También señalamos las investigaciones que se vienen realizando en la Universidad Nacional de Luján, dirigidas por el profesor Rubén Cucuzza, enmarcada en el proyecto HISTELEA (Historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del Catón catequístico al ordenador). Este proyecto, que se plantea como objetivo el estudio interdisciplinario sobre la historia de la lectura y escritura en la Argentina, cuenta con una nutrida producción que da cuenta de diferentes aspectos que involucran la vitalidad de los textos escolares argentinos. Por ejemplo, en este marco se está concretando la tesis que versa sobre las "Políticas del Consejo Nacional de Educación sobre producción y circulación de textos escolares en el nivel primario (1881-1916)", llevada a cabo por Paula Spregelburd y que comenzara en 1999. En ese mismo año, Spregelburd presentó a las *X Jornadas de Historia de la Educación* "La normativa sobre los textos escolares en Argentina en la etapa de estructuración del Consejo Nacional de Educación (1884-1899)".

Además, es de destacar que en ninguno de los dos *Anuarios* de Historia de la Educación, publicados por la *Sociedad Argentina de Historia de la Educación* (Nº 1, 1996/1997 y Nº 2, 1998/1999) se encuentran trabajos vinculados con investigaciones realizadas en el marco del estudio de los textos escolares. En el caso del tercer *Anuario*, sólo contiene un artículo²⁸ sobre textos escolares.

En rigor, sólo un artículo referido a los textos escolares, de docentes-investigadores de la Universidad Nacional de Salta, Mas, E. y Ashur, E., "Textos escolares de Salta. Del Libro familiar al manual oficial", se registra en la publicación colectiva compilada por Ascolani, A., *La educación en Argentina. Estudios de Historia*, Ediciones del Arca, Rosario, 1999.

Es destacable que en abril de 2000 el equipo de investigación en Historia de la Educación Regional de la Universidad de Comahue que dirige la Lic.

Mirta Teobaldo publicó *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la educación desde la historia*. Neuquén, 1884-1957; en el capítulo II de la parte III del libro, se incorpora de Teobaldo, M. y García, A., "Los libros de lectura utilizados en la región Comahue, en las primeras décadas del siglo: una aproximación a las imágenes y los textos": 273-312; artículo que se ha mencionado en párrafos anteriores y que fuera presentado como ponencia en las *XI Jornadas de Historia de la Educación*.

Este apartado se ha centrado en las producciones vinculadas con el área de historia de la educación efectuada desde las universidades públicas. Por otra parte, no se ha pretendido auscultar en aquellas investigaciones que se realizan sobre algunos aspectos de los textos escolares, desde otras disciplinas y perspectivas.²⁹

Además, merece señalarse que en el caso argentino el análisis ideológico de textos escolares o para ser más precisos, de algunos aspectos de los textos escolares, ha sido una perspectiva no explotada holgadamente por los historiadores de la educación. De aquí su fertilidad y potencialidad analítica, ya que diversas corrientes teóricas facilitan el análisis en dicho sentido. Cabe aclarar que, desde una configuración lingüística y/o psicoanalítica, pueden ser rastreados trabajos ya a partir de los setenta.³⁰ Sin ninguna duda, la vacancia de estudios sobre el carácter ideológico de los textos escolares argentinos durante el último régimen de facto deja abierta una puerta promisoriosa que aspire no a realizar aportaciones descriptivas sobre el carácter ya conocido sobre la represión ideológico-cultural en el campo educativo, sino que avance en la comprensión de los mecanismos represivos diseñados cuyas secuelas aún deben ser analizadas. Indudablemente, la problemática de la historia reciente de la educación argentina –centrada en los últimos cincuenta años de vida del país– aún continúa siendo tema de debate no sólo historiográfico,³¹ sino también desde diferentes campos culturales: política, sociología, economía, etc. En el caso de la investigación acerca de los distintos textos (según niveles, modalidades y áreas temáticas) de los libros escolares producidos durante la dictadura,³² la escasez es altamente significativa y se vincula con factores que no corresponde analizar en este espacio.

Conclusiones

Por una parte, en este trabajo se prescindirá de la interpretación que sintetice las líneas de investigación que realizan los historiadores sobre los textos escolares, hoy en la Argentina.³³ Por otra parte, coincidimos con

Gabriela Ossenbach³⁴ cuando afirma que si bien existen importantísimos trabajos precursores en el caso de la historiografía educativa latinoamericana, ésta ha recibido un fuerte impulso apenas en los últimos diez años, gracias a la fundación de las diversas sociedades de Historia de la Educación, de las revistas especializadas en algunos países, de la celebración de encuentros científicos periódicos, tanto en el nivel nacional como internacional, así como también a los estudios y tesis de doctorado vinculados con la temática de los textos escolares. Esta situación general también se ajusta al caso particular de la Argentina, y más específicamente al estudio de los textos escolares. Situación que puede ser auscultada tanto en las ponencias presentadas en los eventos, como en las sucesivas publicaciones y en las crecientes tesis de doctorado vinculadas con el estudio de los textos escolares. Por otra parte, no puede desconocerse las limitaciones materiales que condicionan y obstaculizan la posibilidad de que los investigadores argentinos asistan a los encuentros internacionales del área, situación que en variadas oportunidades dificulta los espacios de intercambio, presentación y debate.

Ahora bien, con relación a las producciones efectuadas por historiadores de la educación, consideramos que las tendencias que caracterizan actualmente las líneas indagatorias y de producción, han ido variando desde una aproximación más descriptiva y empírica a un abordaje hermenéutico donde se busca percibir los presupuestos implícitos y descartar interpretaciones unilaterales (*underlying assumptions*, Pingel, 1999), así como también la explicación de políticas nacionales referidas a la elaboración de los textos.

También es cierto que, de las tradicionales técnicas de análisis de contenido que se aplicaban en los inicios de los estudios sobre los textos escolares hacia fines de los setenta y en los ochenta, a partir de los años 90 se han enriquecido con análisis hermenéuticos y aportes de campos semiológicos, lingüísticos, ideológicos e iconográficos.

En suma, del análisis cuali y cuantitativo de los trabajos abocados al estudio de los textos escolares se puede inferir que actualmente persisten ciertos vacíos en el tratamiento de cuestiones vinculadas con los mismos, que representan un potencial plausible de ser considerado. Entre las problemáticas en las que falta profundizar, podemos citar el estudio de los efectos y derivaciones producidos por los libros de texto (no sólo en términos de consecuencias sobre los estudiantes, sino también sobre la sociedad y sobre las condiciones materiales de producción y circulación de los mismos). Aún son escasos los estudios que profundicen en el impacto de los textos escolares sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje, así como también estu-

dios comparativos (en el ámbito provincial, nacional e internacional) sobre los libros de texto y la representación en ellos de tópicos específicos. Es cierto, por lo demás que en los últimos años, y en diversos proyectos de investigación, se ha comenzado a apelar a la investigación de las funciones y uso de las imágenes en los textos sin soslayarse la importancia que reviste el abordaje de la investigación iconográfica articulada al campo educativo.

Sintetizando, sostenemos que el prometedor campo analítico constituido por el estudio de los textos escolares en la Argentina resulta evidente: ya sea por el crecimiento y profundización en el campo, así como también el impulso externo proveniente del proyecto MANES, o de otros proyectos y programas internacionales (Pingel, 1999) abocados al estudio de los textos escolares en diversos países. Investigaciones que permitirán ampliar el universo metodológico, problemático y heurístico en curso.

Bibliografía citada

- AA.VV, (1977), *Los libros de texto en América Latina*, México, Nueva Imagen.
- ALISEDO, G. et al., (1994), *Didáctica de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Paidós.
- ALZATE PIEDRAHITA, M. V.; GÓMEZ MENDOZA, M. A., y ROMERO LOAIZA, F. (1998), *Textos escolares y representaciones sociales de la familia*; tomo 1: *Definiciones, dimensiones y campos de investigación* (1998); tomo 2 (1999), *Las representaciones sociales: definiciones y aspectos metodológicos* (1999); tomo 3 (1999), *Representaciones de la familia en los textos de ciencias sociales de la educación básica primaria*; Colombia, Colombia, Universidad Tecnológica de Pereira.
- ASCOLANI, A. (2000) "The Historiography of Education in Argentina during the 1990s", en *Paedagogica Historica*, PH. XXXVI, 3, pp. 869-908.
- BRASLAVSKY, C., (1990) "La didáctica de la historia en los continentes", en *Propuesta Educativa* N° 2, Buenos Aires, FLACSO, pp. 84-85.
- CARBONE, G., (dirección) (2001), *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*, Madrid, Miño y Dávila.
- CORAGGIO, J. L. y TORRES, R. M., (1997) *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CHARTIER, A.M. y HÉBRARD, J., (1994), *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*, Barcelona, Gedisa.
- BERNÁRDEZ, E., (1995), *Teoría y epistemología del texto*, Madrid, Cátedra.
- DE AMÉZOLA, G. y BARLETTA, A. M., "Un historiador piensa en la escuela. Los manuales de José Luis Romero en su obra y proyecto histórico", en *Clío & Asociados* N° 5, Universidad Nacional del Litoral, pp. 135-164.

- DE GREGORIO, M. I., (1996) *Coherencia y cohesión en el texto*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- ECKERT, G., (1972) "Revisión internacional de textos escolares", en *Educación*, volumen 5, Alemania, pp. 37-50.
- FINOCCHIO, S., (1989) "Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de nuestra escuela media: historia, lengua y literatura, educación física e historia", en *Propuesta Educativa*, N° 1, Buenos Aires, FLACSO.
- FINOCCHIO, S., (1991) "Reseña de la Primera Conferencia sobre Libros de texto para la enseñanza de la historia", en el *Boletín del Instituto de Historia Argentina "Dr. E. Ravignani"*, tercera serie, N° 4, pp. 29-132.
- GARRETA, N., "La presencia de la mujer en los textos escolares", en *Revista de Educación*, N° 275; Madrid. pp. 93-106.
- GEORG ECKERT INSTITUTE FOR INTERNATIONAL TEXTBOOK RESEARCH, (1995) *An outline of the Institute's development, tasks and perspectives*, Braunschweig, Alemania.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M., (1994), "Espacios escolares, contenidos, manuales y métodos de enseñanza", en GUEREÑA, J. L., RUIZ BERRIO, J. y TIANA FERRER, A., *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, España, CIDE, pp. 91-206.
- KAUFFMAN, A. M. y RODRÍGUEZ, M. E., (1994) *La escuela y los textos*, Buenos Aires, Santillana.
- KAUFMANN, C. y DOVAL, D., (1999) Cap. 6, "Textos escolares y dictadura. La 'Formación Moral y Cívica' durante el Proceso"; Cap. 7, KAUFMANN, C., "La 'familia argentina'. Las significaciones instituidas en manuales de Formación Moral y Cívica" y Cap. 8, "Orillas rioplatenses y dictaduras. El docente como 'labrador del espíritu'", en KAUFMANN, C. y DOVAL, D., *Paternalismos Pedagógicos*, Laborde, Rosario, Argentina.
- KAUFMANN, C. (2001) Cap. 1. "Silencios inviables. ¿Investigar en historia de la educación?", en KAUFMANN, C. (dirección), *Educación y Dictadura*. Tomo 1. Universidades y grupos académicos argentinos (1976-1983), España, Miño y Dávila.
- LÓPEZ ARRIAZU, F., (2000) "Los libros de texto y el problema de la actualización de los contenidos disciplinares: el concepto de electrización", en GVIRTZ, S. (dirección), *El color de lo incoloro. Miradas para pensar la enseñanza de las ciencias*, Novedades Educativas, pp. 61-94.
- LORENZINI, E. y FERMAN, C. (1988) *Estrategias discursivas. Prácticas de la comprensión y producción de textos*, Buenos Aires, Editorial Club de Estudio.
- NAVARRO FLORIA, P., (2001) "La Patagonia en los primeros textos escolares argentinos (1862-1877)", en *Historia de la Educación*, *Anuario SAHE* N° 3-2000/2001, pp. 139-152.
- OSSENBACH SAUTER, G., (2000), "La investigación sobre los manuales escolares

- en América Latina: la contribución del Proyecto MANES", en *Historia de la Educación*, Universidad de Salamanca, N° 19, pp. 195-203.
- OSSENBACH SAUTER, G. y SOMOZA, M., (2001), *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- PINGEL, F., (1999) *Unesco Guidebook on Textbook research and textbook revision; Studien zur Internationalen Schulbuchforschung*, Volumen 103, GEI/UNESCO, Hannover, Germany.
- RADKAU, V., (1996), "Los estudios del 'Instituto Georg Eckert' para la investigación internacional sobre los libros de texto", en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, N° 10, pp. 3-9.
- RADKAU, V., (1999) "Tilting windmills. The work of the Georg Eckert Institute for International Research", en SERCU, L. (ed.), *National helpdesks for intercultural learning materials. A guideline*, Utrecht: Parel, the Netherlands.
- RADKAU, V., (2000), "¿Una lucha contra los molinos?: El Instituto Georg Eckert y los manuales escolares", en *Historia de la Educación*, Universidad de Salamanca, N° 19, pp. 39-49.
- RODRÍGUEZ, M. y DOBAÑO FERNÁNDEZ, P., (comps.), (2001), *Los libros de texto como objeto de estudio. Una apreciación desde la historia*, Buenos Aires, La Colmena.
- RODRÍGUEZ DE CASTRO, F., (1998) "Le programme M.A.N.E.S. Les manuels scolaires dans l'Espagne contemporaine (1808-1990)", in *Histoire de l'Éducation*, volume 78, París.
- SAAB, J. y SUÁREZ, C. A. (1998) "La invención de López (*El manual de Historia Argentina de Vicente Fidel López*)", en *Clío & Asociados* N° 3, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, pp. 66-74.
- TIANA FERRER, A. (1999), "Investigando la historia de los manuales escolares", en TIANA FERRER, A., "La investigación histórica sobre los manuales escolares en España. El proyecto MANES", en *Clío & Asociados*, Universidad Nacional del Litoral, volumen 4, pp. 101-119.
- TIANA FERRER, A., (2000), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- VALLS, R., (1999) "Sobre la selección y usos de las imágenes de los manuales escolares de Historia: un ejemplo español (1900-1998)", *Clío & Asociados* N° 4, pp. 77-100.

Notas

¹ La consideración del género manual está dada por la función escolar que cumple. Por tanto, el reconocimiento de su "uso escolar" es lo que le otorga el estatuto de género discursivo. O sea, que el uso escolarizado puede ser analíticamente considerado para cualquiera de los niveles y modalidades del sistema educativo.

² Chartier, A. M. y Hébrard, J., (1994), *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*, Barcelona, Gedisa.

³ Bernárdez, E., considera a los textos como una configuración de estrategias. Así, la macroestrategia básica que caracteriza los textos, podría centrarse en ofrecer ciertas informaciones que permitan ser interpretadas por los alumnos. Pero además de ofrecer informaciones, señalamos otras estrategias discursivas mecanizadas: indicar, sugerir, clasificar, resumir, jerarquizar, replicar, comentar, conectar, etc., que pueden encontrarse en los textos escolares. Dentro de las microestrategias textuales se encontrarían: la enmarcación (framing) que anuncia o introduce los comentarios; las citas; la asociación de palabras claves; la generalización, etc., en *Teoría y epistemología del texto* (1995), Madrid, Cátedra.

⁴ Destacamos, sin pretender agotar la producción sobre el particular, los trabajos de: Eckert, G., (1972), "Revisión internacional de textos escolares", en *Educación*, Tübingen, Alemania, volumen 5, pp. 37-50; Garreta, N., "La presencia de la mujer en los textos escolares", en *Revista de Educación*, N° 275; Madrid, pp. 93-106; Riekenberg, M. (Comp.), (1991), *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, Buenos Aires, Alianza Editorial-FLACSO-Georg Eckert Institute; Hernández Díaz, J. M., (1994), "Espacios escolares, contenidos, manuales y métodos de enseñanza", en Guereña, J. L., Ruiz Berrio, J. y Tiana Ferrer, A., *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, CIDE, pp. 91-206; Alzate Piedrahita, M. V.; Gómez Mendoza, M. A., y Romero Loáiza, F., (1998), *Textos escolares y representaciones sociales de la familia*; tomo 1: *Definiciones, dimensiones y campos de investigación*; tomo 2: *Las representaciones sociales: definiciones y aspectos metodológicos* (1999); tomo 3: *Representaciones de la familia en los textos de ciencias sociales de la educación básica primaria*; Colombia, Universidad Tecnológica de Pereira. A fines de 1999 se publicó un artículo de Tiana, A., "La investigación histórica sobre los manuales escolares en España. El proyecto MANES", *Clío & Asociados. La historia enseñada*, Universidad Nacional del Litoral, Argentina, pp. 101-119. En este trabajo se describen y sintetizan aspectos centrales del Proyecto MANES vinculados con la orientación de las investigaciones, los principios metodológicos, los principales resultados del proyecto, el programa de doctorado vinculado con el mismo, las reuniones científicas realizadas, las publicaciones y la organización y proyección internacional del proyecto. También de Tiana Ferrer, A., puede consultarse: "Investigando la historia de los manuales escolares", en Tiana Ferrer, A., (2000), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

⁵ Sobre el particular, puede verse: Rodríguez, M. y Dobaño Fernández, P., (comps.) (2001), *Los libros de texto como objeto de estudio. Una apreciación desde la historia*, Buenos Aires, La Colmena.

⁶ Valls, R., (1999) "Sobre la selección y usos de las imágenes de los manuales escolares de Historia: un ejemplo español (1900-1998)", *Clío & Asociados* N°4, pp. 77-100 y Tiana, A., "La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el Proyecto MANES", *op. cit.*, pp. 101-119.

⁷ 2 de Amézola, G. y Barletta, A. M., "Un historiador piensa en la escuela. Los manuales de José Luis Romero en su obra y proyecto histórico", en *Clío & Asociados* N° 5, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, pp. 135-164.

⁷ Resulta interesante el aporte de producciones que articulan la problemática de los textos escolares a la enseñanza de las letras. Por ejemplo: Lorenzini, E. y Ferman, C. (1988) *Estrategias discursivas. Prácticas de la comprensión y producción de textos*, Buenos Aires Edit-

rial Club de Estudio; Alisedo, G. et al., (1994) *Didáctica de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Paidós; de Gregorio, M. I. (1996) *Coherencia y cohesión en el texto*, Buenos Aires, Plus Ultra; Kauffman, A. M. y Rodríguez, M. E. (1994) *La escuela y los textos*, Buenos Aires, Santillana; Rodríguez L. M. (2001) Cap. 3. "La lengua en los textos escolares"; Coduras, L. y Martinelli, S., Cap. 4 "El cuento en los textos escolares" y Watson, M. T., Cap. 5 "Semiótica de los géneros de comunicación social", en Carbone, G. (Dcción.) (2001), *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*, Madrid, Miño y Dávila.

⁸ Este trabajo fue reproducido en el volumen colectivo: AA.VV., (1977) *Los libros de texto en América Latina*, México, Nueva Imagen.

⁹ En el trabajo de Cucuzza, H. y Pineau, P. (1999) "Problemas teóricos del Proyecto HISTELEA: los riesgos de Tupac Amará", *XI Jornadas de Historia de la Educación*, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires; señalan, a modo de estado del arte provisorio sobre el análisis de los textos escolares en la Argentina, tres momentos claves en la constitución del campo. Un primer momento estaría constituido por los primeros trabajos realizados sobre la historiografía "tradicional" en la recopilación y catalogación de textos escolares, en el que sobresalen los trabajos de Juan María Gutiérrez (1868) y Abel Chaneton (1939). Un segundo momento centrado en la década del 70-80 cuya producción se perfila por los fértiles contactos e intercambios entre el Georg-Eckert Institut y la Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales (FLACSO, Área Educación), y que se proyectan en trabajos que estimulan la producción nacional y que se plasman en las producciones de la revista *Propuesta Educativa* Nros. 7 y 8. Un tercer momento, que comienza con la convocatoria latinoamericana realizada por Gabriela Ossenbach en octubre de 1996 al *I Seminario Internacional sobre "Textos Escolares en Iberoamérica"*, realizado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. Momento por el cual continuamos transitando.

¹⁰ El análisis cualitativo hermenéutico de textos escolares contempla variadas notas: explicaciones multiperspectivas, no monocausales; resultados de estudios científicos, explican presupuestos, entre otros. Se sugiere ver: Pingel, F., UNESCO, (1999), *Guidebook on textbook research and revision*, Unesco-GEI, Vol. 103.

¹¹ Abundante bibliografía da cuenta de las actividades y trayectoria del Georg Eckert Institut Für Internationale Schulbuchforschung (para la investigación internacional en textos escolares). A modo ilustrativo, citamos: Eckert, G. (1972) "Revisión Internacional de textos escolares", en *Educación*, Volumen 5, Alemania, pp. 37-50; Georg Eckert Institute for International Textbook Research (1995) *An outline of the Institute's development, tasks and perspectives*, Braunschweig, Alemania; Radkau, V. (1996), "Los estudios del "Instituto Georg Eckert" para la investigación internacional sobre los libros de texto", en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, N° 10, pp. 3-9; RADKAU, V. (1999) "Tilting windmills. The work of the Georg Eckert Institute for International Research", en Sercu, L. (ed.), *National helpdesks for intercultural learning materials. A guideline*, Utrecht: Parel, the Netherlands; Pingel, F. (1999) *Unesco Guidebook on Textbook research and textbook revision*; Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Volumen 103, GEI/UNESCO, Hannover, Germany y Radkau, V. (2000), "¿Una lucha contra los molinos?: El Instituto Georg Eckert y los manuales escolares", en *Historia de la Educación*, Universidad de Salamanca, N° 19, pp. 39-49.

¹² Georg Eckert Institute For International Textbook Research (1995), Braunschweig, Alemania, mimeo, p. 15.

¹³ Con relación a la problemática de los textos escolares argentinos (1853-1930), destacamos el trabajo de Braslavsky, C., "Der gerbauch der Geschiste im argentinischen Erziehungswesen (unter besonderer Berücksichtigung der Lehrbücher für den Primärbereich), 1853-1930", pp. 155-178.

¹⁴ Kaufmann, C., (2001), Cap. 1. "Silencios inviables. ¿Investigar en historia de la educación?", en Kaufmann, C (dirección) (2001), *Educación y Dictadura*. Tomo 1. Universidades y grupos académicos argentinos (1976-1983), Madrid, Miño y Dávila.

¹⁵ Puede verse una reseña del evento en Finocchio, S. (1991) "Reseña de la Primera Conferencia sobre Libros de texto para la enseñanza de la historia", en el *Boletín del Instituto de Historia Argentina "Dr. E. Ravignani"*, tercera serie, N° 4, pp. 129-132. También en Braslavsky, C. (1990) "La didáctica de la historia en los continentes", en *Propuesta Educativa* N° 2, Buenos Aires, FLACSO, pp. 84-85.

¹⁶ Cabe mencionar que desde una óptica económica, en Coraggio, J. L. y Torres, R. M. (1997) *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Buenos Aires, Miño y Dávila; desarrolla aspectos vinculados con los proyectos de textos escolares a la luz de la experiencia del Banco Mundial, pp. 113-119.

¹⁷ Véase Actas del II Seminario Internacional: Texto Escolares en Iberoamérica, "Avatares del pasado y tendencias actuales", Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, 1997.

¹⁸ A modo de ejemplo, citaremos tres: la presencia de textos extranjeros y su rol en cuanto a la creación de una identidad nacional y una hegemonía cultural por medio de la clase gobernante: Brafman, C. "Los libros de lectura franceses en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires 1856-1910"; relaciones de tipo editorial y de tipo autoral (profesores de historia y geografía) que se establecen durante el proceso de elaboración de textos escolares, producto de experiencia de trabajo compartida a propósito de la elaboración de textos escolares de historia y geografía para el nivel secundario, en: Alonso, M.; Gurevitch, R. y Santiago, B., "Encuentros y desencuentros en la elaboración de libros de texto". En cuanto a los procesos de renovación e innovación tanto en lo referido a los procesos de producción como en las formas de presentación, selección y organización de los contenidos; se presentó un trabajo de Grinberg, S., "Texto y contexto en los libros escolares". Este trabajo aporta una mirada al carácter multideterminado de los textos escolares y a la incorporación de nuevas formas y criterios en su producción, que constituyen uno de los elementos que caracterizan al mercado editorial reciente.

¹⁹ Ascolani, A. (2000) enuncia la totalidad de las ponencias presentadas en dicho evento, en "The Historiography of Education in Argentina during the 1990s", en *Paedagogica Historica*, Ph. XXXVI, 3, p. 897.

²⁰ En la Argentina se han asociado con el Proyecto MANES las Universidades Nacionales de Buenos Aires, Cuyo, Luján, Entre Ríos; del Comahue, La Pampa, La Plata y Nordeste. Sobre el proyecto MANES y sus vínculos con algunas universidades argentinas, puede consultarse: Rodríguez de Castro, F., (1998) "Le programme MANES Les manuels scolaires dans l'Espagne contemporaine (1808-1990)", in *Histoire de l'Education*, volumen 78, París, France; Tiana Ferrer; A., "Investigando la historia de los manuales escolares", en Tiana Ferrer, A. (1999) "La investigación histórica sobre los manuales escolares en España. El proyecto MANES", en *Clío & Asociados*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, Volumen 4; Tiana Ferrer, A. (2000) *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

²¹ Este trabajo se publicó como: Saab, J. y Suárez, C. A. (1998) "La invención de López (El Manual de Historia Argentina de Vicente Fidel López)", en *Clío & Asociados* N° 3, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, pp. 66-74.

²² Sólo se hace mención a los textos sobre historia de la educación argentina.

²³ Posteriormente, López Arriazu, F. (2000) publicó "Los libros de texto y el problema de la actualización de los contenidos disciplinares: el concepto de electrización", en Gvirtz, S. (Dcción.), *El color de lo incoloro. Miradas para pensar la enseñanza de las ciencias*, Novedades Educativas, Buenos Aires, pp. 61-94.

²⁴ Sobre el particular puede consultarse el *Libro de Actas* del evento.

²⁵ Las ponencias fueron: Andrada, M. y Scharagrodsky, P., "¿Cómo se llega a ser hombre?: Acerca de la construcción estética y simbólica de masculinidades en los textos escolares utilizados en las escuelas primarias argentinas", Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires; Artieda, T., "La problemática aborígen en los libros de texto de la escuela

elemental argentina (1946-1955)", Universidad Nacional del Nordeste; Cucuzza, R. y Pineau, P., "Escenas de lectura en la historia de la educación argentina", Universidad Nacional de Luján; Kaufmann, C., "Textos escolares argentinos: un promisorio campo analítico", Universidad Nacional de Entre Ríos; Montenegro, A. M., "La campana suena. Sonido y tiempo escolar en los libros de lectura de la escuela primaria capitalina a fines del siglo XIX y principios del XX", Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

²⁶ De ninguna manera se pretende agotar el listado de las investigaciones y tesis que se enmarcan o vinculan con el Proyecto MANES, sólo se enuncian algunas. Sobre el particular, puede verse: Cuyo "Hacia una red argentina de base de datos sobre textos escolares", reunión MANES-América Latina, ISCHE 2000, Alcalá de Henares, España. *Informe de la situación a julio del 2000*, sobre la base de la información brindada por los equipos argentinos a los coordinadores Pineau, P. y Artieda, T, quienes señalan en relación con los temas de investigación, que "en una simplificación de la complejidad de los proyectos, que los compañeros se encargarán de aclarar en el Congreso de la ISCHE, podemos señalar (): 1) una línea que se ocupa de los contenidos e indaga en el texto, portador del currículo, mediador entre los mandatos societales y la escuela, 2) una línea que se ocupa de las prácticas escolares en torno del texto, 3) una línea que se ocupa de las políticas legislativas estatales respecto del texto, 4) el accionar de las editoriales y en las diferentes valoraciones sociales sobre los actos de leer y escribir.

²⁷ Navarro Floria, P. (2001) "La Patagonia en los primeros textos escolares argentinos (1862-1877)", en *Historia de la Educación, Anuario* N° 3-2000/2001, pp. 39-152.

²⁸ Como ejemplo ilustrativo, citamos las investigaciones que viene realizando desde el año 1994 el equipo dirigido por la Dra. Mabel Pipkin, en el ámbito de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Fundamentalmente, este grupo viene trabajando sobre la comprensión lectora en el ámbito escolar. Dichas investigaciones se concretaron en los proyectos: "Procesos inferenciales y comprensión lectora. Un estudio de múltiples aproximaciones en contexto escolar" y "¿Cómo se construye el significado de un texto?: Búsqueda de inferencias en la comprensión lectora". Producto de estas dos investigaciones, se han publicado varios trabajos. Actualmente están desarrollando el proyecto "Interacción entre niños/niñas para la escritura, evaluación y reescritura de textos narrativos y de noticias periodísticas". Pipkin es la responsable de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento y Equidad de la Educación en América Latina, y en noviembre del 2001 se concretó el *1er. Seminario Internacional sobre "Lectura, escritura y democracia"*. En dicho seminario se presentaron variadas comunicaciones vinculadas con los textos escolares y la comprensión lectora, enfocados desde diversas disciplinas. Un listado bibliográfico exhaustivo sobre trabajos vinculados con los textos escolares argentinos, puede ser consultado en los archivos del Proyecto MANES.

²⁹ Tal es el caso de los artículos de Roncagliolo, R. y Silber, J. (1972) publicados en la *Revista de Ciencias de la Educación*. Recordamos nuevamente el trabajo pionero de Nethol. *et al.* (1973). Posteriormente, en 1975, Anadón, M.; Argumedo, M.; Fossatti, M. C., Marzocchi, R.; Oyola, C.; Squarzón, E. y Valencia, M. publicaron "Análisis ideológico de textos escolares", en *Revista de Ciencias de la Educación* Nros. 13-14. Se registra también un mimeo de Cubas de Tramontana, D., (1996), "Contenido ideológico de los textos escolares primarios de Historia Nacional (1890-1910)", Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo (Facultad de Filosofía y Letras). Y más tarde, debe señalarse que a partir del año 1994 se están efectuando investigaciones en la Universidad Nacional de Cuyo, sobre el "Contenido ideológico de los textos escolares argentinos. Nivel primario (1884-1938)", dirigidas por la profesora Antonia Delia Muschia, investigación adherida al Proyecto MANES, quien también efectúa su tesis de doctorado en el programa de textos escolares.

³⁰ Sobre esta cuestión, puede verse: Kaufmann, C., (2001), "Silencios inviados. ¿Investigar en historia educacional reciente?", *op. cit.*

³¹ Con relación a los trabajos publicados sobre el particular, destacamos de Finocchio, S., (1989) "Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de nuestra escuela media: historia, lengua y literatura, educación física e historia", en *Propuesta Educativa*, N° 1, Buenos Aires, FLACSO, artículo donde sólo se hace una sintética mención a la asignatura educación cívica argentina en su desarrollo histórico. Por otra parte, hemos investigado acerca de algunos aspectos de los manuales de civismo durante la última dictadura en: Kaufmann, C. y Doval, D. (1999) Cap. 6, "Textos escolares y dictadura. La 'Formación Moral y Cívica' durante el Proceso"; Cap. 7, Kaufmann, C., "La 'familia argentina'. Las significaciones instituidas en manuales de Formación Moral y Cívica" y Cap. 8, "Orillas rioplatenses y dictaduras. El docente como 'labrador del espíritu'", en Kaufmann, C. y Doval, D., *Paternalismos pedagógicos*, Rosario, Laborde.

³² Sobre el particular, puede verse: Rodríguez, M. y Dobaño Fernández, P. (comps.), (2001), *Los libros de texto como objeto de estudio. Una apreciación desde la historia*, Buenos Aires, La Colmena. Se sugiere ver: Ossenbach, G. y Somoza, M. (2001), *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

³³ Sugerimos consultar: Ossenbach Sauter, G. (2000), "La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del Proyecto MANES", en *Historia de la Educación*, Universidad de Salamanca, N° 19, pp. 195-203.

El papel de la Iglesia Católica en la formulación e implementación de las políticas educativas argentinas en los '90¹

María Catalina Nosiglia y Stella Maris Zaba*

Resumen:

El propósito del trabajo es analizar las tomas de posición y las estrategias políticas de la Iglesia Católica a lo largo del proceso de formulación e implementación de la Ley Federal de Educación.

A partir del análisis de la legislación del período, de las declaraciones públicas que producen en torno de la educación y la realización de entrevistas a informantes claves, se observa que fue un actor preponderante en la orientación de la transformación educativa, por medio de: a) la introducción de sus concepciones filosóficas, ideológicas y políticas en la Ley Federal de Educación y en los Contenidos Básicos Comunes, b) la inclusión de representantes del sector católico en el Ministerio de Educación de la Nación, y c) las transformaciones organizacionales dentro de la propia institución a partir de la transferencia de los servicios educativos a las provincias.

Abstract:

The purpose of this paper is to analyze the decision taking process and the political strategies of the Catholic Church along the formulation and implementation process of the Federal Education Law.

Beginning with the analysis of the legislation during that period, of the public declarations around educational issues and interviews to key informants, one can observe that it was a prime actor in the orientation of the educational transformation, due to: a) its introduction of philosophical, ideological and political concepts in the Federal Educational Law and in the Common Basic Contents, b) the inclusion of representatives of the catholic sector in the National Ministry of Education, and c) the organizational transformations within its own institution initiated by the transfer of educational services to the states federal.

1. Introducción

La Iglesia Católica argentina fue uno de los actores centrales en torno de la educación desde que el Estado interviene en la conformación del sistema educativo nacional ejerciendo influencias y articulando demandas y propuestas. El propósito de este trabajo es analizar el papel de este actor en la

* Universidad de Buenos Aires.

orientación de las políticas educativas que encaró el Poder Legislativo y Ejecutivo Nacional desde la sanción de la Ley Federal de Educación (LFE).² A tal fin se abordó el estudio de las tomas de posición y las estrategias políticas del sector a partir del análisis de la legislación del período, sus declaraciones públicas y la realización de entrevistas a informantes claves. La hipótesis de la que se partió es que la Iglesia Católica argentina ha tenido un papel preponderante en la formulación de las políticas educativas de los años '90.

Se concibe a la política educativa como un proceso social dinámico que se configura por la participación de diferentes actores, principalmente el Estado, en sus diversas instancias territoriales. Estos actores sociales y políticos tienen diferente capacidad de presionar o influir en la orientación de las políticas educativas y ésta varía según períodos históricos. Desde este punto de vista se entiende a las políticas educativas no sólo como el programa de acción que se realiza tanto a nivel nacional como provincial, es decir como política instrumental, sino que importa resaltar los intereses ideológicos que hay detrás de las políticas educativas y los grupos de poder que presionan a favor o en contra de determinadas políticas.

La Iglesia Católica ha sido siempre un actor central en la orientación de las políticas educativas desde la configuración de nuestro sistema educativo nacional a fines del siglo XIX. Aunque su capacidad de presión e influencia varió en distintos períodos históricos siempre tuvo un interés fundamental en la educación como espacio privilegiado de difusión de su doctrina.

En varias investigaciones que estudian la influencia de este actor en diferentes momentos históricos se coincide en señalar que el grupo nacionalista católico o conservador católico ha sido hegemónico, fundamentalmente a partir de la década del '20 como expresión política de la Iglesia en la orientación de las políticas públicas, especialmente las educativas (Krotsch, 1990; Bianchi, 1996; Ezcurra, 1988).

Sin embargo, teniendo en cuenta las diferentes tendencias dentro de la institución y sus particulares formas de manifestarse en el campo educativo, podemos señalar dos corrientes predominantes en el pensamiento educativo católico, que se manifestaron durante el siglo XX: el sector liberal y el sector conservador.

Varios autores coinciden en señalar que existen dos vertientes dentro de la Iglesia Católica, que dividió al catolicismo argentino, y sintetizan una polémica: conciliación o enfrentamiento con el liberalismo. Esta polémica no sólo se dio en nuestro país, sino al interior del catolicismo universal, principalmente desde el papado de Pío IX en 1864 con la Declaración llamada *Syllabus* (Mallimachi, 1992).

El nacionalismo católico, que aparece fuertemente en la Argentina, en la

década del '30, fue, según Zanatta, el núcleo ideológico que fundó el autoritarismo católico y cohesionó sus diferentes elementos en una doctrina orgánica. Este corpus ideológico se construyó, según el autor, sobre la base de superposición entre "catolicidad" y "nacionalidad" (Zanatta, 1996).

Los católicos liberales –con una tendencia más pluralista– conciben la división entre lo espiritual y lo temporal, permiten la posibilidad de progreso y el diálogo con la modernidad.

A partir del Concilio Vaticano II, la Iglesia Católica emprendió un arduo camino de renovación, que significó una toma de conciencia de la Iglesia no sólo jerárquica, sino como Pueblo de Dios: un "aggiornamento" o modernización y adaptación a los tiempos, reflexión y opción por los pobres (Sánchez Márquez, 1998).

Durante este proceso histórico Moyano identifica tres corrientes dentro de la Iglesia, producto de divisiones que demuestran, pese a la poca dinámica interna que suele demostrar la institución, las variaciones producto de los acontecimientos históricos, sociales y económicos: a) la corriente conservadora e integrista, básicamente plantea la unidad entre la Iglesia y el Estado. Éste es considerado el brazo secular de la Iglesia en la defensa de la fe, y la Iglesia es vista como el brazo religioso del Estado que legitima el accionar de este último en nombre de Dios; b) la corriente social cristiana o moderada, la cual intenta readaptar la Iglesia frente al mundo capitalista y a sus procesos de secularización. Le reconoce al mundo una autonomía propia y acepta la libertad de conciencia tendiendo siempre a establecer un diálogo y relaciones con diversas expresiones: desarrollistas, nacionalistas u otras y; c) la corriente progresista o radical progresista, la cual desarrolló una nueva forma de pensar la teología, un modelo de Iglesia diferente. Se la llamó Teología de la Liberación, y alcanzó su expresión más resonante en el Movimiento de Sacerdotes del Tercer Mundo (Moyano, 1992).

En educación estas corrientes se expresaron en el desarrollo del nacionalismo católico y de una corriente moderada o liberal, que, desde una perspectiva pluralista, reivindicaba la libertad de enseñanza concebida como "repartición proporcional escolar".³ Según Krotsch, el agente que aglutinó el conjunto de los intereses del sector privado frente al Estado fue la Iglesia, la que a pesar de orientarse doctrinariamente en torno de una perspectiva básicamente congruente con el nacionalismo católico, tendió a representar los intereses del campo privado desde una perspectiva centrada en la autonomía de éste. Agrega además que, durante todo el siglo XX, la distinción entre la esfera pública y privada en materia de gobierno, finanzas y control de la educación, estuvo sujeta a negociaciones y acuerdos que evolucionaron de maneras diferentes según el nivel educativo de que se tratara. Como

resultado se produjo un acrecentamiento de la autonomía del sector privado en términos de gobierno y control en todos los niveles y una regularización de la dependencia en materia financiera en los niveles elemental y medio (Krotsch, 1988).

En todos los niveles del sistema educativo, con diversas denominaciones ha sido reconocida la educación de gestión privada. De esta manera en la historia de la educación argentina se ha dado una complementariedad para satisfacer las demandas educativas de la población, de la acción estatal y de la acción privada⁴ (Albergucci, 1995).

Otro autor coincide en señalar que la enseñanza privada, en las distintas modalidades y niveles del sistema educativo, alcanzó un gran desarrollo en el país al amparo de un proceso de consolidación de la libertad de enseñanza. La aceptación de títulos habilitantes o supletorios para el ejercicio particular de la enseñanza, las condiciones de trabajo y la estabilidad del personal docente en los institutos particulares, la validez de los títulos otorgados a sus alumnos, la fiscalización de la oferta educativa privada a cargo de organismos estatales creados especialmente, la regulación en el otorgamiento de las subvenciones económicas constituyen, entre otros, elementos clave en el crecimiento y consolidación de los servicios educativos de gestión privada (Morduchowicz, 1999).

Un antecedente de la Ley Federal de Educación lo constituyó el Congreso Pedagógico Nacional de 1984, en el cual se hicieron evidentes las diferentes corrientes del catolicismo más actuales.

Durante el Congreso, la Iglesia Católica fue uno de los grupos mejor preparados para la participación, y tradujo el pensamiento oficial de la institución en el documento "Educación y proyecto de vida".⁵ A pesar de ello, sin embargo dejó un amplio margen para la aparición de varios discursos educativos que mostraron las diferentes corrientes del pensamiento educativo católico. Krotsch las caracterizó como liberalismo, nacionalismo popular cercano al "aggiornamiento" y nacionalismo católico tradicional. Según el mismo autor, el liberalismo educativo estuvo fundamentalmente representado por lo que podemos denominar los "expertos", es decir aquellos que han desarrollado su perfil profesional y también muchas veces político, desde el conocimiento acumulado en el campo educativo. Este sector expresaba la defensa del pluralismo, la autonomía escolar, la descentralización, el carácter subsidiario del Estado. Se la puede vincular históricamente con aquella corriente que reivindicaba la "repartición proporcional escolar" de la década del veinte y el pensamiento neoliberal, en tanto su defensa del pluralismo y la diversidad, y el énfasis en la relación entre democracia y pluralismo educativo que privilegia el

papel "igualador" del mercado. El fortalecimiento del mercado contribuiría así al debilitamiento de los oligopolios educativos existentes. Por otro lado, Krotsch señala que el sector del neoconservadurismo apareció teóricamente representado por el nacionalismo popular en el que predomina la preocupación por el tema de la cultura y los contenidos populares de ésta, al mismo tiempo que enfatiza la necesidad de un proyecto nacional que debe ser reconstruido desde la perspectiva de la evangelización de la cultura. Este planteo ha servido para recrear algunas posiciones tradicionalmente vinculadas con el nacionalismo católico, que se expresa fundamentalmente en los documentos del Episcopado pero sólo marginalmente en el campo del laicado católico vinculado con la educación. Esta corriente se superpone en muchos casos con el nacionalismo popular, ya que en ambos predomina una concepción organicista en que es difícil distinguir entre los distintos ámbitos de lo social. Finalmente, explica que el discurso predominante en el Congreso Pedagógico fue el del liberalismo católico y que esta preeminencia se debió a dos factores. En primer lugar, al hecho de que el discurso educativo católico se construye fundamentalmente teniendo en cuenta el ámbito privado, en el que se fortalecen naturalmente las propuestas centradas en el mercado. Y, en segundo lugar, al peso que tienen los sectores medios y altos de las grandes escuelas en la defensa de la educación católica (Krotsch, 1988).

A partir de los '90 la Iglesia cobra un lugar privilegiado como interlocutor del Gobierno en la definición e implementación de la transformación educativa. Esto se observa en la introducción de sus históricas orientaciones ideológicas y políticas como contenidos de la LFE y de los Contenidos Básicos Comunes (CBC); en la creación de organismos del sector en el Ministerio de Educación y la activa participación de sus representantes tanto de modo informal (entrevistas, consultas privadas) como a través de la ocupación de cargos públicos en el Ministerio de Educación. Asimismo, dentro de la misma Iglesia como organización se observaron cambios en las áreas responsables de la conducción de la educación católica con el objetivo de cumplir en forma más acabada sus funciones.

2. El papel de la Iglesia en la formulación y sanción de la Ley Federal de Educación

En el proceso de formulación de la Ley Federal de Educación, la Iglesia a través de varios medios participó y presionó con el fin de introducir sus concepciones político-educativas en dicha Ley. La LFE que reglamenta el

artículo 14° de la Constitución Nacional se presenta en el discurso oficial como el resultado del largo debate iniciado con el Congreso Pedagógico convocado por Ley 23.114, en 1984.

Desde el inicio del proceso legislativo, previo a la sanción de la LFE, la Iglesia Católica a través del Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC) participó activamente en el debate. El anteproyecto del Poder Ejecutivo presentado ante el Senado, a partir del cual se da comienzo al trámite parlamentario, no llenó las expectativas de la Iglesia debido a la omisión de algunos ítems o "debilidad de algunas afirmaciones" (Múgica, 2000: 12).

El Senado fue la cámara de origen, en la cual se presentaron varios proyectos, entre ellos, el del Poder Ejecutivo Nacional, el del senador Romeros Feris, el de la senadora Del Valle Rivas, el del senador Figueroa y el de la senadora Malharro de Torres (Nosiglia y Marquina, 1993).

El anteproyecto que la senadora Olijela del Valle Rivas encargó al doctor Cirigliano, su principal asesor, para la redacción; fue entregado al CONSUDEC en 1991 para que presentara las observaciones y las propuestas. Una de las estrategias del organismo católico educativo fue la conformación de un equipo de técnicos, conformado por doctora Lila Arquideo, el doctor Ronchino, el doctor Licciardo y el profesor van Gelderen, con el fin de analizar críticamente el Proyecto de Ley del Senado y la presentación de modificaciones a propuesta de la Iglesia. A fines de enero del año, 1992 el CONSUDEC elevó una segunda propuesta. En abril del mismo año mientras el Episcopado declaraba que no presentaría ningún Anteproyecto de Ley de Educación, las autoridades del CONSUDEC se reunían informalmente con algunos senadores.

Nosiglia y Marquina señalan que, luego de la media sanción de la Cámara de Senadores el 6 de mayo de 1992, pasó para su discusión a la Cámara de Diputados –cámara revisora–, quien realizó modificaciones y adiciones, en la sesión del 3 de septiembre de 1992. Entre las modificaciones introducidas y en relación con la educación privada, se pueden mencionar dos: "en el recinto se modifica el dictamen de mayoría, mencionándose a la Iglesia Católica como agente educativo, y entre los lineamientos para fijar la política educativa se reemplaza el "derecho de enseñar y aprender" por la "libertad de enseñar y aprender", conceptualización sostenida fervientemente por los representantes de las instituciones privadas. Según las autoras, el proyecto revisado y modificado por la Cámara de Diputados, en primera revisión, fue el resultado de un trabajo que tuvo como objetivo responder a múltiples demandas realizadas por los distintos sectores sociales. A la presión de las entidades privadas que fueron recogidas en la versión del Senado se sumaban la de los sectores de las escuelas públicas de todas las moda-

lidades y niveles, que no sentían reflejadas sus demandas y propuestas en lo producido por la cámara iniciadora (Nosiglia y Marquina, 1993).

Este proyecto seguía sin modificar algunos temas claves para la enseñanza privada. Entre ellos el rol subsidiario del Estado en la responsabilidad de las acciones educativas y la falta de neutralidad en materia de enseñanza religiosa. Si bien se dejaba explícitamente clara la responsabilidad principal e indelegable del Estado en fijar la política educativa, su rol quedaba desdibujado con relación a la prestación del servicio y las acciones educativas de otros agentes, dentro de los cuales la familia figura en primer término, y la Iglesia Católica se destaca por sobre otras religiones y demás agentes educativos. Asimismo la denominación de "establecimientos de gestión privada" y "establecimientos de gestión estatal" para diferenciar las escuelas de diferente régimen, creaba confusiones terminológicas, ya que en los privados no sólo la gestión sino también la propiedad es privada. Esta denominación ya encubría la intención de calificar como públicas tanto unos como otros establecimientos (Nosiglia, y Marquina, 1993).

Se introduce también el derecho del sector de enseñanza privada de participar en el planeamiento educativo de manera directa ya que no requiere de la solicitud del Consejo Federal.

Luego de la media sanción de Diputados, vuelve al Senado para su tratamiento, en cuyo ámbito es nuevamente modificado.

A través de representantes del CONSUDEC, la enseñanza privada católica siguió participando en los debates de aprobación de la ley.

A la Iglesia Católica las modificaciones de la Cámara de Diputados le parecieron inadmisibles, entre otras la supresión, con respecto a la media sanción de la Cámara de Senadores, de los valores religiosos como objetivos del nivel inicial y del nivel primario. Después de varios encuentros, durante el tratamiento definitivo y sanción de la ley en la Cámara de Diputados, según el hermano Daniel Múgica, el CONSUDEC ya conocía el texto a proponer y tenían una sala reservada durante el debate (Múgica, pág. 12, 2000).⁶

Según uno de los representantes del CONSUDEC surgieron conflictos. En dicha sala reservada, el diputado Luis Martínez (Partido Justicialista) fue a consultarlos por una propuesta exigida por los gremios docentes, como se señaló precedentemente. Éstos planteaban que en el artículo 46 se incluyera a los docentes privados en el derecho a la "libertad de cátedra" y al "régimen de concursos", con el derecho de ascender en la carrera docente a partir de sus propios méritos y actualización profesional. Ante este conflicto, el CONSUDEC redacta un agregado final a dicho artículo que no les parecía totalmente congruente con el texto que le antecedía, pero que ante la falta de tiempo era lo único que podía salvar el principio de la libertad de enseñan-

za. La contradicción de los artículos 46 y 36 se presentaba, entre los derechos y obligaciones de los agentes prestadores de la enseñanza de gestión privada, y los derechos y obligaciones de los docentes. La Iglesia, a través del CONSUDEC, no admitía el reconocimiento de dos de los derechos establecidos para los docentes: "ejercer su profesión sobre la base del respeto a la libertad de cátedra y a la libertad de enseñanza, en el marco de las normas pedagógicas y curriculares establecidas por la autoridad educativa" (art. 46°, inc. a), e "ingresar en el sistema mediante un régimen de concurso que garantice la idoneidad profesional y el respeto por las incumbencias profesionales, y ascender en la carrera docente, a partir de sus propios méritos y su actualización profesional" (art. 46°, inc. b), ya que se contradecía con el derecho de los agentes prestadores del servicio educativo de gestión privada de nombrar y promover a su personal directivo y docente (art. 36°, inc. a). El agregado final al artículo 46°, que el CONSUDEC redactó, establece la excepción de los derechos establecidos en los incisos a) y b) para los trabajadores de la educación de establecimientos de gestión privada.

Otro de los conflictos surgió por un agregado al artículo 37° "para atender los salarios docentes" que restringía todo otro tipo de aporte. El agregado restrictivo está referido al aporte estatal, que en la formulación final del artículo está limitado sólo a los salarios docentes de los establecimientos educativos de gestión privada. Los sectores más liberales dentro de la Iglesia Católica defienden el derecho a recibir aportes del Estado también para otros fines, en base al principio de justicia distributiva.

Finalmente, en un proceso rápido, La Ley Federal de Educación N° 24.195 fue aprobada el 14 de abril de 1993 y significó para la Iglesia Católica la inclusión de muchos de sus principales postulados.

En primer término se reconoce que la *familia* es el ámbito primario y natural de la educación de la persona y se incluye explícitamente a la Iglesia Católica como agente educativo dentro de las confesiones religiosas reconocidas.⁷

Para aquellos autores que conciben la diferencia entre responsabilidad y agentes que pueden tener iniciativas de gestión, la Ley Federal de Educación reconoce al agente natural y primario a la familia, como primera educadora, el agente Estado, como agente sólo de los servicios de gestión oficial, y el agente Iglesia Católica de los servicios que ella presta. La educación para esta última es una de las dimensiones de su misión, de su vocación de "evangelización" (Albergucci, 1995).

En segundo término, se incluye la defensa de la libertad de enseñar y aprender, lo cual parecería redundante en términos que este derecho ya estaba reconocido como parte integrante de la Constitución (art. 14).⁸ Además, como se señaló al comienzo, la Ley es reglamentaria de este derecho. Pero es interesante el agregado del término *libertad* que asumió en sus orígenes, como señala Sánchez Viamonte, un carácter negativo frente a la autoridad, en este caso de la Iglesia frente al Estado (Sánchez Viamonte, 1957).

La libertad de enseñanza es entendida por algunos autores a través de tres ejes principales: a) libertad de enseñar y aprender como igualdad de oportunidades y posibilidades; b) pluralismo escolar, entendido como pluralismo de ofertas y pluralismos de opciones educativas y c) libertad de conciencia (Albergucci, 1995).

En tercer término, con respecto a los contenidos de la educación se reconoce la *dimensión religiosa* como un aspecto de la formación de la persona a la que debe apuntar el sistema educativo.⁹ Los padres son considerados agentes naturales y primarios de la educación y pueden elegir para sus hijos/as o pupilos/las, la institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas. Sin embargo, los representantes de la Iglesia no estaban muy conformes con el artículo 44°¹⁰ que en Diputados se cambia de "derecho de los padres a la educación religiosa de los hijos", por "derecho de los padres a elegir escuelas que correspondan a sus convicciones éticas o religiosas". La formulación final del artículo 44°, inciso c) se aleja del sentido original que se intentó dar, ya que con la primera formulación, la Iglesia podría reclamar la educación religiosa en las escuelas estatales en base al derecho de los padres a la educación religiosa de sus hijos.

La CTERA criticó el art. 6 porque establecía una diferenciación entre formación ética y religiosa. Para la organización gremial en la Ley Federal de Educación a diferencia de la Ley 1.420 aparecía el sistema educativo posibilitando la formación religiosa. Por ello abría el interrogante sobre la reglamentación de este artículo en el futuro, porque sería de vital importancia para que la educación oficial mantuvieran la laicidad (CTERA, 1993).

En cuarto término, se introduce la definición que el sector privado utiliza para clasificar los tipos de servicios educativos: *de gestión privada* o *de gestión estatal*, incluyendo implícitamente ambos bajo la denominación de "público". Esta situación cambia la denominación que históricamente tuvieron las escuelas que fueron particulares o privadas en la medida que no estaban abiertas al público en general. Se reservaba la denominación de "público"

para lo que está abierto a todos, lo común. Esta nueva categorización le otorga mayores reaseguros para la recepción de fondos públicos para su sostenimiento.¹¹

En quinto término, se les reconoce a la Iglesia y al sector privado en general un conjunto de derechos que reafirman los que ya habían logrado producto de sus luchas históricas para obtener mayor autonomía del Estado. Éstos son: el derecho a crear, organizar y sostener escuelas; nombrar y promover a su personal directivo, docente, administrativo y auxiliar; disponer sobre la utilización del edificio escolar; formular planes y programas de estudio; otorgar certificados y títulos reconocidos y participar del planeamiento educativo.¹² Asimismo, en el artículo 46° se exceptúa expresamente a los establecimientos privados de las obligaciones establecidas para la educación pública sobre el régimen de ingreso y promoción del personal docente. En este aspecto se reivindican como entidades de comercio que gozan de libertad para la selección, contratación y promoción de su personal. Además, se los exceptúa de que los docentes puedan ejercer su profesión en base al respeto a la libertad de cátedra y a la libertad de enseñanza, como forma de impedir cualquier acción contraria a las concepciones filosófico-pedagógicas de los establecimientos privados, y en especial los confesionales.¹³

Comparando el contenido de los dos párrafos anteriores se observa que se conquista la denominación de público para ambos sectores, pero a diferencia de los colegios oficiales logran conservar derechos de entidades privadas, tales como nombrar su personal de acuerdo con los criterios propios y disponer de sus bienes como de cualquier empresa privada.

En sexto término, con respecto al financiamiento y como consecuencia de su nueva categorización como público se les reconoce en este artículo el derecho a recibir *aportes*, por parte del Estado. La Iglesia católica reivindica este derecho en el marco de la justicia distributiva.¹⁴ Según el entrevistado, doctor Gerardo Suárez, el tema que preocupaba a la Iglesia Católica y a los sectores privados en general era el sostenimiento de la educación. El sector privado, especialmente el subsidiado, temía que hubiera una reforma del financiamiento, que podía interpretarse como un recorte a los subsidios. De modo que algunos sectores privados tuvieron que unirse con el sector público, en la defensa de la gratuidad. Porque esta defensa era un reaseguro para el mantenimiento del subsidio por parte del Estado.

Para el sector gremial la ley no partió del diagnóstico de la realidad educativa nacional, sus problemas y necesidades, sino que fue producto de la urgencia del Poder Ejecutivo y los "lobbies" de turno, en el marco de la reforma del Estado impuesta por el modelo neoliberal imperante (CTERA, 1993).

La Ley refleja ambigüedades, contradicciones y yuxtaposiciones por las presiones que recibieron los legisladores de los dos sectores predominantes: la tendencia principalista y la tendencia subsidiarista. Cabe recordar que el sector gremial señala que la presión ejercida por los docentes, padres y alumnos que pobló las calles durante el año 1992 obligó a sustituir y modificar numerosos artículos, tras sucesivas negociaciones y reconsideración en Diputados. Sin embargo sólo pudieron poner límites imprecisos a la tendencia privatista y subsidiarista del Estado (CTERA, 1993).¹⁵

Como señala Paviglianiti, la ambigüedad del rol del Estado es una de las características de la ley, ya que en el título I sobre derechos, obligaciones y garantías, en su artículo 3° tiende a reflejar una concepción más cercana al rol principal del Estado en materia de educación, mientras que en el artículo 4° contiene las expresiones correspondientes al rol subsidiario del Estado (Paviglianiti, 1993).

3. La Iglesia durante la implementación de la Ley Federal de Educación (LFE)

Durante el proceso de la denominada "Transformación Educativa", hubo un claro apoyo de algunos sectores de la Iglesia. Tuvieron una activa participación en la implementación de las políticas educativas que se constata en las numerosas reuniones realizadas entre el ministro de Educación y el CONSUDEC.¹⁶

Sin embargo surgieron conflictos en algunas jurisdicciones en torno de algunas políticas educativas, como por ejemplo la capacitación docente, ya que la Iglesia rechazaba constantemente, tanto a nivel nacional como provincial, los programas de capacitación y perfeccionamiento docente que el Estado nacional y las jurisdicciones implementaban. Los encuentros entre autoridades del Ministerio nacional y las autoridades de la Iglesia Católica fueron frecuentes y permitieron introducir cambios significativos en las normativas. El CONSUDEC consideraba que si bien el perfeccionamiento docente era bien recibido, se percibieron "molestias y quejas en relación con un cierto dirigismo" (CONSUDEC, 1995: 1).

Asimismo, existieron diferentes mecanismos e instancias de presión ejercidos por la Iglesia Católica en torno de la toma de decisiones del Estado durante la implementación.

En primer término, hubo presiones a través de distintos medios del CONSUDEC y de la Junta Coordinadora de Enseñanza Privada (COORDIEP),¹⁷ con relación con el aporte estatal.

Asimismo, a través de cartas, declaraciones y comunicados de la Comisión Episcopal de Educación Católica (CEEC) al presidente de la Nación y a la ministra de Educación y de audiencias constantes con autoridades nacionales se logró derogar ciertas resoluciones o el tratamiento de Documentos del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE). Una de ellas fue la Resolución N° 111/96, que establecía el financiamiento de los programas de capacitación para la totalidad de los docentes en función de la aplicación de los Contenidos Básicos Comunes. Entre las modificaciones referidas a la formulación de proyectos de capacitación y a la conformación y facultades de la Comisión Evaluadora, la Resolución N° 954/96 incluye a las instituciones educativas de gestión privada como prestadora de capacitación teniendo en cuenta el ideario de su creación, así como la posibilidad de presentar propuestas alternativas (Res. N° 954/96, art. 1° y 2°). Se sustituye, además el punto c) del artículo 1° del capítulo I del Anexo I, para que contemple a las escuelas y docentes de gestión privada. Entre las resoluciones del CFCyE tratadas en las audiencias entre autoridades nacionales y autoridades del CONSUDEC, se destacan los Documentos A-11 y A-12, a fin de que en las cabeceras jurisdiccionales de la Red Federal de Perfeccionamiento Docente se inscriban a los Consejos Provinciales de Educación Católica. Otro tema conflictivo que originó reuniones entre el presidente del CONSUDEC con el viceministro de Educación el doctor García Sola, fue el tema de la acreditación de los Institutos de Formación Docente. Se criticaba desde la Comisión Episcopal de Educación Católica que los institutos recibían la información tardíamente. Las palabras del arzobispo de Rosario, monseñor Eduardo Mirás, respecto a la formación docente, en la Asamblea Plenaria de la CEEC, demuestran la situación de disconformidad: "La Iglesia quiere mantener sus propios Institutos de Profesorado para tener educadores formados dentro de una cosmovisión cristiana que sean luego los que asuman las cátedras de los distintos colegios, escuelas, terciarios y nivel superior. Si la Iglesia no pudiera tenerlos entendemos que sería un atentado contra la libertad de enseñanza..." (Mirás, 1998: 6).

A nivel de las jurisdicciones, hubo también presiones de la COORDIEP, el CONSUDEC y los CEC provinciales por la problemática de la implementación a nivel provincial. La COORDIEP y el CONSUDEC denunciaban que las libertades y derechos adquiridos estaban siendo desvirtuados por el funcionamiento de los sistemas provinciales. Por lo tanto, a partir de 1995, el CONSUDEC traslada su estrategia a nivel provincial. El seguimiento de los contenidos, de la normativa promovida, del aporte estatal y de la capacitación, se promueve a través de los CEC y juntas diocesanas provinciales. En muchas declaraciones de la Asamblea Anual del CONSUDEC, se exige que se le reconozca su

derecho a "ser partícipes en la elaboración y protagonistas de las políticas educativas" (CONSUDEC, 1996: 8).

Hacia el año 1998, la estrategia del CONSUDEC cambia. Ya no serán las autoridades nacionales del Ministerio de Educación los interlocutores, sino el Comité Ejecutivo del CFCyE. Los documentos y cartas de la Comisión Episcopal de Educación serán dirigidos a este organismo. Esto se hace ya que los mayores conflictos se presentaban en las jurisdicciones, por lo tanto la Iglesia prefirió reclamar y presionar a los ministros de Educación provinciales. Sin embargo, como se aclaró en este trabajo, no se investigó aún las posiciones de la Iglesia en cada jurisdicción educativa.

Todas estas estrategias estaban basadas en la defensa de la libertad de enseñanza, principio reconocido en la Ley Federal de Educación, no sólo para la Iglesia, sino también para los sectores de la enseñanza privada. Durante todo el período analizado éste fue el principal argumento por el cual la Iglesia intervino en la transformación educativa.

Finalmente, la Iglesia, durante este período, si bien no presionó explícitamente por la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, el reclamo de la institución por la formación integral y el derecho de los padres a elegir el tipo de formación para sus hijos hacía prever que en un futuro podría plantearse tal reclamo histórico de la Iglesia. Esto se puede observar con la creación de la Vicaría de Educación en la Ciudad de Buenos Aires, que entre sus funciones destaca las funciones pastorales no sólo en los institutos católicos sino también en toda otra institución privada y pública.¹⁸ También se plantearon para los CEC provinciales los desafíos de una mayor presencia pastoral en los colegios de gestión privada no confesionales y en los colegios de gestión estatal, en las universidades católicas y la promoción de un diálogo más intenso con las congregaciones religiosas, movimientos y asociaciones laicales, políticos y funcionarios del Estado nacional.

Sin embargo, el caso más relevante del poder de la Iglesia en la orientación de las políticas educativas se observa en la presión ejercida para modificar los Contenidos Básicos Comunes para la Educación Básica, tema que abordamos a continuación.

a. La influencia de la Iglesia en la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes

Uno de los temas más controvertidos y en donde tuvo mayor participación la Iglesia Católica fue el proceso de aprobación de los CBC.

Los CBC fueron aprobados por el CFCyE por primera vez en noviembre

de 1994, luego de un mecanismo establecido para realizar consultas y concretar acuerdos en el marco de la Ley Federal de Educación. La aprobación por parte este organismo estaba contemplada en el art. 66°, inciso a) de dicha ley.

Los procedimientos y circuitos para acordar los CBC fueron establecidos por la Resolución N° 26/93 CFCyE. Dentro de los Aspectos Prioritarios para la Aplicación de la Ley Federal de Educación, sólo dos transformaciones requerían pasar por cinco circuitos: la transformación curricular y la capacitación docente.

Estos circuitos establecidos por el CFCyE fueron cinco: circuito técnico, consulta federal consulta nacional, acuerdos federales y normativa nacional y provinciales coordinados por la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, del Ministerio de Cultura y Educación y el Comité Ejecutivo del CFCyE (Anexo de la Resolución N° 26/93, Documento Serie O N° 1, Capítulo IV).

Para el circuito de consulta nacional, se diseñó un cuestionario sobre los documentos, se remitió a entidades de actuación en el ámbito nacional para que los respondieran en un plazo no superior a un mes. Sus respuestas fueron organizadas y recuperadas en propuestas para incorporar enmiendas a los documentos y para ser elevadas a la asamblea del CFCyE con el objetivo de elaborar los acuerdos de mediano plazo. Asimismo participaron entidades de actuación en el ámbito nacional, que se amplió con otras personalidades de actuación destacada, a quienes también se les enviaron los documentos con el cuestionario para que los respondieran en el mismo plazo.

La primera selección de los Contenidos Básicos Comunes tuvo un proceso de consulta a diferentes sectores de la comunidad.¹⁹

Según el entrevistado, el doctor Carlos Cullen, ex coordinador del área de Formación Ética y Ciudadana, el trabajo técnico se organizó por áreas de consulta, las cuales estuvieron dirigidas por coordinadores seleccionados directamente por la Secretaría de Evaluación. Señala que hubo distintos tipos de consultas: a académicos, a la opinión pública a través de diarios o por teléfono, encuestas a docentes, a organizaciones no gubernamentales y organismos intermedios. Posteriormente, se compatibilizaban las diferentes posturas, se elaboraba un documento borrador que era discutido con otros miembros y cuando era aceptado técnicamente entraba en los otros circuitos de consulta. Cuando el documento fue puesto a discusión con los técnicos y autoridades de las jurisdicciones para llegar a un consenso previo a la reunión del CFCyE, uno de los inconvenientes se originó en la llegada tardía a las provincias de los materiales para la discusión.

En el caso de los gremios no tuvieron participación plena, ya que la modalidad propuesta había sido la misma que la de las ONGs, es decir a través de consultas escritas; esta modalidad fue rechazada por los gremios. La CTERA planteaba que la legitimidad técnica de los contenidos se veía malversada por la ausencia de protagonismo docente, corriendo el peligro de que esta modernización de contenidos se convirtiera en un nuevo elemento de exclusión social y cultural (CTERA, 1995).

Luego de estos mecanismos de consulta, los Contenidos Básicos Comunes (CBC), elaborados en el Ministerio de Educación, fueron aprobados por primera vez el 29 de noviembre de 1994, por la Resolución N° 39/94 del CFCyE. Esta primera aprobación suscitó una serie de críticas por parte de la Iglesia Católica, lo que produjo un serio conflicto, que culminó con la introducción de cambios tras un acuerdo entre el Ministerio de Cultura y Educación (MCyE) y la Iglesia Católica. Esto motivó la renuncia de algunos de los técnicos que habían elaborado la primera versión. Aunque en un primer momento el CONSUDEC participó de la elaboración de la primera versión, las críticas más duras provenían de algunos obispos representantes de los sectores más conservadores. De los sectores más progresistas como la revista *Criterio* se criticaba esta postura, aunque no estaban totalmente de acuerdo con los CBC (*Criterio*, 1995).

Las inquietudes se comenzaron a manifestar en diciembre del año 1994, en la Comisión Permanente de la Comisión Episcopal Argentina (CEA) que había decidido formar un equipo para analizar los contenidos y, aunque ya habían sido aprobados, el presidente de la Comisión Episcopal de Educación (CEE) monseñor Jorge Meinvielle, manifestaba: "Estamos transitando por una etapa muy delicada porque se están elaborando los contenidos mínimos, qué se va a enseñar" (*La Nación*, 11 de marzo de 1995).

Luego de una reunión de la Conferencia Episcopal Argentina (CEA) el presidente la misma, Antonio Quarracino, declaraba: "Hay fallas que deberían corregirse si no se quiere dejar de lado a Dios, a la cultura, al orden natural y a la familia" (*Página 12*, 12 de marzo de 1995).

Entre las "objeciones de fondo" se señalaban que: a) los contenidos obligatorios no son mínimos, sino máximos por su detallismo y extensión; b) se formularon de manera excesivamente centralizados; c) se omitía la dimensión espiritual de la persona, reconocida en el Congreso Pedagógico; d) se reemplaza la "dimensión ética" exigida por la Ley de Educación, por una "dimensión valorativa", en un relativismo moral; e) se minimiza a la familia, a pesar de que la Ley Federal la proclama "agente natural y primario de la educación" (*La Nación*, 11 de marzo de 1995).

En un primer momento hubo desconcierto dentro de la institución ecle-

siástica, ya que se pensó que la CEA y el CONSUDEC habían aprobado los CBC. Luego con los cambios introducidos en la segunda aprobación, según Rubén Dri, el CONSUDEC quedó desnaturalizado, por lo cual el presidente de dicho organismo presentó su renuncia (Dri, 1997).

También hubo desconcierto, por parte del propio ministro de Educación, quien ante las primeras críticas del presidente del Episcopado solicitó una audiencia privada el 14 de marzo de 1995.

En el CONSUDEC se atribuían las críticas a los sectores más duros que querían que se les reconociera a la Iglesia Católica el papel mayoritario que tiene en la sociedad. Entre ellos se señalaba a Juan Carlos Maccarone, obispo auxiliar de Lomas de Zamora y presidente de la Comisión de Fe y Cultura de la CEA.

Con las primeras críticas había dos posturas claras dentro de la institución: los que tenían como posición el subsanar las dificultades en la propia escuela católica y los que consideraban que los alumnos católicos en los colegios estatales corrían peligro si eran educados con esos contenidos.

En virtud de las distintas posturas había varias alternativas propuestas, entre ellas: quitar la obligatoriedad de los contenidos, y que quedaran como un apoyo académico del Ministerio, o que en cada provincia los padres pudieran hacer valer la Ley Federal de Educación, como agentes naturales y primarios de la educación; o los que proponían cambiar los contenidos, para que se adecuara a la concepción de la Iglesia.

En San Juan, el equipo Pastoral Docente propuso la reelaboración de los contenidos, en contacto con la universidad nacional y el gobierno provincial.

Entre los materiales que circularon entre los obispos figuraba un informe elaborado por el Vicario para educación de San Juan, P. Jorge Lona,²⁰ quien señalaba las críticas a los CBC por el reduccionismo antropológico, por la omisión de la dimensión espiritual, por el relativismo moral al suplantarse la dimensión ética por una dimensión valorativa; por la omisión del matrimonio y por la promoción de la autonomía de los juicios valorativos en el nivel inicial (*La Nación*, 11 de marzo de 1995).

En el Informe elaborado por la Universidad Católica de La Plata, figura un anexo con la postura de este obispo, vicario para educación y laicos de la arquidiócesis de San Juan. Según el P. Jorge Luis Lona los CBC se contraponían a la Ley Federal de Educación, padecían un marcado sesgo ideológico y un notable alejamiento de la realidad educativa. Proponía una correcta evaluación y modificación (de acuerdo con el art. 3° de la resolución 39/94) para que los niños y jóvenes recibieran una auténtica formación y no sean sujetos de un proceso de "deformación ideológica" (Lona, 1995).

Otra de las posiciones duras dentro de la Iglesia la tuvo el obispo de San Luis, Juan Rodolfo Laise, quien acusó a los CBC como "la destrucción total del hombre como tal, independientemente de su religión" (*La Nación*, 18 de abril de 1995).

El punto más conflictivo surgió cuando prohibió aplicar la Ley Federal de Educación en todos los colegios que dependían de su diócesis. Señalaba al respecto: "Los ministerios de educación en el ámbito nacional y provincial no tienen ningún poder absoluto en la conducción de la vida intelectual y espiritual de los ciudadanos del país" (*La Nación*, 18 de abril de 1995).²¹

Luego de la culminación de la Asamblea Diocesana de Educación Católica, el 19 de abril de 1995, convocada por el Consejo de Educación Católica de San Luis, se dio a conocer un comunicado en el que se pidió la inmediata suspensión de los CBC por considerar que "responden a un enfoque materialista que niega el orden natural" y "presentan una visión reduccionista del hombre" (*La Nación*, 20 de abril de 1995).

Estos hechos muestran el conflicto abierto entre el gobierno nacional y algunos sectores de la Iglesia Católica. Algunos obispos acusaron a la reforma educativa como inspirada en "ideas bolcheviques" y "con orientación marxista", mientras que el ministro de Educación de la Nación, Jorge Rodríguez, acusaba a monseñor Laise de tener "gestos de violencia espiritual" (*La Nación*, 26 de mayo de 1995).

Las negociaciones con el Ministerio eran lideradas por el cardenal Quarracino, apoyado por la Junta Arquidiocesana para la Educación y la Cultura, y junto a monseñor Aguer y Marcos Ronchino, profesor de la Universidad Católica Argentina (UCA).

Entretanto, desde otros sectores de la Iglesia se criticaba a los obispos que hacían un llamado a desobedecer una Ley Federal, pero sugerían a "quienes abren el juego de la participación" a que atiendan a todos los sectores de la sociedad y a los funcionarios del Ministerio "que no subestimen el aporte de la Iglesia en tanto institución, y en sus niveles pertinentes, atendiendo al compromiso que históricamente ha manifestado por la educación" (*Criterio*, editorial, 11 de mayo de 1995).

Los aportes de la Iglesia fueron entregados al ministro de Educación Jorge Rodríguez el 19 de abril, por el presidente de la Conferencia Episcopal de Educación (CEE), monseñor Meinvielle. La propuesta complementaba una carta que el cardenal Quarracino había dirigido al ministro de Educación un mes antes. Del encuentro entre el presidente del CEE y el ministro de Educación participó el secretario técnico y de coordinación operativa, Miguel Solé.

A pesar de estos intercambios, en mayo se realizó la 69ª Asamblea Plena-

ria del Episcopado Argentino, que a través de un comunicado de prensa expresaba su preocupación y su deseo de que continúe el diálogo con las autoridades, sugiriendo caminos para corregir los contenidos en las instancias nacional, provincial e institucional, basando tal derecho de participación en los arts. 4, 36 a) y 56 g) de la Ley Federal de Educación. Informaban, a todas las instituciones, que tal Asamblea había analizado los CBC en cuanto a su orientación ideológica y había encontrado objeciones referidas al relativismo en el conocimiento y valores morales; la concepción reduccionista sobre la persona humana y la familia e Iglesia que eran considerados como meros productos culturales (CONSUDEC, mayo de 1995).

Todas estas presiones, como veremos luego, demostraron cierta debilidad del poder político para defender lo público frente a las corporaciones, pero también demostraba las internas dentro de la institución eclesiástica, más específicamente entre los sectores laicos y el Episcopado.

Como se puede observar, las estrategias de presión para el cambio de los CBC fueron múltiples. Desde las declaraciones de los obispos de algunas provincias en contra de la aplicación de la ley y los CBC, hasta los informes elaborados por la Universidad Católica de La Plata presentados al ministro de Educación. Además hubo una serie de cartas, discursos y declaraciones de la Comisión Episcopal de Educación Católica (CEEC), del cardenal primado Antonio Quarracino y otros sectores.

Carlos Cullen y Alfredo van Gelderen, dos de los entrevistados, coinciden en señalar que fue la Universidad Católica de la Plata la responsable de las principales críticas hacia los CBC que se expresan en dos documentos elaborados por esta institución académica.²²

Los cambios introducidos a los CBC se produjeron luego de negociaciones entre el ministro de Educación y representantes de la CEEC, representantes de la Junta Arquidiocesana de Educación Católica y de la Universidad Católica Argentina. Las modificaciones se hicieron personalmente entre el ministro de Educación y el presidente CONSUDEC.

Finalmente el 22 de junio de 1995 se modifican los Contenidos Básicos Comunes, por Resolución N° 40/95 del C.F.C y E. Se justifica la realización de dichas modificaciones en base al artículo 3° de la Resolución 39/94 del CFCyE, que establece la posibilidad de revisión periódica de los mismos. En el considerando de la Resolución N° 40/95 se explica que los cambios se originaron en diversos aportes realizados por técnicos y funcionarios de nivel provincial y nacional, docentes que hicieron llegar observaciones y aportes de diferentes sectores entre los cuales destaca los de las principales confesiones monoteístas. Con lo cual se relativiza que dichos cambios fueron producto principalmente de las críticas que la Iglesia Católica había

pronunciado y que los cambios introducidos se hicieron, principalmente, en base a las propuestas de este sector. Aunque a partir de las entrevistas realizadas se constata también que el sector judío y el metodista participaron y estuvieron de acuerdo con los cambios, pero mostraron su inquietud ante las presiones de la Iglesia.

Entre las modificaciones a los CBC, producto de las críticas de la Iglesia, se pueden mencionar a) la incorporación de la "dimensión espiritual" del hombre, reformulándose la noción de persona; b) en el área de las ciencias naturales en cuanto a las finalidades de la educación, además de reconocer la formación integral, se le agrega a la relación de convivencia "la adquisición de los valores que den sentido a la vida"; c) se sustituye, en todo texto, la palabra "género", por la palabra "sexo", para el respeto del orden natural y se da la posibilidad de distinguir entre conductas naturales y antinaturales; c) se atenúa la concepción evolucionista en el área de ciencias naturales al admitir que "para los mecanismos de la evolución de las especies" hay varias "teorías explicativas"; e) se modifica la concepción del hombre como un "ser vivo más" y se sustituye la expresión "su anatomía y fisiología no son muy diferentes a las de otros mamíferos" por "los componentes de la anatomía y funcionamiento del organismo humano sirven para establecer semejanzas y diferencias con respecto a las especies de animales superiores"; f) se corrige la expresión "sensibilidad y respeto hacia los seres vivos", por "sensibilidad y respeto a la vida humana desde la concepción y a los seres vivos en general..."; g) en el área de las ciencias sociales se modifica la consideración de la familia y la Iglesia como "construcción social" y se sustituye la expresión "tipos de familia" o "grupo familiar" por "la familia", agregando que: "es el elemento natural fundamental de la sociedad" y al contenido conceptual "diferentes formas de conquista y colonización del continente" se agregó la "evangelización" y al contenido "análisis de las relaciones entre las actividades humanas (las ideas/ y las creencias/ las circunstancias sociales" se agrega: "El lugar de la religión en las actividades y opciones humanas"; h) en el área de formación ética y ciudadana en lugar de afirmar que los valores "se fundamentan en la libertad de las personas" se corrigió: "La persona humana como sujeto libre, racional y responsable, es capaz de descubrir, apreciar, actualizar y asumir jerárquicamente valores"; se agrega, que los valores responden "a la necesidad de verdad, de bien, y de belleza que tiene el hombre en su naturaleza posibilitándole buscar su perfección individual y social". El reconocimiento objetivo y universal de los valores "porque están basados en la dignidad de la persona y en la naturaleza humana...". En ésta área, según la Iglesia, se cambia la concepción relativista de los valores; i) se suprime la referencia a que los alum-

nos y alumnas púberes pueden encontrar en la escuela la respuesta a algunos de los interrogantes que su desarrollo les plantee.

A partir de la experiencia conflictiva para la definición de los contenidos de la Educación Básica, los representantes del sector eclesiástico van a ser permanentemente consultados, lo cual facilitó la redacción y aprobación de los contenidos para el polimodal y la formación docente.

Una de las consecuencias más importantes que se producen por los cambios fueron las renunciaciones de los técnicos del Ministerio de Educación que habían colaborado en la elaboración de los contenidos. Los primeros técnicos fueron Carlos Cullen, coordinador de Formación Ética y Ciudadana; Gloria Bonder, coordinadora del Programa Igualdad de Oportunidades para la Mujer, y Graciela Morgade, integrante del mismo equipo. Según las declaraciones en los medios periodísticos, su renuncia se debía a la consideración de que los cambios fueron hechos en "sesiones secretas y dejando de lado el pluralismo" (*La Nación*, martes 11 de julio de 1995).

La reacción del ministro de Educación fue la descalificación y acusación a los funcionarios renunciantes, mientras que monseñor Héctor Aguier, obispo auxiliar de la arquidiócesis de Buenos Aires, defendía las modificaciones al señalar que "la parcialidad estaba antes y ahora se ha enmendado el sectarismo que contenía la redacción general" (*La Nación*, 11 de julio de 1995).

Según una de las técnicas renunciantes, Gloria Bonder, los cambios respondían a las presiones de los sectores más conservadores de la Iglesia (*Página 12*, 11 de julio de 1995).

Desde el Ministerio de Educación varios funcionarios realizaron declaraciones, para evitar el conflicto que había llegado a los medios de comunicación, con gran protagonismo. Susana Decibe, secretaria de Programación y Evaluación Educativa, señalaba: "La dificultad de algunas personas para asumir las instituciones de la democracia, más allá de las posturas ideológicas" (*La Nación*, 11 de julio de 1995).

Mientras que Cecilia Braslavsky, que en ese momento era directora nacional de Investigaciones Educativas, trataba de no confrontar con la Iglesia, relativizando la influencia de la institución en las modificaciones (*Página 12*, 12 de julio de 1995). Asimismo, ratificaba su situación como coordinadora de los equipos técnicos que habían elaborado los CBC.

Los cambios introducidos en los CBC, según Guillermina Tiramonti, mostraron la tendencia más conservadora en la socialización de las futuras generaciones. Asimismo la renuncia de los investigadores que participaron del proceso de elaboración fue producto de que "pudieron sentirse estafados por los cambios impuestos desde arriba por la presión de la Iglesia" (*Página 12*, 13 de julio de 1995).

Estos acontecimientos deslegitimaron el proceso anterior de consulta y elaboración, porque mientras el Ministerio respondía a la presión de una corporación: la Iglesia, los sectores dentro de la Iglesia que habían negociado fueron desplazados de la conducción del CONSUDEC.

Tanto Gloria Bonder, como Guillermina Tiramonti, coincidían en señalar que los cambios con respecto a la palabra género respondía a la campaña y a la presión que venía llevando a cabo la Iglesia Católica para condicionar lo que la Argentina llevaría a la Conferencia Mundial sobre la Mujer que organizaba las Naciones Unidas. El 14 de julio de 1995 se producen nuevos alejamientos y renunciaciones de técnicos que habían participado de la elaboración de los CBC.²³

El gremio docente también denunciaba y atribuía los cambios a la "fuerte presión política de la cúpula eclesiástica" y opinaba "que los cambios debilitan el valor científico de algunos conocimientos (caso de las teorías de la evolución) en beneficio de una doctrina religiosa, legaliza la discriminación de la mujer e impone un modelo de familia netamente conservador" (*Página 12*, 13 de julio de 1995).

Para la CTERA, según un comunicado de prensa: "La decisión del Ministerio de Cultura y Educación de modificar sustancialmente los CBC ante la fuerte presión política de la cúpula eclesiástica provoca graves distorsiones en el orden científico, cultural y político nacional al subordinar los mecanismos de participación a la capacidad de 'lobby' en el plano institucional". La organización gremial había reconocido algunos aspectos modernizantes de los CBC de la primera aprobación, pero luego de los cambios señala que habían quedado desnaturalizados (CTERA, 1995).

La Unión de Trabajadores de la Educación (UTE) manifestaba que los cambios introducidos en los CBC "hacen peligrar la necesaria neutralidad en materia religiosa que debe prevalecer en la escuela pública argentina" (*Página 12*, 13 de julio de 1995).

El sector judío, a través de uno de los rabinos de la Comunidad BET-EL, dio su apoyo que se dio al Ministerio de Educación, acusando de fundamentalistas a los técnicos renunciantes (*Página 12*, 14 de julio de 1995).

Varios diputados solicitaron un pedido de informes al ministro de Educación, para que aclarara las motivaciones de los cambios introducidos en los contenidos.

Mientras tanto desde el Ministerio, la viceministra de Educación, Susana Decibe, defendía el mecanismo por el cual se introdujeron los cambios y señalaba la postura misma del ministro. Según ésta: "La Iglesia Católica pedía mayor explicitación de Dios que ya no la veía en los contenidos. Y no la Iglesia Católica, el ministro mismo quiso ajustar el tema de género y sexo

que había sido uno de sus pedidos iniciales y por un error nuestro no salió..." (Página 12, 15 de julio de 1995).

El CONSUDEC tomaba una actitud defensiva, basándose en el argumento de que no hubo presiones, sino sólo aportes para las modificaciones. Por otro lado se excusaba señalando que los que aprobaron los CBC fueron los ministros de Educación que conformaban el Consejo Federal de Educación.

Las declaraciones de los nuevos integrantes del CONSUDEC, entre ellos el de Marcos Ronchino, subrayaban como positivo los cambios introducidos. Así como el del presidente Mario Iantorno, de dicho organismo, señalaba que "se formularon críticas, no políticas ni ideológicas" (Clarín, Educación, 30 de julio de 1995).

La presencia de cuadros religiosos, especialmente de miembros del Opus Dei en el Gobierno, fue señalado además por la historiadora Lila Caimari; agrega también que en el caso de los CBC, el Estado argentino tomaba en cuenta las posiciones de la Iglesia, cosa que no ocurría en otros países. Esto es así, por las raíces históricas del carácter reaccionario eclesiástico argentino, de las injerencias en la educación y del peso político, único en el mundo, de la Iglesia argentina (Página 12, 21 de julio 1995).

Sin embargo y de acuerdo con esta historiadora, todos los actores políticos y sociales, criticaban al Estado por las negociaciones secretas y por la no defensa de lo público frente a las corporaciones.

b. La inclusión de los representantes eclesiásticos en espacios gubernamentales

Dentro de los organismos estatales existió siempre una participación mixta de instituciones públicas y privadas en los procesos de elaboración de políticas públicas, por la incorporación al Estado de los aparatos de hegemonía de la sociedad civil.

En este sentido, otra estrategia impulsada por el sector católico para influir en las políticas educativas como lo hizo históricamente fue su participación formal e informal en espacios gubernamentales.

Como señala Oszlak en un texto que analiza los roles de la burocracia estatal, ésta no sólo representa el bien común, sino sus propios intereses y está integrada también por funcionarios que cumplen un rol de representantes de los sectores de poder económico y social (Oszlak, 1985).

En el sector educativo la Iglesia Católica fue históricamente un actor con poder dentro de la burocracia educativa. En el período estudiado la ampliación de la participación dentro del aparato administrativo del Ministerio de

Educación se ha dado por la incorporación de intelectuales y especialistas de sectores privados principalmente de la Iglesia Católica a determinados programas y dependencias y por la creación de unidades dentro del propio Ministerio nacional.

La incorporación de intelectuales se dio a través de la Comisión Técnica Asesora dependiente de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Durante el período estudiado la misma estaba compuesta por tres representantes: Cecilia Braslawsky, Eduardo Slomiansky y Alfredo van Gelderen, en representación de diferentes sectores de la educación.

Entre los espacios institucionales de participación que el Estado abrió a los sectores de la enseñanza privada, se podría mencionar la creación en el ámbito de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, de la Unidad de Asistencia Técnica para la Educación Pública de Gestión Privada (Resolución N° 108/97), que pasa a reemplazar a la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (SNEP). Dicho organismo se crea con el fin de brindar asistencia técnica a las jurisdicciones y con el objetivo de mantener un ámbito de participación de la enseñanza de gestión privada en el Ministerio, "para lograr el necesario asesoramiento en todos los aspectos relativos al ejercicio de la libertad de enseñanza en el sistema educativo argentino" (Resolución 108/97).

Además por Resolución 109/97 se crea un Consejo Consultivo de Educación Pública de Gestión Privada, como órgano asesor en todos los aspectos referidos al ejercicio y defensa de la libertad de enseñanza, a ser ejercido en el ámbito del Ministerio de Educación. Está constituido con miembros de las organizaciones de las instituciones educativas privadas con representación de base nacional -6 pertenecientes a institutos confesionales y 6 a institutos no confesionales- y por el ministro de Educación que actúa como presidente del organismo. Sus recomendaciones o propuestas no serán vinculantes a las decisiones y/o resoluciones del Ministerio. Estos organismos dentro del Ministerio confirman la creación de ámbitos de participación para el sector privado de la educación. No obstante, se puede verificar que los canales de participación y decisión se realizaron también por la vía informal, como ya se analizó en el caso de los CBC.

c. Las transformaciones organizacionales dentro de la Iglesia

Finalmente, dentro de misma Iglesia como institución se realizaron transformaciones organizacionales para adaptarse a los cambios educativos.

Los organismos de la Iglesia encargados especialmente de la educación

privada católica son la Comisión Episcopal de Educación Católica (CEEC); el Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC); los Consejos de Educación Católica Provinciales (CEC); Juntas Diocesanas de Educación Católica y Vicarías de Educación; todas ellas dependen en última instancia de la Comisión Episcopal de Educación.

La Iglesia Católica es una institución que presenta una estructura jerárquica, verticalista, producto de un proceso histórico de concentración del poder en los niveles superiores.

En la Argentina, la Iglesia Católica como institución está presente en el territorio desde la colonización. Su estructura institucional se fue desarrollando a partir de la multiplicación de los obispados, principalmente en el ámbito urbano.

Poco a poco la Iglesia Católica fue consolidando sus bases institucionales, si bien fue una época en la que no gozaba de influencia y prestigio, debido al avance de los ideales liberales y positivistas, entre cuyos objetivos sobresalía el de laicizar el Estado y la sociedad.

Hacia fines del siglo XIX se promulga el Concilio Vaticano I (1899), que tuvo como principal objetivo reforzar la dirección vaticana de la reforma institucional de las iglesias latinoamericanas. Es decir la organización interna representó la prioridad de la Iglesia en los primeros años del siglo XX.

En la Argentina, la Iglesia Católica local se adaptó al proceso de romanización, y como respuesta a las tendencias laicistas de la sociedad, fue obligada a producir un proceso de reorganización interno, redefiniendo su estructura estamental. El Episcopado, como cuerpo asumió la conducción institucional, lo cual implicó un estricto control de las actividades a los restantes estamentos del cuerpo eclesial. Este proceso se fue dando con tensiones y conflictos, frustrando iniciativas, especialmente en el campo laical. Las iniciativas sociales, culturales y políticas que poseían autonomía fueron disueltas en movimientos más amplios, bajo la disciplina y la ortodoxia doctrinaria de la conducción eclesiástica.

La consolidación y homogeneización del sistema educativo confesional, según Di Stefano y Zanatta, desembocó en la centralización institucional y disciplinaria con la creación del Consejo Superior de Educación Católica en 1925. Esta creación, durante los años '30 se produce en un momento donde se asiste a un fenómeno de renacimiento católico de carácter centralista, que implicó que todas las iniciativas autónomas en lo social y cultural, que se producían dentro de la institución eclesiástica se subordinaron a la jerarquía eclesiástica que se venía consolidando fuertemente. La creación de la Acción Católica en 1931 demuestra este proceso. El Consejo Superior de Educación Católica se fundó el 31 de julio de 1925, con el objetivo de aunar

los esfuerzos colectivos en un cuerpo que, asumiendo la representación de todos los institutos, pueda hablar a los poderes públicos, no tan sólo en nombre de tal o cual establecimiento sino en nombre de todos (Di Stefano y Zanatta, 2000).

El creado Consejo estaba compuesto por una Comisión de Obispos, y tenía como norma inquebrantable la de respetar la autonomía de los establecimientos y federaciones diocesanas.

En el terreno educativo se fueron consolidando las escuelas confesionales, por la creación del Consejo Superior de Educación Católica y de la Federación de Maestros y Profesores Católicos, como parte del carácter ofensivo que adoptó la Iglesia en la reconquista de los espacios públicos.

En la década del '50 se observará el crecimiento institucional, especialmente en el ámbito universitario, con la creación de la Universidad Católica Argentina y la Universidad del Salvador en 1958 y 1959 respectivamente.

Con el Concilio Vaticano II se intentó salvaguardar la unidad, la doctrina y la jerarquía de la Iglesia. En los últimos años bajo el primado de Juan Pablo II, se vuelve a resaltar el valor de la unidad en la Iglesia, para una efectiva vigilancia doctrinaria. Esto apunta por un lado a preservar la jerarquía y por el otro a lograr una concordancia entre los obispos con el objetivo de centralizar decisiones. Se intenta desalentar, de esta manera, la autonomía de los obispos. Sin embargo el gobierno de los obispos en sus propias diócesis conservan cierta autonomía, especialmente en algunos temas específicos.

Actualmente en la cúspide de la estructura organizacional de la Iglesia en la Argentina está la Conferencia Episcopal Argentina (CEA) de la cual dependen otros organismos dedicados a distintas áreas de la vida social.

La CEA es la asamblea de los obispos que ejercen conjuntamente algunas funciones pastorales. Pertenecen a ella todos los obispos diocesanos (que tiene gobierno de diócesis y arquidiócesis) y quienes se equiparan en derecho, aunque no sean obispos: los obispos coadjutores, los obispos auxiliares y los demás obispos titulares (es decir, los que tienen título episcopal pero no gobierno de diócesis), que por mandato de la Santa Sede o de la misma conferencia, cumplen una función permanente en el territorio. Además la integran los ordinarios de ritos no latinos que tengan carácter de episcopal y sede en el país (ucraniano, armenio y maronista) y los administradores diocesanos de sedes vacantes.

La CEA consta a su vez de cinco organismos: a) la Asamblea Plenaria (organismo primario y principal) integrada por todos los que pertenecen a la CEA y el nuncio apostólico; b) la Comisión Permanente, integrada por la comisión ejecutiva, los cardenales obispos diocesanos, los presidentes de

comisiones episcopales y representantes de las provincias eclesíásticas; c) la Comisión Ejecutiva integrada por un presidente, dos vicepresidentes y el secretario general; d) las Comisiones Episcopales; entre ellas la Comisión Episcopal de Educación; e) el secretariado general.

La CEA es un organismo eclesial, que tiene la característica de no responder necesariamente al principio jerárquico, sino a otro más horizontal, el de la comunión. Es un organismo de coordinación y encuentro que, no obstante, tiene funciones legislativas y de vinculación con la sociedad. No es una autoridad que está por encima de los obispos, ni cada uno de éstos debe subordinarse y obedecer a su presidente. Sin embargo en ella es donde se definen las políticas para distintos sectores de la sociedad. Por ejemplo: Pastoral Social y Educación.

Para la renovación de cargos, proceso de gran complejidad, suele primar entre los hombres propuestos una tendencia conservadora. Además la Comisión Ejecutiva suele estar conformada por cardenales o arzobispos, característica distintiva de la Iglesia argentina (*Criterio*, 28/11/96).

La estructura de la Iglesia Católica es compleja y extensa. Todo el territorio nacional está dividido en trece arquidiócesis, gobernadas por arzobispos; cuarenta y seis diócesis, gobernadas por obispos, tres prelaturas territoriales, una prelatura personal (*Opus Dei*), tres eparquías y dos ordinariatos. Las arquidiócesis y diócesis se agrupan en provincias eclesíásticas, pero existe otra forma de agrupación que es por regiones eclesíásticas.

La Comisión Episcopal de Educación (CEEC), traza las grandes líneas pastorales, fija las políticas y estrategias, para apoyar, animar y defender la acción docente en todo el campo educativo en general y el católico en particular.

El organismo de la Iglesia Católica argentina que está destinado a coordinar a las escuelas católicas en todo el territorio nacional y de mayor importancia para la institución es CONSUDEC, dependiente de la Conferencia Episcopal Argentina (CEA), a través de la Comisión Episcopal de Educación cuyo presidente es el moderador de este organismo. Éste es un organismo oficial de la Iglesia de carácter nacional que representa a la educación católica argentina organizada en Consejos de Educación Católica Provinciales (CEC) y Juntas Diocesanas de Educación Católica. Sus finalidades generales son: a) orientar la pastoral educativa a nivel nacional; b) alentar la misión de evangelizar la cultura a través de la educación y c) actualizar la vigencia de la identidad de la escuela católica. Por lo tanto, es una instancia de animación pastoral directa; también de toma de posición frente a la política educativa y a los sectores sindicales. En los últimos años se convirtió en

el principal canal para la aplicación de la transformación educativa en el sector católico.

Según el profesor Alfredo van Gelderen, este organismo fue un interlocutor privilegiado en la orientación de las políticas educativas en los '90 (Van Gelderen, 2000).

La estrategia adoptada por la Iglesia Católica, durante los años '90 fue la creación de nuevos Consejos de Educación Católica provinciales (CEC) y Juntas Diocesanas de Educación Católica, con el fin de actuar en las jurisdicciones, ya que la transformación educativa iba a estar centrada en las provincias, más que a nivel nacional. Allí donde se manifestaba un conflicto en torno de alguna política educativa provincial, actuaba algunos de estos organismos. El CONSUDEC lo hacía a nivel nacional, coordinando con los CEC.

También se crearon en el período investigado dos importantes organismos de la Iglesia Católica. En 1995 se constituyó la Vicaría Episcopal de Educación en la Arquidiócesis de La Plata, que abarca los establecimientos educativos de esa arquidiócesis, excepto a la Universidad Católica de La Plata. En 1998 se crea la Vicaría Episcopal de Educación del arzobispado de Buenos Aires.

La creación de nuevos organismos en las provincias donde no existían y el afianzamiento de los ya existentes fue una estrategia de la Iglesia Católica, para adaptarse a las nuevas condiciones impuestas por el proceso de transferencia de servicios educativos a las jurisdicciones producido por la Ley de Transferencia N° 24.049 promulgada en 1992.

Sin embargo el CONSUDEC no perdió poder, sino que pasó a ser considerado organismo oficial de la Iglesia, bajo la dependencia de la Conferencia Episcopal Argentina, a través de la Comisión Episcopal de Educación. Se podría afirmar que fue una estrategia de los niveles superiores de la estructura institucional de la Iglesia con el fin de controlar más directamente al organismo. Esto sucedió luego de los conflictos ocasionados por la primera aprobación de los CBC, porque el CONSUDEC sin acuerdo suficiente con la estructura formal de la Iglesia participó de la elaboración inicial de los mismos.

Según Sánchez Márquez, el CONSUDEC fue en todo momento una institución de defensa de la libertad de enseñanza y con el apoyo de los obispos en todas las épocas de su historia "el vigía constante ante los ataques de los laicistas, dado que ha representado a la Iglesia Católica, institución anterior al Estado... en su misión educadora" (Sánchez Márquez, 1998: 214).

4. A modo de cierre

A lo largo del presente trabajo intentamos demostrar el papel central que tuvo la Iglesia Católica en la orientación de las políticas educativas de los '90, lo cual reafirma la importancia otorgada por este sector a la educación como espacio privilegiado de difusión de sus concepciones doctrinarias.

La histórica defensa y lucha en pos de la "libertad de enseñanza" culmina en el reconocimiento a la Iglesia como agente educativo por parte del Estado. Este reconocimiento se basa en dos principios que quedaron consagrados en la LFE como en sus normas reglamentarias; por una parte, el pluralismo educacional como medio para asegurar la libertad de conciencia y religiosa según la propia elección de los padres, y por otra, desde lo económico, se asegura la repartición proporcional de recursos e ingresos para que la enseñanza religiosa esté al alcance de todos.

Para lograr su cometido, la Iglesia desplegó como hemos documentado a lo largo del trabajo un conjunto de estrategias tales como la participación formal e informal en los espacios gubernamentales y la elaboración y difusión de sus propuestas y críticas a los contenidos de la educación. De esta manera, se logró, en palabras del hermano Mugica, "el fin de cien años de laicismo confeso" (Mugica, 2000: 12).

Bibliografía citada

- ALBERGUCCI, R. H. (1995). *Ley Federal y Transformación Educativa*. Buenos Aires, Troquel educación.
- KROTSCH, P. y DE LELLA C. (comp.) (1989) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Buenos Aires. Editorial Sudamericana.
- AUTORES VARIOS (1992) *500 años de Cristianismo en Argentina*. Buenos Aires. Editorial Cehila.
- BIANCHI, S. (1996). "Catolicismo y peronismo: la educación como campo de conflicto (1946-1955)", en *Anuario del Instituto de Estudios Históricos Sociales*, N° 11, pp. 147-178.
- BRAVO, H. F. (1984). *El Estado y la enseñanza privada en la Argentina*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano.
- BRAVO, H. F. (1987). *Reflexiones sobre política educacional (Aporte al Congreso Pedagógico)*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina,
- CAIMARI, Lila M. (1994) *Perón y la Iglesia católica. Religión, Estado y Sociedad en la Argentina (1943-1955)*. Buenos Aires. Editorial Ariel Historia.

- CARDELLI, J. (1995) "Los CBC y la Política Educativa Nacional", en *Serie Movimiento Pedagógico N° 4*. Escuela Marina Vilte, CTERA. pp. 2-3.
- CTERA (1995) Comunicado de Prensa. En Serie Movimiento Pedagógico N° 4, Escuela Marina Vilte, Buenos Aires, 11 de julio de 1995.
- CTERA (1997) Declaración Final del I Congreso Educativo Nacional, Conclusiones y propuestas. [http://www.ctera.org.ar (Consulta: 3/1/03)].
- CTERA (1997) Declaración Final del I Congreso Educativo Nacional. [http://www.ctera.org.ar (Consulta: 3/1/03)].
- CTERA (1999) Documento Final del II Congreso Educativo Nacional de CTERA: "Un camino contra la exclusión", CTERA, 25 y 26 de junio de 1999.
- CASARETTO, J. Mons. (1998) "El sínodo de América". En revista *Criterio*. Reflexiones. 19 de febrero de 1998.
- CTERA (1992) "Lineamientos para una Ley Federal de Educación". XXIX Congreso Extraordinario de CTERA. En *Canto Maestro*. Año 3, N° 5, pp. 4-5.
- CTERA, (1993) Documento: Lectura Crítica de la Ley 24.195 o Ley Federal de Educación, en *Serie Movimiento Pedagógico N° 2* Escuela Marina Viste, CTERA.
- BRAVO, H. F. (1991) Lucha de palabras: enseñanza "estatal" ... Buenos Aires, III- Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC) (1996), "Comunicado de la Asamblea Ordinaria Anual de CONSUDEC", en Revista *CONSUDEC N° 787*, p. 8.
- CONCILIO VATICANO II. (1969). Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.
- DRI, R. (1997) "Proceso a la Iglesia argentina. Las relaciones de la jerarquía eclesial y los gobiernos de Alfonsín y Menem". Buenos Aires. Editorial Biblos.
- DRI, R. (1987) "Teología y dominación". Colección teología y política. Roblanco S.R.L.
- DI STEFANO, R.; ZANATTA, L. (2000) "Historia de la Iglesia Argentina". Buenos Aires. Grupo Editorial Grijalbo-Mondadori.
- Editorial CONSUDEC (1995) "Un buen comienzo", en *Revista CONSUDEC N° 762*, p. 1.
- Editorial CRITERIO (1995) "Los contenidos en cuestión", en *Revista CRITERIO Año LXVII*, pp. 183 a 185.
- EZCURRA, A. (1988) *Iglesia y transición democrática*. Buenos Aires, Editorial Puntosur.
- KROTSCH, C. (1988) "Iglesia, Educación y Congreso Pedagógico Nacional". En Ezcurra, A. M. "Iglesia y transición democrática". Editorial Puntosur.
- KROTSCH, C. (1990). "Política educativa y poder social en dos tipos de regímenes políticos: hipótesis acerca del papel de la Iglesia Católica argentina", en *Revista Propuesta Educativa*, año 2, N° 2, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

- LICCIARDO, C. A. (1996) *Informe sobre la actualización de los Contenidos Básicos Comunes para la enseñanza general básica*. Universidad Católica de La Plata. La Plata.
- LONA, J. (1997) *¿La educación polimodal, contra la educación general básica?* Cuadernos de la Universidad. San Juan. Fondo Editorial de la Universidad Católica de Cuyo.
- MALLIMACI, F. H. (1992) "El catolicismo argentino desde el liberalismo integral a la hegemonía militar". En AAVV (1992) *"500 años de Cristianismo en Argentina"*. Buenos Aires. Editorial Cehila.
- MIRÁS, E. (1998) "Preocupaciones de la Iglesia en el ámbito de la educación", en *Revista CONSUDEC* N° 835, p. 6.
- MORDUCHOWICZ, A. (coord.) (1999). "La educación privada en la Argentina: historia, regulaciones y asignación de recursos públicos". Documento de Trabajo N° 38, Buenos Aires. Fundación Gobierno y Sociedad.
- MÚGICA, D. (1995) "Palabras del Hermano Daniel Múgica, presidente del CONSUDEC, en la apertura del 32° Curso de Rectores", en *Revista CONSUDEC*, N° 757, p. 3.
- MOYANO, M. (1992) Organización popular y conciencia cristiana. En AAVV: *"500 años de Cristianismo en Argentina"*. Buenos Aires. Editorial Cehila.
- MÚGICA, D. (2000) "El CONSUDEC y la historia reciente de la educación argentina", en *Revista CONSUDEC*, N° 886, p. 10 a 13.
- NOSIGLIA, M. C., MARQUINA, M. (1993) Ley de educación: Aportes para el análisis y el debate. En *Propuesta Educativa* N° 9. Buenos Aires. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- PAVIGLIANITI, N. (1997) *El derecho a la educación. Una construcción histórica polémica*. Serie: Fichas de Cátedra 101/6. Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A.
- PAVIGLIANITI, N. (1991). *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*. Buenos Aires. Editorial Libros del Quirquincho.
- PAVIGLIANITI, N. (1993), "Ley Federal de Educación. Sus disposiciones principales". En *Serie Movimiento Pedagógico* N° 2. Número especial, Escuela Marina Vilte, CTERA. pp. 9-11.
- OSZLAK, O. (1985), "Notas críticas para una teoría de la burocracia estatal", en: OSZLAK, O. (compilador). *Teoría de la burocracia estatal*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1996) "Políticas de la educación y políticas educativas: una aproximación teórica. Innovaciones pedagógicas y políticas educativas", en *XI Congreso Nacional de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía*, San Sebastian/Donostía. Universidad del País Vasco.
- SÁNCHEZ MÁRQUEZ, M. (1998) *"La educación católica"*. Colección CONSUDEC "Jubileo 2000", Bs. As.

- SÁNCHEZ VIAMONTE, C. (1957) *El pensamiento liberal argentino en el siglo XIX*. Buenos Aires, Ediciones Gure.
- SONEIRA, A. (1989) *Las estrategias institucionales de la Iglesia Católica N°1 y N° 22 (1880-1976)*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina. Biblioteca Política Argentina.
- Universidad Católica de La Plata. *Informe sobre los Contenidos Básicos Comunes*. Facultad de Ciencias de la Educación. Mayo 1995.
- Universidad Católica de La Plata. *Análisis de los contenidos básicos para la educación polimodal*, enero 1996.
- VAN GELDEREN, A. (2000) "Pinceladas de una historia", en *Revista CONSUDEC*, N° 883, p. 9.
- ZANATTA, L. (1996) *"Del Estado liberal a la nación católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo. 1930-1943"*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes.

Notas

¹ El presente proyecto de investigación se hizo con financiamiento de la Universidad de Buenos Aires y tuvo el propósito de analizar las modalidades utilizadas por el Ministerio de Educación de la Nación en la formulación e implementación de las políticas educativas a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación. Uno de los objetivos específicos de este proyecto fue la identificación de los actores más relevantes que intervinieron en la formulación y ejecución de políticas de la reforma educativa argentina.

² Este trabajo no aborda el rol de la Iglesia Católica a nivel de las distintas jurisdicciones educativas, investigación que sería importante realizar, dada la transferencia completa de los servicios educativos nacionales en la década del 90.

³ Uno de los antecedentes más importantes sobre la "repartición proporcional", es del diputado Cafferata, quién presentó, en el año 1927 y 1934, dos proyectos de ley que contemplaban el subsidio a cargo del Estado nacional para el pago de los sueldos del personal docente de las escuelas primarias.

⁴ La educación privada en la historia del sistema educativo fue reconocida en diversas normas: la Ley de Educación Común N° 1.420, de 1884, la cual reconocía a las "escuelas particulares" (art. 4), para el cumplimiento de la obligación escolar (arts. 2 y 3); y dedicó todo el capítulo VII (arts. 70, 71 y 72) a las condiciones que debían reunir las "escuelas particulares" para formar parte de la educación pública; la Ley N° 934 de 1878 reconoció la validez de los títulos cursados en "colegios particulares" (arts. 1 y 4), con la condición de que se efectuaran los exámenes ante una comisión mixta con sede en un colegio nacional (art. 2). Esta ley fue modificada por la ley N° 14.389 de 1954 y sustituida por la ley N° 19.988 de 1972, manteniendo siempre el reconocimiento de los estudios y la validez de los títulos otorgados por colegios particulares de nivel secundario. Para el nivel universitario, la ley N° 6.403 de 1955 en su artículo 28 reconoció la validez jurídica de los títulos de universidades privadas. Ese reconocimiento se hizo definitivo con la ley N° 14.557 de 1958, llamada Ley Domingorena. La misma fue sustituida diez años después por la ley N° 17.604 y finalmente por la ley de Educación Superior N° 24.521.

⁵ Es un documento publicado el 24 de julio de 1985 por el Episcopado Argentino a través de Comisión Episcopal de Educación que condensa los grandes principios de la

Iglesia con respecto a la educación. Esta carta pastoral sirvió de orientación para los católicos que participaron en las diferentes Asambleas del Congreso Pedagógico Nacional.

⁶ Un caso interesante es la posición de la presidenta del Bloque del Partido Movimiento Popular Jujeño, Cristina Guzmán, quien sostuvo posiciones contrarias al dictamen en minoría del diputado Pedro Figueroa de su mismo partido político cuyo contenido era más próximo al de los sectores laicos.

⁷ LFE, artículo 4: "Las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación, del Estado nacional como responsable principal, de las provincias, los municipios, la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las organizaciones sociales".

⁸ LFE, artículo 5: El Estado nacional debe respetar la libertad de enseñar y aprender.

⁹ LFE, artículo 6: "El sistema educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal, que se realicen como personas en sus dimensiones, cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia...".

¹⁰ LFE, artículo 44: Los padres o tutores de los alumnos/as tiene derecho a: a) Ser reconocidos como agente natural y primario de la educación; b) Participar en las actividades de los establecimientos educativos en forma individual o a través de los órganos representativos de la comunidad educativa; c) Elegir para sus hijos/as o pupilos/as, la institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas.

¹¹ LFE, artículo 7: El sistema educativo está integrado por los servicios educativos de las jurisdicciones nacional, provincial y municipal, que incluyen los de las entidades de gestión privada reconocidas.

¹² LFE, artículo 36: "Tendrán derecho a prestar estos servicios los siguientes agentes: La Iglesia católica y demás confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos; las sociedades, asociaciones, fundaciones y empresas con personería jurídica; y las personas de existencia visible".

Estos agentes tendrán, dentro del sistema nacional de educación y con sujeción a las normas reglamentarias, los siguientes derechos y obligaciones:

a) Derechos: crear, organizar y sostener escuelas; nombrar y promover a su personal directivo, docente, administrativo y auxiliar, disponer sobre la utilización del edificio escolar; formular planes y programas de estudio; otorgar certificados y títulos reconocidos y participar en el planeamiento educativo

¹³ LFE, artículo 46: De los derechos de los trabajadores de la educación, se exceptúa a los docentes de gestión privada, de dos incisos:

a) De ejercer su profesión sobre la base del respeto a la libertad de cátedra y a la libertad de enseñanza, en el marco de las normas pedagógicas y curriculares establecidas por las autoridades educativas.

b) Ingresar al sistema mediante un régimen de concurso que garantice la idoneidad profesional y el respeto por las incumbencias profesionales, y ascender en la carrera docente, a partir de sus propios méritos y actualización profesional.

¹⁴ LFE, artículo 37: "El aporte estatal, para atender los salarios docentes de los establecimientos educativos de gestión privada, se basarán en criterios objetivos de acuerdo con el principio de justicia distributiva en el marco de la justicia social y teniendo en cuenta entre otros aspectos: la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento y la cuota que percibe".

¹⁵ Para CTERA lo que quedaba claro en la LFE es la tendencia a favorecer el desarrollo del sector privado a través de medidas pedagógicas, organizativas y financieras, que se evidenciaban en: "a) el compromiso financiero que asume el Estado nacional que queda plenamente garantizado en la ley a través del subsidio a la educación privada (art. 37); b)

el pie de igualdad que en el art. 7 coloca al sistema de educación pública y a la enseñanza particular, amenaza con convertirse en un "pie de privilegio" si en la reglamentación de la ley no se pone límites a la injerencia de representantes de la educación privada en el planeamiento educativo nacional (art. 36 inc. a y art. 56 inc. g), y no se acota a las materias especiales la capacidad de formular planes y programas (art. 36 inc. a y c) se exceptuaba de las condiciones laborales de los docentes de establecimientos privados derechos aceptados para otros docentes, como ser la libertad de cátedra y de enseñanza, ingreso por concurso y ascenso por carrera docente (art.36)".

¹⁶ Los nombramientos de sus miembros son realizados por la CEA. Durante el período investigado los dos últimos presidentes fueron Daniel Múgica, quien renuncia en 1995 y es designado en su reemplazo por el Mario Iantorno. También hubo cambios en la Comisión Episcopal de Educación, que pasa a ser presidida por Mario Maulián. Además en los últimos años el secretario ejecutivo de la Comisión Episcopal de Educación ha sido el presidente del CONSUDEC.

¹⁷ Esta organización creada durante el gobierno del presidente Alfonsín reúne escuelas privadas de diferentes concepciones religiosas y del sector no confesional.

¹⁸ Se puede constatar cómo la Iglesia durante el año 2001 ha doblado su apuesta y plantea firmemente la incorporación de la enseñanza religiosa a las escuelas públicas. Ejemplos de esto fue el problema planteado recientemente en Catamarca que exige la enseñanza religiosa en escuelas públicas y un comunicado de la Conferencia Episcopal Argentina al respecto.

¹⁹ Esto estaba previsto en el Anexo de la Resolución N° 26/93 aprobado por el Consejo Federal de Cultura y Educación.

²⁰ Pbro. Jorge Luis Lona. Egresado de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Cuyo en 1960 con el título de ingeniero agrónomo. Fue director del INTA de San Juan en el período 1964-1976. Ordenado prebitero en 1979, cursó estudios en el Seminario de Rosario. Vicario para la Educación y Laicos de la arquidiócesis de San Juan de Cuyo y asesor en varios movimientos laicales. Profesor en Doctrina Social de la Iglesia, en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Católica de Cuyo.

²¹ Esas fuertes críticas se daban en el marco de una de las Jornadas de Educación Católica, que se realizaron en la capital de la provincia de San Luis, y en la cual tuvo participación el vicario episcopal para la Educación Jorge L. Lona y los laicos de la arquidiócesis de San Juan de Cuyo.

²² Los documentos se denominan: "Informe sobre los contenidos básicos comunes de la educación argentina" y "Análisis de los contenidos básicos del Polimodal", de la Universidad Católica de la Plata de 1996.

²³ Éstos fueron la coordinadora de Ciencias Sociales, María Dolores Béjar; el subcoordinador de Ciencias Naturales, Marcelo Leandro Levitas, la subcoordinadora de Ciencias Sociales, Adriana Villa y Ana María Malajovich, coordinadora del nivel inicial.

Processo de escolarização no Brasil: algumas considerações e perspectivas de pesquisa¹

Luciano Mendes de Faria Filho*

Resumo:

Pretendo, neste texto, tecer algumas considerações sobre processo de escolarização no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX. Tomando como referência as pesquisas que temos realizado em Minas Gerais, enfoco particularmente o ensino elementar/a educação primária. Trato, em primeiro lugar, dos diferentes *modelos de escolarização* no Brasil ao longo do período e defendo a perspectiva de que a investigação das *estatísticas escolares* é uma forma das mais interessantes para se estudar as representações acerca desse fenômeno. Em seguida, chamo a atenção para as *consequências sociais/culturais da escolarização* buscando sublinhar o quanto a afirmação da instituição escolar como modelo de socialização da infância e da juventude tem enormes consequências não apenas para estes sujeitos, mas para todo o ordenamento social.

Abstract:

In this work, we intend to concentrate on some considerations concerning the schooling process in Brazil during the XIXth and XXth centuries. Taking as our reference the research carried out in the State of Minas Gerais, we will particularly focus on elementary/primary education there. To start with, we will look at the different schooling models in Brazil during that period of time and argue that educational statistics are one of the most interesting ways to study the representations about this phenomenon. We will then pay attention to the socio-cultural consequences of schooling and stress the importance of educational institutions as a socialization model for children, young people and society as a whole.

Key-words: Schooling, educational culture, educational statistics.

Introdução

No Brasil, após um período de intensa luta dos movimentos sociais ao longo dos anos 60, 70 e 80, somente na última década, logramos conquistar o número de vagas suficientes para atender a todas as crianças em idade escolar. No entanto, o mesmo ainda não acontece com imensas parcelas da população jovem e adulta, impedidas pelos mais diversas circunstâncias, entre elas a falta de vagas, de completar ou, até mesmo, iniciar a escolarização

* Faculdade de Educação/UFMG.

básica. Assim, pode-se dizer, com razoável segurança, que para parcela considerável da população, o processo de escolarização no Brasil é, ainda, bastante incompleto.

Este fato, no entanto, não quer dizer que a instituição escolar, sua influência não tenha se feito sentir, ao longo de nossa história, lá onde não existia ou por aqueles que não a freqüentaram. Pelo contrário, a ação escolar fez-se sentir além de seus "muros", irradiando para o conjunto da sociedade, constituindo-se em referência importante para a definição de identidades pessoais e coletivas, públicas e privadas, políticas e profissionais, dentre outras.

Por isso mesmo, é preciso que se diga, de início, que o termo escolarização estará sendo utilizado neste texto em um duplo sentido, os quais estão intimamente relacionados. Num primeiro, escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à "organização" de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados. Neste caso, chamaremos a atenção para questões de investigação relacionadas à estatística escolar, aos modelos de escolarização, às relações entre instituições e os métodos e entre o processo de escolarização e a indústria editorial.

Em outra acepção, estamos entendendo por escolarização o processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados. Neste caso, nossa atenção estará voltada para o que temos chamado de "conseqüências" sociais, culturais e políticas da escolarização, abrangendo questões relacionadas ao alfabetismo, ao reconhecimento ou não de competências culturais e políticas dos diversos sujeitos sociais e à emergência da profissão docente no Brasil.

Pretendo, neste texto, tecer algumas considerações sobre esse processo enfocando, mais particularmente, o ensino elementar, a educação primária. Não se trata da realização de um "estado da arte" ou, mesmo, de uma revisão da produção historiográfica brasileira a respeito do tema, mas sim de apontar, na maioria das vezes, perspectivas de pesquisa sobre o tema, a partir, quase sempre, das pesquisas que temos realizado sobre o processo de escolarização em Minas Gerais. Nossas reflexões circunscrevem-se sobretudo ao século XIX e décadas iniciais do século XX.

Modelos de escolarização e estatística escolar

Conforme já foi denunciado por vários outros estudos, a maior parte da produção historiográfica brasileira sobre a educação, enfoca o período republicano, ou seja o período de nossa história educacional que inicia-se em finais do século XIX. O período Colonial e, mesmo, o Imperial, até recentemente eram, salvo algumas honrosas exceções, praticamente ignorados pelos historiadores da educação brasileira. O resultado foi a cristalização de representações que muito contribuíram para uma visão bastante falseada de nossa história, seja afirmando rupturas pouco demonstradas, seja demonstrando discutíveis continuidades.

Felizmente, nos últimos anos, um número significativo de trabalhos tem sido produzidos sobre a educação no período colonial, sobretudo no período compreendido entre a expulsão dos Jesuítas e a Independência, bem como sobre o período Imperial. Tais trabalhos ao recortarem novos objetos e ao elegerem instigantes referenciais de análise têm aportado importantes reflexões para o entendimento de nossa história educacional, além de nos descortinarem uma imensa e valiosa documentação, boa parte da qual praticamente inexplorada. (Fachada, 1998)

Uma das contribuições importantes destes novos estudos é, justamente, a de ajudar-nos a questionar a idéia da existência de uma forma escolar única, de um modelo único de escolarização, baseado na escola moderna, que entre nós somente se organiza nos finais do século XIX. Ao lançar para trás esse modelo, os estudos acabavam por reforçar a idéia da ausência quase absoluta da instituição escolar e, ao mesmo tempo, ajudavam na naturalização da forma escolar moderna. O questionamento dessa perspectiva ajuda-nos, segundo me parece, a perceber melhor a complexidade do fenômeno da escolarização e a multiplicidade das formas de sua realização histórica.

As pesquisas têm demonstrado que herdamos do período colonial um número muito reduzido de escolas régias ou de cadeiras públicas de primeiras letras. Eram escolas cujos professores eram reconhecidos ou nomeados como tais pelos órgãos de Estado responsáveis pela instrução, e funcionavam em espaços improvisados, geralmente na casa dos professores, os quais, algumas vezes, recebiam, além do salário, uma pequena ajuda para o pagamento do aluguel. Os alunos ou alunas dirigiam-se para a casa do mestre ou da mestra, e lá permaneciam por algumas horas. Não raramente o período escolar de 4 horas era dividido em duas seções: uma de 10 às 12 horas e outra de 14 às 16 horas.

No entanto, não podemos considerar que apenas aqueles, ou aquelas,

que freqüentavam uma escola fora do ambiente doméstico tinham acesso às primeiras letras. Pelo contrário, temos indícios de que a *rede* de escolarização doméstica, ou seja, do ensino e aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, mas, sobretudo daquela primeira, atendia a um número de pessoas bem superior à rede pública estatal. Essas escolas, às vezes chamadas de particulares, outras vezes de domésticas, ao que tudo indica, superavam em número, até bem avançado o século XIX, àquelas escolas cujos professores mantinham um vínculo direto com o Estado.²

Em que espaço essas escolas funcionavam? Grosso modo pode-se dizer que tais escolas funcionavam em espaços cedidos e organizados pelos pais das crianças e jovens aos quais os professores deveriam ensinar. Não raramente, ao lado dos filhos e/ou filhas dos contratantes vamos encontrar vizinhos e parentes dos mesmos. O pagamento do professor é de responsabilidade do chefe de família que o contrata, o qual é, geralmente, um fazendeiro.

Outro modelo de educação escolar que, no decorrer do século XIX, vai-se configurando é aquele em que os pais, em conjunto, resolvem criar uma escola e, para ela, contratam coletivamente um professor ou uma professora. Este modelo é bastante parecido com aquele primeiro, com a diferença fundamental de que esta escola e seu professor não mantêm nenhum vínculo com o Estado, apesar dos crescentes esforços deste, em vários momentos, para sujeitar tais experiências a seus desígnios.

É essa multiplicidade de modelos de escolarização, aos quais poder-se-ia somar, ainda, o dos colégios masculinos e femininos e o da preceptoria, que vamos encontrar como forma de realização da escola no século XIX. Todos eles, com exceção dos colégios, utilizarão espaços improvisados das casas das famílias ou dos professores. Todos eles, exceto o primeiro, ou seja, das escolas “públicas estatais”, é freqüentado quase exclusivamente por crianças e jovens abastados. Em todas as escolas, é, geralmente, proibida a freqüência de crianças negras, mesmo livres, até pelo menos o final da primeira metade do século, o que não impede, todavia, que estas tomem contato com as letras e, às vezes, sejam instruídos, sobretudo no interior de um modelo mais familiar ou comunitário de escolarização.

A lei de 15 de novembro de 1827³, em seu artigo I dizia que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão escolas de primeiras letras que forem necessárias”. Essa lei é contemporânea de um lento, mas paulatino, fortalecimento de uma perspectiva político-cultural para a construção da nação brasileira e do Estado Nacional que via na instrução umas das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro, tal qual frações importantes da elite concebiam e propunham-se a organizar. Instruir as *classes*

inferiores era tarefa fundamental do Estado brasileiro e, ao mesmo tempo, condição mesma de existência deste Estado e da Nação.

A instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país. Na verdade, buscava-se constituir, entre nós, as condições de possibilidade da governabilidade, ou seja, a criação das condições não apenas para a existência de um Estado independente, mas também, dotar este Estado de condições de governo. Dentre estas condições, uma das mais fundamentais é, sem dúvida, dotar o estado de mecanismo de atuação sobre a população. Nessa perspectiva, a instrução como um mecanismo de governo, permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre, mas também, evitaria que este mesmo povo se desviasse do caminho traçado. Como dizia o jornal mineiro *O Universal* em 1825: *é preciso que o povo seja livre para que possa escolher; e é preciso que ele seja instruído para que faça a escolha certa.*

Sobretudo nas duas décadas posteriores à independência, boa parte das discussões sobre a importância da instrução estará relacionada à necessidade de se estabelecer, no Império Brasileiro, o Império das leis. Isto significava, por um lado, instituir o arcabouço jurídico-institucional de sustentação legal do Estado Imperial, nas suas mais diversas manifestações e funções, e, por outro lado, fazer com que os mais diversos estratos sociais que aqui viviam ou, mesmo, que exerciam funções de governo, viessem a obedecer às determinações legais.

O Estado Imperial brasileiro e, sobretudo a partir do Ato Adicional de 1834⁴, as Províncias do Império foram pródigos em estabelecer leis referentes à instrução pública. No que se refere ao Estado Imperial, à lei de 1827 sucederam várias outras com o intuito de normatizar a instrução pública no Município da Côrte. Tais leis acabavam, no entanto, por servir, dentro de certos limites, de referência para as províncias. No que concerne a estas últimas, a partir de 1835 e ao longo de todo o Império, as Assembléias Provinciais e os Presidentes das Províncias fizeram publicar um número significativo de textos legais⁵, levando-nos a acreditar que a normatização legal constituiu-se numa das principais formas de intervenção do estado no serviço de instrução.

Em decorrência destes fatores, o que podemos observar, ao longo do período imperial é, em primeiro lugar, o desenvolvimento de serviços de instrução, de redes de escolas, muito diversas em consonância com a diversidade das Províncias do Império. Em segundo lugar, devido à precariedade das finanças provinciais, o serviço da instrução, *reconhecida*mente dispendioso, como apontava Tavares Bastos (1937), acabava, mesmo

quando recebia relativamente altos investimentos financeiros⁶, por contar com recurso sempre muito aquém das necessidades de expansão dos serviços. Em terceiro lugar, a multiplicidade dos atos legais, bem como das orientações dos mesmos, fator que em muito deve ao pouco tempo que os Presidentes de Província permaneciam no cargo⁷ e à fragilidade das Assembléias Provinciais, acabou por dar lugar a uma cultura administrativa que muito pouco prezava a continuidade das políticas, sendo as *reformas dos serviços de instrução* quase sempre consideradas, e mostrados em relatórios pelos administradores, como um grande feito político-administrativo.

No entanto, a diversidade e a forma muito desigual como se desenvolveu o processo de escolarização primária, não deve nos levar a acreditar que a descentralização político-administrativa possibilitada pelo Ato Adicional de 1834 acabou por impedir o desenvolvimento da instrução primária no Brasil imperial. Apesar da fragilidade dos dados estatísticos, os quais, de forma muito precária, quase sempre se referem à instrução primária mantida pelo Estado, deixando de lado um não menos significativo número de escolas sem nenhuma ligação com o mesmo, tais dados, bem como a crescente instituição de estruturas administrativas nos dão mostras de que em várias Províncias do Império existiam significativas redes de escolas públicas, privadas ou domésticas.

Assim, podemos considerar que, com a afirmação paulatina da importância da instituição escolar, primeiro como a responsável pela instrução e, posteriormente, como agente central em toda a educação da infância, foi-se lentamente substituindo a *escola de primeiras letras* pela *instrução elementar*. Ao ler, escrever e contar foram se agregando outros conhecimentos e valores, os quais a instituição escolar deveria ensinar às novas gerações, sobretudo às crianças. Conteúdos como *rudimentos de gramática*, de *língua pátria*, de *aritmética* ou *rudimentos de conhecimentos religiosos*, paulatinamente aparecerão nas leis como componentes de uma *instrução elementar*.

É sobretudo a partir dos anos 60 do século XIX, como um dos resultados dos debates e do aparecimento de uma ainda frágil tradição, em diversas províncias, de busca de estabelecimento de um mínimo de organicidade e articulação entre os poderes instituídos, é que vai adquirindo consistência a idéia da necessidade de uma *instrução* ou *educação primária* que estivesse ordenada de acordo com preceitos estabelecidos por leis gerais. Estas deveriam estar de acordo com as *modernas* formas de se pensar o fenômeno educativo e, na medida do possível, e articulada à *instrução secundária*. Observa-se, neste momento, em várias províncias, um vertiginoso crescimento dos *conhecimentos escolarizados*, ou seja, há um aumento significativo daqueles conhecimentos que, esperava-se, a escola deveria ensinar aos alunos.

As leis provinciais, por outro lado, paulatinamente se diversificam, denotando a crescente complexificação das escolas e dos sistemas de ensino que as mesmas se propunham a instituir e ordenar. Nessa perspectiva, podemos falar também da existência de sistemas provinciais, e posteriormente, estaduais, cuja complexidade era bastante variada, apesar da ausência de um sistema nacional de ensino centralizado tal qual observamos em boa parte dos países europeus já no final do século XIX. A abrangência e a importância de tais sistemas, no que se refere ao período aqui focado vêm sendo estudadas nos últimos anos, demonstrando uma enorme diferenciação nos processos de escolarização de cada uma das províncias do Império.

Passemos, agora, para o segundo tópico dessa primeira parte, no qual tratarei da questão das estatísticas escolares, uma das facetas menos pesquisadas e, por isso, menos conhecidas da história da educação brasileira. Se para um passado muito recente, ou mesmo para os dias atuais, os pesquisadores enfrentam grandes problemas em relação à produção e localização de dados minimamente confiáveis sobre o processo de escolarização no Brasil⁸, ao recuar algumas dezenas de anos ou mesmo, como é o nosso caso, um ou dois séculos, deparamo-nos com lacunas ainda maiores.

Infelizmente, poucos, muito poucos dos pesquisadores da história da educação brasileira, como pudemos constatar, têm sido instigados a enfrentar os desafios postos neste campo. A primeira consequência disso é, sem dúvida, o fato de continuarmos praticamente desconhecendo o processo de escolarização no Brasil na parte relativa aos "números da educação". A segunda, tão ou mais danosa do que essa, é que continuamos a sustentar nossas análises em dados cuja precariedade desconhecemos ou, mesmo reconhecendo, sistematicamente negligenciamos.

Não cabe uma exposição pormenorizada das razões pelas quais a pesquisa em história da educação no Brasil tenha negligenciado a necessidade de se trabalhar com dados estatísticos. Gostaríamos, no entanto, de levantar três hipóteses. Em primeiro lugar, pensamos estar o próprio percurso histórico da história da educação no país. Conforme o demonstram vários autores, os objetos e abordagens presentes numa história de clara filiação filosófica ou, até mesmo, sociológica, prescindiam de suportes estatísticos para sua validação.

Em segundo lugar, em consonância com o que acabamos de expressar, parece estar o fato do afastamento de nosso campo de estudo, mesmo nas novas pesquisas em história da educação, da história quantitativa, tida ainda por muitos como história positivista ou algo parecido. Referindo-se ao processo de mudança pelo qual vem passando a história da educação na

Espanha, Guereña e Viñao Frago (1996) afirmam que a história da educação não podia permanecer alheia à utilização de métodos quantitativos, e em particular à reconstrução e tratamento de séries estatísticas, para tratar de superar o viés histórico-pedagógico. Este recurso às fontes estatísticas implicava uma análise crítica das mesmas, uma história da estatística escolar.

Este percurso, entre nós, ainda está por ser realizado. Conforme diagnóstico corrente entre os pesquisadores da área, parece que fazer uma “nova história” tem significado um abandono de procedimentos e abordagens, como os quantitativos, agora considerados como sendo próprios à “velha história”.

Finalmente, relacionado aos dois aspectos anteriores, parece-nos bastante claro que os objetos de pesquisas produzidos pelos historiadores e a forma como têm sido elaborados no decorrer da investigação têm, de fato, prescindido de uma reflexão mais específica sobre a questão da estatística escolar.

Este diagnóstico, se minimamente verdadeiro, mostra-nos, de imediato, o complexo significado de incluir a estatística da educação como um objeto importante em si mesmo e, por outro lado, e imprescindível para a compreensão de várias facetas da história da educação brasileira.

Em um artigo recente, numa revista semanal brasileira, o historiador Nicolau Sevcenko, chama a atenção para a importância dos números e da estatística neste final de século, ao mesmo tempo em que vincula o crescimento da importância desta “área” a transformações socioculturais muito mais amplas. Dizia ele que:

“Com o declínio consecutivo da teologia, da metafísica, das teorias totalizantes e da polarização ideológica, os números vieram preencher o vazio, recuperando a aura pitagórica e reassumindo a vocação mística de signos com que Deus rege o universo. A nova seita dos neopitagóricos pulula por toda parte, erguendo templos e arrastando multidões de fiéis em estado de graça. Seus ícones são as máquinas de calcular, seus maiores instrumentos de conversão são os milagres da tecnologia. Bem-aventurados os que conhecem a técnica, só a eles será revelada a verdade, desde sempre inscrita nos números.” (Sevcenko, 1997: 105)

Aqui, podemos lembrar Jean-Louis Besson (1997: 18-9), quando afirma que “as estatísticas não refletem a realidade, refletem o olhar da sociedade sobre si mesma”. Nesta perspectiva, a produção das estatísticas está

umbilicalmente ligada a uma intencionalidade política e ao poder de intervenção social que confere aos seus manejadores. Daí, o próprio processo de produção carecer de qualquer conotação de neutralidade.

Dois grandes estudiosos da modernidade chamaram a atenção para a importância adquirida pela estatística neste período. Jaques Revel, em seu livro *A invenção da sociedade* (1986) dedica todo um capítulo à história das estatísticas na França e à importância central que tais conhecimentos tiveram no *conhecimento e produção* do território francês entre os séculos XIII e XIX. Também M. Foucault (1986), ao tratar do tema da *governamentalidade*, sublinha a importância do conhecimento estatístico para a “teoria da arte de governar”.

No que se refere às estatísticas escolares, os historiadores da educação também têm abordado tais relações. Jean-Noël Luc (1985), sintetiza a importância das estatísticas chamando a atenção para quatro funções básicas, e interdependentes, às quais elas têm servido: *gerir, reformar, delimitar e comparar*. Referindo-se à produção das estatísticas educacionais na França, Françoise Huguet e Antoine Prost (1987) vão afirmar “*As estatísticas não são inocentes: as ações de contagem são ações de representar o real e de o contruir*”. A importância das estatísticas, e nisso concordam quase todos os seus estudiosos e praticantes, está em que ela não apenas é apresentada como um discurso neutro e universal dos números, mas, sobretudo, porque ela acaba por afiançar e/ou justificar decisões políticas fundamentais sobre importantes setores da vida social. Segundo Desrosière (1997: 169)

“Os usuários das estatísticas se apoiam nelas para definirem construções mais amplas, tanto para gerirem o mundo social, tomarem decisões, repartirem os recursos e ajustá-los aos fins, como para argumentarem no quadro de um debate. Em todos estes casos, a estatística é uma referência supostamente segura, e é esta legitimidade que lhe dá força.”

No mundo moderno, a produção e utilização da estatística são signos de modernidade e da capacidade de intervenção dos Estados nas realidades nacionais. Neste sentido, a estruturação da governabilidade e a capacidade de quantificar estão intimamente relacionadas. Segundo Guereña (1994), o conhecimento estatístico, como instrumento de uma política eficaz, está diretamente associado com o poder do Estado, à capacidade técnica de seus diversos organismos para elaborar e interpretar, e à vontade política de vencer as diversas resistências. A evolução das estatísticas e seu grau de confiabilidade dependem, assim, estreitamente da organização administrativa estatal, em particular educativa. Resulta, pois, necessário indagar as

condições de produção e publicação das estatísticas, seu processo de formação e fabricação, em todas as suas escalas, para poder apreciar sua realização e eventual confiabilidade, determinando então as possibilidades de utilização do produto elaborado.

No Brasil, foi no século XIX que se “descobriu” a importância do conhecimento estatístico e a possibilidade de sua utilização na conformação de uma ‘nação civilizada’ e de um povo ordeiro. Segundo Regina H. Duarte (1995.p.54) “*ao longo do século, a valorização da importância e utilidade dos saberes estatísticos reafirmou-se. (...) ‘Luz brilhante que esclarece o futuro’, a estatística fornecia as coordenadas para a implantação de medidas cientificamente deduzidas, que transformariam o Brasil.*”

Nesta mesma época, outro brasileiro discutia a importância e o lugar da estatística e dos números na educação brasileira. Trata-se de Rui Barbosa que, em 1882, apresentava ao Parlamento Brasileiro seus famosos “Pareceres sobre a Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública”. Neles, todo um capítulo, o 1º, cujo título é “Estatística e Situação do Ensino Popular”, é dedicado ao tema. Perpassa ao longo do texto uma crítica à utilização dos números, da estatística, para forjar uma visão idealizada, mascarada da realidade educacional brasileira.

Rui Barbosa demonstrava ter consciência da fragilidade dos dados com os quais trabalhava e das possíveis críticas que poderia sofrer. Por isso se precava afirmando que estava utilizando os dados mais “positivos” de que dispunha acerca do estado da instrução primária brasileira, para não se supor que ele estava a “colorir, mediante artificiosas combinações estatísticas” o seu pessimismo. (Barbosa, 1947: 15)

Mas, acima de tudo, Rui Barbosa demonstrava ter em comum com muitos outros homens públicos e cientistas de sua época, uma grande crença no papel civilizatório das ciências e, no caso particular de que tratamos aqui, na importância estratégica da estatística escolar no desenvolvimento da escolarização no Brasil.

“Antes de mais nada, é óbvio que a estatística escolar nas verdadeiras condições de segurança e clareza impostas a esse serviço pelas exigências da verdade, está por criar neste país, onde, até hoje, os resultados obtidos nesse ramo da administração se ressentem de uma grosseria, de uma obscuridade, de uma confusão, de uma incongruência difíceis de fazer sentir a quem os tenha examinado com a paciência minuciosa com que os esquadrimos. Entretanto, não há progresso inteligente e firme em instrução escolar, que incuta profundamente no espírito do povo o sentimento

das suas necessidades e dos sacrifícios impreteríveis.” (Barbosa, 1947: 34)

Vê-se, pois, que Rui Barbosa, apesar de efetuar uma fundamentada crítica às mazelas da educação nacional e à sua forma aparente, as estatísticas, enfocando tanto o processo de sua produção como sua utilização política, não deixa de reservar à “ciência” estatística um lugar de fundamental importância para o “progresso inteligente e firme” da instrução pública no Brasil. Caberia a ela, inclusive, o papel de desvelamento das mazelas deste ramo do serviço público para o conjunto da população. Mas, para que ela viesse a cumprir esta importante prerrogativa era preciso organizar um verdadeiro serviço de estatística, tarefa ainda por ser iniciada à época.

Com Rui Barbosa irão concordar, à época e nos anos vindouros, boa parte daqueles homens que se ocuparam dos “negócios do interior”, pasta à qual estava afeta a instrução pública em quase todas as Províncias e, posteriormente, Estados brasileiros. A partir do final do século XIX e, principalmente, no começo do século XX, com a criação dos serviços de estatística em diversos estados brasileiros, mais e mais os dados estatísticos são utilizados como importantes argumentos na definição das políticas educacionais no Brasil.

Lourenço Filho (1999), ao publicar, em 1947, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos um texto sobre o assunto, apregoava a centralidade da estatística para a educação, seja como forma de apresentação ordenada dos fatos seja como método de análise e interpretação. Dizia ele:

“Toda a educação sistemática pode ser apresentada como um rendimento. Esse rendimento permite observação, graduação, medida. Tudo o que existe, como observou alguém, existe em certa quantidade, e pode, por isso ser medido. Os mais altos valores humanos admitem comparação, subordinação, hierarquia.” (Lourenço Filho, 1999: 65)

E, mais à frente, acrescentava conclusivo: “*Problema de massa, a educação popular só se exprime, como realidade, em números. Tudo o mais, como já dizia David Hume, pode ser levado à conta da falácia e da ilusão...*” (p.71)

Com certeza não é por acaso que o texto de Lourenço Filho tenha merecido uma Segunda edição em 1999. Não é o INEP, órgão responsável pela publicação da revista, o órgão que, também, quer avaliar a educação brasileira “através dos números”, e, algumas vezes, somente deles? Não temos visto, entre nós, os números “*recuperando a aura pitagórica e reassumindo a vocação mística de signos com que Deus rege o universo*”, de que nos falava Sevcenko?

O tema, apesar de sua importância, de ter merecido a atenção dos mais importantes educadores brasileiros, e de ser, ainda hoje, objeto das mais acirradas disputas e controversas, está por ser eleito como objeto de investigação pelos historiadores da educação. Este é um desafio posto, hoje, para nossas pesquisas sobre os processos de escolarização e, porque não, para nossas práticas de formação de novos professores e pesquisadores, uma vez que é preciso, creio, desmitificar as estatísticas e seus usos, sem, no entanto, abandoná-la aos tecnicistas de plantão.

Conseqüências sociais/culturais da escolarização

Eu gostaria de focar, agora, alguns aspectos relacionados ao segundo sentido que estou dando para o termo escolarização, aquele que se refere às conseqüências sociais/culturais da escolarização. Em se tratando de Brasil, talvez a própria noção de *descoberta* e o *texto* que a anuncia (a famosa Carta de Pero Vaz de Caminha) estejam a *inscrever* o Brasil na *ordem* das culturas letradas européias do século xx. No entanto, como nos lembra Villalta (1997), àqueles povos sem as letras F, L e R, ou seja, sem Fé, sem Lei e sem Rei, que viviam *desordenadamente*, não foi fácil impor um novo “alfabeto”. Assim, “língua, instrução e livros, (...) foram vítimas e evidências de que as terras bráslicas fizeram-se a porção mais preciosa do Império colonial português sem, contudo, tornarem-se um imenso Portugal” (p. 333) O processo de escolarização está diretamente relacionado à crescente utilização de referências escolares, ou escolarizadas, como critérios de reconhecimentos de “competências” políticas e culturais. Se no período Colonial, à multiplicidade de línguas faladas foi-se impondo paulatinamente, língua portuguesa e o império da lei escrita, no Império, notadamente no último quartel do século o saber ler e escrever foi produzido como critério aferidor da competência para votar, significando, naquele momento, uma estratégia fundamental de desqualificação cultural e de marginalização política das camadas mais pobres da sociedade brasileira.

Pode-se pensar também, na importância das referências escolares na produção não apenas da noção de criança e infância, mas também daquilo que elas podem, ou devem, ser e aprender, questão essa que nos permite uma entrada, também, para o estudo dos processos de escolarização e organização dos conhecimentos.

Em relação à noção de infância, é preciso assinalar a complexidade da trama, já elucidada em parte por alguns estudos, presente na emergência do tema no encontro de preocupações do campo da pedagogia com o da

psicologia. Parece-me, inclusive, que um tema muito interessante para pesquisa é a crescente participação da nascente psicologia na definição das “pretensas” possibilidades de aprendizagem dos escolares e, *pari passu*, de suas conseqüências na organização dos programas e dos currículos escolares.

O que observamos é que, no Brasil, entre os anos 30 e 40 do século xix e o início do século xx há uma acentuada mudança acerca da capacidade de aprender reconhecida às crianças e a relação desta capacidade com a idade, por exemplo. Assim, se na década de 30 dos oitocentos era muito usual que a criança, lá pelos seus 10 ou 11 anos, em média, deixasse a “escola elementar”, onde havia aprendido pouco mais que ler, escrever e contar, e se matriculasse no curso secundário, para aprender gramática latina, grego, história, geografia, filosofia, já no início do século xx, uma criança com essa idade, bem provavelmente, não seria considerada preparada, em termos de conteúdos escolares e de “maturidade intelectual” para tal empreitada.

Neste aspecto, seria interessante a realização de estudos que aprofundassem as possíveis relações entre fenômenos como a diminuição da idade média do alunado ao longo do século xix, o fortalecimento da instituição escolar e a emergência da profissão docente no Brasil. Temos algumas evidências de que tanto a legislação e outros mecanismos de ordenamento do sistema de instrução primária foram favorecendo ou, algumas impondo, a entrada precoce das crianças na escola, ao mesmo tempo em que deslegitimava a presença de adolescentes e jovens nas mesmas turmas ou escolas que aquelas. Este parece ser, sem dúvida, um dos fatores que favorecerem e legitimam a crescente presença das mulheres no magistério.

Ainda em relação à profissão docente, em se tratando das conseqüências culturais da escolarização, outro aspecto para o qual eu gostaria de chamar a atenção está relacionada às crescente presença do professorado na cena social. Há, hoje, um sem número de trabalho que investigam esta questão. No entanto, poucos são aqueles que, numa perspectiva histórica, indagam sobre a experiência e o significado da presença do professor ou da professora nas redes de relações de socialização e trocas comunitárias. Como se inserem nesses modos de reconhecer saberes e de conferir prestígio e poder que os precederam e aos quais, não raras vezes, como funcionários do Estado, eles eram estranhos?

Outra questão das mais interessantes refere-se à relação entre o aumento acentuado dos conhecimentos escolarizados e o aumento do tempo escolar. Em 1825, o jornal mineiro *O Universal* punha em circulação o seguinte dilema das elites mineiras: “O problema, pois, que há de resolver é: como se

podará generalizar uma boa educação elementar, sem grandes despesas do Governo, e sem que tire as classes trabalhadoras o tempo, que é necessário que empreguem nos diferentes ramos de suas respectivas ocupações?" (18 de julho de 1825)

Essa preocupação, referente ao tempo e à sua utilização, escolar ou não, não é apanágio das elites mineiras nas primeiras décadas dos oitocentos. Ela está no cerne mesmo da modernidade, e não poderia deixar de ser um aspecto central no interior dos processos de escolarização. A discussão volta-se, por um lado, para a relação entre a escola e outras instituições ou ocupações sociais (família, trabalho...), pretendendo fazer com que os pais, sobretudo, tomem consciência da importância da escola e façam com que seus (suas) filhos(as) freqüentem regularmente à escola. No entanto, esta não é, parece-me, a questão principal. O aspecto central, aqui, refere-se ao fato de que mais e mais vai-se afirmando o *tempo escolar* o qual, na sua especificidade, precisa estar em constante diálogo com os outros tempos sociais.

É na melhor e mais eficiente organização e utilização dos tempos escolares que apostarão todos aqueles que, envolvidos com a discussão sobre o processo de escolarização no século XIX, defenderão a centralidade da escola na vida nacional, na formação de um povo ordeiro e civilizado. De forma especial, queremos chamar a atenção, aqui, para uma relação que nem sempre é estabelecida pelos pesquisadores em história da educação: a relação entre escolarização de conhecimentos e tempos escolares. Se acompanharmos os debates que se travam na área da educação ao longo do século XIX, mais especificamente àqueles que se referem às determinações sobre os conteúdos escolares, ou seja, sobre aquilo que, no século XIX, chamaremos de programas e currículos escolares, veremos que a extensão destes está intimamente relacionada à organização e utilização dos tempos escolares e, daí, com os métodos pedagógicos, ou, mais especificamente, com a organização das turmas e das classes.

Assim, não é de se estranhar que a esta organização e utilização diária do tempo escolar nas escolas mineiras, da primeira metade do século XIX, corresponde um diminuto "programa" de ensino⁹. Estes programas, tanto no que se refere à extensão quanto ao aprofundamento, são muito diferentes daqueles organizados nas últimas décadas do século XIX e primeiras do XX. As mudanças nos programas acompanham, *pari passu*, as mudanças ocorridas nas formas de organização e utilização do tempo escolar, as quais, por sua vez, guardam estreitas relações com o desenvolvimento dos métodos e dos materiais pedagógicos.

Não menos importante que a questão dos tempos escolares, é a que se refere ao espaços. Com o progressivo fortalecimento do Estado Imperial e

com a cada vez maior discussão acerca da importância da instrução escolar, vai-se, paulatinamente, estruturando uma representação de que a construção de espaços específicos para a escola era imprescindível para uma ação eficaz junto às crianças, indicando, assim, o êxito daqueles que defendiam a superioridade e especificidade da educação escolar frente às outras estruturas sociais de formação e socialização como a família, a igreja e, mesmo, o grupo de convívio. Tal representação é articulada na confluência de diversos fatores, dentre os quais queremos destacar os de ordem político-cultural, pedagógica, científica e administrativa.

No que se refere aos fatores de ordem político-cultural, há que se considerar que a instituição e fortalecimento do Estado Imperial são fenômenos, também, político-culturais. Relacionado a isso está o fato de que a escolarização, no mundo moderno como um todo, faz partir dos agenciamentos de dar a ver e fortalecer as estruturas de poder estatais, podendo, mesmo, ser considerada como um dos momentos de realização dos Estados modernos. No Brasil, como o demonstra Ilmar R. Mattos (1994), a educação escolar, ao longo do século XIX, vai, progressivamente, assumindo as características de uma luta do *governo do estado* contra o *governo da casa*. Nestes termos, simbolicamente, afastar a escola do recinto doméstico, significava afastá-la também das tradições culturais e políticas a partir dos quais o espaço doméstico organiza-se e dava a ver.

Em segundo lugar, as discussões pedagógicas, sobretudo aquelas referentes às propostas metodológicas, foram demonstrando a necessidade de que se construíssem espaços próprios para a escola, como condição mesma de realização de sua função social específica. Assim, os defensores do método mútuo afirmavam que para o êxito da instrução e para a manutenção da boa ordem escolar era absolutamente necessário a construção de grandes espaços, onde pudessem reunir centenas de alunos e para que, nas paredes construídas, pudessem ser pendurados os quadros e os "cartazes", alguns dos materiais didáticos auxiliares dos monitores. O mesmo problema do espaço coloca-se, também, quando os defensores do método intuitivo argumentam que é preciso que o espaço da sala de aula permita que as diversas classes possam realizar as *lições de coisas*. Soma-se a isso, que a escola vai, sobretudo ao final do século XIX, sendo invadida por todo um arsenal inovador de materiais didáticos-pedagógicos (quadro-negro, lousas individuais, cadernos, livros...) para os quais não era possível, mais, ficar adaptando os espaços, sob pena de não colher, destes materiais, os reais benefícios que podiam trazer para a instrução.

Também o desenvolvimento dos saberes científicos, notadamente da medicina e, dentro dessa, da higiene, e a aproximação destes do fazer peda-

gógico, vão influir decisivamente na elaboração da necessidade de um espaço próprio para a escola. Ao mesmo tempo em que elaboravam uma contundente crítica às péssimas condições das moradias e dos demais prédios para a saúde da população em geral, os higienistas acentuavam sobremaneira o mal causado, às crianças, pelas péssimas instalações escolares. Além disso, expunham o quanto a falta de espaços e materiais *higienicamente concebidos* era prejudicial à saúde e à aprendizagem dos alunos.

Finalmente, a falta de espaços próprios para as escolas era visto, também, como um problema administrativo à medida que as instituições escolares, isoladas e distantes umas das outras, acabavam não sendo fiscalizadas, não ofereciam indicadores confiáveis do desenvolvimento do ensino e, além do mais, consumiam parte significativa das verbas com pagamento do aluguel da *casa de escola* e do professor. Assim, os professores não eram controlados, os dados estatísticos eram falseados, os professores misturavam suas atividades de ensino a outras atividades profissionais e, enfim, as escolas não funcionavam, em boa parte das vezes, literalmente.

Apesar das críticas existirem desde a primeira metade do século, sendo crescentemente refinadas e divulgadas nos anos finais do Império, O Brasil vai ter de esperar até meados da última década do século XIX, primeiro em São Paulo e, depois, em vários estados brasileiros, para ver em funcionamento as primeiras construções públicas próprias para a realização da instrução primária: os *grupos escolares*. Neles, e através deles, os republicanos buscarão dar a ver a própria República e seu projeto educativo exemplar e, por vezes, espetacular.

Os grupos escolares, concebidos e construídos como verdadeiros *templos do saber* (Souza, 1998) encarnavam, a um só tempo, todo um conjunto de saberes, de projetos político-educativos e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas. Apresentadas como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, os grupos escolares projetavam para o futuro, projetavam um futuro, em que na República, o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista.

No entanto, a cultura escolar elaborada tendo como eixo articulador os grupos escolares, atravessou o século XX, constituindo-se em referência básica para a organização seriada das classes, para a utilização racionalizada do tempo e dos espaços e para o controle sistemático do trabalho das professoras, dentre outros aspectos. É, grosso modo, nesse e com referência a esse *caldo de cultura* que ainda hoje se elaboram as reflexões pedagógicas, mesmo aquelas que se representam, mais uma vez, como de costas para o passado e antecipadoras de um futuro grandioso.

Assim, o processo de escolarização primária no Brasil, ao longo do século XIX, possibilita uma muito rica reflexão sobre a elaboração de importantes referências sociais, pela escola e sobre a escola, enquanto instituição social. Nelas, as questões referentes aos espaços, tempos, saberes e conhecimentos, escolares e sociais, aos métodos pedagógicos, enfim, vão constituindo concepções, culturas e sujeitos. Interrogar o processo histórico de sua produção, mudanças e permanências pode contribuir para descobrirmos infinitas possibilidades de viver e, dentro da vida, formas infinitas *de fazer a e do fazer-se da escola* e de seus sujeitos.

Referência bibliográfica

- BARBOSA, Rui. Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares de Instrução pública. In: *Obras Completas de Rui Barbosa*. v. X, t. I, Rio de Janeiro: Ministério da Educação e da Saúde, 1947.
- BESSON, Jean-Louis (Org.). *A Ilusão das Estatísticas*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.
- ZAIA BRANDÃO et al. *A escola em questão*. Evasão e repetência no Brasil. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1985.
- DESROÏÈRES, Alain. Entre a ciência universal e as tradições nacionais. In: BESSON, Jean-Louis (Org.) *A ilusão das estatísticas*. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.
- FACHADA, Tereza Maria R. L. As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das Aulas Régias no Rio de Janeiro, 1759-1834, defendida no IFCS da UFRJ em 1998.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- GUEREÑA, Jean-Louis; VIÑAO-FRAGO, Antonio. *Estatística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*. Barcelona: EUB, 1996, p.9
- GUEREÑA, Jean-Louis. *La Estadística Escolar*. In: GUEREÑA, Jean-Louis, et al. *História de la Educación en la España Contemporánea*. Diez años de investigación. Madri: C.I.D.E., 1994.
- HUGUET, Françoise e PROST Antoine. *Statistiques de L'enseignement Élémentaire (1829-1985)*. In: BRIAND, J.P et al. *L'enseignement primaire et ses extensions 19 - 20 siècles - Annuaire statistique*. Paris: INRP/Econômica, 1987.
- LOURENÇO FILHO, M.B. *Estatística e Educação*. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 1999. V. 79, no 192, pp. 60-73.
- MATTOS, Ilmar H. *Tempos de Saquarema*. 2.ed, Rio de Janeiro: Acces, 1994.
- REVEL, Jacques. *A invenção da sociedade*. Rio de Janeiro: Bertland do Brasil, 1986

SEVCENKO, Nicolau. A fantástica arte dos números. *Carta Capital*. São Paulo, ano III N.º 63, p.105, dez/1997.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

TAVARES BASTOS. *A Província*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1937 (1ª ed. 1870).

VILLALTA, Luis. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: MELLO E SOUZA, Laura de. *História da Vida Privada no Brasil*. v. 1, p. 331-387, 1997.

Notas

¹ Esse texto, apresentado como conferência de abertura do III Congresso Luso Brasileiro de História da Educação (Coimbra, 2000), é uma síntese da pesquisa que estamos realizando, no Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação/GEPE, com o apoio da FAPEMIG e do CNPq. O texto é, em sua maior parte, inédito, apesar de algumas das reflexões aqui apresentadas já terem sido publicadas em outras ocasiões.

² A experiência mineira, que não parece ser única, bem o demonstra. Em 1827, Bernardo Pereira de Vasconcelos sustentava que, em Minas Gerais, haviam 23 escolas públicas e 170 escolas privadas.

³ Lei de 15 de novembro de 1827, a primeira, e única, lei geral sobre instrução primária no Brasil durante o período imperial.

⁴ Ato Adicional à Constituição do Império, publicado em 12 de agosto de 1834, que, dentre outras deliberações, instituiu as Assembléias Provinciais e determinava que dentre suas funções estava a de legislar sobre instrução primária.

⁵ Na província de Minas Gerais, por exemplo, entre Leis, Regulamentos e Portarias, inventariamos quase 500 textos legais para o período de 1835 a 1889.

⁶ Em vários momentos, observamos, em Minas Gerais, a aplicação de quase 30% dos recursos provinciais no serviço de instrução.

⁷ A província mineira teve, em média, mais de 2 Presidentes de Província por ano.

⁸ Em 1982, um grupo de pesquisadoras, ao realizar um estudo sobre a evasão e repetência no Brasil, fazia o seguinte diagnóstico: "O problema dos limites das estatísticas, no caso da educação no Brasil, incide diretamente sobre a falta de confiabilidade dos dados. Nas pesquisas analisadas, dentre aquelas que se utilizam de instrumental estatístico, é recorrente a ressalva quanto à falta de confiança nos dados oficiais; fica claro que as distorções da análise são em grande parte provocada pela inconsistência dos dados". (Brandão et al, 1985.p.23)

⁹ Conforme determinado pelo Artigo 1º da Lei número 13, publicada em Minas Gerais em 1835, que se parece muito com aquelas publicadas mais ou menos na mesma época em várias outras Províncias, "a instrução primária consta de dois graus. No primeiro se ensinará a ler, escrever e a prática das quatro operações aritméticas, e no segundo a ler, escrever, aritmética até as proporções, e noções gerais dos deveres morais e religiosos". As escolas de 2º grau são aquelas que se localizam em cidades e vilas (maiores) e as de 1º em locais de menor população. Nas localidades onde houvesse as de 2º grau, as de 1º não seriam abertas. Quanto aos conteúdos, nas escolas para meninas, além dos conteúdos daquelas do 1º grau haveria "ortografia, prosódia, noções gerais de deveres morais, religiosos e domésticos". (Art. 3º.)

Los pueblos aborígenes en el currículum y en los libros de texto de la escuela primaria durante el "primer peronismo" (1946-1955)

Teresa Artieda*

Resumen:

Uno de los más importantes movimientos populistas de América Latina, el peronismo, gobernó la Argentina entre 1946 y 1955, época durante la cual se constituyeron nuevos sujetos políticos y sociales. Los grupos populares, trabajadores urbanos y rurales, mujeres, sindicatos, ocuparon espacios en la escena política, social y económica produciendo rupturas con la historia anterior de gobiernos conservadores y radicales. Al mismo tiempo y de modo equivalente a los movimientos en tales escenarios, estos sujetos fueron incorporados a los libros de texto y los programas de estudio de la escuela elemental de manera más relevante, dinámica y realista que antes. El currículum, y la educación en su conjunto, experimentaron profundos cambios pues significaron para el peronismo una explícita estrategia de difusión y construcción de nuevas concepciones políticas, sociales, culturales, económicas.

Habida cuenta de dicho contexto, nos proponemos analizar cómo presentó el peronismo a los pueblos aborígenes en los enunciados curriculares y los libros de texto de la escuela elemental. Nos preguntamos si en los contenidos sobre estos pueblos se registraron cambios equiparables, si se los incorporó como parte de ese presente protagónico de los sujetos populares, o si debían cumplir con determinadas condiciones de ingreso. Partimos de definir el carácter integracionista de la política indigenista del peronismo y sostenemos la hipótesis de que los cambios en el currículum no alcanzaron a las concepciones sobre los pueblos aborígenes y las relaciones entre éstos y los otros grupos sociales. Más bien continuaron, y en determinado sentido profundizaron, la línea de exclusión y de ubicación en posiciones subalternas propia de las etapas anteriores. A ello contribuyeron los vínculos con la Iglesia Católica y el hispanismo de ámbitos educativos oficiales. La concepción integracionista en materia de política estatal indigenista también operaron a favor de dicha continuidad.

Abstract:

One of the most important populist movements in Latin America, Peronism, governed Argentina between 1946 and 1955, when the new social and political subjects were constituted. Popular groups such as rural and urban workers, women, and labour unions, came to fill positions in the economic, social and political scenarios producing break with the previous history of radical and conservative governments. At the same time and correspondingly with the movements in those scenarios, these subjects were included in primary school curriculum and textbooks in a more relevant, dynamic and realistic way than ever before. The curriculum, and education as a whole, experienced deep changes that for Peronism

* Universidad Nacional del Nordeste.

meant an explicit strategy of building up and spreading the new political, social, cultural and economic ideas.

Regarding this context, we aim at analysing how Peronism presented the aboriginal people, in the elementary school curriculum and textbooks. We wonder whether the concepts on the Aborigines suffered changes like those of the other subjects, or whether they were included as part of the popular subjects role, or even if they had to fulfil certain requirements to be included. We start by defining the integrative character of Peronism aboriginal politics and we hold the view that innovations in the curriculum did not change the concepts on aboriginal peoples and the relationships between these and other social groups. Rather they continued and up to a certain extent they deepened the aboriginal exclusion and their subordination, which were characteristic of earlier periods. This was due to the links between the Catholic Church and the stated Hispanicism of the official educational scope. The integrative movement own conceptions of aboriginal state politics also favoured this continuity.

Introducción

Uno de los más importantes movimientos populistas de América Latina, el peronismo, gobernó la Argentina entre 1946 y 1955, época de constitución de nuevos sujetos políticos y sociales. Los grupos populares, trabajadores urbanos y rurales, obreros, mujeres, sindicatos, ocuparon espacios en la escena política, social y económica de la Argentina produciendo rupturas con la historia anterior de gobiernos conservadores y radicales. Al mismo tiempo y de modo equivalente a los movimientos en tales escenarios, estos sujetos fueron incorporados a los libros de texto y los programas de estudio de la escuela elemental de manera más relevante, dinámica y realista que antes. Cobraron entidad como protagonistas de las lecturas y de ese modo los alumnos hijos de la costurera, el barrendero o el obrero, eran convocados a sentirse "orgullosos" de la contribución de sus padres al desarrollo nacional (Plotkin: 1994; Cucuzza y Somoza Rodríguez: 2001, entre otros). Fue un período de la historia argentina en el cual el currículum expresado en planes de estudio y libros de texto¹ constituyeron explícitas estrategias del poder para lograr "una nueva hegemonía".² Los libros de texto fueron

"... una de las formas más evidentes de su accionar ideológico en la escuela... Por medio de los nuevos contenidos que incorporaron los libros escolares se hizo llegar a los niños los principios doctrinarios peronistas. Éstos no sólo implicaban un conjunto de definiciones políticas e ideológicas en sentido estricto, sino también concepciones sobre lo social, lo nacional, lo cultural, lo fami-

liar; sobre las relaciones entre grupos sociales, entre grupos de edad y de sexo, entre grupos sociales y el Estado..."³

Habida cuenta de dicho contexto, político y pedagógico, nos proponemos analizar cómo presentó el peronismo a los pueblos aborígenes en los enunciados curriculares y los libros de texto de la escuela elemental argentina. Nos preguntamos: *¿Hubo cambios en los contenidos sobre los pueblos aborígenes, de alguna manera equiparables a los que se registraron para los grupos sociales mencionados? ¿Eran parte de ese presente protagónico de los sujetos populares o debían cumplir con determinadas condiciones para serlo?* Expresado desde la historia de relaciones interétnicas entre blancos y aborígenes dentro del espacio escolarizado de la Argentina, *¿el peronismo continuaba la línea de exclusión, discriminación y ubicación en posiciones subalternas de los segundos, o los "convocaba" desde su identidad produciendo rupturas en tal historia?*

El trabajo se divide en tres partes: la caracterización de la política indigenista del peronismo sobre la base de estudios de especialistas en el tema y el análisis del Programa de Educación Primaria de 1950 del Ministerio de Educación de la Nación⁴ y de los textos escolares editados en el período. Nos fundamos en investigaciones de antropólogos sobre las vinculaciones entre el Estado nacional y los pueblos aborígenes para caracterizar la política indigenista de la década 1946-1955 (Hernández: 1995; Martínez Sarasola: 1992; Lenton: 2000 y otros). La perspectiva interactiva del discurso (Ducrot: 1982) nos servirá para identificar recursos expresivos para "decir y no decir" que intervienen en la dimensión del currículum oculto de los programas y textos escolares (Giroux: 1990; Sacristán Lucas: 1991). Referentes teóricos sobre la otredad o alteridad aborigen y la relación con el nosotros blanco nos facilitan interpretaciones sobre las concepciones de los pueblos aborígenes y de las relaciones interétnicas en los contenidos escolares (Todorov: 1991; León Portilla, M., Gutiérrez Estévez, M., Gossen, G. H., Klor de Alva, J.: 1992-1993).

La política integracionista del "primer peronismo"

La política indigenista de los dos primeros gobiernos peronistas se diferenció de las políticas anteriores de conquista militar, pacificación y proletarianización de los aborígenes que tuvieron lugar en la Argentina aproximadamente desde 1870 (Iñigo Carrera: 1984; Slavsky: 1992; Martínez Sarasola: 1992; Lenton: 2000). El movimiento indigenista latinoamericano servía de marco. El *Primer Congreso Indigenista* se había celebrado en 1940 en México y en 1948 la *Declaración Universal de Derechos Humanos* aprobada por

las Naciones Unidas dio cuenta de los derechos individuales del aborígen, aunque no desde la identidad política de Pueblo (Clavero: 1994). Simultáneamente, los debates parlamentarios y los fundamentos de las leyes que se proponían durante el peronismo se adherían a una política de reconocimiento de la historia de dominación, marginación y dominio de sus tierras:

“...nuestros hermanos aborígenes hasta hace poco no eran contemplados como entes sociales.... Cuando se esperaba que los civilizadores les otorgasen buen trato y procurasen la salvación de sus almas, vemos que explotan al indio manso o lo ultiman en su propio reducto, por mostrarse rebelde al imperativo de la explotación... Los aborígenes argentinos todavía están pagando la desgracia de haberseles quitado todas sus posesiones, todos sus derechos y de que fueran explotados. Nuestras leyes no permitirán que los aborígenes estén al servicio de intermediarios o de terceros y castigarán enérgicamente al que pretenda utilizar sus servicios con fines de explotación.”⁵

La Constitución peronista (1949) eliminaba la discriminación sostenida en la Constitución Nacional de 1853, que otorgaba al Congreso Nacional las atribuciones de conversión de los aborígenes al catolicismo y de mantenimiento de relaciones pacíficas en las fronteras.⁶ En 1948 se había creado la Comisión Nacional Permanente del Aborígen “...para legislar basándose en el conocimiento de la problemática”.⁷ En 1949, la legislación se ocupó de la figura de trabajador, regulando los sistemas de reclutamiento del aborígen como mano de obra.⁸ La expropiación de tierras y la creación de un organismo encargado de atender el proceso de colonización fue otra normativa relevante que, de todos modos, estudios contemporáneos concluyen en que no se concretó.⁹ Para Juan D. Perón esta política era continuación de la que venía llevándose adelante antes de su presidencia, en la etapa de “constitución del discurso peronista (1943-1945)”¹⁰, cuando estaba a cargo de la Secretaría de Trabajo y Previsión. De esa Secretaría dependía el Consejo Agrario¹¹ que en 1945 elaboró un informe sobre “El problema indígena en Argentina” en el que se adoptaban recomendaciones de décadas anteriores referentes a conocer la psicología y costumbres de las “tribus semisalvajes” para la organización de futuras colonias.¹²

Si bien se coincide en señalar el desarrollo de relaciones diferentes entre el Estado y los pueblos aborígenes, la política indigenista del período fue parte del integracionismo que comienza a desarrollarse paulatinamente desde 1940 y es propio también de etapas posteriores de la Argentina

(Hernández: 1995) así como de países de América Latina con población aborígen (Martínez Sarasola: 1992). El integracionismo se define por el propósito de incorporar a los pueblos aborígenes a la sociedad nacional por medio de un proceso de modernización que les permita superar el estadio atrasado en que se supone que se encuentran (Yáñez Cossio: 1989). En esta concepción, el proceso de integración tiene lugar en un campo social de relaciones de poder en el que los blancos condicionan la integración a la negación que el aborígen haga de su cultura. La integración supone la desaparición de la diferencia, la negación del conflicto que la misma conlleva, la disolución del “otro” aborígen en una sociedad en la que la cultura blanca es hegemónica.

Una propuesta en este sentido era la creación de “colonias granjas de adaptación y educación de la población aborígen” en cuyos “...establecimientos se impartirá enseñanza primaria y clases prácticas de enseñanza agraria”.¹³ El discurso de la pedagogía moderna (Varela: 1991), sostenido por la enunciación de un legislador, se cuela en la fundamentación parlamentaria y colabora en imaginar la conversión del aborígen-niño-salvaje en aborígen-alumno-civilizado y, “rápidamente”, en aborígen-adulto-moder-no. La escuela elemental, por supuesto, es la estrategia:

“Nuestras aspiraciones tienen como punto de mira principal que el niño aborígen sea el objetivo preponderante por cuanto ha de amoldarse rápidamente a las costumbres sociales de la vida moderna.”¹⁴

En el Segundo Plan Quinquenal se asumía la protección estatal a los aborígenes y se la vinculaba con el propósito de “...incorporación progresiva... al ritmo y nivel de vida general de la Nación.”¹⁵ Este propósito enmarcó la creación posterior de la “Dirección de Acción Agraria y Colonización para Readaptación Indígena” en la provincia del Chaco:

“...para... en lo que al indio se refiere... transformarlo todo, reeducando hábitos, creencias y costumbres...”¹⁶

También el proteccionismo estatal fundaba la constitución de la “Dirección de Protección al Aborígen” (Misiones, 1954) cuya comisión directiva inicial se integró con autoridades militares, eclesiásticas y escolares.¹⁷ Imposible no señalar el simbolismo: la milicia, la religión, la escuela; continuidad de la conquista y la evangelización del blanco para la dominación del aborígen.

El proyecto de colonización del Primer Plan Quinquenal (1947-1951)

organizaba las etapas por las que debían pasar los aborígenes para acceder a la categoría de propietarios de tierras: reserva, reducción y colonia. La etapa final de entrega dependía de la capacidad de asimilación que pudieran demostrar (Martínez Sarasola: 1992).

La política indigenista del peronismo pareciera haber interpelado a los aborígenes desde una política de "reconocimiento" de la historia de conflictos, exterminio y discriminación, la continuidad relativa de las formas anteriores de incorporación como sujetos-trabajadores a los diversos procesos regionales de expansión del capital y la apelación a la integración en el "colectivo nacional", previo "vaciamiento" de su identidad. Era una forma de interpelación que les habilitaba la inclusión en ese colectivo operando simultáneamente estrategias históricas de etnocidio.¹⁸

Los aborígenes en los enunciados curriculares

Los programas para la enseñanza primaria fueron modificados inicialmente en 1947, pero los cambios sustanciales se realizaron entre 1949 y 1950, introduciendo los temas aprobados por la nueva Constitución Nacional.¹⁹ En el Programa de Educación Primaria de 1950²⁰, los contenidos sobre los aborígenes aparecen en distintas asignaturas: Historia, Geografía, Naturaleza, Educación Religiosa, Moral y Cívica y en los Propósitos Formativos. Se les dedica una extensión importante y los dos únicos grados en los que no se menciona el tema son primero inferior y sexto. Constituyen, sintéticamente, un programa de estudios etnocentristas, que caracterizaban a la conquista de América como conquista espiritual y civilizadora de propagación de la fe católica, exaltaban la herencia hispánica y narraban la "épica" de los descubridores, conquistadores, misioneros y colonizadores. El "sentido misional de la conquista" o "de la empresa", se reiteraba como contenido de todos los grados.

Véanse, por ejemplo, los contenidos del Programa de Desarrollo de segundo grado:

"Motivo de trabajo: el descubridor. Historia: Colón. El descubrimiento de América. Sentido misional de la empresa. Educación Religiosa, Moral y Cívica: el Día de la Raza.

Motivo de trabajo: el conquistador. Historia: figura descollante de la zona. Referencias acerca de los indios. Conquista espiritual. Educación Religiosa, Moral y Cívica: la fe, el valor y el sacrificio del conquistador y del misionero.

Motivo de trabajo: el colonizador. Historia: figura descollante de la zona.... Educación Religiosa, Moral y Cívica: el espíritu de empresa, la confianza en sí mismo y el esfuerzo del colonizador.

Propósitos formativos: la fe inspiró y sostuvo el ánimo de los hombres en la extraordinaria empresa. La perseverancia en el logro de grandes conquistas. La Madre Patria nos legó sus virtudes."

O los Propósitos formativos de la "Unidad de Trabajo: ESPAÑA CIVILIZADORA" de tercer grado:

"La empresa evangelizadora en América. Coraje, perseverancia y fe de los conquistadores. Gratitud hacia la Madre Patria."

La introducción del Programa de Educación Primaria está firmada por el entonces ministro de Educación doctor Oscar Ivanisevich.²¹ Declarado representante de la tendencia católica, entendía que la Argentina era "...coheredera de la espiritualidad hispánica..."²² y exhortaba a los maestros a "seguir los pasos civilizadores de nuestra madre España".²³ En los dos gobiernos peronistas, el nacionalismo católico aparece como tendencia ideológica dominante entre distintos niveles de funcionarios del ámbito de educación y el doctor Ivanisevich, en particular, profesaba un abierto fundamentalismo católico.²⁴ Los contenidos transcritos traducen dicha tendencia ideológica. Pero más allá de esto, se explican en el marco de la alianza entre la Iglesia Católica y el peronismo (Puiggrós: 1993; Plotkin: 1994, entre otros) y el poder de esta Iglesia en el histórico dominio de los blancos sobre los aborígenes en América. Su posición de poder en este ámbito, al menos en relación con su intervención en ciertas dimensiones del currículum, se había activado notoriamente. El currículum prescribiría la distribución de saberes que justificaran la historia de relaciones de dominación ante la "desnudez espiritual" de los aborígenes y la consiguiente necesidad de protección y de evangelización. *Es dable hipotetizar que en este espacio, el de los enunciados curriculares escolares sobre los aborígenes, la Iglesia Católica asumía plena y explícitamente la construcción del discurso.* La similitud de los contenidos de enseñanza religiosa para el nivel medio con los de este programa también sostienen la hipótesis:

"CÓMO LLEGÓ LA FE CRISTIANA: La Fe Cristiana llegó a América el 12 de Octubre de 1492, en las tres naves españolas guiadas por Cristóbal Colón, sincero católico y eximio navegante. Fue gran animadora y

protectora del descubridor la egregia Reina Isabel la Católica... La verdad histórica más pura obliga a sostener que, si influyeron ventajas comerciales y políticas, privó en el ánimo de los Reyes Católicos 'el bien de la Cristiandad', al descubrir y colonizar estas tierras....TRIPLE FRUTO: La Madre España ha legado a sus hijas, las Naciones Americanas, un triple tesoro de incalculable valor: la Religión, el idioma, la civilización."²⁵

Introduciendo categorías de la perspectiva interactiva del discurso,²⁶ podremos detectar recursos expresivos que nos permitan penetrar en los contenidos menos evidentes de los enunciados curriculares.

En las referencias a los aborígenes predomina la estructura descriptiva y la narrativa se reserva para los españoles. El uso diferenciado de estos recursos transmite una idea de pasividad, de *cosa* estática en relación con los primeros, opuesta al movimiento, la acción y la decisión del español. Son reiterativas enumeraciones de este tipo: "El descubridor. El conquistador. El colonizador. El misionero... El indio". Los españoles son portadores de un rol y están presentados como sujetos de una acción. Por el contrario, en los enunciados sobre los aborígenes los verbos de acción son escasos. Aparecen como objetos de acción y de descripción: descripción de distribución geográfica, vida y costumbres previas a la irrupción euroespañola; objetos posteriores de conquista espiritual y protección. La pasividad, la indolencia, la ausencia de espiritualidad y la necesidad de protección son las características con las que el currículum inviste a los aborígenes.

En términos de Ducrot (1982), esta ausencia reiterada de la mención de acciones por parte de los aborígenes constituyen "implícitos discursivos" y "presuposiciones". Se trata de procedimientos, maneras de decir algo sin decirlo, sin escribirlo o pronunciarlo, que sirven para la difusión y el establecimiento de creencias esenciales de modo tal que no sean objeto de discusión. Toda afirmación explicitada se convierte, por serlo, en tema de discusión. En este caso la argumentación no se expone de manera completa. Lo que hay es una *laguna*. Completar *lo no dicho* queda a cargo del lector. Una consecuencia esperable sería la naturalización de la afirmación. Y la naturalización de la realidad sobre la que se afirma.²⁷ Constituyen parte del currículum oculto:

"...normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula."²⁸

¿Qué ocultan estos enunciados curriculares del gobierno peronista? La reiterada justificación de las relaciones sociales de dominación de los pueblos aborígenes, en momentos en que se están produciendo redefiniciones de los lugares de poder de los sectores populares en la Argentina. ¿Qué prescriben e imponen? Desde el poder estructurante de las palabras (Bourdieu: 1999) y desde el efecto de naturalización causado por los argumentos que no se explicitan, no se discuten y entonces pasan a ser parte de las interpretaciones de *sentido común* (Ducrot: 1982), continúan prescribiendo e imponiendo determinadas formas de relaciones interétnicas configuradas durante la irrupción eurooccidental en América.

Son evidentes los sedimentos de las concepciones sobre los pueblos aborígenes, construidas en la larga duración,²⁹ componentes de las matrices iniciales de la conquista y la evangelización: el aborígen como objeto y parte de la naturaleza³⁰ (por lo que los aspectos de su cultura son estudiados en la asignatura Naturaleza entremezclados con "elementos naturales del medio con los que subsistieron los españoles" y "animales domésticos introducidos por los españoles") y el aborígen como objeto de protección, de evangelización.³¹ La ignorancia del Evangelio los hace incompletos en relación con el blanco, y los misioneros se harán cargo de la "guerra dulce" que permitirá completarlos (Varela: 1983).

Los enunciados curriculares son homogéneos, diríamos que sin fisuras. Solamente en el quinto grado aparece un propósito formativo diferente que informa de cierta capacidad de reacción de los aborígenes y que, de todos modos, queda debilitado ante el currículum en su conjunto y ante los otros propósitos que lo enmarcan:

"La abnegación de las milicias. La tenaz defensa de sus tierras y estilo de vida por el indio. Penurias y sacrificios de los primeros pobladores."

La "abnegación", "penurias y sacrificios", se opusieron a la "tenacidad". Y por supuesto, la vencieron en las campañas militares que se desarrollaron en el sur y norte del país a partir de la década de 1880.

Los aborígenes en los textos escolares

El peronismo intervino en el control de los textos escolares para la enseñanza primaria a partir de 1951.³² Es decir que entre 1946 y 1951 se emplearon textos que respondían a los lineamientos político-pedagógicos anteriores. Los

libros escolares enmarcados en la nueva normativa se editaron a partir de 1952. Estuvieron en vigencia hasta setiembre de 1955, fecha en que se produjo la llamada "Revolución Libertadora", que instauró un nuevo régimen de gobierno y prohibió su circulación. Los textos anteriores a 1951 podían seguir editándose siempre que se adecuaban a las nuevas exigencias, por lo que coexistieron dos tipos de textos, "peronistas" y "adaptados".

La normativa de 1951 estipulaba:

"Que se inspiren (los textos) en la orientación espiritual, filosófica, política, social y económica de la Nueva Argentina y en el sentido histórico de la nacionalidad, para fortalecer en el niño argentino la voluntad de servir a la Patria, a la familia y a la humanidad".³³

El Segundo Plan Quinquenal (Ley 14.184/53) elevaba la doctrina peronista al rango de doctrina nacional y también se ocupaba del control de los libros escolares:

"Los textos escolares serán estructurados concordantemente con los principios de la doctrina nacional y contendrán referencias especiales acerca de los objetivos que en el presente plan señalan una orientación definida para cada actividad de la Nación".³⁴

Nos eximimos de presentar un análisis de estas regulaciones.³⁵ Sólo nos interesa reiterar que la política educativa del período se ocupó de controlar su contenido, lo que los convierte en una fuente documental por excelencia para entender las concepciones, valores, representaciones sociales que el Estado privilegiaba en relación con el tema en estudio, así como los silencios que significaban exclusión de otros conocimientos. En términos de autores como Apple y Berstein, tienen valor en tanto dispositivos de control social por medio de los cuales el conocimiento oficial consigue representar las configuraciones ideológicas de los intereses dominantes en una sociedad y legitimar patrones limitados y parciales de conocimiento como verdades incuestionadas.³⁶

El corpus documental se compone de textos editados en primeras o sucesivas ediciones, según el caso, entre 1948 y 1955 (ver listado en Bibliografía). Son previos y posteriores a las normas regulatorias citadas. Todos están aprobados por los organismos oficiales de control. Hemos seleccionado exclusivamente libros de lectura³⁷ de los diferentes grados, desde primero superior a sexto. Contienen una muestra de cincuenta y tres lecturas sobre nuestro objeto de estudio.

Textos escolares editados entre 1946 y 1951

Analizadas en conjunto, las lecturas sobre los aborígenes relatan la historia de relaciones entre éstos y los blancos desde el "descubrimiento" hasta ese presente de mediados de siglo. En apretada síntesis y en lo referente a la Argentina, es un pasado de lucha feroz, cruel, y un presente de convivencia mansa, sometimiento mediante. Es la clásica oposición del triunfo de la técnica, el orden y el progreso frente a la barbarie. Ahora bien, en ese pasado los aborígenes podían ser crueles, traicioneros, feroces, tenaces defensores de sus tierras y por consiguiente obstaculizadores del progreso, lindantes con lo demoníaco o románticos, viriles, rebeldes y libres.³⁸ Pero no eran pasivos. Estaba explícitamente narrada, o descripta, su resistencia ante la irrupción del español.

"Aquí la tierra defendióse con fiereza única. Los naturales no se dejaron intimidar, como en otras partes, por la novedad del caballo, ni por el trueno de la pólvora. Empleaban un arma terrible. La bola arrojadiza."³⁹

"Los querandíes, que habitaban estas tierras, eran indios muy bravos. No dejaban tranquilos a los españoles. Los pobladores de Buenos Aires sufrieron mucho. Por eso años más tarde abandonaron la ciudad."⁴⁰

"Ya iban Solís y sus hombres a reunirse con el pequeño grupo de los naturales... estallaba un alarido salvaje..., y de matorrales y bosquecillos surgía vociferante y gesticuladora una muchedumbre de indios que, blandiendo chuzas y lanzones y enarbolando mazas, se precipitó sobre los descuidados mareantes, los derribó..., los acribilló a lanzadas, los aplastó bajo el número... No hubo defensa posible. Aquello fue un tumulto, un hacinamiento, una masa informe y convulsa de la que brotaban los baladros infernales... Un instante después todo había concluido."⁴¹

Predominaba la asimetría para señalar quién era el enemigo (el enemigo, el peligro que acechaba, era el aborigen), pero se encuentran unas pocas narraciones en las que la relación de enemistad es simétrica, aunque atravesada por la lógica binaria de "salvaje bueno y simple" y "blanco malvado e interesado". Ambos son recíprocamente enemigos, ambos se desconocen, en la piel, en la forma de pensar, en las intenciones.

"El aborígen de alma sencilla, de piel cobriza, de cabello lacio y de barba rala, no pudo nunca adivinar las ansias que movían el alma complicada y avariciosa del hombre venido de allende del mar, de tez pálida, de cabello ondeado y de poblada barba. Las diferencias eran tan grandes que la antipatía nació espontáneamente y la enemistad trajo la lucha."⁴²

También la lógica binaria, pero inversa, del "salvaje malvado" y el "blanco esforzado", domina los relatos sobre la conquista del "desierto" y la lucha en la línea de fortines.

"Era el indio un enemigo engañoso: solía quedarse quieto, desaparecía por temporadas en el fondo de la pampa; entonces algún elegante porteño colgaba el frac y con el coraje de los treinta años salía a poblar hasta en los extremos de su provincia. Y cruzaban tranquilas el desierto las caravanas de los blancos... Pero se producía la invasión y el salvaje arrasaba con todo; él llevaba el ataque, mantenía la iniciativa en la lucha y marcaba límites al progreso substrayendo a su influjo miles de leguas de territorio."⁴³

En las lecturas sobre América se elogiaba a los conquistadores⁴⁴ y se reconocían diversas intenciones de los blancos: conquista, intereses económicos, poblamiento y progreso.⁴⁵ Se celebraba la herencia hispánica y el valor del idioma castellano.⁴⁶ Esto último no era tema predominante. Aparece en cuatro de las treinta lecturas consultadas. En cambio, en once de ellas se narran episodios de lucha. Probablemente los ecos de la violencia eran todavía historia reciente para algunas regiones de la Argentina. Tampoco la evangelización es un tema recurrente, si bien se manifiesta su importancia y se la trata en tres oportunidades. Los misioneros se mencionan en una lectura,⁴⁷ se relata elogiosamente la actuación de las misiones jesuíticas en otra⁴⁸ y los pobladores que luchaban contra los malones reciben el calificativo de "cristianos".⁴⁹

En la primera mitad del siglo XIX, durante las luchas entre unitarios y federales, aborígenes y blancos aparecen en dos tipos de relación. La figura del aborígen que guiaba a las milicias de uno u otro bando (función habitual de "baqueano" dado el conocimiento del terreno que tenían los aborígenes) y, simultáneamente, la resistencia violenta de los "rebeldes" contra esas mismas milicias.⁵⁰

Por último, el presente. Saben relacionarse con la naturaleza,⁵¹ son resistentes, callados, melancólicos y físicamente hermosos, se visten con atuendos

típicos⁵² y tejen maravillosamente. Los "niños indios" son convocados a integrarse al conjunto de la infancia americana, para jugar y cantar. Y para que los niños blancos les enseñen a leer.⁵³ Algunos de sus antepasados eran salvajes y malos y otros pacíficos y trabajadores. El presente es diferente, de integración y paz. Final feliz con el que se clausura la historia.

"No todos los indios de América eran salvajes. No todos iban desnudos o adornados con plumas. Había tribus pacíficas que cultivaban el suelo y hacían trabajos de alfarería.

En ciertos puntos de América había naciones de indios muy adelantados. En vez de caciques guerreros y malos, tenían reyes que gobernaban con amor e inteligencia. Esos indios construían palacios de piedra y fabricaban vasos y herramientas. Las mujeres hilaban y tejían telas de colores vivos. Ahora mismo los indios de muchas regiones hacen tejidos que son una maravilla. Los indios que quedan ahora son mansos y buenos."⁵⁴

Textos escolares editados entre 1952 y 1955

El contenido de los textos coincide con lo presentado para el Programa de Educación Primaria. Lo primero que se pone en evidencia es la abundante manifestación de adhesión al hispanismo, en diez de las veintitrés lecturas consultadas. Al valor que los autores de los textos adjudican al idioma, la cultura y la religión heredadas de la "madre patria", se agrega la palabra de Juan Domingo Perón y Eva Perón. La Argentina es "...coheredera de la espiritualidad hispánica"⁵⁵ (J. D. Perón); la gesta de la conquista es una gesta popular (Eva Perón). ¿Qué la hacía "popular"? La propagación de la fe católica:

"La epopeya del descubrimiento y la conquista es, fundamentalmente, una epopeya popular. No sólo por sus hombres, que cortaron horizontes y abrieron a los siglos las puertas gigantescas de un nuevo hemisferio—como Cortés, como Mendoza, como Pizarro y como Balboa—, sino por la cruz que venía a la par de la espada. Ésta era la herramienta del héroe aislado en el mundo agreste; aquélla el signo de paz, de igualdad y de amor entre los fieros defensores de la fe y los conquistadores para el reino de Jesús más que para el reino de Fernando e Isabel".⁵⁶

La alianza entre el peronismo y la Iglesia Católica es presentada en una expresión del currículum escolar y la palabra de los líderes, prescribiendo dicho currículum (Somoza Rodríguez: 2001). Si admitimos que las "(...) concepciones e ideas personales de Perón (...) establecían la orientación de las políticas públicas y del pensamiento oficial (...) y poseían una sólida materialidad al estar incardinadas en las mentes y los cuerpos de millones de seguidores",⁵⁷ podemos plantear que este ejercicio del poder contribuía con fuerza de dogma a alimentar una de las formas tradicionales de entender la relación entre los pueblos aborígenes y el pueblo argentino, la de un "otro" aborígen subalterno y, en todo caso, necesitado de protección y civilización.

La cruz y la espada constituyen una combinación simbólica que no inventó el peronismo, pero que fue plenamente asumida en el Programa y en los textos escolares analizados. "La cruz y la espada",⁵⁸ "El conquistador y el misionero",⁵⁹ describen dos estrategias diferentes y complementarias, necesarias una y otra, para la conquista de las tierras, los cuerpos y las almas.

"Mientras el conquistador iba abriendo picada, fundando ciudades y ganando tierras para el rey, que le permitía repartirlas, reservando para la Corona el oro que se hallase, el misionero, no menos heroico, llegaba sin más armas que el Evangelio y la cruz. Los misioneros suavizaron las durezas de la conquista y extendieron sobre el alma de los indios castigados el bálsamo del consuelo espiritual."⁶⁰

En una interpretación del proceso de conquista y evangelización española de América, Julia Varela entiende que:

"Toda la historia de América durante el siglo xvi se caracteriza precisamente por una sustitución progresiva de los conquistadores y su violencia física por los confesores y su violencia predominantemente simbólica... De las armas a las letras, de la conquista a la pacificación, de las guerras a las misiones, tal es la ingente transformación que se produce en la colonización americana del siglo xvi... El magisterio de los eclesiásticos sustituía a la brutalidad desplegada a sangre y fuego por los conquistadores".⁶¹

Es interesante observar que ese proceso histórico es el que aparece, en versión escolarizada, en las lecturas que estamos analizando.

Los libros de lectura "peronistas" son fieles al "texto mayor", el Programa de Estudios de Primaria antes analizado. Y al igual que éste, se distan-

cian del discurso político indigenista que se está estructurando simultáneamente en otros espacios de la escena nacional en cuanto a la apelación que tal discurso hace a la integración y el reconocimiento de la historia de exterminio, discriminación y conflicto por el dominio de territorios. No parece que el currículum escolar coincida con aquél en el mismo registro integracionista, sí en los componentes que enfatizan la interpelación al pueblo aborígen en la negación de su identidad y al blanco (masivamente la infancia blanca es la destinataria de esos discursos escolares), en la negación de la identidad del "otro" ¿para afirmar la propia, la del colectivo nacional y popular? El currículum escolar del peronismo no difiere de currículum anteriores (o posteriores) en la lógica de interpelar al blanco para que establezca límites, fronteras, que dibujen al aborígen como un otro antagónico cuya identidad debe negarse y, de ese modo, reconocerse como parte de la "civilización blanca", como continuidad de los "conquistadores".⁶²

Podríamos abundar en otras imágenes que guardan similitud con las lecturas del período 1946-1951 o en los relatos caricaturizados de aborígenes ignorantes, supersticiosos, fáciles de engañar,⁶³ crueles con su propio grupo, con lenguaje telegráfico al modo de versiones de las películas del personaje de "Tarzán"⁶⁴, caricaturas éstas que no se encontraron en los textos preperonistas analizados. Sin embargo, lo que nos parece relevante es *marcar una ausencia singular, el presente*. La historia queda encerrada en los comienzos del "descubrimiento", la conquista y la evangelización y, luego de un vacío, termina en la lucha en las fronteras en un período incierto que va de fines del siglo xix a un término que no se precisa (tampoco se precisa en el período de textos "preperonistas"). Lo único que transcurre en el presente es la celebración del pasado, el Día de la Raza, la hispanidad. En ninguno de los textos consultados aparecen referencias a la situación actual de los aborígenes. Ni siquiera son "mansos y buenos" como para los otros textos sino que, siguiendo la muestra que analizamos, *no son. Eran*. ¿Es que la interpelación que prescribe la negación de la identidad étnica requiere, para producir tal negación, dejarlos fijados en un pasado sin conexión con el presente? ¿Es un mecanismo más dentro de esta lógica? Puntualicemos que los textos están siendo "fieles" al Programa de Educación Primaria en cuyos contenidos también el presente es una ausencia.

Conclusiones

En las lecturas escolares y en el programa de enseñanza primaria del peronismo, el tratamiento sobre los pueblos aborígenes de la Argentina no

experimentó cambios equivalentes al que tuvieron los otros grupos populares reseñados. El currículum y su expresión en los textos no difería de la tradición liberal positivista de discriminación sino que la profundizaba al actualizar y legitimar en el escenario escolar la doctrina de la evangelización. Y la profundizaba además al asignar a los sectores populares una identidad y un protagonismo acordes con el que tenían en el contexto de la política general y, simultáneamente, al negárselo a estos pueblos. Era un discurso homogéneo, coherente, en el que se silenciaron otros aspectos de la política indigenista como la reforma constitucional o el reconocimiento de la historia de violencia y exterminio.

El hispanismo y la evangelización impregnaron las interpretaciones que se ofrecieron a la lectura de maestros y alumnos. La pasividad y el sometimiento se destacaron con énfasis. Se reiteraron (por repetición, caricaturización, presuposiciones o implícitos) características e imágenes que se atribuían a los aborígenes y que justificaban las distintas formas de anulación, la física y la simbólica.

A fin de disminuir el riesgo de interpretaciones dicotómicas, no quisiéramos dejar de mencionar que estudios anteriores señalan la pasividad y la obediencia como rasgos de la relación entre el "pueblo" y Juan D. Perón, que pueden observarse en las lecturas "peronizantes" del período (Cucuzza y Somoza Rodríguez: 2001). En ese sentido, lo que atañe a los aborígenes habría estado vinculado no solamente con las concepciones tradicionales sobre el tema en la Argentina, sino que habría sido parte de ese contexto político mayor.

Si los textos "peronistas" ubicaron a los sectores populares en las escenas de lectura protagonizando en forma distintiva el presente aun con las complejidades arriba señaladas, excluyeron de ese mismo presente a los aborígenes. Si posibilitaron que los hijos de albañiles, basureros, obreros urbanos, reconocieran a sus familias y se identificaran a sí mismos en esos contenidos, también crearon condiciones para alejar a los aborígenes de su identidad o, en todo caso, para diluirla en el conjunto (que equivalen al mismo proceso). Los gauchos de antes se reconocían en los descamisados de ahora (Plotkin: 1994; Cucuzza y Somoza Rodríguez: 2001). ¿Y los aborígenes de antes? ¿Dónde? La política integracionista conlleva, dijimos, etnocidio, y de ello se ocupó de manera privilegiada el discurso del currículum, de prescribir la anulación de la identidad del *otro*, de anularlo como *otro*. La conversión a la cultura blanca fue el requisito que debía cumplir para integrarse a los sectores populares. De ese mandato se ocupó el discurso curricular. El hecho de no encontrarlos mencionados como parte del presente en ninguna de las lecturas analizadas, al lado de la clara y expresa

identificación de tantas otras figuras populares, es un contraste que parece darnos una medida de la intensidad con que dicho discurso tomó a su cargo el mandato.

Bibliografía

- ARTIEDA, T. L. (2000) "Los implícitos en las lecturas escolares sobre los aborígenes de América", mimeog.
- Artieda, T.L. (2000) "El 'Otro más otro' o los aborígenes americanos en los textos escolares", ISCHE XXII "El libro y la educación", Alcalá, España.
- BERSTEIN, B. (1990) *La construcción social del discurso pedagógico. Textos seleccionados*. Bogotá.
- BRASLAVSKY, C. (1996) "Los usos de la historia en los libros de texto para escuelas primarias argentinas (1916-1930)". En CUCUZZA, H. R. (comp.) *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, pp. 54-90.
- BOURDIEU, P. (1999) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Ediciones Akal, 2ª ed.
- CAPPELLETTI, G. y NARODOWSKI, M. (1999) "Girasoles. Libro de lectura para tercer grado (1940-1986). Reconstrucción de la historia de un libro de texto", Quilmes, XI Jornadas de Historia de la Educación, Universidad de Quilmes-SAHE, mimeo.
- CLAVERO, B. (1994) *Derecho indígena y cultura constitucional en América*. México/España, Siglo XXI Editores.
- CONSTITUCIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA (1949) Buenos Aires. Editorial A. Steccconi.
- CORBIEÈRE, E. J. (1999) *Mamá me mimó, Evita me ama. La educación argentina en la encrucijada*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- CUCUZZA, H. R. (dir.) (1997) *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo. 1943-1995*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján.
- CUCUZZA, H. R. y SOMOZA, M. (2001) "Representaciones sociales en los libros escolares peronistas. Una pedagogía para una nueva hegemonía", en: OSSENBACH, G. y SOMOZA RODRÍGUEZ, M. J. (eds.) *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid, UNED, pp. 209-258.
- DUCROT, O. (1982) *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*. Barcelona, Anagrama.
- ESCODÉ, C (1990) *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*, Buenos Aires, Editorial Tesis.
- FISCHMAN, G. y HERNÁNDEZ, I. (1991) "La transición democrática y la política educativa en las leyes sobre indígenas". En *Revista Argentina de Educación*

- Nº 16, año IX, Buenos Aires, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, pp. 51-70.
- FOUCAULT, M. (1992) *Genealogía del racismo. De la guerra, de las razas al racismo de Estado*. Madrid, Las Ediciones de La Piqueta.
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós/M.E.C.
- GOODSON, I. F. (1991) "La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum". *Revista de Educación* Nº 295, Madrid.
- GOODSON, I. F. (1998) *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- HERNÁNDEZ, I. (1995) "Los indios de Argentina. Colección Pueblos y Lenguas Indígenas". Nº 4. Ecuador, Ediciones Abya-Yala, 2ª ed.
- JOHNSON, E. B. (1996) *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- LACLAU, E. (1993) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- LEÓN PORTILLA, M., GUTIÉRREZ ESTÉVEZ, M., GOSSEN, G. H., KLOR DE ALVA, J. (eds.) (1992-1993) *De palabra y obra en el Nuevo Mundo*. México/España, Siglo XXI de España edit., 3 v.
- LENTON, D. I. (2000) "Los indígenas y el Congreso de la Nación Argentina: 1880-1976. Ciudad Virtual de Antropología y Arqueología", Equipo NayA, www.naya.org.ar.
- MARTÍNEZ SARASOLA, Carlos (1992) *Nuestros paisanos los indios. Vida, historia y destinos de las comunidades indígenas en Argentina*. Buenos Aires, Emecé Editores.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, Dirección General de Enseñanza Primaria (1950) Programa de Educación Primaria. Buenos Aires.
- NOUFOURI, H., FEIERSTEIN, D., RIVAS, R. y PRADO, J. (1999) *Tinieblas del crisol de razas. Ensayos sobre las representaciones simbólicas y espaciales de la noción del "otro" en Argentina*. Buenos Aires, editorial Cálamo.
- PLOTKIN, M. (1994) *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Buenos Aires, Ariel Historia Argentina.
- PUIGGRÓS, A y BERNETTI, J. L. (1993) *Peronismo, cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires, Editorial Galerna, T.V.
- REIN, M. (1998) *Politics and Education in Argentina 1946-1962*, New York, Sharpe.
- ROSSO, L. (1999) *Historia de la educación aborigen en la provincia del Chaco (1951-1994)*. Informe final de Beca de Investigación, Secretaría General de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia, Chaco, mimeog.

- ROSSO, L. y ARTIEDA, T. (1999) *La relación entre el blanco y el aborigen en el currículum escolar. El aborigen en los textos escolares (1951-1994)*. XI Jornadas de Historia de la Educación, Universidad Nacional de Quilmes, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Argentina.
- SACRISTÁN LUCAS, A. (1991) "El currículum oculto en los textos: una perspectiva semiótica". *Revista de Educación*, Nº 296, setiembre-diciembre, pp. 245-259.
- SECRETARÍA DE TRABAJO Y PREVISIÓN. Consejo Agrario Nacional (1945). *El problema indígena en Argentina*. Buenos Aires.
- SLAVSKY, L. (1992) "Los indígenas y la sociedad nacional. Apuntes sobre política indigenista en la Argentina", en: BALAZOTE, A. y RADOVICH, J. C. *La problemática indígena. Estudios antropológicos sobre pueblos indígenas de la Argentina*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, pp. 67-79.
- SOMOZA RODRÍGUEZ, M. (2001) "La problemática femenina en los enunciados curriculares y en los libros de texto de la escuela elemental argentina (1946-1955)", en: OSSENBACH, G. y SOMOZA RODRÍGUEZ, M. (eds.), *op. cit.*, pp. 259-284.
- TODOROV, T. (1991) *La conquista de América. El problema del Otro*. México, 3ª ed., Siglo XXI editores.
- VARELA, J. (1983) *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid, Ediciones de La Piqueta.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid, Ediciones de La Piqueta.
- YÁÑEZ COSSIO, Consuelo (1989) *La educación indígena en el área andina*. Ecuador, Corporación Educativa MACAC/UNESCO/OREALC, 2ª ed.

Textos escolares consultados

- ARENA, L. (1949) *Rama Florida. Primer libro de lectura corriente*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. editores, 31ª edición.
- ARENA, Luis (1954) *Tiempos nuevos. Lecturas para cuarto grado*, Buenos Aires, Editorial Ángel Estrada.
- ARENA, L. (1955) *Senda fragosa. Lecturas para sexto grado*, Buenos Aires, Editorial Estrada.
- AZLOR, C. I. y CONDE MONTERO, M. (1949, 1ª ed. 1942) *Atalaya. Libro de lectura para sexto grado*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 5ª reimp.
- C. MARIANI, E. (1948) *Tierra nativa, Texto de lectura para cuarto grado*, sexta edición, Editorial Arai, Buenos Aires, 6ª edición.
- DASTUGUE, M. (1953) *El tambor de Tacuarí. Libro de lectura para tercer grado*, Buenos Aires, Editorial Luis Lasserre, 2ª ed., 1953.

- DAVEL de DEAMBROSI, R. E. (1951) *Aleteos. Segundo libro de lectura*, Buenos Aires, Editorial Ángel Estrada y Cía., 16^a.ed.
- ESTRELLA GUTIÉRREZ, F. y ESTRELLA GUTIÉRREZ, J. B. de (1950, 1^a ed. 1942) *Días de infancia. Libro de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 6a. reimp.
- FELCE, E. (1955) *Mi patria y el mundo. Libro de lectura para sexto grado*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz.
- GARCÍA, L. F. de (1953) *Obreritos. Libro de lectura para segundo grado*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires.
- GARCÍA, L. F. de (1954, 1^a ed. 1953) *Patria justa. Libro de lectura para 3er. grado*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 2^a. ed.
- MANFREDI, F. (Cgo.) (1948) *La Fe, para primer año de los Colegios Nacionales, Escuelas Normales, Comerciales e Industriales*, Buenos Aires, Editorial Estrada, 2^a edición, 1950. Libro con aprobación eclesiástica de A. RODRÍGUEZ Y OLMOS, arzobispo de San Juan de Cuyo.
- REY, A. C. de (1952) *Lenguaje para primer grado superior*, Buenos Aires, Ediciones La Obra.
- STAGNARO, G. y CABREJAS, J. (1952, 1^a ed. 1942) *Del solar nativo. Libro de lectura para 4^o grado*, Buenos Aires, Editorial Marcos Sastre, 12^a edición.
- SEDANO, J. C. de (1947, 1^a ed. 1942) *Panoramas de América. Libro de lectura para quinto grado*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 5^a reimp.
- VIDELA, G. A. de (1953) *Justicialismo. Texto de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Editorial Estrada, 3^a ed.

Notas

¹ Libros de texto, textos escolares, libros escolares, libros, textos, serán términos usados indistintamente por razones de estilo. Sin embargo, para este trabajo tienen todos el mismo significado: "Libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza". Si bien no desconocemos la diversidad y amplitud que encierra el objeto "libro de texto", éste ha sido el primer sesgo impreso al relevamiento de los textos analizados. Otros criterios se explicitan en el ítem correspondiente. Sobre la definición citada y otros significados, ver Johnsen, E. B. (1996) *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, p. 25.

² Respecto de "nueva hegemonía" en relación con el peronismo, estamos empleando la expresión y la conceptualización que presenta Cucuzza, H. R. y Somoza Rodríguez, M. (2001) "Representaciones sociales en los libros escolares peronistas. Una pedagogía para una nueva hegemonía" En Ossenbach, G. y Somoza Rodríguez, M. J. (eds.) *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, Madrid, UNED, pp. 209-258.

³ Ídem anterior, s/p.

⁴ Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional de Enseñanza Primaria Programa de educación primaria, 1950.

⁵ Debate parlamentario del proyecto de Ley N° 14.254/53 sobre creación de Colonias Granjas. Cit. en Martínez Sarasola, C. (1992) *Nuestros paisanos los indios. Vida, historia y destinos de las comunidades indígenas en Argentina*. Buenos Aires, Emecé Editores, pp. 413-414.

⁶ La Constitución Nacional aprobada por el peronismo en 1949 modifica el inciso 15 del art. 68 de la Constitución Nacional de 1853 que fijaba las atribuciones del Congreso Nacional entre las que figuraba: "Proveer a la seguridad de las fronteras; conservar el trato pacífico con los indios y promover la conversión de ellos al catolicismo". La modificación redujo a: "Proveer a la seguridad de las fronteras". En *Nueva Constitución de la Nación Argentina*, sancionada por la Convención Nacional de 1949.

El Anteproyecto de reforma de la Constitución fundamenta de este modo la reforma: "la modificación de este artículo consiste en eliminar la alusión al trato pacífico con los indios y su conversión al catolicismo, aspecto que hoy resulta anacrónico, por cuanto no se pueden establecer distinciones raciales, ni de ninguna clase, entre los habitantes del país". Cit. en Martínez Sarasola, C. (1992), *op. cit.*, pp. 410-411.

⁷ Cit. en Rosso, L. (1999) Historia de la educación aborígena en la provincia del Chaco (1951-1994), Secretaría General de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional del Nordeste, mimeo, p. 39.

⁸ Ley N° 13.560/49, que "...ratifica el convenio de la Conferencia Internacional del Trabajo sobre los sistemas de reclutamiento de la mano de obra indígena". Hernández, I. (1995) Los indios de Argentina. Colección Pueblos y Lenguas Indígenas N° 4, Ecuador, Ediciones Abya-Yala, 2^a ed., pp. 263-264.

⁹ Decreto nacional N° 18.341/49 declarando de utilidad pública y sujetas a expropiación tierras de la provincia de Jujuy y decreto nacional N° 16.724/53 de creación de una Comisión de Rehabilitación de los Aborígenes. Investigadores contemporáneos concluyen en que los aborígenes "...nunca usufructuaron plenamente el beneficio del decreto. No se implementaron las medidas auxiliares y crediticias para completar y efectivizar los resultados de la expropiación. Solamente salvaron los aborígenes la paga a los arrendadores". Tesler, 1989: p. 12, cit. en Hernández, I., 1995, *op. cit.*, p. 263.

¹⁰ De Ipola, Emilio cit. en Cucuzza, H. R. y Somoza Rodríguez, M. (2001) *op. cit.*

¹¹ Ley N° 12.636/40 de "Colonización Nacional y de Creación del Consejo Agrario", primera legislación argentina que es considerada de carácter integracionista. Ver Rosso, L. (1999), *op. cit.*

¹² Secretaría de Trabajo y Previsión, Consejo Agrario Nacional (1945) *El problema indígena en Argentina*. Buenos Aires, p. 65.

¹³ Ley N° 14.254/53, arts. 1° y 3°.

¹⁴ Debate parlamentario del proyecto de ley de las Colonias Granjas (Ley N° 14.254/53), cit. en Martínez Sarasola (1992), *op. cit.*, p. 413.

¹⁵ Segundo Plan Quinquenal (1953-1957), Ley 14.184/53.

¹⁶ Considerandos del decreto provincial N° 460/54 ratificado por ley provincial N° 58/54. Entre 1951 y 1955, la provincia del Chaco se denominó Presidente Perón.

¹⁷ Decreto provincial N° 324/54.

¹⁸ "Se comete etnocidio cuando se combate la conciencia de pertenencia a una minoría nacional, cuando se acalla la palabra de un pueblo pronunciada en su propia lengua, y cuando se le niega a un grupo étnicamente diferenciado su derecho a disfrutar, desarrollar y transmitir su propia cultura." Hernández, I. (1995), *op. cit.*, pp. 262.

¹⁹ Sobre los cambios de planes de enseñanza primaria, consultar Cucuzza, H. R. y Somoza Rodríguez, M. (2001) *op. cit.*; Somoza Rodríguez, M. (2001) "La problemática femenina en los enunciados curriculares y en los libros de texto de la escuela elemental argentina (1946-1955)", en: Ossenbach, G. y Somoza Rodríguez, M. (eds.), *op. cit.* y Plotkin, M. (1994) *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Buenos Aires, Ariel Historia Argentina.

²⁰ Todas las referencias y citas del Programa de Educación Primaria corresponden a: Ministerio de Educación de la Nación Dirección, General de Enseñanza Primaria *Programa de Educación Primaria*, op. cit.

²¹ Oscar Ivanisevich se desempeñó como secretario de Educación y como ministro de Educación entre 1948 y 1950.

²² Puiggrós, A y Bernetti, J. L. (1993) *Peronismo, cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires, Editorial Galerna, T.V., p. 127.

²³ Discurso pronunciado por Oscar Ivanisevich en ocasión de su asunción al cargo de secretario de Educación en 1948, citado en Plotkin, M., op. cit., pp. 158.

²⁴ Sobre el nacionalismo católico en la estructura burocrática de los organismos nacionales de educación entre 1946 y 1955 y en la etapa precedente, 1943-1946, consultar Puiggrós, A., op. cit. y Plotkin, M., ibid.

²⁵ Manfredi, F. (Cgo.) *La Fe, para primer año de los Colegios Nacionales, Escuelas Normales, Comerciales e Industriales*, Buenos Aires, Editorial Estrada, 2ª edición, 1950, pp. 197 y 203. Libro con aprobación eclesiástica de A. Rodríguez y Olmos, arzobispo de San Juan de Cuyo, en San Juan el 25 de octubre de 1948. La cursiva corresponde al original.

²⁶ Ducrot, O. (1982) *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*, Barcelona, Anagrama; Sacristán Lucas, A. (1991) El currículum oculto en los textos: una perspectiva semiótica. *Revista de Educación*, N° 296, setiembre-diciembre, pp. 245-259.

²⁷ Ducrot, O. (1982) *ibidem*.

²⁸ Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós/M.E.C., p. 65.

²⁹ Young, M. D. F. sostiene que el currículum es una construcción social e histórica en la que persisten concepciones construidas en la larga duración, y los enunciados curriculares que analizamos son posiblemente ejemplo paradigmático de esta proposición. Cit. en Goodson, I. F. La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. En *Revista de Educación* N° 295, Madrid, 1991, pp. 7-36.

³⁰ Entre las concepciones iniciales del blanco europeo ante el "descubrimiento" de los aborígenes, se encuentra la de Cristóbal Colón, que los entendía como un objeto parte del paisaje natural, al igual que la vegetación o los animales. En Todorov, T. (1991) *La Conquista de América. El Problema del Otro*. México, 3ª ed., Siglo XXI Editores.

³¹ Las imágenes a que hacemos referencia han sido extraídas de la tipología de relaciones con el otro (relaciones entre el blanco y el aborigen en la conquista de América), en Todorov, T. *Ibidem*.

³² Consultar en Plotkin, M. (1994) op. cit.; Cucuzza, H. R. y Somoza Rodríguez, M. (2001) op. cit.

³³ Cit. en Plotkin, M. (1994) op. cit., p. 174.

³⁴ Ministerio de Educación, Dirección General de Enseñanza Primaria *El Plan Quinquenal en el Aula. Cuadernos para el Maestro Argentino*, N° 4, Buenos Aires, 1953. Cit. en Cucuzza, H. R. y Somoza Rodríguez, M. (2001), op. cit.

³⁵ Además de los autores citados en notas anteriores, ver Corbière, E. J. (1999) *Mamá me mima, Evita me ama. La educación argentina en la encrucijada*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

³⁶ Apple, M cit. por Giroux, H. (1990) op. cit. y Berstein, B. (1990) *La construcción social del discurso pedagógico. Textos seleccionados*. Bogotá.

³⁷ Hay dos razones para seleccionar este género de texto escolar. La primera tiene que ver con nuestro interés en circunscribir en esta etapa de nuestro trabajo con textos escolares, el análisis de las representaciones sobre los aborígenes a los libros de lectura. La segunda se fundamenta en la dificultad de hallar textos escolares de este período dadas las prohibiciones y quemas a partir de la "Revolución Libertadora". Es este género textual el que más fácilmente puede encontrarse en las diversas bibliotecas en las que se ha iniciado la búsqueda. Trabajos sobre el tema, que analizan períodos diferentes de la historia argentina: Artieda,

T. L. (2000) "Los implícitos en las lecturas escolares sobre los aborígenes de América", mimeog.; Artieda, T. L. (2000) "El 'Otro más otro' o los aborígenes americanos en los textos escolares", ISCHE XXII "El libro y la educación", Alcalá, setiembre; Rosso, L. y Artieda, T. (1999) "La relación entre el blanco y el aborigen en el currículum escolar. el aborigen en los textos escolares (1951-1994)", XI Jornadas de Historia de la Educación, Universidad Nacional de Quilmes, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Argentina, mimeog.

³⁸ "El indio" de F. Silva Valdés, en Sedano, J. C. de (1947, 1ª ed. 1942)) *Panoramas de América. Libro de lectura para quinto grado*, Buenos Aires, editorial Kapelusz, 5ª reimp., pp. 38-40.

³⁹ "Santa María del Buen Ayre. Primera Fundación", en C. Mariani, E. (1948) *Tierra nativa, Texto de lectura para cuarto grado*, sexta edición, Editorial Arai, Buenos Aires, 6ª edición, pp. 50-51.

⁴⁰ "Fundación de Buenos Aires", en Arena, L. (1949) *Rama Florida. Primer libro de lectura corriente*, Buenos Aires, Angel Estrada y Cía. editores, 31ª edición, pp. 78-79.

⁴¹ "Muerte de Solís", de R. J. Payró, en Sedano, J. C. de (1947) op. cit., pp. 40-41.

⁴² "Santa María del Buen Ayre. Primera Fundación", en C. Mariani, E. (1948) op. cit., pp. 51.

⁴³ "El indio del desierto" de D. Schóo Lastra. En nota a pie de página, una breve biografía nos informa que el autor de la lectura fue secretario privado del general Roca (quien comandó la Conquista del Desierto, campaña militar contra los aborígenes que habitaban el sur de Argentina). En Azlor, C. I. y Conde Montero, M. (1949, 1ª ed. 1942) *Atalaya. Libro de lectura para sexto grado*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 5ª reimp., pp. 154-155.

⁴⁴ "El conquistador español del siglo XVI" de R. Blanco Fombona, en Sedano, J. C. de (1947) op. cit., pp. 33-35.

⁴⁵ Vgr. "¿Qué es Eldorado?", en C. Mariani, E. (1947) op. cit., pp. 45-47.

⁴⁶ "Magnanimidad de una reina", en Davel de Deambrosi, R. E. (1951) *Aletoes. Segundo libro de lectura*, Buenos Aires, Editorial Angel Estrada y Cía., 16ª ed., pp. 58; "La lengua española" de E. Castelar y "El imperio verbal de Castilla" de F. Grandmontagne, en Sedano, J. C. de (1947) op. cit., pp. 35-38.

⁴⁷ "El Día de la Raza", en Arena, L. (1949) op. cit., pp. 74.

⁴⁸ "Misiones jesuíticas", en Stagnaro, G. y Cabrejas, J. (1952, 1ª ed. 1942) *Del solar nativo. Libro de lectura para 4º grado*, Buenos Aires, Editorial Marcos Sastre, 12ª edición, pp. 25-26. Si bien este ejemplar está editado en enero de 1952, lo incluimos en esta etapa previa al control peronista porque no contiene ninguna referencia o lectura "peronizada".

⁴⁹ "El indio de desierto" de D. Schóo Lastra, op. cit.

⁵⁰ "A través del Chaco", en Estrella Gutiérrez, F. y Estrella Gutiérrez, J. B. (1950, 1ª ed. 1942) *Días de infancia. Libro de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Editorial Kapeluz, 6a. reimp., pp. 168-169.

⁵¹ "Cuatro amigos del indio", en C. Mariani, E. (1947) op. cit., pp. 161-163.

⁵² "Los indios de la puna" de E. A. Holmberg, en Estrella Gutiérrez, F. y Estrella Gutiérrez, J. B. de (1950) op. cit., pp. 15-16.

⁵³ "Niño indio" de G. Figueras en Arena, L. (1949) op. cit., pp. 75.

⁵⁴ Idem, 72 y 73.

⁵⁵ "Espíritu contra utilitarismo" de J. D. Perón, en Arena, L. (1955) *Senda fragosa. Lecturas para sexto grado*, Buenos Aires, Editorial Estrada, pp. 50-51.

⁵⁶ "Día de la Raza" de Eva Perón, en Videla, G. A. de (1953) *Justicialismo. Texto de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Editorial Estrada, 3ª ed., pp. 207.

⁵⁷ Somoza Rodríguez, M. (2001) op. cit., pp. 282.

⁵⁸ García, L. F. de (1954, 1ª ed. 1953) *Patria justa. Libro de lectura para 3er. grado*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 2ª. ed., pp. 115.

⁵⁹ FELCE, E. (1955) *Mi patria y el mundo. Libro de lectura para sexto grado*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, pp. 51.

⁶⁰ Ídem.

⁶¹ Varela, J. (1993) *Modos de educación en la España de la contrarreforma*, Madrid, Ediciones de La Piqueta, pp. 227-228.

⁶² Respecto de las lógicas de relación entre el nosotros blanco y el otro aborigen en el sentido arriba expuesto, ver especialmente León Portilla, M., Gutiérrez Estévez, M., Gossen, G. H., Klor de Alva, J. (eds.) (1992-1993) *De palabra y obra en el Nuevo Mundo*, México/España, Siglo XXI de España edit., 3 v.

⁶³ "Vamos ahora a otro fortín: el de la Guardia de Luján, hoy ciudad de Mercedes. Próximo a ese fortín había un puesto habitado por una familia de apellido Colazo. En oportunidad de un avance de los indios ranqueles, y estando solas en el puesto la madre y sus cuatro hijas, vistieron ropas de varón, tomaron un mortero de pisar maíz, lo pusieron sobre un pilar, y cada vez que los indios se acercaban, la madre, que tenía un tizón de fuego en la mano, hacía ademán de encender la mecha. Los indios, creyendo que se trataba de un cañón, huían colgados del pescuezo de sus cabalgaduras." García, L. (1953) *Obreritos. Libro de lectura para segundo grado*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, pp. 105.

⁶⁴ "No hay duda. Aquel indio grande de mirada terrible es el cacique Timburá. Bien lo dicen los costurones que cubren su cuerpo. Aquellas cicatrices no son solamente de facones de gauchos o de balas de milicos. Muchas lanzas de salvajes han tentado en vano acabar con el cacique cruel... Su crueldad llega al extremo de martirizar a los más valientes de su misma raza que no quieren someterse a sus caprichos. Sus guerreros le obedecen ciegamente... Mientras les habla en su lengua bárbara, los guerreros permanecen mudos. Saben que les costaría la vida cualquier desobediencia. ¡Primero al fortín: muerte, destrucción!...; Después al poblado: incendio, estragos, cautivas!..." Arena, Luis (1954) *Tiempos nuevos. Lecturas para cuarto grado*, Buenos Aires, Editorial Angel Estrada, pp. 198-205, pp. 200-201.

"Derecho a ser educados": conceptos sobre educación y evangelización para los indígenas de la Patagonia a través del escrito inédito de un misionero salesiano

María Andrea Nicoletti*

Resumen:

El proyecto misionero-educativo de la Congregación salesiana en la Patagonia, ideado por Don Bosco, fue puesto en marcha por sus misioneros salesianos a partir de 1880. Este proyecto estuvo sostenido por las ideas de civilización, educación y evangelización del indígena del sur. El cambio cultural fue introducido a partir de los conceptos de "civilización" y "conversión" mediante una praxis educativa que contenía la formación en la fe católica.

Nos proponemos analizar mediante un escrito inédito de 1890 de uno de los misioneros de Don Bosco, Domenico Milanesio, los fundamentos antropológicos, teológicos y filosóficos a partir de los cuales sostuvo la necesidad de educar a los indígenas del sur partiendo de este concepto genérico.

Por ello, la búsqueda de uniformar lo "diferente" llevó a la imposición de un modelo que trataba, mediante la educación y el adoctrinamiento en la nueva fe, de hacer homogéneo aquello que se consideraba distinto. Desde esta mirada metodológica el proyecto pedagógico salesiano ofrecía una educación integral y moral cristiana, que favoreció el propósito de "argentinitización" de un territorio recientemente conquistado. Paralelamente, el adoctrinamiento en la fe católica buscaba, en la "conversión", un cambio cultural que penetrara en el mundo de valores de los pueblos invadidos.

Abstract:

The missionary and educational project of the Salesian Congregation, which was designed by Don Bosco, was initiated by his Salesian missionaries in 1880. This project was based on the plan to civilize, educate and evangelize the native Patagonian. The cultural change was introduced with the concepts of civilization and conversion. This was accomplished through an educational practice formed by the development of the catholic faith.

Our purpose is to analyze the anthropological, theological and philosophical principals, which supported the need to educate the southern native through the unpublished manuscript of one of Don Bosco's missionaries named Domenico Milanesio.

The search to consolidate "the different" led to the imposition of a model. This model tried to unite what was considered different through the education and indoctrination of the new faith. Based on this organized perspective, the Salesian's educational project, offered an integral and moral Christian education which favored the intent of "argentinitation" of the recently conquest territory. Meanwhile, the indoctrination of the new faith searched for conversion through a cultural change by entering the invaded town's cultural values.

* CONICET/Universidad Nacional del Comahue.

1. El proyecto salesiano en la Patagonia

Aunque los salesianos¹ habían arribado a la Argentina en 1875, recién penetraron en la Patagonia en 1879 con el expreso mandato de Don Bosco de evangelizarla, porque las diferencias entre la Iglesia y el Estado nacional en la cuestión del patronato y el control de territorios sin evangelizar retardaron esa posibilidad (Nicoletti, 1999 a).

Estas diferencias, como consecuencia de las problemáticas relaciones que tanto en Italia como en América se suscitaron entre la Iglesia y el Estado, fueron el termómetro de una situación que requería diplomacia y cautela para conseguir el objetivo de evangelización de la Patagonia y mantener “independencia y libertad de acción”² de parte de la congregación (Da Silva Ferreira: 1985) para concretarlo. La congregación salesiana buscó su apoyo en el Pontificado para lograr su objetivo de evangelización en tierras australes, por eso la cercanía de Don Bosco con los papas Pío IX primero y León XIII después, no dejaba dudas sobre el camino a seguir para lograr soslayar el control del Estado argentino.

Por otro lado los salesianos asistían en la Argentina a situaciones que inclinaron aún más en su favor el apoyo romano para el logro de sus propósitos. La búsqueda de consolidación del Estado decimonónico se fortaleció con el sostenimiento del patronato para someter a la Iglesia a la que veían como peligroso rival; en tanto ésta ordenaba sus filas frente a los Estados y las ideologías seculares “romanizándose” desde sus bases hasta su jerarquía” (Di Stefano y Zanata, 2000).

Don Bosco adhirió para su proyecto evangelizador al modelo misionero del Colegio De Propaganda Fide³ que trazó nuevas líneas de actuación en cuanto a: la formación de misioneros, adaptación a las nuevas culturas, independencia del poder civil y formación del clero local para constituir una jerarquía propia, a través de una nueva figura: el vicario apostólico, que dependía directamente de la Santa Sede y no del Patronato⁴ (Esquerda Bifet, 1995). De allí que el proyecto salesiano, elaborado por Don Bosco y enunciado y puesto en práctica por sus misioneros, pretendiera un territorio de misión propio y el manejo de la cuestión indígena en exclusividad, manteniendo desde el Estado solamente el apoyo económico y el aporte inicial de infraestructura.

El comienzo de la tarea salesiana en la Patagonia de 1880 fue dificultoso, no sólo por las campañas militares y la situación de desestructuración del mundo indígena, sino por la proyección espacial de las misiones en un territorio desconocido e incommensurable. Si bien existieron proyectos teóricos sobre la configuración de este espacio elaborados por Don Bosco, el

desconocimiento del territorio y el improbable dimensionamiento de su vasta geografía obligaron a proyectar con los “pies en la tierra”. De allí partieron los circuitos volantes en la Patagonia continental y las reducciones en la isla de la Tierra del Fuego⁵.

Don Bosco era consciente que su proyecto para la Patagonia era “la más grande empresa de la congregación”⁶ (Entraigas, 1992). Esta primera intuición, producto de sus visiones o “sueños”,⁷ conformaron junto a la información científica disponible en Europa sobre la Patagonia y sus habitantes originarios, la primera imagen sobre el indígena patagónico⁸ que transmitió a sus misioneros. Esta imagen, que se fue forjando en la mente de Don Bosco a medida que acumulaba conocimientos sobre el territorio patagónico, se volcó en un escrito que sintetizó la información disponible de la época sobre la Patagonia y su proyecto de evangelización (Bosco, 1986 y Bosco, 1988).

Las visiones o “sueños” sobre la Patagonia y sus habitantes, la búsqueda de información científica y la formación filosófica y teológica de Don Bosco, comenzaron a gestar la construcción de una *imagen previa* del indígena patagónico transmitida a los misioneros que partieron a evangelizar. Estos misioneros, a su vez, portadores de esa primera “impresión” donbosquiiana sobre los indígenas y su lugar de misión, reelaboraron estos conocimientos en función del contacto directo con los protagonistas de la evangelización. La nueva *imagen “in situ”* elaborada por los salesianos en la Patagonia sostuvo un imaginario para la conversión del indígena del sur, determinante en los planes y metodologías misioneras (Nicoletti, 2000). Los resabios de la larga duración colonial en los sistemas y metodologías de evangelización, y el fuerte peso del “complejo civilizatorio”, se convirtieron en los pilares fundamentales del proyecto educativo y de “conversión” a la fe católica de la congregación. Los planes misioneros salesianos se resumieron en el binomio “civilización-conversión”, apoyándose en la educación en las escuelas y en el trabajo agrícola.

2. Educación en los colegios salesianos

Sin duda el carisma educativo de la congregación salesiana, tal cual lo expresó Don Bosco en su plan original (Bosco, 1986), encajó perfectamente con el proyecto educativo de la Nación de homogeneizar y “educar al soberano”, en “la conveniencia de generalizar la enseñanza sobre la base y cultura constante del idioma nacional hablado y escrito... y la formación moral del alumno si se quiere que sea de carácter definido y útil para la familia y la sociedad” (Capítulo de la Inspectoría, 1916). “Educación universal,

uniformización lingüística, unificación de la memoria histórica, expansión de las prácticas asociativas y consolidación del sistema eleccionario fueron cinco de las vías fundamentales –que no únicas– para la construcción de la homogeneidad” (Quijada, 2000).

El modelo de inserción de la congregación salesiana fue básicamente educativo y de asistencia social. Este último medio intentaba suplir la marginalidad, la miseria y la opresión, mientras que el primero respondía a su propio esquema congregacional, a su carisma y a la construcción de una imagen de “barbaridad” e “infidelidad” del indígena, como ya vimos. Los salesianos trajeron de Italia un proyecto educativo que pusieron inmediatamente en práctica mediante sus circuitos misioneros-educativos en el período fundacional (1880-1934). La educación salesiana actuó sin duda como brazo funcional de uniformización en un territorio en el que el Estado argentino acababa de ocupar un espacio al que se proponía “argentinar”.

En primer lugar Don Bosco ya había enunciado tajantemente que sólo mediante la educación se podía ayudar no sólo a la inserción de los indígenas en una nueva sociedad, sino a su desarrollo pleno de una humanidad cierta pero aún no “civilizada” (Nicoletti, 2000). Por otro lado, los misioneros, convencidos de que debían comenzar por moldear la arcilla blanda, o sea los niños, proporcionaron una oferta educativa que facilitaba herramientas para una inclusión social efectiva, tal cual lo habían hecho en Italia mediante el “sistema preventivo” (Braidó, 1999). Para Don Bosco la clave era “atraer a los jóvenes, y con la educación de los hijos abrirse camino para hablar de religión con los padres. Lo que podrá resultar de dos modos: o que los padres por el natural instinto que lleva a ser benévolo con quien trata con bondad a sus propios hijos, o más aún, que creciendo los hijos bien instruidos, vayan luego ellos mismos a llevar la buena noticia a los de la propia tribu, los que de buena gana aceptarán la palabra de Dios anunciada por tales predicadores” (Ceria, 1985).⁹

Siguiendo en este sentido los pasos de Don Bosco, los misioneros procuraron catequizar a niños y jóvenes preferentemente en centros dedicados a este trabajo, porque entendieron que “poco es el provecho que se obtiene de los indios ya adultos” (Boletín Salesiano, 1909). Uniendo esto último a un crudo balance que planteó el misionero Domenico Milanésio¹⁰, sobre los escasos frutos de la evangelización en la Patagonia (Milanésio, 1894¹¹ y 1915), podemos concluir que seguramente los misioneros salesianos no advirtieron que los indígenas adultos no fueron los niños que ellos imaginaron y que “los niños indígenas sólo podían ser adoctrinados y persuadidos parcialmente en desconfiar y desatender valores paternos” (Wilde, 2000).

Milanésio afirmó en su escrito de 1890 que los indígenas eran parte de la

sociedad entendida como “el conjunto de muchos individuos que deben favorecerse y ayudarse mutuamente para alcanzar el fin por el cual Dios los ha criado”, o sea alcanzar el bien común y con ello la felicidad del conjunto social. De esta integración se desprendió el derecho a la educación. Sostuvo además la interrelación entre misión y educación ya que “la existencia de escuelas es de suma necesidad para la educación moral y religiosa de la niñez y aún más para la educación cristiana de las niñas” (Milanésio, 1910).

La oferta educativa salesiana fue inmediata y paralela a la estatal, extendiéndose geográficamente a lo largo de los ríos primero y ramificándose después a zonas menos pobladas. Cabe destacar además que la obra educativa salesiana no se restringió a la visita misionera y la educación escolar, sino que actuó como una suerte de “complejo social” que abarcaba la recreación y catequesis de niños en los oratorios festivos, la contención de los huérfanos en los orfanatos, la reinserción de jóvenes delincuentes, la asistencia a los enfermos en hospitales, la educación musical con la formación de bandas, la capacitación técnica y laboral a través de talleres, etcétera.

A pesar de la homogeneización propugnada por la ley 1.420 de educación común (1884), la precaria realidad social y educativa de la Patagonia hizo a menudo de difícil cumplimiento la norma legal por la gran demanda social y la escasez de la oferta que el Estado proporcionaba, con la excesiva centralización del sistema educativo, que no advertía la heterogeneidad social que por ese entonces presentaba el territorio (Teobaldo y García: 1997). “La educación patriótica formaba parte de la política educativa del Consejo Nacional de Educación en el inicio del sistema educativo... desde la prensa periódica como desde los funcionarios inspectores y directores de escuelas se inculcó y se reprodujo la disciplina patriótica como discurso hegemónico”, para nivelar a los “desiguales”, aunque “también estaban los que, siguiendo la línea del *Progreso* liberal y el esquema de *civilización o barbarie*, negaban directamente la inclusión... al sistema escolar por primitivos e ineducables” (Teobaldo y García, 2000).

No sólo por una demanda insatisfecha sino por contemplar además esta posibilidad de educación a los sectores por entonces socialmente marginales como el indígena y el migrante, el complejo educativo salesiano contó con una alta matrícula, tentando con la oferta de una educación integral y moral cristiana, un régimen de internado, la separación por sexos, la implementación de una educación práctica en los talleres y escuelas de artes y oficios y la formación de maestros en su propio sistema pedagógico “preventivo”. El plan educativo en las escuelas salesianas comprendía el curso elemental de primero a cuarto grado, el curso preparatorio o graduado de quinto a sexto grado, con latín desde cuarto grado, buscando “la

buena enseñanza a la altura de los tiempos actuales y la purísima moral evangélica" orientada a instruirlos en "la vida práctica". (Carbajal: 1900).

En el clima ideológico de la época, mientras las escuelas estatales fueron vistas por la congregación como contrarias a la moral cristiana, las escuelas salesianas a su vez eran consideradas por los agentes educativos estatales como verdaderos opositores en el sistema, desconfiando de su verdadero propósito de "argentinización". Sin embargo, en el período posterior a 1920 el enfrentamiento se atenuó en pos de una nueva alianza educativa (Teobaldo, García y Hernández, 1997).

Para los salesianos, la educación debía ser fundamentalmente religiosa por su objeto moralizante, constituyendo un deber de parte de la congregación proporcionarla. Este aspecto estaba, según su criterio, ausente de la escuela estatal. Incluso Milanesio manifestaba que esa ausencia se transformaba en un serio adversario de la natural tendencia humana a lo trascendente:

"El Gobierno nacional de la República Argentina ha sembrado los territorios de escuelas laicas, en las que la niñez aprenderá a leer y a escribir, pero nada de religión. Es verdad que la existencia de esas dos escuelas, moral la una y laica la otra en un mismo pueblo, y particularmente cuando es pequeño, puede originar contradicciones y disputas, pero aquí es el caso de recordar lo que dice San Agustín 'que el que hace el bien es necesario sufra persecuciones'. A más de eso hay que atender al espíritu de la escuela laica que tiende de suyo a descristianizar, permitiendo que se le enseñe al niño todo menos los conocimientos de Dios, el cumplimiento de sus deberes religiosos y ocultándole el tesoro de su grandioso y sobrenatural destino" (Milanesio, 1910).

La enseñanza de la religión fue el soporte de la instrucción, pues la escuela, para la congregación, no debía "sólo limitarse a la enseñanza de las ciencias, sino también y más principalmente de la religión y práctica de la virtud" (Reglamentos Generales, 1894), "y tendrá especial cuidado de que la instrucción se dé según el espíritu y el método del Venerable fundador y el fin del instituto, a saber: que la instrucción religiosa y moral ocupe el primer lugar" (Constituciones, 1922).

Veremos cómo a través del escrito inédito *Rasgos etnográficos de los indígenas de la Patagonia, imperiosa necesidad de educarlos* (1890) el salesiano Domenico Milanesio desarrolla los conceptos sostenedores del plan educativo salesiano para los indígenas de la Patagonia.

3. Conceptos fundamentales del documento de Domenico Milanesio: entre la teoría y la experiencia

Hemos centrado este trabajo en el análisis de un escrito inédito en 1890 por el salesiano Domenico Milanesio¹² sobre la educación y naturaleza del indígena, porque entendemos que allí refleja el pensamiento central del plan salesiano y su filosofía. Este documento expresa, a nuestro criterio, las bases del proyecto de Don Bosco y la imagen "previa" sobre los indígenas patagónicos que Milanesio sostuvo y a la que continuó agregándole su saber empírico y su reflexión.

Si bien Milanesio reconoció que los indígenas poseían un alma espiritual y que por ello compartían su misma humanidad adhiriendo a principios monogenistas y del evolucionismo sociocultural, optó sin embargo por la tutela reduccional para nivelarlos al estadio cultural que les permitiera insertarse socialmente en la cristiandad occidental. Esta idea partía seguramente de la convicción de que algunos grupos humanos eran considerados carentes de una verdadera capacidad de intelección por no poseer los recursos culturales adecuados de la ciencia moderna (Geertz, 2000).

Milanesio sostuvo en el documento dos principios: uno teórico y otro práctico. Teóricamente Milanesio mantuvo la afirmación de la humanidad del indígena, que si bien contiene la esencia de la ley natural, consideraba que ésta se encontraba en su estado puro sin un verdadero desarrollo cultural, adormecida y atrofiada "*debido a su vida ruda y sin cultura*". De ahí que la educación y la fe funcionaran, a su criterio, como principios iluminadores y necesarios para tener "*derecho al cielo*" y a la vez "*desempeñar los deberes de buenos ciudadanos*". Estos principios naturales tenían un desarrollo, según Milanesio, atrofiado, que se vislumbra en la práctica civil y religiosa.

En lo que se refiere al ámbito civil consideraba que "*poseen un cierto sentido de socialibilidad*", que se veía en la práctica por la conformación tribal y la elección de caciques. En el aspecto religioso, aunque los veía "*naturalmente religiosos y disciplinados*" por poseer los principios directivos del bien y el mal, objetaba que no poseían la estructura ritual propia de una religión, tal como se concibe la religión católica, tanto por carecer según Milanesio de "*códigos y sacerdotes*", como porque no les había sido relevada "*la Verdad*", lo que limitaba fundamentalmente la comprensión del bien pero no la del mal a la que castigaban "*con sumo rigor*".

En el orden práctico, Milanesio alegaba la experiencia misionera, propia y de sus hermanos salesianos que no solamente les han hecho preguntas directas sobre el significado del bien y del mal, sino que además "*han vivido tanto tiempo entre ellos*". Los misioneros habían podido constatar entonces,

mediante el contacto directo, que los indígenas conocían los principios fundamentales del bien y el mal y el contenido de lo que él llamaba “*la virtud y el vicio*”. Esta experiencia los ha convencido tanto de su humanidad como de la necesidad de educarlos y evangelizarlos para que fueran plenamente hombres, hijos de Dios y ciudadanos.

Estos principios, sostenía Milanesio, eran sin duda los correctos para lograr este objetivo, no sólo porque así lo pensaba, sino porque los misioneros “*los han visto mediante su benéfica predicación perfeccionarse paulatinamente tanto en el orden moral como material*”. Aun más: la prueba indudable de esta percepción han sido “*los varios establecimientos de educación que los salesianos han planteado en la Patagonia a cuya sombra se acogen los indios para educarse siendo cosa notable ver a veces más empeño en los indios para educar a sus hijos que en los mismos cristianos*”. El resultado de la acción, para Milanesio, era tangible a través de la actitud de los indígenas que no sólo han “*correspondido hasta ahora los que en cuyo favor se ha trabajado*” sino que “*os besarán la mano benéfica*”.

Los principios rectores de la ley natural, la humanidad compartida, el conocimiento de la verdad revelada, la formación en la “*ciencia*” y la posesión de “*medios materiales*”, constituyeron para Milanesio los factores que obligaban a la “*obra regeneradora*” para con los indígenas, con el fin de “*quitarlos de este estado tan miserable y degradado en que se hallan actualmente*”. La acción predominantemente asistencialista respondió a los parámetros culturales de los misioneros respecto de las necesidades materiales: ropa “*para cubrirse*”, “*techo para abrigarse*”, “*cama para dormir*” y “*una modesta vianda*”. El pedido de instrucción de sus hijos en los colegios salesianos suponía también un reclamo de asistencia material, para una sociedad que había sido empobrecida y marginada por la apropiación del territorio y las campañas militares del Estado argentino.

En medio de los principios teóricos enunciados por Milanesio que sustentaron la acción educadora y evangelizadora, se mezclaba la exaltación de la empresa salesiana en la Patagonia con la alusión en el documento a la solicitud de ingreso de jóvenes y niños a los colegios y las casas colmadas con la consecuente postergación de la aceptación de candidatos. En un balance de la acción entre 1880, año en el que llegó Milanesio a la Patagonia y 1909, fecha del documento, el salesiano defendió la obra realizada, pero admitió dos cuestiones interesantes en su discurso. Una, “*un gran vacío a causa de no haber podido extender nuestra obra benéfica a un número no demasiado grande de indios*”, seguramente por escasez de misioneros y falta de medios materiales; y la segunda, la ausencia de una “*conversión real*” por falta de “*enseñanza continua*”, bien porque no han podido llegar a algunos, o bien

porque a los que han llegado sólo los han bautizado y no instruido sostenidamente en la fe, sin cuestionarse, obviamente, desde la respuesta “*contrahegemónica como una posibilidad siempre abierta al cambio, la resistencia*” (Wilde, 2000) de parte de los sujetos evangelizados.

Para Milanesio la sola gracia santificante impuesta por el bautismo no resolvía el problema,¹³ por ello propuso a la educación como la herramienta fundamental para lograr ambos objetivos: “*buenos cristianos y buenos ciudadanos*”.

Una vez descriptas las ideas fundamentales del documento, pasaremos a analizarlas y veremos cómo a través de estos conceptos centrales claves se desplegó un proyecto educativo, que buscó la inserción en la sociedad nacional y en la Iglesia de un grupo marginado por el Estado y desestructurado en su horizonte cultural.

4. ¿Por qué educarlos?: “*Salvajes*” teológicos y antropológicos

Al encarar un proyecto de misión *ad gentes* o sea a todos los pueblos, los misioneros tanto del primer ciclo evangelizador americano como del segundo,¹⁴ se plantearon el estado antropológico y teológico de quienes debían ser a su criterio evangelizados: los indígenas. Englobados en un término unívoco que pocas veces diferenciaba grupos o procedencias culturales.

La palabra “*indios*”, “*indii*” para los misioneros salesianos italianos, se identificó tempranamente con la de “*salvajes*”, “*salvaggi*”, mediante identidades colectivas impuestas y desintegradas, reintegradas por la situación de dominación (Wilde: 2000). Por otro lado, el concepto de “*salvaje*” aplicado a los indígenas en el Cono Sur americano tenía una larga historia y una serie de matices en su construcción conceptual. En primer lugar, un matiz antropológico derivado del evolucionismo sociocultural del dominico Bartolomé de Las Casas (1474-1566), el jesuita José de Acosta (1539-1600) y las expediciones de la Ilustración, en cuyo contexto el salvajismo era tenido en cuenta como el escalón inferior o más primitivo de un proceso colectivo. En segundo lugar, un matiz sociológico añadido a través de la literatura y el ensayo por la generación romántica posindependentista, para la cual el salvajismo era el mayor obstáculo social para el progreso de las nuevas repúblicas. Finalmente, un matiz político, desde que el discurso oficial de los nuevos Estados asumió, en la segunda mitad del siglo XIX, que quienes se oponían al nuevo orden institucional en construcción podían ser considerados “*salvajes*”.

Los misioneros agregaron un cuarto matiz al concepto. Al identificar "salvaje" con "no bautizado" o "infiel", se refirieron directamente a la necesidad de "civilizarlos" para que aceptaran la fe católica y justificaban así su propia labor. Esa "conversión religiosa" suponía la posibilidad y la necesidad de inserción en la sociabilidad occidental y el cambio cultural: "la civilización".

Mientras que para los salesianos la imagen de "infidelidad" del indígena justificó la evangelización, para el Estado argentino la identificación social y política de los indígenas como "bárbaros" y "salvajes" legitimó la exclusión y el genocidio. En este sentido los salesianos marcaron toda una imagen del "indio pobre y marginado" que reforzó tanto su propia situación de mediadores ante el Estado, como la necesidad de educarlos en la fe para insertarlos en la Iglesia y mediante la educación sistemática en los colegios legitimar su inclusión social como ciudadanos. Se trató de imponer un proceso de homogeneización para "eliminar cualquier forma de diversidad que no fuera traducible en términos sociales" (Quijada, 2000).

En este cuarto matiz, que Milanesio sostuvo en este escrito y en otros, el autor reconoció la humanidad del indígena pero destacó su falta de desarrollo pleno, basándose en una vida ruda y sin cultura y justificando así su tutela reduccional. Evidentemente, de aquí se desprende lo que para Milanesio significó no poseer cultura.

El salesiano identificó la cultura tanto en los bienes morales como en los materiales, pero fundamentalmente destacó el desarrollo y perfeccionamiento de estos principios. Existió entonces intrínsecamente en su idea de cultura una idea lineal de progreso cultural. La idea de progreso, tan identificada con el siglo XIX, se asoció estrechamente al concepto de "civilización",¹⁵ como grado máximo del progreso. Este concepto suponía no solamente la mejora material y social sino el "desarrollo de la vida individual de las facultades propias de cada hombre, de sus sentimientos y de las ideas" (Tacca: 2000). Cuando estas ideas se encontraron con la teoría evolucionista en el plano social, generaron la noción de supervivencia del más apto y de la cultura como producto de una herencia biológica.

La idea que Don Bosco sostuvo sobre la posibilidad de adquisición cultural en los pueblos indígenas reflejaba la capacidad humana de aprender y de transmitir. Ésta era la capacidad a la que apuntaba Milanesio en su enunciado: "*imperiosa necesidad de educarlos*", cuando proponía a la educación y fundamentalmente a la educación en la fe católica, como herramienta vital para el progreso en la "civilización".

A partir de la idea básica que identificaba educación, evangelización y civilización, los misioneros salesianos trazaron una serie de líneas distinti-

vas entre comunidades indígenas basadas en: a) la distinción entre los pueblos agrícolas y los no agrícolas, b) las sociedades con principios de diferenciación política, por ejemplo un cacicazgo, y las que no lo tenían, y c) en la economía y la organización como principios rectores para la "civilización". Estos principios constituyeron la base para afirmar que los indígenas no sólo poseían inteligencia sino que podían y debían ser educados.

La mirada *in situ* de los indígenas del sur por los misioneros salesianos se volcó tanto en registros de observación etnográfica como en las características predominantes en función de la evangelización. Aunque una pueda parecer más desinteresada que la otra, ninguna de las dos fueron de por sí ingenuas. "La vinculación de heterogeneidad a primitivismo o salvajismo es la contrapartida de la que unía a homogeneización con progreso" (Quijada, 2000).

La falta de acceso mental a ese mundo indígena distinto, la "*imperiosa necesidad de educarlos*", el ímpetu arrollador que provocaba la evangelización *ad gentes*, el avance del Estado nacional a través de la guerra, fueron alguno de los factores que provocaron la búsqueda de homogeneización en la "civilización" por medio de la educación en las misiones y colegios salesianos.

5. Educación en la "civilización"

El eje común entre la educación en la "civilización" en los colegios y la prédica en la fe católica fue el de la homogeneización o búsqueda de uniformidad. "No bastaba con la eliminación de la 'república de indios': al incorporarse el indígena al principio de igualdad universal, era necesario borrar los síntomas de la diferencia, ya que la ciudadanía y la condición de elector tenían como exigencia implícita la adscripción de una única forma cultural basada en los patrones occidentales. Este objetivo se inscribió en una categoría cultural que había gozado de gran prestigio en el período ilustrado: se habló de 'civilización'. Los indígenas debían ser 'civilizados' y así integrados en el gran cauce del progreso universal" (Quijada: 2000).

Milanesio afirmó en su documento que la forma de educar en la "civilización" a los indígenas era mostrándoles las ventajas que esta forma de progreso les ofrecía, ya que la "vida civilizada" comprendía algunos elementos, que él denominaba "beneficios" como el vestido, la vivienda y la comida, que Milanesio suponía no tenía en contraposición la "vida salvaje". La vida en poblado era considerada sinónimo de "civilización" por excelencia. En el caso de los indígenas constituía un signo de progreso en la

"civilización" porque aunque "dotados de un cierto instinto de sociabilidad" que los hace vivir "en grupos o tribus" se mantenían errantes. De allí que su modo de subsistencia de alta movilidad –tradicionalmente denominado nomadismo– los diferenciara claramente de los pueblos sedentarios occidentales o no.

De allí que Milanesio insistiera en este documento especialmente en "*reducir a los indios en un tiempo*", y en otros escritos diseñó la forma de reducción y poblado en asentamientos agrícolas, como forma de "educarlos e instruirlos en el trabajo, fundando colonias agrícolas y pastoriles, y para que no se malogre el fruto de la misión, que solamente reciben muy de tarde en tarde, y puedan siquiera ser visitados con frecuencia por el misionero" (Milanesio: 1915), ya que "el hombre que tiende a la vida libre e independiente, con esta facilidad de adquirir el dominio de un pedazo de suelo, dejaría esa vida vagabunda tal cual al presente observamos, se juntarían en varias fracciones y formarían colonias verdaderas" (Milanesio, 1912), adquiriendo así "una notable prosperidad material, que les asegure una existencia relativamente cómoda y progresista" (Milanesio, 1915).

Los misioneros, desde su discurso, bregaban a la vez por el reconocimiento de la humanidad del indígena en términos de lograr un camino de igualdad ante la ley y la sociedad, porque "*los indios teniendo un alma espiritual como nosotros dotada de inteligencia y voluntad propia son capaces de conocer el bien y practicarlo*"; y concluyeron que como "*dichas facultades se encuentren en ellos algo entorpecidas debido a su vida ruda y sin cultura*" era fundamental mejorarlos y desarrollarlos "*mediante la enseñanza de los principios de la fe y de la educación*".

6. Educación en la religión

Si bien la religión ha sido también funcional a la homogeneización, fue justamente esta tendencia la que en la prédica misionera creó tensión al comportar una búsqueda de cambio cultural en el proceso de la prédica y como resultado de la "conversión". Por un lado porque la religión conforma una dimensión cultural resignificada en un sistema simbólico, y por el otro, el uso del término "conversión", de espesor histórico y significación teológica dentro de la doctrina católica.

Siguiendo a Geertz, si entendemos a la religión dentro de un contexto cultural, es decir de "un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio de los cuales los hombres co-

munican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida" (Geertz, 2000), entenderemos que la prédica y la recepción de la religión católica implicó mucho más que la aceptación o el rechazo de un mensaje; fue un complejo entramado de significaciones en los que se enfrentaban códigos culturales que respondían a estructuras socialmente construidas. Con dos ingredientes a tener en cuenta: una de las partes buscaba dentro de esta relación desigual imponer con la prédica religiosa un cambio cultural, es decir la "civilización"; mientras que la otra, desestructurada en su horizonte cultural inmediato, profundizaba en consecuencia su marginalidad, quedando "subordinadas ideológicamente a la juridicidad y sociabilidad no indígena, al extremo de que se deba imponer sobre ellos la carga asimétrica de ser convertidos al catolicismo en un país que reconoce la libertad de cultos para sus ciudadanos" (Briones, 2000).

El término "conversión" se comenzó a utilizar ya desde el primer ciclo evangelizador colonial y contuvo, por tanto, una construcción y un espesor histórico propio. "Convertir" significó y continuó significando en el siglo XIX no sólo adherir a una nueva fe, particularmente la católica romana, sino adoptar con ella las pautas culturales que transmitía el misionero, de allí que la asociación con el término "civilización" haya creado la conformación de este inseparable binomio. Pero en el aspecto teológico, el proceso de "civilización", que llevaron a cabo los misioneros, no supuso una estricta continuidad entre la "civilización" y la aceptación de la fe, ya que esta última exige un fundamental salto cualitativo con la intervención de la gracia santificante, que no es necesariamente la consecuencia de la adaptación a la "vida civilizada".

Sin duda la conversión significó cambio, teológicamente hablando, un cambio radical de mentalidad y conducta que suponía dos cuestiones centrales que tienen que ver con una actitud inicial y una actitud final: una, la actitud previa para "creer", y la otra, comenzar a vivir de acuerdo con esa fe nueva. Podemos suponer que esa primera actitud se vio mezclada en los misioneros con sus conceptos previos sobre la imagen del indígena y la búsqueda de un cambio cultural más allá de lo actitudinal. Por ello se amalgamó con la prédica del Evangelio: a) la intención de "civilizar", primero mediante el trabajo de la tierra, profundamente enraizado en la visión bíblica; b) la de educar en forma sistemática no sólo a través de la metodología misionera sino en los centros educativos, y c) a través de un discurso específicamente religioso y moralizador de una sociedad fragmentada por la conquista.

La invasión provocó en ambos bandos una "recepción fragmentada debido a la pérdida y aun desaparición de los puntos de referencia originales

y la creación caótica de nuevas marcas. Obligó a los individuos y a los grupos a establecer, entre los fragmentos y los pedazos que podían recoger, analogías más o menos profundas o superficiales, confirió al mismo tiempo a los supervivientes una receptividad particular, una destreza de la práctica cultural, una movilidad de la mirada y de la percepción, una aptitud para comparar los fragmentos más dispersos" (Gruzinski, 1992).

La visión del "otro" presentó en este caso una situación de tensión manifestada a través de la construcción del mundo circundante de cada grupo. Unos buscaron indefectiblemente el cambio cultural y religioso, los otros intentaron resistir ese cambio. La tensión de la cuerda comenzó a aflojarse a favor de los misioneros cuando la situación de desprotección del contexto no proporcionó otra salida que la que los religiosos ofrecían. Aquí se pusieron en juego las estrategias que permitieron a los indígenas permeabilizar ese cambio preservando la construcción de su propio mundo.

Todorov caracteriza estas estrategias en los siguientes tres planos: plano axiológico o de los juicios de valor, plano praxeológico o de acercamiento o de alejamiento con relación al otro y de sumisión al otro, y plano epistémico que significa conocer o ignorar la identidad del otro. Debemos tener en cuenta que no hay ningún absoluto sino una gradación infinita entre estos planos (Todorov, 1997).

Si bien existieron infinitos matices entre unos y otros, estos planos aparecen representados en el escrito de Milanesio. En el plano axiológico los misioneros plantearon la igualdad entre ellos y los indígenas como hijos de Dios y una vez bautizados como hijos de una misma Iglesia, pero en el aspecto cultural no manifestaron estar en un mismo estatus que los indígenas desde el momento en el que propusieron un cambio para su adaptación social y religiosa mediante la educación. Esta misma diferencia probablemente se pueda constatar en el plano praxeológico, en el que hay una identificación natural de pertenencia a una misma humanidad y una diferencia substancial que marca la ignorancia de la fe, que debe ser culturalmente impuesta desde la mirada del misionero. A través del plano epistémico se buscó el conocimiento etnográfico del "otro" no sólo por el conocimiento en sí, sino en función de la labor de la evangelización.

De esta manera, las construcciones más radicales para mencionar al "otro" como la de "bárbaro" fueron relativizadas por los misioneros (esto no quiere decir que no hayan sido utilizadas), en la medida en que designaba una categorización bilateral. La "barbaridad" no designaba solamente ese reconocimiento de lo extraño y distinto sino que se transforma en un concepto para catalogar lo superior y lo inferior en el "otro".

Si bien a mediados del siglo XIX Don Bosco pudo contar con estudios

antropológicos sobre los indígenas de la Patagonia, sus conceptos doctrinales fueron decisivos para elaborar una imagen del indígena separada del propósito de exterminio. Éstos eran: 1) La noción de Iglesia de aquellos años advertía que dicha institución estaba representada en la totalidad de las personas unidas en la misma profesión de fe cristiana y de la participación en los mismos sacramentos; 2) El concepto de "salvación", que entendía que no existía la salvación fuera de la Iglesia; 3) El "hombre" entendido como una creación de Dios para conocerlo, amarlo, servirlo y gozarlo en el Paraíso. Estas ideas tuvieron consecuencias directas en los principios inspiradores de la actividad misionera salesiana.

El objetivo misionero estaba sostenido por el mandato evangélico de la unidad del rebaño bajo un mismo signo y un mismo pastor. Este mandato estaba destinado a todos los no católicos, de todos los colores, que vivían fuera de la Iglesia, según los preceptos misioneros del Concilio Vaticano I (1869). Los indígenas "ignorantes de la Fe", cuadraban perfectamente en estos postulados que buscaban alcanzar la salvación de sus almas. Almas que delante de Dios estaban privadas de toda culpa pues vivían en la ignorancia invisibles al reparo de Cristo y su Iglesia y se movían según el principio de la ley natural que Dios habría esculpido en el corazón de todo hombre (Nicoletti, 1999).

Entonces, ¿qué impidió que Milanesio igualara sus principios religiosos con los principios religiosos indígenas y, en definitiva, que reconociera la religión indígena como religión y no como superstición y a los indígenas como paganos?

Una idea posible fue la antigua visión del "otro pagano" desde el cristianismo. La categorización del "paganismo", como concepto uniforme a todo aquellos principios espirituales no cristianos, era una antigua visión iniciada en los primeros contactos entre los cristianos y los romanos, que tuvo una importante influencia en el estado misionero colonial, y continuó en el resurgimiento misionero del siglo XIX. Pero mientras el indígena podía ser considerado pagano e ignorante de la fe, los misioneros apuntaban a extirpar sus ritos que eran considerados supersticiosos porque estos constituían justamente el conjunto de actos que instituyen, crean pero sobre todo reactualizan su orden social (Wilde, 2000). Mediante "el gesto de desvalorar o de restarle importancia a las tradiciones religiosas de los indígenas, las supersticiones son manifestaciones equivocadas que deben ser superadas por la nueva fe, para lo cual es no suficiente la explicación de la verdad, sí en cambio una prolongada educación" (Foerster, 1993).

7. Conclusiones

El proyecto misionero-educativo de la congregación salesiana y su puesta en marcha tuvo como pilares fundamentales la "civilización", la educación y la evangelización del indígena, priorizando el cambio cultural dentro de un complejo "civilizador" mediante una praxis educativa que contenía la formación en la fe católica. Estas ideas fueron enunciadas y puestas práctica por el misionero Domenico Milanesio, formado por Don Bosco, que expuso en el escrito de 1890 la necesidad de educación de los indígenas fundamentándolo antropológico, teológico y filosóficamente.

El posicionamiento desde las "diferencias" buscó la imposición de un modelo de "homogeneización cultural" a pesar del reconocimiento de la humanidad del indígena en términos incluso de lograr un camino de igualdad ante la ley y la sociedad. La "civilización" mediante el trabajo de la tierra, la educación y la evangelización fueron los brazos funcionales de la búsqueda de uniformidad.

Dentro de la representación de la "civilización", la única vida posible era la vida en poblado y el único trabajo, considerado incluso como cristianamente válido, constituyó el trabajo de la tierra. Era un sistema funcional a la evangelización que buscaba erradicar la movilidad.

La educación salesiana no sólo se expandió por la demanda insatisfecha de educación estatal sino quizá por contemplar esta posibilidad de educación a los sectores por entonces socialmente marginales como el indígena y el migrante. El complejo educativo salesiano contó con una matrícula importante respecto de la escuela estatal, tentando con una amplia oferta de educación integral y moral cristiana, un régimen de internado, la separación por sexos, la implementación de una educación práctica en los talleres y escuelas de artes y oficios y la formación de maestros en su propio sistema pedagógico "preventivo". En el clima ideológico de la época, las escuelas salesianas fueron vistas por los agentes educativos estatales como verdaderos opositores en el sistema, desconfiando de su verdadero propósito de "argentinización", sin embargo en el período posterior a 1920, el enfrentamiento se comenzó a reducir en pos de una nueva alianza educativa.

La prédica de la religión católica, funcional a la homogeneización, comprendió la búsqueda de cambio cultural en el proceso misionero y como resultado de la "conversión". En este complejo proceso jugaron un rol fundamental la dimensión cultural de la religión, la resignificación de su sistema simbólico de valores culturales y la representación de la "conversión" desde su espesor histórico y su caracterización teológica. La esencia de la "conversión" para el misionero salesiano consistió en dos pasos funda-

mentales: abandonar ciertas costumbres que ellos consideraban contrarias a la fe católica, adoctrinarlos y bautizarlos.

Milanesio propició el cambio cultural con la "conversión" mediante la "civilización", considerando a las religiones indígenas culturalmente como primitivas e inferiores y teológicamente como supersticiosas, centrando a esas creencias y prácticas rituales en una visión mágica.

En los diferentes plano de análisis de este proceso, los misioneros plantearon la igualdad entre ellos y los indígenas como hijos de Dios y una vez bautizados como hijos de una misma Iglesia, pero en el aspecto cultural no manifestaron estar en un mismo plano que los indígenas desde el momento en el que propusieron un cambio para su adaptación social y religiosa (plano axiológico). Esta misma diferencia probablemente se pueda constatar en el plano praxeológico, en el que hay una identificación natural de pertenencia a una misma humanidad y una diferencia substancial que marca la ignorancia de la fe, que debe ser culturalmente impuesta, desde la mirada del misionero. En tanto que en el plano epistémico, se buscó el conocimiento etnográfico del "otro" no sólo por el conocimiento en sí sino en función de la labor de evangelización. De allí la imposibilidad, dentro del esquema del misionero, de comprender la religión indígena como religión, vaciando de significado el universo simbólico de sus rituales, lo que constituyó el desconocimiento de las reglas morales de su cultura que necesitaban de la educación para ser desarrolladas.

Bibliografía y fuentes

Bibliografía

- BRAIDO, P. (1999) *Prevenire, non reprimere. Il sistema educativo di Don Bosco*. Roma, ELEDICI.
- BRIONES, C. y CARRASCO, M. (2000) *Pacta sunt servanda. Capitulaciones, convenios y tratados con indígenas en Pampa y Patagonia (Argentina 1742-1878)*. Buenos Aires, IWGIA.
- DI STEFANO, R y ZANATTA, L. (2000) *Historia de la Iglesia argentina*. Buenos Aires, Mondadore.
- ENTRAIGAS, R. (1992) *Los salesianos en la Argentina*. Buenos Aires, Plus Ultra.
- ESQUERDA BIFET, J. (1995) *Teología de la evangelización, curso de misionología*, Madrid, LaBAC.
- GEERTZ, Clifford. (2000) *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- Gruzinski, S. (1992) "Colonización y guerra de imágenes en el México colo-

- nial y moderno", en *Revista Internacional de Ciencias Sociales* de la UNESCO, N° 134.
- FOERSTER, R. (1993) *Introducción a la religiosidad mapuche*. Santiago, Universitaria.
- NICOLETTI, M. (1999 a). "La organización del espacio patagónico: La Iglesia y los planes de evangelización en la Patagonia desde fines del siglo XIX hasta mediados del siglo XX", en *Revista "Quinto Sol"*, 3, pp. 29-52.
- NICOLETTI, M. (1999 b) *La imagen de la Patagonia y sus habitantes en el ideario de la congregación salesiana. Parte I: Don Bosco*. Informe de investigación Neuquén, CONICET.
- NICOLETTI, M. (2000) "Una imagen alternativa sobre la misión y la educación del 'indio' de la Patagonia. Don Bosco y la Congregación Salesiana, la imagen previa y la imagen *in situ*", en TEOBALDO, M (dir.). *Sobre maestros y escuelas. Una mirada sobre la educación desde la historia, Neuquén 1884-1957*. Rosario, Arca Sur.
- QUIJADA M. (2000) "El paradigma de la homogeneidad", en Mónica QUIJADA, Carmen BERNARD y Arn CHNEIDER, *Homogeneidad y Nación con un estudio de caso: Argentina, siglos XIX y XX*, Madrid, CSIC.
- da SILVA FERREIRA, A. (1995) *Patagonia. Realtá e mito nell'azione missionaria salesiana*, Roma, LAS.
- TACCA, M. "El siglo XIX: orden y progreso", en LISCHETTI, M. (comp.). (2000) *Antropología*. Buenos Aires, EUDEBA.
- TEOBALDO, M, GARCÍA A. B. y HERNÁNDEZ. A. "Estado, educación y sociedad civil en Río Negro", en PUIGGRÓS, A. y otros (dir.) (1997) *La educación en las provincias, 1945-1985*. Buenos Aires, Galerna.
- TEOBALDO, M. y GARCÍA A. B. "Estado y sociedad civil en la conformación y desarrollo del sistema educativo en el Territorio Nacional de Río Negro, 1884-1945", en PUIGGRÓS, A. y otros (dir.) (1997) *La educación en las provincias y territorios nacionales*. Buenos Aires.
- TEOBALDO M. y GARCÍA, A. B. "La consideración 'del otro' en el imaginario de los docentes de escuelas rurales de la Patagonia norte", en TEOBALDO, M. (dir.) (2000) *Sobre maestros y escuelas. Una mirada sobre la educación desde la historia, Neuquén 1884-1957*. Rosario, Arca Sur.
- TODOROV, T. (1997) *La conquista de América. El problema del otro*. México, Siglo XXI.
- WILDE, Guillermo. (2000) "Se hace camino al andar: el análisis de los procesos de formación de identidades socioculturales a fines del período colonial", en *Memoria Americana*, N° 9, pp. 237-252.

Fuentes documentales editadas

- BOLETÍN SALESIANO, julio de 1909. Relato del P. Bernardo Vacchina.
- BOSCO, G. (1988) *La Patagonia e le Terre Australi del Continente americano*, Roma, LAS. Texto crítico de Jesús Borrego, sdb.
- BOSCO, J. (1986) *La Patagonia y las Tierras Australes del Continente americano*, Bahía Blanca, Archivo Histórico de las Misiones Salesianas de la Patagonia.
- CERIA, E. (1985) *Memorias biográficas de San Juan Bosco*. Madrid. IGS. TX, 1871-74.
- CARBAJAL, L. (1900) *Le Missioni salesiane nella Patagonia e regioni magallaniche. Studio storico statistico*. Torino. Benigno Cavanese. Scuola Tipografica Salesiana.
- Datos biográficos y excursiones apostólicas del Padre Milaneseo*. (1928) Buenos Aires, Pío IX.
- MILANESIO, D. (1915) *Breve reseña de apuntes más relevantes de actuación del Padre Domingo Milaneseo en la Patagonia*. Buenos Aires, Pío IX.
- REGLAMENTOS GENERALES DE LAS HIJAS DE MARÍA AUXILIADORA, 1894.
- CONSTITUCIONES DE LAS HIJAS DE MARÍA AUXILIADORA, 1922.

Fuentes documentales inéditas

- CAPÍTULO DE LA INSPECTORÍA patagónica de San Francisco Javier (1916). Archivo Central Salesiano, Buenos Aires, Caja 400.
- MILANESIO, D. (1910) Manual del Misionero Salesiano, Archivo Histórico de las Misiones Salesianas de la Patagonia, Bahía Blanca, M1.
- MILANESIO, D. (21 de junio de 1912). Carta del P. Milaneseo a Alejandro Calvo, jefe de la Oficina de Tierras y Colonias, Junín de los Andes. Correspondencia.
- MILANESIO, D. (1890) *Rasgos etnográficos de los indígenas de la Patagonia. Imperiosa necesidad de educarlos*. Archivo Histórico de las Misiones Salesianas de la Patagonia.

Notas

¹ Congregación de sacerdotes y laicos fundada por Juan Bosco (1816-1888) en 1859 en Turín, Italia. Dicha congregación fue aprobada por el Papa definitivamente en 1869 y sus Constituciones en 1874. La congregación fue denominada por el mismo Don Bosco como "Pía Sociedad" bajo la advocación de San Francisco de Sales, dedicada a la formación de jóvenes pobres, y sus miembros se denominaron comúnmente como "Salesianos de Don Bosco" (sdb). La congregación salesiana es una sociedad de sacerdotes que combina reglas internas compatibles con el Código Civil y el Estado ante quienes son ciudadanos libres, si bien ante la Iglesia sus miembros son religiosos con reglas y votos simples que viven en comunidades.

² Cita la frase "Independencia y libertad de acción. Con mayor tiempo marcharemos más seguros". En el documento del Archivo Salesiano Centrale, Roma, B 717, carta de Lasagna a M. Cagliero, 8 de mayo de 1880.

³ La Congregación de Propaganda Fide fue fundada por Gregorio XV en 1622 con el fin de propagar la fe católica en todo el mundo, se dedicó a la acción misionera en los territorios de reciente descubrimiento u ocupación.

⁴ Estas normativas están comprendidas tanto en las Instrucciones emanadas de la misma congregación como de los siguientes documentos papales que constituyeron prácticamente un estatuto misionero esbozado en la siguiente doctrina misional pontificia: Encíclica *Ad extremas Orientis oras*, (1893, León XIII) sobre formación de sacerdotes indios; Encíclica *Maximum Illud* (1919 Benedicto XV) sobre clero autóctono, Encíclica *Rerum ecclesiae* (1926 Pío XI) sobre fundación de congregaciones religiosas indígenas; Instrucción *Neminem prefecto latere potest* (1845, Gregorio XVI) constitución de Iglesias locales y promoción de clero indígena, entre las más relevantes. En cuanto a la erección de vicariatos fue una facultad del Papa promovida especialmente desde Gregorio XVI. Sumado a lo anterior las Normas del Concilio Plenario Latinoamericano de 1899 tuvieron una marcada influencia en la metodología y organización en las misiones latinoamericanas.

⁵ Las misiones salesianas en la Patagonia fueron de dos tipos: *volantes* y *reducciones*. Las primeras se desarrollaron en la Patagonia continental, eran recorridos misioneros en red que partían de un centro (colegio y parroquia) y fueron organizadas por el vicario Juan Cagliero. Las *reducciones*, pueblos artificialmente creados en la Tierra del Fuego para la evangelización de los indígenas, estuvieron a cargo del prefecto apostólico José Fagnano.

⁶ Cit. Carta de San Juan Bosco a Don Fagnano, Turín 31 de enero de 1881. Transcripción completa del Epistolario IV, 214.

⁷ Don Bosco tuvo a lo largo de su vida lo que él mismo y después la congregación salesiana denominó "sueños", que fueron visiones que han llegado hasta nosotros a través de su relato directo a los miembros de la congregación. No analizamos aquí la posible procedencia sobrenatural de los mismos de la que existe una profusa bibliografía, sino las imágenes y el impacto que dichos relatos generaban en los temas analizados. El "sueño" o visión que a los nueve años tuvo Don Bosco fue un pedido expreso que le hacen Cristo y la Virgen de educar a los niños desprotegidos y pobres, emblema que pasó a ser la base del carisma educativo que la congregación llevó a cabo en Italia y las regiones del mundo donde se desarrolló a través de oratorios, colegios y obras para los jóvenes pobres. Desarrollando lo que Don Bosco denominó como "sistema preventivo", los jóvenes con dificultades y menores recursos pudieron vivir de forma permanente o asistiendo a los colegios de sacerdotes y hermanas Hijas de María Auxiliadora para aprender la enseñanza regular o desarrollar un oficio con salida laboral inmediata. De la misma forma que el "sueño" de los nueve años determinó la opción por los jóvenes, un "sueño" acontecido en 1872 fue el impulsor de las misiones americanas y en especial patagónicas que se iniciaron en la Argentina en 1875.

⁸ Hablamos de "indígena patagónico" porque aparece en el documento el término genérico "indio" pero obviamente se alude a las agrupaciones tehuelches, mapuches, pehuenches y huilliches entre otras, organizadas en cacicatos que poblaban la Patagonia norte, a la llegada de los salesianos.

⁹ Transcribe las Cartas de Pedro Ceccarelli a Don Bosco, Buenos Aires, 26 de octubre de 1874 y 11 de noviembre de 1874.

¹⁰ Autor del escrito inédito *Rasgos etnográficos de los indígenas de la Patagonia, Imperiosa necesidad de educarlos* (1890), que analizaremos en este artículo. Domenico Milanese (Settimo Torinese, Italia 1843-Bernal, 1922), formado por Don Bosco, fue uno de los principales impulsores y gestores de los propósitos enunciados. Llegado a la Argentina en la expedición misionera de 1877, Milanese estuvo muy poco tiempo en Buenos Aires y partió a la Patagonia como párroco de Viedma en 1880. A partir de allí el despliegue de su actividad misionera fue inigualable. Recorrió toda la Patagonia norte hasta Chubut y pasó varias veces la cordillera. Hablaba con fluidez las lenguas indígenas y a pesar de sus incansables recorridos fue sin dudas el misionero que más escribió sobre la Patagonia, su sociedad y sus culturas. Desde escritos espirituales hasta sistemas prácticos de agricultura, la obra édita e inédita del polifacético padre Milanese es asombrosa por su variedad y su producción

¹¹ Archivo Salesiano Centrale, Roma, 9126, Carta de Domenico Milanese a Don Rúa, Concepción de Chile, 27 de mayo de 1894, incorporada a *Datos biográficos y excursiones apostólicas del Padre Melanesio*, Turín, 1928, p. 182.

¹² Domenico Milanese (1890), *Rasgos etnográficos de los indígenas de la Patagonia, Imperiosa necesidad de educarlos*. Archivo Histórico de las Misiones salesianas de la Patagonia, Bahía Blanca. En adelante, las bastardillas sin nota son citas textuales del documento original citado.

¹³ Para la Iglesia Católica los sacramentos tienen una doble composición: la gracia santificante y la voluntad del individuo (o de sus padres, en el caso del bautismo). La primera es gratuita e independiente de la voluntad, y es la impronta que Dios deja en la persona, en este caso, bautizada.

¹⁴ Se distingue como primer ciclo evangelizador a la evangelización de la época colonial española desde la conquista de América hasta el siglo XVII y como segundo durante el siglo XIX con la reorganización del Colegio *De Propaganda Fide* desde el Papa Pío VII (1800-1823) en adelante.

¹⁵ Idea generada principalmente por François Guizot (1787-1874) y Claude Saint Simon (1760-1825).

Comentarios bibliográficos

CARLI, Sandra

Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955.

UBA/Miño y Dávila, Buenos Aires, 2002, 357 páginas.

Este libro es resultado de años de trabajo y reflexiones en los que Sandra Carli aborda el estudio de la niñez en la Argentina entre 1880 y 1955 en un recorrido minucioso que da cuenta de las perspectivas políticas y pedagógicas que intervinieron en la conformación de los sentidos de la infancia. En esta breve reseña, y dada la amplitud del trabajo, nos referiremos a algunos de los temas que podemos destacar en cada uno de los grandes períodos que distingue.

La autora inscribe este trabajo dentro de la historia de la educación argentina y argumenta que en nuestro país la emergencia de los discursos sobre la infancia están relacionados estrechamente con la historia de la educación moderna, que las transformaciones de los discursos acerca de la infancia se relacionan con el proceso de fundación, estructuración y especialización del Estado, y que estos discursos se inscriben en la historia política argentina.

Carli sostiene que en nuestro país "la escolarización pública fue el principio articulador de los discursos modernos acerca de la infancia" (p. 37), ubicando a partir de la década de 1880 el desarrollo de un proceso por el cual la niñez y la infancia "comenzaron a ser objeto de un saber especializado" (p. 38).

Plantea una interesante perspectiva de análisis sobre los escritos de D. F. Sarmiento sobre la educación escolar y sobre la infancia, cuando señala que para el sanjuanino "el estatus jurídico fue un principio articulador de su discurso acerca de la infancia" (p. 42). Sostiene que esa consideración del niño como *menor, en edad y en razón*, será uno de los principios sobre los que se asienta la subordinación a padres y maestros y un eje que articula los debates acerca del papel de la familia y del Estado en la educación desplegados en las últimas décadas del siglo XIX. La subordinación a la autoridad de los adultos, padres y maestros, además de negarle derechos propios, también legitima la autoridad de padres, maestros (y del Estado liberal), para enseñar la cultura a los niños de todos los sectores sociales, nacidos en estas tierras o hijos de inmigrantes.

Analiza desde perspectivas políticas y pedagógicas la inscripción del

niño en el orden de la cultura, las "crianzas erradas", y los límites de la escuela. Afirma que *para el ideario liberal* la escolarización de toda la niñez se orientaba a la formación de una sociedad nacional en un contexto donde el surgimiento del Estado se produce en forma contemporánea al de "una sociedad civil que aún no era de carácter nacional" (p. 57).

La autora sostiene que la consideración del niño como menor es compartida por liberales y católicos a la hora de legitimar la autoridad de los adultos (padres y maestros) para educarlo y destaca que los enfrenta la convicción, que postulan tanto los representantes de la Iglesia como los del Estado, en torno de la posesión de esa autoridad. En el Congreso Pedagógico de 1882 y en el debate parlamentario por la Ley 1.420 la posición que defiende el sector católico (establece algunas diferencias entre ellos) argumenta en torno de los niños como prolongación de la familia, que la familia es un apéndice de la Iglesia y, en consecuencia, la educación es un derecho de orden privado. Para los políticos liberales, en cambio, el niño es reconocido como germen de la sociedad civil y desde allí sujeto al orden del Estado, de lo público.

A medida que analiza la institucionalización de la escolaridad, Carli reconoce como límite de ésta la situación en la que se mantenía gran parte de la población infantil pobre, y desde esas consideraciones analiza la emergencia de la categoría "menor" en el campo de discursos sobre la infancia. Con detalles y sutileza, el estudio señala que, si bien todos los niños eran considerados menores, el término *menor* junto a otros sentidos como el *no pertenecer a una familia regular* ni estar incluidos en la escolaridad obligatoria marca una diferenciación en la infancia, y esta diferencia tiñe lo que se argumenta en torno de las necesidades de estos niños, *menores sin familia*, donde comienzan a configurarse los sentidos de significantes como *protección o corrección* y los fines de las instituciones *de menores* que se crearon en consecuencia, durante el mismo período en el que la escuela pública era propuesta para toda la niñez.

Incorpora también el estudio de los principios filosóficos que abonaron las diferentes perspectivas con las que se debatió acerca de *la naturaleza del niño* y de la identidad del niño en tanto alumno. Carli señala que la interpretación positivista sobre la naturaleza salvaje del niño se opuso a la de pedagogos de formación krausista para quienes el niño era considerado como sujeto ligado al orden divino y a la bondad de la naturaleza, y sostiene que ambas perspectivas permearon los discursos en el campo de la instrucción pública durante el período fundante. Para los positivistas la ciencia aparece como "elemento ordenador del discurso educativo" y esta perspectiva conllevó la ubicación de *los niños en tanto alumnos* en un encasillamiento "que

dejó afuera la posibilidad de libertad infantil" (95). Por otra parte, el discurso krauso-positivista (al que también denomina espiritualista) dio lugar a una serie discursiva *centrada en el niño*, dando lugar a una genealogía de la infancia distinta de la positivista. Esta perspectiva y el pensamiento de algunas de sus figuras, como la de Carlos Vergara, será retomada cuando se refiera a experiencias alternativas y luchas renovadoras.

Cabe destacar el análisis que realiza de los enunciados y posiciones de pedagogos de este período desde una perspectiva que enriquece los estudios sobre las obras y el pensamiento de figuras como Pedro Scalabrini, Víctor Mercante, Rodolfo Senet, Alfredo Ferreira, Carlos Vergara, mediante un recorrido en el que va desplegando una red de temas, perspectivas y posiciones de quienes en muchos casos tuvieron un desempeño destacado en la formación y organización del sistema escolar, desplegando una trama que también incluye la herencia de grandes figuras de la pedagogía y filosofía universal.

Incorpora también las perspectivas de quienes disintieron con la política oficial dentro y fuera del sistema, en particular los discursos socialistas y anarquistas, señalando que ambas posiciones ocupan un espacio de confrontación con el discurso hegemónico y sostuvieron posiciones distintas acerca de cómo intervenir en las condiciones de vida de la infancia.

La cuestión de la *autonomía del niño* es uno de los ejes del debate que caracteriza otro de los períodos analizados en el libro, donde se despliegan y estudian minuciosamente diferentes enunciados y postulados del movimiento de la Escuela Nueva, o Escolanovismo. Según Carli, este movimiento pedagógico, que junto con el normalismo atraviesan la trama educativa argentina durante la primera mitad del siglo xx, abre un proceso de diferenciaciones, impugnaciones y también de continuidades con respecto a la matriz fundante del sistema escolar argentino. Analiza la trama de discursos que entre 1910 y 1930 acompañan el proceso de democratización política y cultural de la sociedad argentina y sostiene que la interpelación comenzó a dirigirse hacia el nuevo Estado democrático generando condiciones para el debate pedagógico dentro del sistema escolar. Los postulados de esta corriente, originada en Europa, impulsaron nuevas posiciones en torno de la autonomía del niño, la relación entre autoridad docente y libertad infantil, las modalidades y didácticas de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la defensa del protagonismo infantil, confrontando con los rasgos vigentes del normalismo. Destaca también que este movimiento dio lugar al rescate de figuras olvidadas por la pedagogía tradicional como Rousseau, desde sus consideraciones sobre la libertad e individualidad del niño; las consideraciones de Pestalozzi acerca de la unidad vital, y el valor del juego y la

importancia de la educación estética en Froebel, así como la influencia de éste en relación con la creación de los jardines de infantes. Analiza también la repercusión de este movimiento en proyectos educativos oficiales como la reforma impulsada por José Rezzano que apuntaba a incorporar la participación laboriosa del niño y del maestro conformando una escuela como taller y como laboratorio. También describe la propuesta de Clotilde Guillén de Rezzano para quien los programas vigentes debían reorganizarse, aunque desde una perspectiva política donde sus ideas acerca de que "el fortalecimiento del hogar debía ser convergente con el de la patria" (p. 200), la vincula con los discursos espiritualistas y nacionalistas que tendrán mayor fuerza en la década del 30.

Analiza los desarrollos teóricos de Celia Ortiz de Montoya, y señala diferencias con los de Olga Cossettini, de quien destaca entre otros aspectos el haber acentuado las posibilidades de integración y reconocimiento de las diferencias entre generaciones, otorgando a la escuela la tarea de construir el lazo entre infancia y sociedad. De ese modo, el estudio recoge también y analiza los aportes de otras figuras como Bernardina Dabat y de Florencia Fossati. Entre las reflexiones que realiza la autora destacamos su reconocimiento acerca de que el discurso escolanovista, si bien operó una diferenciación con la tradición normalista-positivista, no construyó una nueva hegemonía político-educativa que permitiera modificar los cimientos del sistema escolar tradicional, considerando que las dificultades para lograr esa transformación no son de índole pedagógica sino que se relacionan con "las dificultades de articulación de sus principios en el contexto de una nueva composición de fuerzas políticas y sociales" (p. 225).

Entre 1930 y 1955 la autora distingue dos perspectivas que permearon el discurso político-pedagógico. En una primera etapa, durante la década del 30, sostiene que tanto los postulados como las experiencias escolanovistas que defendían la autonomía infantil son impugnados y combatidos desde diferentes políticas y discursos nacionalistas que buscan volver a insertar al niño en la trama política y bajo la autoridad de la nación, en un conjunto de sentidos donde la Iglesia vuelve a ser autorizada para orientar la formación moral de la infancia. Carli analiza cómo se retoma en esta etapa la educación patriótica desarrollada durante el Centenario, considerando que adquiere un estilo más agresivo debido a las transformaciones que había introducido la Escuela Nueva, con la que confronta este nuevo nacionalismo, y sostiene también que "el nuevo nacionalismo educativo impugnó abiertamente la cultura pedagógica normalista por sus rasgos de neutralidad política y de laicismo fundacional" (p. 229).

Carli incorpora también un interesante análisis del discurso comunista

acerca de la relación infancia-nación señalando cómo se posiciona frente al debate entre los sectores escolanovistas y nacionalistas.

En este contexto y con las transformaciones que se introducen en el sistema escolar durante los '30, la autora sitúa la emergencia de los nuevos enunciados y propuestas desplegados por el gobierno peronista (entre 1945 y 1955) donde los niños son objeto de políticas sociales y de una interpelación como sujetos políticos que busca una nueva unidad de sentido entre infancia y nación. La sujeción de la infancia a los intereses de la nación se combina con una pretensión de extender los beneficios sociales a todos los niños en el marco de un reconocimiento de *derechos propios* que configura un conjunto de sentidos donde "la infancia llegó a ser, en el imaginario de la época, un bien común que debía ser cuidado" (p. 265).

El análisis da cuenta de la trama compleja en la que se insertan los debates relacionados con la infancia en ese período, desde los postulados acerca de la personalidad del niño, la formación del aprendiz, el lugar de los jardines de infantes, los discursos en torno de la Ciudad Infantil y la Nueva Argentina, y la reforma educativa de Arizaga, señalando la coexistencia de perspectivas propias de la impronta escolanovista junto a los discursos y las políticas de un Gobierno que busca sujetar la infancia a ideales nacionalizantes y partidarios.

Cuando analiza el debate en torno de la introducción de la enseñanza religiosa en las escuelas despliega un conjunto amplio de posiciones que intervienen y sostiene Carli que "la alianza del peronismo con la Iglesia implicaba no sólo un cambio en la matriz laica de la escuela pública sino un *desplazamiento* del maestro del lugar de autoridad" (p. 272) y que en esta confrontación entre laicismo y catolicismo escolar se enfrentaron discursos acerca de la infancia que no lograron puntos de articulación.

En las reflexiones finales la autora realiza un recorrido por los discursos que prevalecen en las etapas estudiadas reflexionando sobre las transformaciones que se operaron a lo largo del período; en algunos casos las nuevas consideraciones invitan a volver sobre los temas y los discursos trabajados para polemizar sobre las interpretaciones de su lectura o porque la autora pone en palabras claras temas problemáticos, como por ejemplo cuando afirma que "un rasgo notorio de la emergencia de la cuestión de la infancia es la temprana presencia de un discurso segregador de los niños pobres que si bien forma parte del pensamiento de la época sorprende ante la escasa densidad demográfica de la población infantil destinataria de las propuestas de segregación" (p. 319), o la reflexión sobre el discurso anarquista cuando afirma que "fue el anarquismo el que imaginó una educación política de la infancia que convirtiera al niño en un sujeto rebelde capaz de

ubicarse en una relación de paridad con el adulto y desde allí impugnó los defectos nocivos de la pedagogía normalista y de las políticas de protección" (p. 320).

En estas páginas sólo hemos podido referirnos a algunos de los temas y problemas abordados en este extenso trabajo que enriquece el campo de estudios sobre la historia de la educación y los sentidos de la infancia en nuestro país y que introduce nuevas perspectivas para su enfoque, lo que permite situarlo como un texto necesario para quienes investiguen esta problemática y también como material de estudio y consulta para profesores y docentes interesados en conocer la genealogía de las prácticas y enunciados, aún vigentes en la escuela, la cultura, la niñez, la educación.

MARTHA AMUCHÁSTEGUI
Buenos Aires (Argentina)

CANO GONZÁLEZ, Rufino y REVUELTA GUERRERO, C. Clara R.
Escuelas y talleres de la sociedad económica de Amigos del País de Valladolid (1783-1820), Universidad de Valladolid, España, 2000, 140 páginas.

Este libro pertenece al N° 81 de la Serie *Historia y Sociedad*, publicado por el Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial de la Universidad de Valladolid, España. El doctor Rufino Cano González pertenece al Departamento de Didáctica General y Orientación Escolar de la Universidad de Valladolid. La doctora Clara Revuelta Guerrero es investigadora del Departamento de Filosofía, Lógica y Filosofía de la Ciencia, Teoría e Historia de la Educación, de la citada universidad.

En esta obra se profundiza en las Sociedades Económicas de Amigos del País, que en su mayoría surgen en España hacia el último tercio del siglo XVIII, con el objeto de promover el fomento económico, industrial, agrícola, social y educativo que demandaba el contexto español de la época, mediante el estudio y la enseñanza de las ciencias aplicadas, de las ciencias útiles: la economía, la agronomía, la industria textil, el comercio, la mecánica, etc., en beneficio de los pueblos y del Estado, en general, según se cita en el texto.

Esta obra se organiza en 7 capítulos y conclusiones, siendo el primero sobre *Las Sociedades Económicas de Amigos del País. Ideario formativo y organización geográfica*. En este capítulo se especifica el surgimiento de diversas sociedades económicas en diferentes localidades y provincias españolas. Por otra parte, también se hace mención al reconocimiento del mérito de las Sociedades Económicas establecidas en el país con sus homólogas de otros

países a través de múltiples manifestaciones que se enuncian. Se señalan los factores influyentes en la creación de las sociedades económicas del siglo XVIII en articulación con el ideario de la Ilustración.

El segundo capítulo se centra en "*La Real Sociedad Económica de Amigos del País de Valladolid*", describiendo su gestación, nacimiento y primeros pasos. Se deja constancia que si bien el margen en el que se movió la Sociedad Económica vallisoletana fue más amplio, el objetivo a que apunta el estudio de este libro se circunscribe a la obra educativa de dicha sociedad. Se toman como hitos historiográficos el momento de su nacimiento y el de su desaparición en torno del trienio liberal (1821-23). Además, se da cuenta del ambiente en que nació, del desarrollo de sus actividades, campos de acción, personajes que desarrollaron cargos de responsabilidad. Particularmente, se desarrollan los objetivos educativos de dicha sociedad, en su afán por instruir a una juventud sumida en la ignorancia y pobreza cultural.

El capítulo 3 plantea "*La cuestión de la enseñanza en el siglo XVIII*", enmarcando el estudio dentro del contexto educacional correspondiente a la última etapa del siglo XVIII. Los autores ofrecen una visión general de la enseñanza primaria, situándose el hecho educativo en sus distintas manifestaciones experienciales de "educación popular". También se brinda una visión global sobre la enseñanza secundaria de esta época, circunscripta a la que se impartía en las cátedras o escuelas de latinidad y humanidades y en academias.

El cuarto capítulo aborda "*Las escuelas patrióticas y las escuelas de primeras letras de la Sociedad Económica de Amigos del País de Valladolid*"; caracteriza a las escuelas patrióticas de costura e hilado, cuya enseñanza, aparte de la doctrina cristiana y la alfabetización, se centraba en aquellas labores que se entendían como propias de las mujeres. Estas tareas de aprendizaje se completaban con la enseñanza del dibujo. Este capítulo presenta otra de las escuelas-taller como fue la Escuela de Hilado de Lana, tanto en sus aspectos didácticos como en su organización escolar.

El capítulo quinto profundiza en "*Otros ámbitos de actuación*" que hacen alusión a variadas modalidades de enseñanzas (formal, no formal e informal) y de actuación del siglo XVIII. En rigor, se hace hincapié en que "las Escuelas-Taller de la Sociedad Vallisoletana, al igual que lo que les sucedió a la gran mayoría de las Económicas del País, fueron pensadas y concebidas, desde su origen, para la formación de las mujeres, jóvenes y niñas, con el fin de poder contar con una mano de obra cualificada, que fuera capaz de seguir el ritmo de los adelantos y avances de la industria al objeto de poder producir más y de mejor calidad en bien del desarrollo económico de la nación y de la provincia", según afirman sus autores.

El breve capítulo sexto trata acerca de la “Dotación presupuestaria de la Real Sociedad económica de Amigos del País de Valladolid”, apuntando las contribuciones anuales voluntarias de los socios de dichas sociedades. También se hace mención a los premios y distinciones honoríficas que se repartían entre los alumnos más destacados de dichas escuelas.

El capítulo siete apunta a “El ocaso de las actividades educativas de la Sociedad Económica de Valladolid”, alegando que “a la Real Sociedad Económica Vallisoletana, esplendorosa y resplandeciente en otro tiempo, le llegó su momento de deterioro y declive programático en los últimos años del reinado de Carlos IV, motivado, en parte, por las consecuencias de la Revolución Francesa y la invasión napoleónica, etc., al igual que les sucedió a otras que, con anterioridad o posterioridad, habían venido funcionando en España, por mandato real, durante buena parte del siglo XVIII y los primeros años del siglo XIX”.

En líneas generales, podemos decir que el tratamiento del tema es situado, es decir aunque el marco europeo está presente en la caracterización temática general, el análisis micro se hace con precisión en el espacio vallisoletano. En todos los capítulos –y sobre la base de los criterios de organización adoptados– se apunta a privilegiar una visión global de los procesos de funcionamiento de las Sociedades Económicas, descartando la presentación atomizada de los conocimientos. Cabe señalar que hay en este texto un rastreo minucioso y exhaustivo de fuentes documentales y cuadros explicativos de elaboración propia de los autores que enriquecen el texto. Las conclusiones a las que arriban completan un volumen en el que, equilibradamente, se ha llegado a precisiones conceptuales y ejemplificaciones abundantes. De agradable lectura, constituye una obra recomendada para investigadores, docentes y alumnos interesados en profundizar en el tema.

CAROLINA KAUFMANN
Paraná (Argentina)

BIAGINI, HUGO (compilador)

CRISPANI, Alejandro; DE LUCÍA, Daniel; GANDOLFI, Fernando; GENTILE, Eduardo y VALLEJO, Gustavo, *La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil.*

Desde sus orígenes hasta 1930, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, 2001 (2ª edic.); 217 págs.

La Universidad Nacional de La Plata constituye una experiencia particular; nacida de una Universidad Provincial surgió como una universidad científica y experimental destinada a irradiar el positivismo y a convertir a la ciudad de La Plata en la “metrópolis universitaria de Sudamérica” (p. 9). Fue una universidad moderna permeable a las producciones intelectuales provenientes del exterior, pero asentada sobre los principios de “desigualdad natural” y “selección natural”; en ella “la democracia” producía fuertes resquemores y resistencias, al punto que los principios y reivindicaciones reformistas lograron anclar con dificultad gracias al ímpetu y la lucha de los estudiantes, inaugurando un período de esplendor rico en compromiso y en producción intelectual. Fue también en la Universidad de La Plata en la que la “reacción” a la reforma del ‘18 se hizo sentir con mayor fuerza y rapidez; desactivarla o acotarla a su mínima expresión fue un imperativo para las gestiones que se sucedieron a partir de 1921.

Reconstruir esta historia es el objetivo del libro compilado por Hugo Biagini, por ello los diferentes artículos que lo componen buscan abordar y recorrer los antecedentes y características de la Universidad Nacional de La Plata: la Universidad Provincial y su relación con la ciudad de La Plata y sus círculos intelectuales y obreros, sus instituciones, la presidencia de Joaquín V. González, la “universidad científica”, el influjo del “modelo inglés”, la reforma universitaria y sus repercusiones en la universidad platense, las nuevas gestiones, el antipositivismo, la contrarreforma y el papel desarrollado por los estudiantes a lo largo de todo este proceso, entre otros temas.

En su artículo *Daniel de Lucía* busca reconstruir los lazos existentes entre la ciudad de La Plata, su sociedad, y la universidad. Al igual que el laicismo y el científicismo, el desarrollo del “movimiento librepensador” identifica a la ciudad de La Plata; a este movimiento que hacía del laicismo su principal bandera adherían profesionales, intelectuales universitarios, miembros de distintas colectividades y parte de la clase obrera.

Se analiza también la vinculación de este movimiento “con el creciente feminismo que recorría la Argentina a comienzos de siglo” y que no tardó en manifestarse en la ciudad de La Plata. Así como el modo en que este “ideario librepensador” en mujeres, que se reconocen discípulas de las maestras norteamericanas traídas al país por Sarmiento y con un fuerte compromiso

político, habría de materializarse en propuestas alternativas de educación no estatal. Esta tradición es heredada por la Universidad Nacional de La Plata a partir de 1906. Para el autor estas prácticas forman parte de la mejor tradición en lo que refiere a la relación entre intelectuales y obreros.

Se reconoce que las mismas no estuvieron libres de contradicciones, propias de una universidad "laica, abierta a los avances académicos, los intercambios internacionales y orientada a la intervención en el campo social" (p. 26), pero gobernada por una "oligarquía de profesores" que mantenía vedados los asuntos de gobierno a la participación estudiantil esgrimiendo una mirada polarizada de los sujetos educativos, que los dividía en instruidos/no instruidos y a la vez sostenida en una cultura científicista que separaba los elementos sociales en individuos "aptos y no aptos". Para el autor fue este orden de cosas, pero "conservando la tradición laica", el que buscó modificar el movimiento reformista platense incorporando a la vida universitaria sus reivindicaciones y principios.

Fernando Gandolfi rastrea los orígenes de la Universidad Provincial analizando su efímera historia. Con esta finalidad se analiza el proyecto de fundación de la ciudad de La Plata en el que se advierte que la educación en general ocupa un lugar secundario tomando como referencia el núcleo de edificios públicos que habría de caracterizar a la ciudad ya que no se hace mención alguna a la creación de una universidad: "vale notar que La Plata estuvo lo suficientemente alejada de la Capital Federal como para contar con un puerto propio, pero demasiado cerca como para incluir en su plan fundacional una universidad" (p. 37). A partir de este hecho se destaca el carácter marcadamente voluntarista del proyecto que habría de concluir con la creación de la Universidad Provincial, el cual encarna las aspiraciones de amplios y diversos sectores tanto políticos como sociales que "no se resignan a una ausencia de tal magnitud".

El proyecto de ley que establecía la creación de una casa de estudios superiores en el ámbito de la ciudad de La Plata fue finalmente promulgado en 1890; en este sentido el artículo aborda el impacto que la llamada "crisis del 90" tuvo en la fundación y puesta en marcha de la Universidad Provincial y las marcas que ésta dejó en el recorrido azaroso que la institución hubo de transitar hasta su agotamiento. Este proceso progresivo que se inicia con la creación de la universidad y termina con su traspaso a la órbita nacional es analizado, análisis en el cual a las mencionadas dificultades económicas y el carácter eminentemente voluntarista del proyecto se le agrega las inconsistencias políticas y académicas del mismo, lo que a la larga habría de determinar su naufragio.

El trabajo de *Alejandro Crispiani*, tal como lo indica el título del mismo,

inicia centralmente el abordaje de la "universidad nueva". El artículo comienza analizando la obra de Joaquín V. González, en el que se mencionan posibles puntos de enlace entre su accionar político, principalmente con "el programa reformista" encarado por González en el tramo final de la presidencia de Roca y las características institucionales que habría de adoptar la Universidad Nacional de La Plata.

Para el autor la "universidad nueva" se constituyó en base a la herencia legada por la Universidad Provincial así como por un conjunto de experiencias y características innovadoras que le confirieron una fisonomía particular. Entre estas características se mencionan la organización por departamentos, coherente con el principio de "no poner barreras artificiales al fluido de la educación" y el carácter eminentemente experimental de la institución el cual no se agota sólo en la "Facultad de Ciencias Naturales", núcleo fuerte de la naciente universidad, sino que se hace extensivo a otras facultades e institutos anexos como la "Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales" y el "Colegio Nacional", en el afán de constituir una enseñanza universitaria "más científica y menos profesional". En esta dirección el trabajo recoge la influencia del modelo universitario tanto inglés como norteamericano que si bien sobrevuela el proyecto de la nueva universidad en general es particularmente notoria en la anexión del Colegio Nacional a la órbita de la universidad.

En la parte final del trabajo se trazan vinculaciones entre la arquitectura y el emplazamiento de los nuevos edificios a fin de materializar la nueva universidad y el sentido ideológico del proyecto que la sustenta. El bosque de la ciudad de la Plata, lugar elegido para la construcción, permitió entre otras cosas reproducir la arquitectura y el paisaje de los modelos tomados como referentes y desarrollar un estilo monumental que habría de poner a la Universidad Nacional de La Plata en concordancia con la "gran arquitectura" pública que caracterizaba a la ciudad.

Eduardo Gentile y *Gustavo Vallejos* retoman y profundizan un tema mencionado en el trabajo anterior: el del "internado estudiantil". Para ello los autores rastrean la génesis de esta idea, la de crear un hábitat estudiantil inserto en el medio universitario y las sucesivas modificaciones experimentada al calor de las diferentes gestiones y momentos políticos que marcaron la vida institucional de la Universidad Nacional de La Plata.

Con este objetivo analizan, en sus diferentes aspectos y señalando continuidades y rupturas, los tres modelos de hábitat que se sucedieron hasta mediados de la década del '20: "el modelo de Internado de González (1905/10-20)", "La casa del estudiante (1921-1923)" y el "Hogar Estudiantil (1924)", en la medida que cada uno supone una forma distinta de pensar la articulación entre "hábitat universitario" y proyecto pedagógico.

De este análisis se desprende la clara influencia del "modelo inglés" al cual se caracterizaba como "social y libre" en el internado. En el pensamiento de González el internado era parte constitutiva de su proyecto político-pedagógico; era concebido como un espacio integral, el lugar donde comenzar a formar una "élite de ciudadanos, dentro de la cual la selección gradual de los mejores tenga una amplia base numérica" (p. 91).

El movimiento reformista en la Universidad Nacional de La Plata no tardó en identificar al internado con la "universidad del privilegio", en función de ello "la casa del estudiante" habría de sustituirlo. Esta institución inspirada por Saúl Taborda buscaba "facilitar la vida y fomentar el espíritu de cuerpo entre los estudiantes"; nacida bajo el signo de "la reforma del '18" su ocaso estuvo estrechamente ligado a la declinación de estos principios en la Universidad Nacional de La Plata. Esta coyuntura dio paso al "Hogar Estudiantil", promovido por el nuevo "Presidente", de la universidad, Benito Nazar Anchorena. El "Hogar" debía responder a una nueva situación: la de la incorporación de nuevos sectores a la vida universitaria y la consolidación de La Plata como ciudad universitaria. Esto hace que el "Hogar Estudiantil" sea pensado no ya como un espacio de formación integral sino como una vivienda colectiva: cómoda, económica e higiénica para "estudiantes pobres" del interior y el exterior del país sobre los cuales es necesario extender "el paternalismo y el control".

Gustavo Vallejo aborda la gestión de Benito Nazar Anchorena al frente de la Universidad Nacional de La Plata, la que se inició en 1921, siendo la primera que habría de desarrollarse bajo los "estatutos reformados". Para el autor resulta al menos paradójico el hecho de que en esta gestión, que nace bajo el signo de la reforma universitaria, se inicie lo que él llama la "contrarreforma" de estos mismos estatutos, hecho que asocia al reacomodamiento de los sectores conservadores del cual Anchorena formaba parte, más allá de su acercamiento inicial al yrigoyenismo, maniobra que también es analizada en el trabajo, durante la presidencia de Alvear, hecho que tuvo su correlato en el ámbito universitario con el fortalecimiento del "conservadurismo antirreformista"

Esta paradoja no es la única rescatada en el artículo; la principal es que a pesar de los enfrentamientos que se sucedieron casi desde el principio de la gestión de Anchorena, y que dividieron las aguas entre aquellos que adherían a "la reforma" y a sus principios y aquellos que nucleados en torno de la figura del nuevo rector por el contrario pugnaban por la "contrarreforma", ambos sectores acordaban sobre los "contenidos culturales" que habrían de caracterizar a la universidad platense. Estos contenidos estaban "dominados por directrices filosóficas a las que adherían ambos sectores y

se dirigían a complementar el saber experimental fragmentado en especialidades con una amplia cultura general y artística, reemplazando el más ortodoxo positivismo cientificista del período fundacional de la Universidad Nacional de La Plata, por un nuevo humanismo" (pág. 119).

El pensamiento humanista era parte del clima de época; en el plano local la crisis de postguerra y la crítica al positivismo al que se culpaba de haber deshumanizado el saber posibilitaron el resquebrajamiento del paradigma sobre el cual se asentó la "universidad gonzaliana", permitiendo la emergencia y difusión de este nuevo pensamiento. En la Universidad Nacional de La Plata los adherentes al humanismo sostenían que la "belleza ya no podía encontrarse en el presente; signado por la tragedia y el horror, ésta debía ser buscada en el pasado, de ahí su revalorización del pasado helénico e hispanoamericano".

A partir de este punto se analizan las diferentes formas en que este pensamiento se materializó en la universidad: las publicaciones estudiantiles, la influencia de profesores e intelectuales notables como José E. Rodó, Ezequiel Martínez Estrada y Alejandro Korn, entre otros; la arquitectura; la forma en que se buscó vincular la ciencia y el arte; la Escuela de Bellas Artes y el Teatro Griego. Para la parte final del trabajo queda "el epílogo de la universidad humanista", asociado con el golpe militar del '30, momento a partir del la universidad hubo de volver a ser el espacio destinado de manera exclusiva a la difusión de las disciplinas científicas desligadas de toda doctrina filosófica.

El movimiento estudiantil platense, y más precisamente el movimiento estudiantil reformista, es abordado por *Hugo Biagini*, quien rastrea sus orígenes, así como sus precursores y fuentes de inspiración. En relación con la reforma del '18 se destaca la repercusión y el apoyo que la misma suscitó en el estudiantado de la Universidad Nacional de La Plata, quienes veían la necesidad de "incorporar la reforma al dominio platense" como medio para dar vida a una "universidad nueva", y las formas en que este apoyo hubo de materializarse.

Entre los hitos que jalonaron la historia del movimiento estudiantil, en este ámbito, se menciona la huelga realizada por los estudiantes en 1919, proceso que es analizado con exhaustivo detalle. Ésta, si bien se desencadena como resultado de un hecho puntual, habría de terminar poniendo en cuestión a la institución en su conjunto, fiel a un espíritu fundacional que buscaba arremeter contra los vestigios del "antiguo régimen"; en este sentido se habla de un camino signado por triunfos y derrotas y, al igual que los demás autores que abordan este tema, coincide en señalar el clima hostil que la "reforma" debió enfrentar en la Universidad Nacional de La Plata.

cia: "cada vez, llena a la fuerza la vista y en ella nada puede ser rechazado ni transformado" (Barthes, Roland, *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Paidós. España, 1994, p. 159).

Y si nada puede ser añadido a las imágenes de este libro es, en parte, por el efecto de realidad que la fotografía produce. La fotografía, señala Susan Sontag, "no es sólo una imagen, una interpretación de lo real; también es un vestigio, un rastro directo de lo real, como una huella o una máscara mortuoria". Sin entrar en las extensas discusiones acerca del realismo fotográfico, digamos que lo que es innegable es la existencia pasada del referente: *aquello que ha sido fotografiado estuvo allí*.

Esa doble posición conjunta de realidad y de pasado, que es propia de la fotografía, se ve reforzada en el libro por un ordenamiento que genera la ilusión de que las imágenes "hablan por sí mismas". En efecto, las autoras optan por clasificar las fotografías a través de categorías que apenas nombran situaciones o momentos de la vida escolar: la entrada a la escuela, las clases, los recreos, los actos escolares, la salida, utilizando como criterios de clasificación aquellos que la misma escuela ha definido para diferenciar y regular la utilización del tiempo y el espacio escolar. Otra vez aquí la saturación de sentidos: la escuela se piensa a sí misma.

Dos capítulos rompen sin embargo este efecto: "*La salud en la escuela*" y "*La copa de leche*", aunque no tanto por la carga interpretativa de las categorías elegidas por las autoras, sino más bien porque incluyen situaciones que escapan a las reglas tradicionales de lo que merece ser fotografiado en el marco de la escuela. "El rito fotográfico no solemniza sino lo que es digno de solemnizarse", señala Castel, y la decisión acerca de qué situaciones merecen la consagración fotográfica remite a normas a la vez positivas y negativas que expresan el índice de los valores que el grupo legitima (Castel, Robert, "Imágenes y fantasmas", en Bourdieu, Pierre (comp.) *La fotografía. Un arte intermedio*. Nueva Imagen. México, 1989, p. 315). Dicho de otro modo, "nada puede ser fotografiado fuera de lo que debe serlo" (Bourdieu, Pierre, "Culto de la unidad y diferencias cultivadas", en Bourdieu, Pierre (comp.) *La fotografía. Un arte intermedio*. Nueva Imagen. México, 1989, p. 44. Bastardilla en el original).

Desde esta perspectiva, la inclusión de estas fotos representa un doble hallazgo para la historia de la escuela: en un primer nivel, nos ofrece información acerca de los modos particulares de inclusión (¿o intrusión?) de las prácticas de higiene y alimentación en la institución escolar: información sobre los actores participantes, sobre la organización de las situaciones de atención a la salud y de provisión de alimentos, sobre algunos aspectos de sus normas, etc. En un segundo nivel, estas fotografías plantean preguntas

acerca de los valores que la escuela legitima (y no sólo el fotógrafo) en distintos momentos históricos: ¿qué normas, qué valores y en el marco de qué proyectos políticos, esas situaciones se invisten de la solemnidad suficiente como para ser fotografiadas?

Preguntas como éstas –que podrían dirigirse a todas las fotografías incluidas en el libro–, convierten en objeto de análisis, no sólo a aquello que es representado, sino también a la mirada que, materializada a través de la lente, espeja el modo en que los otros quieren ser mirados, de acuerdo con los parámetros sociales y estéticos de cada época. En este sentido, "lo que es fotografiado y lo que el lector aprehende de la fotografía, no son –para decirlo estrictamente– individuos en su particularidad singular, sino papeles sociales o relaciones sociales" (Bourdieu, Pierre, "Culto de la...", p. 44. Bastardilla en el original).

Ahora bien, esos papeles sociales sólo pueden aprehenderse bajo la condición de que el lector de la fotografía, el fotógrafo y los sujetos fotografiados compartan el juego de normatividades y de sanciones sociales acerca de lo que puede y debe ser fotografiado, que dio lugar a la existencia misma de la foto. Como muestra el capítulo "*Los maestros y maestras*", sin esta condición, la imagen no ofrece puntos de reconocimiento, más que en su particularidad. Veamos esta cuestión con más detalle.

El capítulo se inicia con una fotografía que representa el prototipo de "la maestra perfecta" (una señora robusta de mediana edad, de imagen impecable aunque no bonita, rodeada de niños que la escuchan con atención, a quienes se dirige con un gesto a la vez amoroso y adusto). Esta fotografía nos ofrece una imagen completa, plena de puntos de reconocimiento. Allí los papeles sociales pueden ser capturados en un golpe de vista. Más aún: resulta difícil imaginar que ésa es una maestra particular y no La Maestra.

En contraste, el resto del capítulo presenta imágenes que se distancian de los prototipos escolares –y también fotográficos– del maestro de escuela, a tal punto que no ofrecen ninguna base de reconocimiento. De hecho, no podrían ser significadas sin el epígrafe. Un primer grupo de estas fotografías representa tres promociones de maestras normalistas durante la primera década del siglo xx. Se trata de tres fotografías de graduación muy similares entre sí (por la vestimenta, los peinados, la disposición espacial, las posturas corporales, los gestos de las mujeres que componen cada escena), que no contienen ninguna referencia propiamente escolar ni algún elemento que nos permita inferir que se trata de maestras. Esto es algo que *sabemos*, porque nos lo dicen las autoras, pero que, decididamente, *no reconocemos* en las imágenes.

Un segundo grupo de fotografías muestra distintas escenas de maestros

implicados en tramitaciones o reclamos vinculados con el puesto de trabajo: en varias de ellas se los ve realizando trámites para conseguir vacantes; en otra agrupados en el frente de un edificio en la provincia de San Juan, donde supuestamente van a reclamar a las autoridades el pago de sueldos. Nuevamente, aquí, las imágenes no nos dan ninguna información cierta acerca de la función social de los personajes de la fotografía, ni sobre la situación en que se encuentran. Nada que remita a la escuela. Nada que permita identificar su papel social.

En ambos casos se trata de maestros y maestras fotografiados fuera de la escuela. En ambos casos se trata de maestros y maestras desempeñando un papel que no forma parte de las definiciones escolares de la profesión: el evento social de la graduación; el reclamo laboral; la solicitud de trabajo. Esta distancia entre los sujetos fotografiados y el escenario escolar (o alguna de sus marcas) es lo que inhibe el reconocimiento. Y es en esta distancia donde radica justamente su interés histórico, dado que es allí donde comienzan las preguntas. A través de la inclusión de este tipo de fotografías las autoras desafían al lector, construyendo un camino que no puede ser recorrido con la única guía de la memoria. Y es allí donde el libro abandona –aunque sin decirlo–, la calidez propia de un álbum familiar, para pasar a ofrecer fuentes, documentos, objetos de análisis.

Pero éste no es sólo un libro de fotografías de escenas escolares. También incluye imágenes de cuadernos, libros y objetos que han formado parte de la vida escolar en otras épocas. Estas imágenes tienen, claro, un interés informativo. Sin embargo pierden, en tanto imágenes actuales, interés histórico, dado que no gozan de aquella doble posición de realidad y de pasado. Dicho de otro modo: la fotografía de un tintero de uso escolar no constituye un vestigio, un rastro de una realidad pasada. El documento es el objeto. La imagen, su impostora.

Finalmente queremos destacar aquí el doble registro en que el libro parece haber sido producido. Por un lado, se ofrece al público masivo, casi a la manera de un álbum personal, como una convocatoria a recordar la propia escuela, a contrastarla con la escuela que ha sido, a imaginar futuros posibles. En ese registro se enmarca la invitación a recordar aquellos “viejos buenos tiempos” (aunque puedan resultar ni tan buenos ni tan viejos): los tiempos de la biografía personal, de la biografía familiar asociada con la escuela. Basta con abrir el libro frente a cualquier persona para constatar la efectividad de este registro y de la interpelación que las autoras realizan a los lectores.

Por otro lado, el libro realiza, aunque de manera más indirecta, distintos aportes al campo de la investigación histórico-educativa: aporta, claro está,

fuentes invaluable; aporta también nuevas interrogaciones; muestra algunas continuidades y algunas rupturas insospechadas; y abre, finalmente, un camino poco transitado aún en nuestro país, para profundizar nuestro conocimiento de la escuela argentina en el último siglo.

GABRIELA DIKER
Buenos Aires (Argentina)

Reseña de eventos

Colóquio Internacional: 70 anos do Manifesto dos Pioneiros, um legado educacional em debate. Belo Horizonte (Brasil), agosto de 2002. A Tradição De Se Manifestar

Um acento.

Um aniversário.

O tema dos 70 anos do Manifesto de 1932 pode ser inscrito em uma larga tradição de se manifestar em torno da (ou pela) causa educacional no Brasil. Tradição que, para ser melhor compreendida, requer a definição de ênfases, limites e demarcações. Contudo, esse tipo de empreendimento, não deve impedir a percepção de jogos de relações aos quais o objeto recortado encontra-se vinculado e nos quais o mesmo foi e vem sendo produzido enquanto tal. Nesse esforço torna-se necessário admitir, por exemplo, o jogo das transmissões, retomadas, esquecimentos e repetições, de modo a escapar da armadilha de se operar com a noção de tradição sob a lógica de uma busca das origens, desenvolvendo, então, um esforço para retroceder indefinidamente até localizar as origens sobre as quais, imagina-se, o objeto a ser examinado encontra-se sedimentado, aí tornado visível e explicável. Armadilha a ser evitada também pelo risco de se considerar, com isso, a existência de um fundo de continuidade, remetendo-nos sempre ao mesmo, concepção que nos obrigaria a considerar a existência de uma *quase natureza* ou essência do fenômeno, inserido, assim, em uma plataforma cuja marca seria a da imobilidade. Nesse caso, ao explorar a hipótese de existência de uma tradição, lembro que tal categoria deve ser percebida no âmbito de mediações complexas e profundas que criam condições bem determinadas para o aparecimento de um dado discurso que, ao ser apropriado de modo assemelhado, termina por produzir um efeito de permanência.

Ao lado dessa questão, julgo ser pertinente observar um outro tipo de armadilha, correlata aos atos comemorativos. Quero sublinhar que ao remeter a uma política dos efeitos, usos, usinagem, recepção ou processamento do “manifesto de 32”, a idéia de legado pode encaminhar igualmente à idéia daquilo que foi herdado pelos articuladores, signatários e redator, bem como ao modo como lidaram com a herança que lhes foi deixada. Recomposto neste termos, o conceito de “legado” é configurável por intermédio de um vetor de dupla direção, definindo um ângulo e uma possibilidade de interpretação. Sob esse ângulo, poderíamos pensar que o chamado “Manifesto dos pioneiros de 1932”, menos que inauguração ou término, inscreve-se em uma tradição de

se manifestar. Posto nessa chave, o debate acerca dos 70 anos do documento “A reconstrução educacional no Brasil – Manifesto dos pioneiros da educação nova”, dirigido ao povo e ao governo, fica ricamente adubado, possibilitando abordagens que subtraem o gesto de lembrar de um risco meramente celebrativo. Dessa forma, constrói-se uma rara oportunidade de colocar em xeque parte das representações acerca da educação formulada pelos que antecederam os “Pioneiros”, pela ação dos próprios e por um conjunto de trabalhos que se debruçam, de modos variados, sobre a questão da Escola Nova, em diferentes regiões do Brasil, da Europa e nas Américas.

No caso do Brasil, manifestações em torno da causa educacional remontam ao período da colonização, avançando pelo tempo da monarquia, chegando ao período republicano. Macro períodos caracterizáveis, respectivamente, de modo amplo, pelos signos da *ausência*, *implantação* e *consolidação* da ordem escolar, o que já indicia condições de produção relativas aos discursos gerados acerca deste objeto.

No que se refere às manifestações associativas, chamo atenção para espaços de produção coletiva no âmbito da educação escolar que ao longo do século XIX participaram da construção desse tipo de prática. Uma primeira observação em relação a essas manifestações remete ao fato de que as mesmas são codificadas. Seguem um padrão retórico que busca definir as duas posições inicialmente presentes nesse tipo de documento: os remetentes e os destinatários. Na espécie de face a face que busca instaurar, mediado pelo papel, tinta, suportes, pertencimento dos redatores, editores e leitores, bem como pelo próprio código da escrita, torna-se perceptível o padrão que guia a prática da escrita dos manifestos. Uma segunda observação que se pode daí derivar é que sob o controle do código dos “manifestos” o tema da escola é focalizado por lentes que variam em intensidade e qualidade, antecipando e precisando os efeitos esperados e as condições de enunciação.

Ao desenvolver esse modesto exercício acerca da hipótese de que há uma tradição de se manifestar no campo educacional, recorro incidentalmente à quatro documentos que se referem a essa idéia: um de 1874, outro de 1877, o de 1932 e um de 1959. Nesse exercício, busquei privilegiar o debate acerca da dimensão codificada da prática de se manifestar e da variedade das representações do objeto educacional que as manifestações aqui selecionadas efetivamente procuram construir.

Em 9 de março de 1874, 12 pais se dirigem ao Inspetor Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte, solicitando a remoção de Gertrudes Mathilde da Silveira, professora pública da escola feminina de freguesia de Realengo, argumentando a redução de 36 para 16 alunas na referida escola. De acordo com esses signatários, o abandono fora provocado:

- a) Pela pouca aprendizagem das alunas
- b) Insultos por parte de colegas mais “favorecidas da fortuna”
- c) Desigualdade de cores, visto que a professora dizia, segundo os assinantes, que a escola não era para “pretas e outras”
- d) Atos e gestos indecentes praticados pelas alunas na escola

Ademais, os pais alegavam ser sensível a falta de um colégio no povoado, tendo em vista que o mais próximo encontrava-se distante 3 léguas. Por tudo isso, classificam a professora como incapaz, pedem a sua remoção e a nomeação de uma substituta. No entanto, em seguida, 41 pais manifestaram-se em favor de Gertrudes, atestando bom aproveitamento das filhas. No que se refere à questão racial, confirmam a verdade da recusa de matrícula a uma “menor de cor preta”, procedimento justificado pelo fato daquela não ter apresentado documento algum que provasse sua condição de livre. Porém, logo que tal comprovante foi apresentado, a professora não só admitiu a menor, como lhe ensinou igualmente. Argumentam ainda que o pedido de remoção contido no primeiro manifesto de pais estava sendo motivado pelo interesse na nomeação de uma “protegida”, como era “voz pública”. O inspetor, Felix Martins, remete o documento ao delegado da freguesia em 14 de março que, então, faz considerações favoráveis à professora, devolvendo ao inspetor a responsabilidade e competência para deliberar acerca do “justo e conveniente para o lugar”. A massa documental consultada (AGCRJ/SDE, código 11.4.15) não precisa o desdobramento desse problema.

Há 128 anos, em 23 de novembro de 1877, 19 professores dirigiram-se ao presidente da Câmara de vereadores e demais componentes da mesma no seguintes termos:

“O pessoal docente da escola municipal de São Sebastião vem rogar a V. Ex^a que, attendendo á insufficiencia de seus vencimentos, em uma epocha de carestia como a que atravessamos e em remuneração dos serviços prestados no anno proximo findo, serviços provados nos exames a que se procedeu em dezembro do referido anno lhe mande abonar por uma só vez uma gratificação como feito nos annos anteriores, É de indubitavel justiça que a Ilma Câmara que por defficiencia de meios, tem até agora mantido em tão precaria situação os desaventurados educadores do provo, procure suavisar-lhe a sorte por meio de um acto de equidade e benevolencia; assim pois os supplicantes aguardam esperançosos.” (AGCRJ/SDE, Código 11.4.15).

Essa manifestação recebeu apoios de seis vereadores, havendo no documento um despacho para que o mesmo fosse encaminhado à comissão de contabilidade, indicativo de que o pleito dos professores foi atendido.

Em março de 1932, inicialmente pelos jornais e posteriormente em forma de livro, um grupo de 23 homens e 3 mulheres deram visibilidade a um manifesto endereçado ao povo e ao governo. Nele, menos que questões pontuais, como nos dois casos anteriormente referidos, busca-se traçar um plano geral para a reconstrução da educação nacional. Heterogêneos em suas biografias e perspectivas de vida, esses 26 intelectuais tornaram pública, sob a pena de Fernando de Azevedo, pontos em torno dos quais os mesmos admitiam haver acordo. Aí, o problema da educação nacional, sua função, finalidades, valores, relação estado-educação, processo educativo, plano de reconstrução, formação dos professores e a questão da democracia, dentre outras, encontram-se amalgamadas, como estratégia de afirmação de um grupo, utilizado, ao mesmo tempo, como um procedimento voltado para difusão dessas idéias, inclusive no interior dos cursos de formação de professores. Estratégia que, dada as posições dos signatários e simpatizantes no campo político e educacional, gerou reações vigorosas, particularmente de agentes vinculados à igreja católica.

Em 1959, em outra conjuntura de intensos debates acerca da reorganização e funcionamento da educação brasileira, um outro manifesto vem à lume, contando com a presença dos “velhos” pioneiros, elegendo como tema prioritário a questão da destinação dos recursos públicos, como parte de ampla campanha em defesa da escola pública. Nele, os 189 signatários enfeixavam o problema na educação na questão do financiamento, desejando, dessa forma, assegurar a destinação exclusiva das verbas oficiais para a rede oficial. Também redigido por Fernando de Azevedo, valendo-se de estratégias de difusão assemelhadas às empregadas em 1932, o novo “Manifesto dos educadores – mais uma vez convocados”, publicado pela primeira vez em 1/7/59 traça um diagnóstico da educação no Brasil, chamando atenção para os deveres junto às novas gerações, fundindo em um único fio, as lacunas diagnosticadas com as possibilidades de sua superação, assentando assim as bases para aceitação do projeto do qual o manifesto constitui-se em uma das expressões e que funciona, ao mesmo tempo, como ferramenta e forma de combate aos interesses dos chamados “privatistas” durante o processo de elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse movimento, o diálogo com o manifesto de 32 funciona como argumento que, ao reconhecer o ainda-não-realizado, estrutura o novo texto, atualizando aquele movimento que, desse modo, também credencia e legitima o novo. Na conjuntura dos anos 50 a atualidade

da defesa de uma escola liberal e democrática figura ao lado da crítica às experiências de liberdade de ensino, à defesa da relação entre educação, trabalho e desenvolvimento e à defesa da escola pública pelos “educadores patriotas –mas não exclusivamente”–, como eles se autorepresentaram.

Assim, variando no face a face, nos temas abordados, no horizonte para o qual miram, nas estratégias mobilizadas, na extensão do que demandam e no alcance que pretendem, o exercício que realizei busca demonstrar, ainda que com certo grau de precariedade, que a tradição de se manifestar na área educacional não pode e não deve ser condensada no exame de um único documento, embora seu estudo alargado – apanhando as condições de seu aparecimento, sua própria materialidade, recepção e efeitos – seja de fundamental importância e rigorosamente necessário. Desse modo, dedicado à espessura de um discurso, sua textura e tecitura torna-se mais visível quando promovemos relações entre os enunciados, grupos de enunciados, bem como relações com grupos de enunciados e acontecimentos de ordem inteiramente diferentes. Esforços aqui brevemente experimentados, mas que encontraram-se intensamente presentes no Colóquio “70 anos do manifesto dos pioneiros – um legado educacional em debate” e que certamente atravessam e compõem os recortes instigantes a que tal legado foi submetido pelo experientes pesquisadores que, ora, participam desta obra. Enfim, cada um, a seu modo, ousou dialogar com uma determinada tradição, dilatando a própria experiência de examinar manifestos, esta também uma forma codificada de dizer e de se fazer tradição.

JOSÉ GONÇALVES GONDRA
Rio de Janeiro (Brasil)

Reseña de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) XXIV: "La enseñanza secundaria: historia institucional, cultural y social" (París, 10 al 13 de julio 2002).

Este año la Conferencia de la ISCHE fue organizada por el Servicio de Historia de la Educación del Institute National de Recherche Pedagogique (INRP) de Francia, y su tema fue "La enseñanza secundaria; historia institucional, cultural y social". El evento tuvo lugar en el Liceo "Louis-le-Grand", una de las escuelas medias más famosas de París en pleno Barrio Latino. Está ubicado muy cercano a la Sorbona, donde los días previos se celebró un encuentro sobre la historia de los liceos al que estaban invitados los participantes de la Conferencia de la ISCHE.

El motivo de la elección de dicho tema responde a que en el 2002 se celebran los 200 años de la creación de los liceos napoleónicos, instituciones que posteriormente se convirtieron en una referencia obligada para pensar la educación postelemental destinada a los adolescentes en todo el mundo. Junto a esto, el diagnóstico historiográfico del INRP sostiene que, en tanto objeto de estudio, este nivel educativo no ha tenido la importancia de la escuela primaria o la universidad, lo que amerita fortalecerlo mediante iniciativas como esta Conferencia. Dicen sus organizadores: "En el pasado, la enseñanza secundaria brindaba una educación general y una cultura común a las futuras elites sociales. En las sociedades más democráticas, en las que la formación de todos es a la vez un derecho y una apuesta económica, ha debido, como debe hoy, adaptarse a grandes públicos diversificándose o inventando una nueva cultura común y nuevas formas de transmitirla".

Como en el resto de los congresos de la ISCHE, la cantidad de notificaciones fue limitada a 250, y para su exposición fueron organizados en los siguientes temas en cantidades más o menos homogéneas: 1. Historia política, institucional y administrativa, que incluía los siguientes subtemas: 1.a. Rol de las autoridades e Iglesias nacionales, regionales y locales, 1.b. Coexistencia de los sectores públicos y privados, y 1.c. Autonomía estratégica, administrativa y pedagógica de las escuelas; 2. escuelas y comunidades escolares como objeto de estudio, que incluía los subtemas: 2.a. El establecimiento escolar como objeto de estudio histórico, 2.b. Las comunidades escolares de docentes y alumnos, y 2.c. Sociología y antropología de los alumnos: estatus escolar, posición social, brecha de género; 3. Docentes, que incluía los subtemas: 3.a. Recrutamiento, carrera y condiciones de vida y trabajo, 3.b. Los docentes como grupo profesional, y 3.c. Secularización, especialización, feminización; 4. Modelos y currículos, que incluía los

subtemas: 4. a. Meritocracia y elite social, 4.b. Las políticas meritocráticas: becas, rankings y evaluaciones competitivas; 4.c. Discriminación y acciones de afirmación, y 4.d. Modelos humanistas y realistas.

La Conferencia contó una vez más con representantes de los cinco continentes. Era destacada la presencia de españoles y latinoamericanos –sobre todo brasileños y mexicanos, aunque hubo una casi total ausencia de participantes argentinos por la actual situación económica–. Coherentemente, buena parte del trabajo se realizó en castellano, lengua aceptada, no oficial, del encuentro. Esto es resultado tanto de la apertura de la ISCHE a países no centrales como al lugar que éstos han ido logrando ocupar en el mundo académico de la historia de la educación, y que debería ser reforzado mediante la inclusión de algún miembro de nuestro continente en su comité ejecutivo.

En el marco del Congreso se llevaron a cabo tres conferencias plenarias de altísimo nivel. Como en otras ocasiones, serán publicadas por *Paedagogica Historica* en su volumen dedicado a la ISCHE 24 junto con una selección de doce ponencias presentadas a cargo de los organizadores del evento.

La primera conferencia estuvo a cargo de Dominique Julia –investigador del CNRS francés–, y versó sobre los Colegios Jesuitas. El destacado especialista revisó las hipótesis sobre su expansión y su crisis para analizar su importancia en la creación de la matriz de la escuela media moderna. Puso especial atención en oponer la lógica universalista y uniformante presente en la propuesta de la Compañía a la emergencia de elementos que la cuestionaron hasta su derrota como la emergencia de los Estados modernos cuyos príncipes respondían más a la razón que al reino de Dios, el avance de las lenguas vernáculas, y la caída de las explicaciones aristotélicas sobre el mundo.

La segunda conferencia estuvo a cargo de Robert Anderson, profesor de la Universidad de Edimburgo (Escocia). Su tema fue "La idea de escuela media en el siglo XIX europeo". En ella, desarrolló la hipótesis de que la escuela media moderna en Europa fue más una idea que una realidad hasta fines de siglo, cuando el modelo gestado por la dupla Liceo francés-Gimnasio alemán logró imponerse y homogeneizar el nivel. Sintetizó dicha propuesta en las siguientes características: a) son instituciones públicas y seculares; b) son parte de la formación de elites con poca relación con la educación masiva, c) están orientadas a la continuación de estudios superiores, d) se evidencia la predominancia del currículo humanista clásico, e) está a cargo de docentes especializados formados por la universidad, y f) están constituidos por carreras de ocho o nueve años que culminaban con un examen de acreditación (*abitur, baccalaureat*). La exposición presentó además una inte-

resante reseña historiográfica, la que se detuvo en los trabajos clásicos de Franz Ringer y de Christian Boudelot y Roger Establet.

Finalmente, la tercera conferencia estuvo a cargo de Simonetta Soldani, profesora de la Universidad de Florencia. Su tema fue: "Prepararse para el futuro: las jóvenes en las escuelas postelementales de la Italia unificada". Sostuvo que en dicho país la escuela, entendida como órgano constitutivo del Estado, no se ocupó de las mujeres ya que éstas no eran ni ciudadanas completas ni estaban habilitadas a ejercer las profesiones liberales o a servir al Estado. Esta intervención instaló la problemática de género para pensar la historia de la escuela media mediante un rastreo de la inexistencia de menciones al tema en la legislación, y cómo esto fue siendo modificado de a poco a lo largo del tiempo.

La Asamblea de la Asociación renovó parte de su Comité Ejecutivo. El profesor Wayne Urban (EE.UU.) fue reelecto como secretario por otro período de tres años, y se sumaron a la conducción Christine Mayer (Alemania) y Philippe Savoie (Francia). También fueron presentadas allí las próximas conferencias a realizarse. En el 2003, el encuentro se llevará a cabo en San Pablo (Brasil) del 16 al 19 de julio. Su tema será "Escuela y modernidad" (más información en www.ische25.fe.usp.br). En el 2004, la Conferencia se llevará a cabo en Ginebra (Suiza). Su tema será "La nueva educación y su metamorfosis (1880-1980)" (más información en www.unige.ch/aijrr/ische26). En el 2005, la Conferencia se realizará en Sydney (Australia), y se realizará en consonancia con el Congreso Internacional de Ciencias Históricas (ICHS). El tema aún no está definido.

La dirección de la página web oficial de la ISCHE es www.cetadl.bham.ac.uk/ische.

PABLO PINEAU
Luján (Argentina)

Simposio «Educación y Sociedad. Miradas sobre la historia reciente de la Argentina»

Durante los días 15 y 16 de noviembre del año 2003 se realizó en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (IGG) de la Facultad de Ciencias Sociales el simposio «Educación y Sociedad. Miradas sobre la historia reciente de la Argentina». Este simposio constituyó el segundo encuentro sobre temáticas específicas que forma parte de un interés por la realización de jornadas de investigación en las regionales de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. La organización del simposio estuvo a cargo del equipo del proyecto de investigación UBACYT «Infancia, cultura y educación en las décadas del 80 y del 90 en la Argentina» bajo mi dirección.

Este simposio tuvo por objeto poner en común desarrollos de investigación y generar debates historiográficos sobre la educación argentina en la historia reciente, en particular desde los años sesenta hasta la actualidad, sobre un ciclo histórico con sustantivas transformaciones de las visiones y de los modos de relación entre educación y sociedad. Participaron investigadores y profesores de distintas provincias, universidades y cátedras del campo de la historia de la educación. Con el intento de abordar el fenómeno educativo a partir de sus múltiples dimensiones y de sus articulaciones con otros campos, se convocó a especialistas de las ciencias sociales cuyas investigaciones y publicaciones constituyeran un aporte para repensar los procesos históricos de la educación argentina en la segunda mitad del siglo XX.

La particularidad histórica de los procesos educativos del ciclo que va desde la caída del peronismo hasta la actualidad demanda una exploración de las dimensiones pedagógicas, culturales y políticas de los procesos de constitución de identidades y sujetos, sea en el sistema educativo o en los procesos sociales en sentido más amplio, de las relaciones entre el campo educativo y el campo cultural, y del vínculo entre educación, economía y política.

En el simposio se expusieron producciones de diverso tipo (investigaciones en curso, terminadas y/o publicaciones), que más allá de sus temáticas propias y de sus objetos de investigación específicos, permitieron construir una mirada *retrospectiva* nueva sobre la historia reciente a la luz de la complejidad del escenario presente y futuro de la educación en el país.

La primera de las mesas se tituló «Mapa de la crisis: transformaciones socioeconómicas, crisis de la educación pública y nuevos modelos de socialización». Contamos con las exposiciones de Maristella Svampa y Carla Del

Cueto (Universidad Nacional de General Sarmiento), de Silvia Duchatsky (FLACSO) y de Silvia Guemureman (Universidad de Buenos Aires-IGG). En esta mesa, que tuvo ocasión de coordinar, las exposiciones mostraron un mapa de nuevos procesos educativos que incluye fenómenos como la crisis de los modos de subjetivación de la educación pública para jóvenes de sectores populares, la aparición de formas de socialización educativa cerradas para sectores medios y medios-altos y la ausencia de educación en los procesos de minorización temprana de la experiencia de niños y jóvenes en el sistema penal. Los procesos económico-sociales de la década del 90 revelan un panorama educativo mucho más heterogéneo y tensionado por diversos modos de inclusión y exclusión social, que lleva a un debate sobre los imaginarios y tradiciones de la educación pública y privada.

La segunda mesa se tituló «Política, cultura y educación en la transición democrática» en la que participaron Myriam Souwthel (Universidad Nacional de La Plata), Ana Wortman (Universidad de Buenos Aires-IGG) y María del Carmen Fernández y Mirta Moscatelli (Universidad Nacional de Rosario). En esta mesa las exposiciones permitieron abrir la reflexión sobre un período de la historia de la educación argentina escasamente investigado y en el que se verifican formas de culturalización de la política y de la democracia, relecturas de la tradición republicana e implementación de reformas curriculares de distinto signo en diversos lugares del país. Las paradojas que el retorno a la democracia generó en el terreno de la educación y la cultura, y las interpretaciones políticas sobre su significado en el espacio de la educación constituyen un temario aún abierto que debe propiciar nuevas investigaciones, entre otras cosas por el corte abrupto que la década del 90 impuso a ciertas tendencias renovadoras y proyectos educativos de la década anterior.

La tercera mesa se tituló «Las políticas educativas de la década del 90: Miradas desde el presente» en el que participaron Myriam Feldfeber (Universidad de Buenos Aires-IICE), Gerardo Bianchetti (Universidad Nacional de Salta), Mariano Narodowski (Universidad Nacional de Quilmes), con la coordinación de Patricia Miranda. Las exposiciones abordaron desde distintas posiciones las ideas de modernización trasplantada, las políticas educativas respecto de la escuela privada y de la pública durante el período, y las rupturas del imaginario universal de la educación a partir de las tendencias privatizadoras. Las formas de regulación estatal o las tendencias a la privatización del espacio de la educación pública fueron tópicos de un debate polémico que se reactualiza en el escenario presente de la educación argentino ante el agravamiento de la crisis social y la multiplicación de diverso tipo de idearios respecto de la educación argentina.

La cuarta mesa se tituló «Educación y dictadura: los tiempos oscuros» y contó con las exposiciones de Delfina Doval (Universidad Nacional de Entre Ríos), de Pablo Pineau (Universidad Nacional de Luján), y de Judith Gociol y Hernán Invernizzi, con la coordinación de Adriana de Miguel. Desde diversas temáticas, entre otras la formación docente y la predominancia de formas de militarización de la educación, la política en relación a los libros y la problemática de la enseñanza de la lectura y la escritura durante el período, fue posible la exploración de fenómenos que alcanzan mayor visibilidad a partir de las investigaciones en curso y que revelan la política cultural de la dictadura militar y su plan de sustitución cultural. La mesa abrió las puertas a un debate doloroso sobre los alcances de las políticas educativas de la dictadura militar que la propia investigación histórica va revelando.

La quinta mesa se tituló «Los 60: clima cultural y proyectos educativos» y contó con la participación de Adrián Ascolani (Universidad Nacional de Rosario), Mirta Varela (Universidad de Buenos Aires), Adela Coria (Universidad Nacional de Córdoba), y Paula Spregelburdy (Universidad Nacional de Luján), con la coordinación de Ana Terreno. La relación entre educación y sociedad fue abordada desde temas como la experiencia del desarrollismo en la provincia de Santa Fe, el proceso de institucionalización universitaria de la pedagogía en Córdoba, los orígenes de la televisión en la Argentina, y las escenas de lectura en el sistema educativo de los años sesenta. Tanto la relación entre la cultura de masas y la cultura escolar, como la relación entre economía y educación, fueron ejes de interés respecto de un período marcado por tendencias abiertas y por notorias transformaciones culturales que tensionaron las ideas sobre lo nacional, la modernización y la relación con el mundo. La pedagogía, la alfabetización, y las políticas educativas del período se redefinen a la luz de tendencias innovadoras y de visiones confrontadas desde el punto de vista teórico e ideológico.

La sexta mesa se tituló «Infancia y sociedad en las décadas del 80 y del 90: Educación, mercado y pobreza», y contó con la participación de Sandra Carli (Universidad de Buenos Aires-IGG), Carmela Vives (Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras) y María Laura Eberhardt Beltramo (Universidad de Buenos Aires-IGG). La mesa fue coordinada por Adrián Ascolani. En esta mesa se desplegaron avances ligados con un proyecto de investigación en curso que se detiene en el análisis de las concepciones, prácticas y políticas acerca de la infancia en las décadas recientes, y de la constitución de las identidades infantiles en distintas esferas (educativa, política, económica, cultura) en un período en el que la relación entre Estado, sociedad civil y mercado se configura de forma nueva dando lugar

a procesos inéditos que van desde la repetición histórica de formas graves de exclusión social de la población infantil hasta la promoción de una cultura infantil comercial orientada fuertemente al consumo.

La última mesa se tituló «La educación argentina antes y ahora: algunas problemáticas de actualidad», con la participación de Violeta Guyot (Universidad Nacional de San Luis), de Mirta Teobaldo y de María Andrea Nicoletti (Universidad Nacional de Comahue) y de Teresa Artieda (Universidad Nacional del Nordeste), con la coordinación de Pablo Ariel Scharagrodsky. En esta mesa se presentaron investigaciones en curso referidas a la historia de la educación reciente en la Universidad de San Luis, a la tarea de los inspectores y supervisores en Río Negro y Neuquén en los años 80 y el desarrollo y evolución de las escuelas salesianas, y al discurso sobre los aborígenes en los libros durante la década del 80 y del 90. Los cambios producidos en el sistema educativo a partir de la reforma educativa de la década del 90 (cambios legislativos, política curricular, etc.) han conformado un nuevo escenario de la educación que requiere la relectura de los cambios producidos en ciertas tendencias e instituciones, contrastando procesos educativos de la década del 80 con aquellos que caracterizaron a la década del 90.

Fue objetivo de este simposio la construcción de un espacio de reflexión intelectual colectiva, que permitiera la revisión de ciertas tendencias de la historia reciente de la educación y la exploración de fenómenos presentes que indican el comienzo de un nuevo ciclo histórico. Considero que este objetivo se cumplió y que fue posible compartir avances e interrogantes sobre la educación argentina contemporánea, atendiendo a las particularidades temáticas de interés de investigadores y grupos de investigación como a las disímiles realidades regionales que el sistema educativo nacional ha presentado en décadas anteriores y revela en la actualidad.

SANDRA CARLI
Buenos Aires (Argentina)