

SOCIEDAD ARGENTINA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

ANUARIO

Nº 7- 2006

prometeo'  
libros



SOCIEDAD ARGENTINA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

ANUARIO

Nº 7- 2006

prometeo  
libros

**SOCIEDAD ARGENTINA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN**  
**Comisión directiva 2006-2008**

Presidente: Pablo Pineau, Universidad de Buenos Aires/Universidad Nacional de Luján  
Vicepresidente: Adrián Ascolani, Universidad Nacional de Rosario  
Secretaria Ejecutiva: Teresa Artieda, Universidad Nacional del Nordeste  
Tesorera: María Belén Mercado, Universidad de Buenos Aires

**Vocales**

*Región Noroeste*

Titular: José Ariza, Universidad Nacional de Catamarca  
Suplente: Gerardo Bianchetti, Universidad Nacional de Salta

*Región Litoral*

Titular: Delfina Doval, Universidad Nacional de Entre Ríos  
Suplente: María del Carmen Fernández, Universidad Nacional de Rosario

*Región Centro*

Titular: Luis Garcés, Universidad Nacional de San Juan  
Suplente: Ana Terreno, Universidad Nacional de Río Cuarto

*Región Buenos Aires*

Titular: Talía Meschiany, Universidad Nacional de La Plata  
Suplente: Nicolás Arata, Universidad de Buenos Aires

*Región Sur*

Titular: Ariel Sarasa, Universidad Nacional de la Patagonia Austral  
Suplente: María de los Milagros Pierini, Universidad Nacional de la Patagonia Austral

**Revisores de cuentas**

Titulares: Rubén Cucuzza, Universidad Nacional de Luján  
María del Pilar López, Universidad Nacional de Entre Ríos  
Suplentes: Mariano Narodowski, Universidad Torcuato di Tella  
Hilda Lanza, Universidad de Buenos Aires

**SOCIEDAD ARGENTINA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN  
ANUARIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN N°7-2006**

<b>Dirección editorial:</b>	Silvina Gvirtz
<b>Secretaría editorial:</b>	Silvina Larripa
<b>Comité editorial nacional:</b>	Teresa Artieda Sandra Carli Rubén Cucuzza Carolina Kaufmann Mariano Narodowski Edgardo Ossanna Adriana Puiggrós Gregorio Weinberg
<b>Comité editorial internacional:</b>	Paula Aubin Alain Choppin Nicolás Cruz Agustín Ascolano Jean Hebrad Alejandro Gallego Luz Helena Galván Lafarga Marcela Gómez Sollano Diana Gonçalves Vidal Justino Magalhaes Charles Manguin Alberto Martínez Boom Antonio Novoa Gabriela Ossenbach Dermeval Saviani Frank Simon Magaldy Téllez Urban Wayne

©De esta edición, Prometeo Libros, 2007  
Pringles 521 (C11183AEJ), Ciudad de Buenos Aires, Argentina  
Tel.: (54-11) 4862-6794 / Fax: (54-11) 4864-3297  
info@prometeolibros.com  
www.prometeoeditorial.com

Diseño y Diagramación: R&S

ISSN: 1669-8568  
Hecho el depósito que marca la Ley 11.723  
Prohibida su reproducción total o parcial  
Derechos reservados

# Índice

Presentación .....	
A la memoria del Dr. Gregorio Weinberg .....	

## Artículos

La producción de conocimiento sobre educación e historia de la educación .....	
El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa, <i>por Claudio Suasnábar y Mariano Palamidessi</i> .....	
La educación en la Argentina. Relatos sobre el pasado, narraciones del presente, <i>por Sandra Carli</i> .....	
Aproximaciones en torno a la génesis de un espacio de producción de conocimientos sobre educación en la Universidad Nacional de La Plata (1906 – 1914), <i>por Leandro Javier Stagno</i> .....	
La conformación de los sistemas educativos en América Latina .....	
O fracasso das reformas educacionais: um diagnóstico sob suspeita, <i>por Diana Gonçalves Vidal</i> .....	
Alumnos “prolijos, callados y aseados”. O las formas en que el Estado prescribió el comportamiento infantil en la configuración de la escuela (1875-1905), <i>por Virginia Ginocchio</i> .....	
Historia del currículo y las disciplinas escolares. Del mariposeo y barullo mental a las primeras formulaciones tecnicistas: los intentos por recuperar el atraso de la enseñanza de la geografía en la escuela española del primer franquismo, <i>por Alberto Luis Gómez y Jesús Romero Morante</i> .....	
Apuntes sobre la historia de la enseñanza de la ciencia y la tecnología en la escuela argentina (1880-2000), <i>por Jorge Norberto Cornejo</i> .....	
Los indígenas de la Patagonia en los libros de texto de la Congregación salesiana: la construcción de “otros internos” (1900-1930), <i>por María Andrea Nicoletti</i> .....	
La educación en la época peronista. Los Salesianos en Santa Cruz durante el primer Peronismo. Docentes y algo más, <i>por María de los Milagros Pierini</i> .....	

**Dossier especial: La educación bajo la última dictadura militar en la Argentina**

La cruzada restauradora en la educación. Uniformizar, descentralizar y moralizar, por *Delfina Doval* .....

Enseñar durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires: acerca de nuevos (y perdurables) sentidos para la escuela y los docentes, por *Alejandro Vassiliades* .....

La universidad para el desarrollo: un recorrido por la idea de creación de nuevas universidades nacionales en los años '70, por *Laura Rovelli* .....

Reseñas bibliográficas .....

Reseñas de eventos .....



## Recuerdo y presencia de Gregorio Weinberg

Cuando Gregorio Weinberg pronuncia (en ausencia) estas palabras en el VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana estaba muy cerca del fin de su vida. Como hombre lúcido y valiente, él lo sabía, pero no hay en su exposición un solo renglón que hiciera referencia a ello. Es más, todo el texto traduce vida, alegría, confianza en el presente y más en el futuro

“Aún cuando vivimos en tiempos nublados...” (queremos) “transmitirles un testimonio y un mensaje esperanzador”. Los tiempos nublados no fueron pocos en su vida, pero a ellos los sobrellevó con entereza, con valentía, sin ceder en sus principios y en sus valores. Tal vez en esto sea en lo que se lo puede apreciar en una dimensión especial: la de un testimonio de vida.

Intelectual de primera línea, preocupado por su país y por América Latina, luchador por las causas progresistas, generador de producciones editoriales, hombre afable en el trato, maestro de generaciones, todo eso junto y mucho más. La historia de la educación, de la cultura, de la ciencia fueron sus grandes preocupaciones. Y la dimensión social y política siempre presentes.

Es necesario decir que los premios no le entusiasmaban demasiado; tal vez un tanto especial fue éste –dado por sus pares como él mismo lo destaca-; su humildad y sencillez se compatibilizan permanentemente con su empuje y con su palabra potente. Escucharlo o leerlo constituye un aprendizaje irremplazable.

Me permito referirme a Gregorio usando el tiempo presente. Porque recordarlo es tenerlo presente, por sus enseñanzas, por su actualidad en los debates y por la confianza ilimitada en sus alumnos lanzados al futuro.

Gregorio, gracias por el honor de conocerlo.

Edgardo Ossanna

# **Palabras del Profesor Gregorio Weinberg al recibir un premio en reconocimiento a su trayectoria VII Congreso Iberamericano de Historia de la Educación Latinoamericana**

13 de septiembre de 2005

Paraninfo de la Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.

Con una emoción que no podemos ni queremos ocultar, y con la pena de no poder asistir personalmente a esta ceremonia, expresamos nuestro más sincero reconocimiento por la distinción de la que hemos sido objeto, tanto más valiosa, puesto que procede de nuestros pares. Suponemos, sin forzada modestia, que los distinguidos colegas consideraron para adoptar esta decisión, más que los supuestos valores de nuestra obra personal, la consecuencia puesta en una vocación, pues hemos destinado más de medio siglo a expresarnos a través de la cátedra, del libro, de la prensa y de la función pública, en los campos de la educación y la cultura. Conjeturamos, también, que habrán evaluado nuestros esfuerzos para abordar las distintas manifestaciones de este quehacer con criterios que posibiliten entender mejor la realidad pretérita y contemporánea, y como intento más que significativo, esencial, en la construcción del futuro.

Por otra parte, participar en el VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana en esta Universidad Andina Simón Bolívar no sólo es un honor, sino un buen punto de partida para hablar de historia de la educación, pues Bolívar y su obra constituyen un capítulo sustancial y fecundo de esa historia que queremos estudiar. Baste recordar algunos de sus conceptos. Así, el 17 de septiembre de 1819 decía: “Considerando que la educación e instrucción pública son el principio más seguro de la felicidad general y la más sólida base de la libertad de sus pueblos (...)”. Años después, el 11 de diciembre de 1825 afirmaba que “(...) el primer deber del gobierno es la educación del pueblo (...)”, para sostener, el 18 de enero de 1827: “la ilustración la como base principal de la moral pública y la prosperidad nacional (...)”. Quedan así señaladas orientaciones y valores esenciales de las cuales inspirarse.

Aún cuando vivimos en tiempos nublados, con grandes desafíos como la explosión de la matrícula, la explosión de los conocimientos y la perturbadora explosión de las comunicaciones, la ausencia de una cosmovisión satisfactoria y la consiguiente distorsión de los valores, desearíamos abordar algunos de los problemas que enfrenta la Historia de la Educación, como así también los avances registrados y las expectativas en la materia. Pero sobre todo, transmitirles un testimonio y un mensaje esperanzador. En este sentido, permítasenos indicar que, durante nuestra ya prolongada historia personal, hemos asistido a adelantos inimaginables décadas atrás. En nuestro libro *Modelos educativos de la Historia de América Latina*, señalamos ausencias, omisiones, desatenciones, vacíos que, por fortuna, se han ido colmando. Carecíamos, entonces, de estudios nacionales o regionales sobre temas tan importantes como la educación de los indígenas, de las mujeres, del análisis del analfabetismo, de la enseñanza técnico profesional, de los movimientos docentes y estudiantiles, de las tradiciones culturales e ideológicas, de la educación sistemática informal, entre otras. Asistimos a un desplazamiento, paulatinamente registrado, de la Historia de las ideas pedagógicas, a la mucho más amplia Historia de las Ciencias de la Educación, lo que introduce una visión más abarcadora de la pluralidad de las nuevas vertientes que se han ido incorporando.

Un repaso somero de la visión pretérita indica que, en los programas y libros entonces utilizados, estaban ausentes los aspectos sociales, demográficos, económicos, políticos, culturales, etc., que impregnan el quehacer educativo. Hemos superado los esquemas nor-atlánticos. Para comprobarlo, basta ojear las Historias de la Educación de hace medio siglo, donde las de nuestros países, cuando aparecían, constituían un anémico apéndice, un capítulo agregado, nunca integrado a la nebulosa filosófica pedagógica, y no siempre bien traducida ni interpretada. Y tampoco se encontraban alusiones a las contribuciones de Simón Rodríguez, Bello, Sarmiento, José Pedro Varela, Vasconcelos y tantos otros.

Advertimos que, a través del tiempo, nuestros investigadores fueron forjando nuevas categorías de análisis y, empleando la terminología de Braudel, estudiando los procesos de larga duración para abarcar, simultáneamente, todo el espesor de la sociedad. Es decir, se va superando la fragmentación y la parcialidad de los enfoques y se dejan de lado las nocivas corrientes posmodernistas, que niegan el pasado y soslayan el futuro, amen de otras modas, no menos perniciosas, como las del caos.

La Historia de la Educación nos permite, entre otras cosas, recuperar la memoria y el pasado para, de algún modo, entender el sentido de los

procesos de los cuales solíamos tener noticias fragmentadas, parciales, desorientadoras a veces; porque información no es conocimiento. También nos permite rescatar nuestros futuros y evitar que nos lo programen desde afuera, nos inventen futuros mecánicos, dramáticos, tendenciosos, etc. Nuestros futuros no están determinados, no vivimos el fin de la historia. Una sociedad democrática generará siempre alternativas y opciones. Advirtamos también que los países altamente desarrollados tienen capacidad y recursos para inventarnos futuros e imponérselos. Más todavía: al cabo de escasas décadas hemos asistido a un significativo progreso de los estudios de Historia de la Educación. Proceso que, no sólo nos llena de satisfacción, sino que nos obliga a compartir con ustedes una actitud esperanzadora y optimista.

Hoy podemos decir que la disciplina se ha institucionalizado. Existen cátedras dentro y fuera de las universidades, como así también hay institutos de formación docente desde donde se estudia. Se realizan frecuentes congresos nacionales o regionales sobre la especialidad, abundan revistas, anuarios, colecciones de obras específicas, manuales útiles y actualizados. Es decir, disponemos de una masa crítica, trabajamos ahora con otros recursos y fuentes, con nuevos horizontes, enunciamos y discutimos periodizaciones que permiten superar el simplismo y la ingenuidad de las visiones pretéritas. Al institucionalizar la disciplina, que debemos enriquecer y fortalecer, estamos vigorizando, simultáneamente, los procesos de integración de la sociedad, demostrando, al mismo tiempo, la necesidad de conocer sus raíces y trayectorias.

Están apareciendo trabajos colectivos indicadores de que vamos superando la actitud individualista o artesanal de otrora, circunstancia que favorece los estudios futuros. Aunque las obras panorámicas siguen siendo escasas, se advierten síntomas favorables en este sentido. La elaboración futura se verá facilitada por el material acumulado y la identificación de los contactos, aunque sigue siendo harto insatisfactoria la circulación de la producción editorial entre los países de la región y, por lo tanto, su conocimiento.

Uno de los aportes más significativos que puede hacer hoy la Historia de la Educación, es poner de manifiesto que, aunque en distinto grado, ha sido siempre urbana en detrimento de la rural, masculina en menoscabo de la femenina; más aún, si profundizamos esta perspectiva, podemos afirmar que ha sido siempre minoritaria, tendenciosa, parcial y excluyente. En otra oportunidad, hemos señalado que fue minoritaria porque la hicieron y escribieron grupos sociales y algunas culturas privile-

giados que trataron de imponerla, de modo que muchas veces fue un instrumento de dominación además de contribuir a enturbiar la adecuada y legítima comprensión de los procesos. Tendenciosa por las distorsiones políticas a las que estuvo y en algunas regiones todavía prosigue sometida. Para Hegel —para mencionar un ejemplo—, América estaba fuera de la historia, era naturaleza, vale decir, era potencialmente colonizable. Parcial, en el sentido de que no estaba incorporada al núcleo central de sus intereses. Así, las poblaciones indígenas en algunos casos, en otros, extranjeros y, por supuesto, hasta hace un siglo, mención alguna merecían en los textos los movimientos obreros y campesinos. Y excluyente, puesto que eliminaba de su foco de reflexión grandes extensiones territoriales, innumerables grupos humanos y una cantidad significativa de otros actores que hoy consideramos importantes. Baste un ejemplo para advertir la trascendencia de esta formulación: América Latina padece, en estos momentos, un grave y creciente proceso de marginalización y exclusión por el empobrecimiento gradual de su población con muy desigual distribución de la riqueza. Las tendencias de exclusión o de participación se convierten, de esta manera, en temas esenciales, a cuya comprensión la Historia de la Educación puede contribuir para que se logren políticas educativas democráticas. Debemos enfrentar el problema recordando, con Carlos Fuentes, que el que excluye se empobrece, y el que incluye se enriquece.

Tampoco puede desatenderse el siempre vigente problema del papel del Estado. Personalmente, postulamos una concepción democrática, humanista, crítica y creadora de la educación, capaz de asimilar y enriquecer los momentos positivos de esta tradición que, entre todos, estamos intentando historizar. Confiamos en que las nuevas generaciones sean capaces de concretarla.

Para terminar, hacemos votos por el éxito de este VII Congreso cuyas aportaciones, confiamos, contribuyan a fortalecer nuestra confianza en la educación como instrumento de desarrollo y de dignificación del hombre latinoamericano.

Muchas Gracias,

Gregorio Weinberg

# El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa

Claudio Suasnábar<sup>1</sup> y Mariano Palamidessi<sup>2</sup>

## Resumen

El artículo constituye un primer ensayo de interpretación sobre la evolución histórica del campo de producción de conocimientos sobre educación en la Argentina. El trabajo se plantea, por un lado, presentar de un modo panorámico las condiciones socio-históricas que están en la base de la emergencia, configuración y expansión de este campo. Y, por otro, caracterizar a los agentes, instituciones y dinámicas de funcionamiento que estructuraron estas prácticas en el largo plazo. En esta dirección, se presenta una periodización preliminar que toma en cuenta la acción del Estado, la expansión del sistema de instrucción pública y el rol que asumieron las universidades en la evolución y constitución del campo. El trabajo postula que, a diferencia otros campos de conocimiento donde el proceso de constitución se encuentra casi exclusivamente vinculado a su institucionalización como saberes científico-académicos en el ámbito universitario, el campo de producción de conocimientos en educación tiene dos raíces de constitución: el campo burocrático estatal y la universidad.

Palabras claves: **historia de la educación – investigación educativa – política educativa – universidad – producción de conocimiento**

## Abstract

**The field of production of knowledge in education in Argentina. Notes for a history of the educational research.**

The article constitutes a first attempt of interpretation on the historical evolution of the field of production of knowledge in education in Argentina.

The work proposes, on the one hand, a panoramic introduction to the basic socio-historical conditions for the emergence, configuration and expansion of this field. On the other hand, it features the agents, institutions and dynamics that, in the long term, structured these practices. In this way, it introduces a preliminary periodization of the evolution and constitution of the field which takes into account the action of the State, the expansion of the system of state-funded instruction and the role that the universities assumed in this process. The work asserts that, in contrast to other fields of knowledge where the processes of constitution are almost exclusively related to their institutionalization in the sphere of universities as scientific-academic knowledges, the field of production of knowledge in education has two roots of constitution: the state-bureaucratic field and the university.

**Key words:** history of education – educational research - educational policy – university - production of knowledge.

El presente artículo constituye un primer ensayo de interpretación sobre la trayectoria histórica del campo de producción de conocimientos sobre educación en la Argentina. El trabajo se plantea, por un lado, presentar de un modo panorámico las condiciones socio-históricas que están en la base de la emergencia, configuración y expansión de este campo. Y, por otro, caracterizar a los agentes, instituciones y dinámicas de funcionamiento que estructuraron estas prácticas en el largo plazo.

La emergencia y desarrollo de los campos de producción de conocimientos en educación está marcada constitutivamente por la necesidad de legitimar y regular el conjunto de prácticas, discursos y acciones de los actores educativos. A diferencia de aquellos campos de conocimiento donde el proceso de constitución se encuentra casi exclusivamente vinculado a su institucionalización como saberes científico-académicos en el ámbito universitario, el campo de producción de conocimientos en educación tiene dos raíces de constitución: el campo burocrático estatal y la universidad<sup>3</sup>. Desde esta perspectiva, el proceso de transformación de un “cuerpo de saberes referidos a la educación” en un “campo de conocimiento legitimado socialmente”, es analizado en función de los procesos de diferenciación, especialización e institucionalización de saberes, agentes e instituciones que -desde fines del siglo XIX y durante el pasado siglo XX- se desplegaron tanto en el campo burocrático estatal como en el ámbito universitario. Partiendo de esta primera línea de interpretación, el trabajo postula –a modo de hipótesis de trabajo– tres grandes períodos en el desarrollo del campo de producción de conocien-

tos en educación. El primero signado por la centralidad del Estado en la constitución del campo y los inicios de su institucionalización en la universidad (1880-1960), el segundo que se caracterizará por la incipiente profesionalización académica en el contexto de los procesos de modernización universitaria y de la burocracia estatal (1960-1983) y el tercero cuyo rasgo principal es la reconfiguración, expansión y diferenciación del campo que se extiende desde 1984 con el retorno a la democracia y la reapertura del debate educativo hasta comienzos de los 90.

La emergencia de campos de conocimiento en los países centrales fue el resultado de procesos más generales de racionalización que caracterizaron la expansión del Estado y el desarrollo del capitalismo en las sociedades modernas. Estos procesos se manifiestan en una progresiva diferenciación y especialización de funciones, agentes y conocimientos/saberes. Así, la centralización y monopolización de la violencia que caracteriza el surgimiento del Estado moderno fue correlativa a la expansión de sus funciones administrativas, apoyadas en las cuales supusieron el desarrollo de nuevas formas de regulación social basadas en el conocimiento experto. En buena medida, el gobierno estatal en las sociedades modernas se apoyó en el desarrollo de cuerpos administrativos especializados, en las profesiones liberales como agentes “libres” poseedores de un saber experto y en la tendencia a la normalización técnica de los procesos sociales (Ewald, 1993) <sup>4</sup>. La expansión de los sistemas de escolarización masivos a fines del siglo XIX generó una demanda de conocimientos expertos, de funcionarios burocráticos y de agentes especializados en la regulación, control y legitimación de los nuevos sistemas escolares (Hunter, 1999). La transformación de las universidades medievales en las modernas universidades napoleónica y humboltiana acompañó estos procesos, constituyéndose en las instituciones privilegiadas en la formación de funcionarios de gobierno, profesionales, intelectuales y en la producción de discursos especializados en educación.

En la Argentina, como en otros países de la periferia mundial, la conformación de estas instituciones y agencias especializadas fue, centralmente, el resultado de acciones inducidas desde el aparato estatal. Sin bien la investigación educativa en un sentido actual –como práctica sistemática de producción de conocimientos que cumplen criterios y procedimientos de cientificidad– recién comienza a institucionalizarse en la década de 1960, el despliegue de prácticas profesionales de corte científico y especializadas se apoyó en instituciones, tradiciones y actividades que se estructuraron desde fines del siglo XIX. La periodización



desarrollada se propone vincular la expansión de las funciones de gobernación estatal y el proceso de emergencia, diferenciación, institucionalización y profesionalización de este universo de prácticas <sup>5</sup>.

## **1880-1960: La centralidad del Estado en la constitución del campo y los inicios de su institucionalización en la universidad.**

La expansión de las funciones de gobernación y la conformación de campos de conocimiento fueron parte constitutiva del complejo proceso de construcción del Estado nacional. En la visión de las élites políticas e intelectuales de la Argentina de fines del siglo XIX, el problema de la consolidación de un orden político requería de la implantación de instituciones estatales y de un orden legal para afrontar el control de las poblaciones y la emergente “cuestión social”, pero precisaba también del desarrollo de nuevos tipos de conocimiento y de agentes especializados (Zimmerman, 1995). Entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX se crearon una serie de instituciones orientadas al estudio y regulación de la población –como el Departamento Nacional del Trabajo, el Departamento Nacional de Higiene y el Instituto de Criminología de la Penitenciería Nacional–, que demandaron la incorporación conocimiento social de nuevo tipo, la producción de datos sistemáticos y nuevas tecnologías de control. La institucionalización de organismos especializados y la necesidad de conocimiento experto expresaba un requerimiento básico para la racionalización de los objetos de la administración en el proceso de gubernamentalización de Estado (Foucault, 1991).

En el terreno educativo, a partir de la década de 1880, con distintos ritmos de avance y profundidad, el Estado nacional y los estados provinciales impulsaron la burocratización general de los procesos educacionales como pieza central de sus estrategias de dominación. La sanción de la Ley N° 1420 y la creación del Consejo Nacional de Educación (CNE) marcaron el inicio de este proceso de construcción del *Estado Docente*, la concentración de la administración educativa y la regulación sistemática y exhaustiva de las prácticas de los diversos agentes administrativos y docentes. La expansión de un sistema masivo de instrucción pública a fines del siglo XIX expresa claramente esta acelerada expropiación y estatalización de las funciones educativas que hasta ese momento desempeñaban agentes como la Iglesia, las corporaciones de educadores y las asociaciones y agentes locales. Así, desde fines del siglo XIX, el CNE comienza

a dictar una serie de reglamentos y normativas cuyo foco será la población escolar (escuelas, maestros y alumnos) que a la vez que recortan y construyen problemáticas específicas, las transforman en objetos de intervención estatal (Marengo, 1991). La magnitud de la expansión del sistema de instrucción pública supuso el montaje de una administración centralizada y compleja y generó una demanda de conocimiento experto y la constitución de una burocracia intermedia capaz de conducir y regular el sistema. Es en el marco de estos requerimientos donde se ubica la emergencia de un campo de saberes técnico-pedagógicos en ámbito del Estado como rasgo distintivo de este período y cuyos principales agentes productores fueron los cuerpos de inspectores y los funcionarios del nivel central del sistema educativo. Como parte de los procesos de racionalización y diferenciación de las funciones estatales, la burocracia educativa desempeñó un papel relevante en la gestación de tradiciones de producción de conocimiento.

La conformación de los inspectores como cuerpo especializado constituyó una instancia central en la estructuración y centralización del poder burocrático del CNE. Gran parte de la producción normativa en los primeros años estuvo dirigida a normalizar las funciones de los inspectores. Bisagra entre las decisiones del nivel central y las escuelas, la regulación del cuerpo de inspectores cristalizó esta diferenciación jerárquico-burocrático de funciones. Esta diferenciación jerárquica de las funciones burocráticas entre la administración del CNE, los cuerpos de inspectores y los maestros marcó la emergencia de este campo de saberes técnico-pedagógicos <sup>6</sup>.

La expansión del Estado administrativo supuso el desarrollo de nuevas tecnologías de control social que se apoya en el conocimiento positivo sobre las áreas o dominios sobre los que se ejerce el gobierno. Como se señaló, esta racionalización y diferenciación de las funciones del gobierno estatal están en base del desarrollo local de diferentes campos de saberes (*disciplinas*) como la salud pública y la higiene social, la criminología o la psiquiatría pero también de la arquitectura escolar, la presupuestación y la estadística educativa. La aparición de la estadística como conocimiento experto y la creación de agencias especializadas (departamentos) dentro del aparato estatal, es indicativa de esta transformación en las formas de gobernación social (Hunter, 1989). En el caso de Argentina, el desarrollo de la estadística social tiene su origen en 1821, con la creación del Registro Estadístico del Estado de Buenos Aires durante la presidencia de Rivadavia. En 1856 se transformaría en la Oficina Nacio-

nal de Estadística y en 1894 se convierte en Dirección General de Estadística. Este departamento llevaría adelante los primeros censos nacionales de población (1869, 1895, 1914 y 1947) y hacia 1926 comenzó a editar publicaciones periódicas sobre el movimiento de la población (INDEC, 1983 y Ramella, 1999). La tradición estadística en educación se remonta también a la presidencia de Rivadavia. Si bien en 1870 se realiza el primer censo educativo en la provincia de Buenos Aires, los primeros censos escolares nacionales (1909, 1919, 1931 y 1943) acompañaron las necesidades de expansión del sistema <sup>7</sup>. Sin embargo, la producción de un conocimiento experto sobre la población escolar se fundó principalmente en otro tipo de fuentes, como los informes de los inspectores. Estos informes, además de relevar datos cuantitativos sobre las escuelas y el estado de los edificios, extendieron su mirada sobre diferentes áreas de la vida escolar, delineando y configurando problemas que serán objeto de estudio y regulación <sup>8</sup>.

Esta progresiva expansión de prácticas de producción de saberes técnico-pedagógicos en el ámbito estatal fue acompañada con un incipiente proceso de institucionalización de un pequeño núcleo de producción de conocimientos sobre educación en la universidad. Estrechamente ligado a las tareas de construcción del sistema educativo, grupos especializados se desarrollaron en dos (Buenos Aires y La Plata) de las tres universidades que existían en nuestro país a comienzos del siglo XX. Fuertemente moldeadas por la demanda social de formar profesiones liberales, el desarrollo de las universidades en este período conservó su carácter elitista <sup>9</sup>. En este contexto, donde la ciencia y la producción de conocimiento ocupaban un lugar residual en vida universitaria, la especialización e institucionalización de un campo de saberes académicos vinculados con la educación en la universidad se asoció con las tareas de formación de docentes para la escuela secundaria, hecho que revela el peso de la orientación profesionalista y el carácter tradicional que adquirieron las prácticas académicas.

Estos primeros procesos de institucionalización de prácticas de producción de conocimiento se vinculó primero con la creación de cátedras y, posteriormente, de carreras específicas. La creación de la cátedra de Ciencias de la Educación (1896), en coincidencia con la fundación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, se insertó como parte del dispositivo pedagógico de formación docente de los establecimientos secundarios y de las escuelas normales <sup>10</sup>. La creación de la Sección de Didáctica en 1925 y su transformación –dos años

después— en Instituto da cuenta de un mayor grado de institucionalización, pero muestra también la tardía constitución de una carrera específica (*Pedagogía*), que debió esperar hasta comienzos de la década de 1940 para lograr el completo reconocimiento que otorgaba la posibilidad de acceder al título de doctor (Carbone de Palma, 1970 y Buchbinder, 1997). Aunque inscrita en la misma matriz de formación de profesores, la creación en 1906 de la Sección Pedagógica en la recientemente fundada Universidad Nacional de La Plata marcó un punto de inflexión en la historia de la constitución del campo. El proyecto de universidad centrada en la ciencia que impulsó Joaquín V. González atravesaría el perfil de esta sección introduciendo la investigación experimental como parte de sus funciones. La nueva estructura académica, se planteaba no sólo la formación de docentes (incluyendo los profesores universitarios) sino como un pequeño núcleo de producción de conocimientos a partir de “los trabajos de laboratorio que se realicen como guía o para confirmar principios inducidos de la propia investigación”. La institucionalización de este espacio y de este cuerpo de saberes buscó legitimarse por la vía de la cientificización positivista que tomaría forma en la posterior creación de la Facultad de Ciencias de la Educación en 1914 (Southwell, 1999).

Un rasgo del campo durante todo este extenso período es la baja diferenciación de los agentes especializados (docentes universitarios) respecto a los funcionarios burócraticos del sistema educativo. Este es, por ejemplo, el caso de Francisco Berra, Carlos Octavio Bunge y Horacio Rivarola quienes —además de desempeñarse como inspectores y/o miembros de Consejo Nacional de Educación— también ocuparon sucesivamente la primera cátedra de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, al igual que Rodolfo Senet en la cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza en la misma facultad. Quizás sea Víctor Mercante quien mejor representa este perfil “bifronte” de pedagogo universitario y burócrata del sistema. Como parte de la cultura científica que impregnó el clima intelectual de la época, este primer proceso de institucionalización universitaria de un cuerpo de saberes académicos sobre la educación se asentó en el prestigio de la ciencia experimental como fuente de legitimidad de sus postulados. Pese a su carácter modernizador, estos avances no dejan de inscribirse en el modelo tradicional de universidades, donde los criterios de reconocimiento se fundaban en el prestigio derivado de la actividad profesional o de la pertenencia a la élite dirigente y no en el de una comunidad académica <sup>11</sup>. Es quizás este rasgo el que permite revisar la disputa entre los pedagogos normalistas y estos nuevos pedagogos universitarios como expresión de diferentes estrategias para la

conformación de un campo intelectual y las instituciones que debían operar como referencia e instancia de consagración (Puigrós, 1990 y Dussel, 1997). Aunque esta disputa se saldaría a favor de los pedagogos universitarios, el modelo académico tradicional permaneció en la base de las limitaciones para la conformación de una profesión académica moderna, que articule la docencia y la producción de conocimiento. La legitimidad de estos saberes técnico-pedagógicos que encarnaban inspectores y funcionarios hacia la década de 1920 entrarían en crisis como consecuencia del avance de las corrientes del *espiritualismo* pedagógico. No obstante, la expansión de las funciones administrativas, de control y regulación del sistema educativo que marcaron la consolidación del poder centralizado del Estado, institucionalizaron también una serie de rutinas y rituales que delinearon el perfil de que asumió la burocracia educativa hasta comienzos de los años sesenta.

A partir de la década de 1930, el intervencionismo estatal se extendió hacia otros campos, como la regulación de la economía y las exportaciones, de las relaciones obrero-patronales y el desarrollo de un sistema público de salud lo que profundizó el proceso de gubernamentalización del Estado (Sidicaro, 2002; Salvatores, 2001). La llegada del peronismo en la década siguiente, si bien marcó un punto de inflexión en la vida política nacional, desde el punto de vista de los procesos que estamos analizando representó una continuidad y profundización de la tendencia hacia una ampliación de las capacidades estatales que se manifestará en la creación de nuevas agencias (secretarías, consejos, comisiones, etc.) orientadas a centralizar y unificar la acción gubernamental a través de la elaboración de planes quinquenales (Campione, 2003; Berrotarán, 2003)<sup>12</sup>. Así, la intervención del Consejo Nacional de Educación (CNE) y su posterior reubicación como repartición dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública que establece el gobierno peronista profundizará la pérdida de la relativa autonomía que había gozado este organismo<sup>13</sup>. Esta complejización de las funciones de gobierno de la educación será correlativa a una continua expansión del sistema y una diversificación de la oferta educativa. El cambio en las orientaciones político-ideológicas de los cuadros y funcionarios educativos constituye otro de los rasgos salientes del período. Así, el predominio de los sectores católicos en puestos claves del gobierno de la educación como expresión de la alianza entre la Iglesia Católica y el peronismo consolidaría una tendencia que ya era perceptible en la orientación patriótica, autoritaria y nacionalista que desde la década del veinte había adquirido el CNE.

En esas décadas, la acelerada expansión de la demanda social por la formación docente, sumado a la declinación de la cultura científica, el ascenso de las corrientes espiritualistas y el peso creciente de la Iglesia sobre las políticas estatales, relegaron a un lugar residual los primeros intentos de cientificación del campo de la educación en la Universidad. Durante ese período tomó preeminencia la formación clásica propia de las humanidades, centradas en la reflexión filosófica. El dominio de la Pedagogía –como cuerpo de saberes educativos, de corte filosófico-especulativo-, postergó el desarrollo de la investigación empírica y definió la evolución del campo hasta la década de 1960. En un campo reducido y poco diferenciado, la doble inserción como docentes universitarias y funcionarios de un sistema educativo configuró el rasgo dominante de este tipo de “intelectuales tradicionales”.

### **Modernización universitaria y tecnocracia estatal: el inicio de un incipiente proceso de profesionalización académica y de profesionalización burocrática.**

El período iniciado hacia fines de la década de 1950 constituye un punto de inflexión en la diferenciación del campo educativo y de la producción de conocimientos en la Argentina. Los procesos de modernización de la universidad y de la estructura burocrática del Estado que se impulsaron a lo largo de la década constituyeron la expresión local de las tendencias mundiales de expansión del Estado planificador de postguerra (Hobsbawm, 1998). Las profundas transformaciones sociales y las políticas de reforma que encararon los países centrales definieron una nueva matriz de gobernación social y una nueva relación entre conocimiento experto y reforma social, caracterizada por la aplicación sistemática de los hallagos de la investigación en los procesos de administración estatal (Polanyi, 1992; Karabel y Halsey, 1976). En este contexto, la investigación educativa se desplaza de un tipo de indagación de carácter filosófico y humanista, dominante en el período anterior, hacia otra de carácter empírico, sistemático y cuantitativo (Husén, 1998). La difusión y adopción de la planificación –como una nueva tecnología de intervención social promovida y difundida por organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial y la UNESCO– constituyó, a su vez, una forma de respuesta a la creciente complejización y diferenciación de las funciones de gobierno que demandaban nuevos y más capacitados profesionales. Esta nueva ideología del progreso promovió la modernización y

profesionalización de la administración de los sistema educativos a través de la creación de agencias estatales especializadas. Al mismo tiempo, movilizó la institucionalización a nivel mundial de la investigación educativa y de la educación como disciplina académica.

En Argentina, como en buena parte de los países latinoamericanos, la estrategia desarrollista de modernización social a través del Estado, aspiraba a transformar la estructura económica y la matriz sociopolítica configurada en las décadas precedentes. El carácter contradictorio de este proyecto (Gurrieri, 1987 y Faletto, 1987) determinó los distintos resultados que alcanzaron. Estos intentos de modernización se manifestaron en la creación de diversas oficinas de planeamiento a nivel nacional y provincial y en la profesionalización de un segmento de la burocracia educativa. La expansión del Estado planificador en educación fue una respuesta a la creciente ampliación, diferenciación y complejización de sus funciones administrativas. Esta ampliación resulta claramente perceptible en la magnitud de la expansión del sistema educativo argentino entre las décadas de 1950 y 1970 <sup>14</sup>. Esta expansión matricular se dio conjuntamente con la diferenciación de los agentes prestadores del servicio educativo –las jurisdicciones provinciales y la apertura y crecimiento del sector privado-. En la estrategia desarrollista estos cambios –si bien indicaban una pérdida del monopolio casi exclusivo del Estado sobre el sector– se contrapesaban con el fortalecimiento de las funciones planificadoras y reguladoras del Estado central. Esta redefinición de la división social de las tareas de gobierno, impulsó la creación de distintos organismos especializados dentro del aparato estatal <sup>15</sup>. La institucionalización de estos organismos implicó una transformación sustancial en el patrón de complejización de las estructuras burocráticas, que hasta ese momento solamente se había producido por la diferenciación dentro de las direcciones de enseñanza y por la creación de nuevos organismos descentralizados <sup>16</sup>. Los década de 1960 constituyó el momento de apogeo de los organismos técnico-pedagógicos y de su peso en la definición de políticas. Aunque fueron gestados durante el gobierno de Frondizi, el estado burocrático-autoritario implantado el gobierno militar de 1966 (O'Donnell, 1982 y Cavarozzi, 1997) continuó y profundizó esta tendencia, descentralizando la planificación a nivel nacional y generando ocho oficinas regionales y catorce oficinas sectoriales de desarrollo <sup>17</sup>. Por fuera del Ministerio, se estableció el Consejo Federal de Inversiones (CFI) que desarrolló una intensa labor de producción de informes e investigaciones en educación y en otras áreas.

Hacia fines de la década de 1950 se afirmó una visión relativa a la necesidad de fortalecer los nexos entre ciencia y universidad, que otorgó –al menos en el plano de los discursos– una importancia estratégica a esta institución y a la producción de conocimientos científicos como herramienta central para los procesos de desarrollo económico y social. Esa visión se materializó en la explosiva expansión y diferenciación que tendría la educación universitaria, caracterizada hasta entonces por sus rasgos elitistas y restringida a muy pocas instituciones (Cano, 1985). Esta renovada confianza en la ciencia y en la racionalidad técnico-instrumental como medios de transformación social que instalaron las ideologías del desarrollo, aceleró los procesos más amplios de modernización cultural. No es casual, entonces, la conversión en carreras universitarias de un conjunto de campos disciplinares (como la economía, la sociología, la psicología, la pedagogía y la antropología)<sup>18</sup>. De este modo, el proceso de modernización universitaria se materializó en la institucionalización de carreras como Sociología, Ciencias de la Educación y Psicología. A la creación de estas carreras se sumó la ampliación de la dedicación exclusiva y la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas –como agencia estatal especializada en la regulación de un emergente sistema nacional de ciencia y tecnología, copiado del CNRS francés– constituyeron los pilares de un intento tardío de profesionalización de la actividad académica (Prego y Estebanez, 2002). En 1958 se crea la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires, en reemplazo de los estudios de Pedagogía. El surgimiento y expansión de estas carreras universitarias marcó la formación de un nuevo sector profesional, permanente y más especializado: los licenciados en Ciencias de la Educación. Entre otros ámbitos de inserción, este nuevo grupo profesional formó parte del personal de las oficinas técnicas creadas por el Estado desarrollista. La transformación de los antiguos profesados de Pedagogía en las nuevas carreras de Ciencias de la Educación no sólo introdujo una diferenciación entre la formación profesional y la formación de profesores sino que marca, además, la emergencia de un nuevo agente del campo educativo. La modernización de los estudios universitarios en educación se “cientifica” con la introducción de los nuevos saberes (sociología, economía, planeamiento y formación de recursos humanos). Con estas nuevas ciencias de fundamento y tecnologías de intervención, se procuró desplazar la matriz generalista de la formación académica centrada en las humanidades clásicas que habían instalado las corrientes del espiritualismo pedagógico. En buena medida, la combinación entre



renovación y continuidad que estructuraba el nuevo plan de estudios curriculum refleja esa “cientifización híbrida”, característica de este período y que no dejará de imprimir sus marcas en la evolución posterior del campo <sup>19</sup>. Durante algunos años, la reconfiguración del campo se expresó también en el conflicto entre los intelectuales tradicionales y los nuevos intelectuales modernos (“científicos”). Este conflicto tomó forma en el espacio de las posiciones político-pedagógicas con la declinación del “pedagogo humanista” que expresaba la matriz generalista y su desplazamiento por el “especialista en educación” que, en principio, basa su legitimidad en el conocimiento empírico sistemático y en la expertez técnica <sup>20</sup>.

El golpe militar de 1966 marcó un punto de ruptura para el proyecto de modernización universitaria. Con la intervención a las casas de altos estudios vió interrumpido el incipiente proceso de profesionalización académica. La política de ampliación de las dedicaciones exclusivas en las universidades, sumada a las políticas estatales de promoción de la investigación a través del CONICET, habían iniciado un proceso de constitución de una profesión académica y de institucionalización de las actividades científicas en el área de ciencias básicas y, en menor medida, en las ciencias sociales. Sin llegar a modificar el perfil tradicional de las universidades, estos intentos de implantación de una profesión académica provocaron conflictos entre la estructura académica preexistente y el nuevo sistema de posiciones y distribución de prestigio que proponía el proyecto de modernización y profesionalización académica (Brunner y Flisfisch, 1983) <sup>21</sup>. Los procesos asociados a la intervención universitaria y a las presiones y ataques de grupos diversos, marcaron los límites políticos, sociales y culturales que existían en nuestro país para el despliegue de este proceso de modernización institucional y el desarrollo de la investigación. Por eso, siguiendo un patrón de comportamiento recurrente en una parte del campo intelectual local frente a la inestabilidad institucional y el conflicto político, se conformaron una serie de centros académicos independientes, como el Instituto Di Tella y el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES). Se recreó, de este modo, una estrategia defensiva de construcción de espacios de producción de conocimiento por afuera de las universidades (Vessuri, 1992). La creación del Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CICE) en 1968, bajo el paraguas institucional que ofrecía el Instituto Torcuato Di Tella, nucleó a un segmento de los profesores renunciantes de la UBA en 1966. El CICE continuó y desarrolló actividades de formación de investigado-

res y de producción de conocimientos durante la década del setenta y ochenta. Al mismo tiempo, acompañando el proceso de radicalización política que crecería en la sociedad argentina, se conformaron en este período diferentes grupos de intelectuales universitarios. El más destacado en el terreno educativo fue el que se nucleó en torno a la *Revista de Ciencias de la Educación* (1970). La revista, sin constituir un centro académico, introdujo en el debate pedagógico argentino las corrientes críticas en educación, a partir de una intensa tarea de difusión del reproductivismo educativo, las teorías de la desescolarización y la educación popular (Suasnábar, 2002). En el espacio católico, la creación Centro de Investigaciones Educativas dependiente de la Compañía de Jesús a principios de los setenta, también expresa esta tendencia a la conformación de centros académicos por fuera de la universidad. El CIE cumplirá una silenciosa labor durante la dictadura militar como refugio de intelectuales y ámbito de formación de nuevos investigadores, quienes en los años siguientes conformarían otros centros académicos tales como el CEIL (Centro de Estudios e Investigaciones Laborales, en 1971), el CENEP (Centro de Estudios sobre Población, en 1974) y el CIPES (Centros de Investigación y Promoción Educativa y Social, en 1983).

Entre fines de la década de 1960 y la primera mitad de la década de 1970, la modernización universitaria impulsada por el Proyecto Taquini no sólo se manifestó en la expansión del sistema de educación superior sino en la regionalización de la oferta. La creación de universidades en la mayoría de las capitales de provincia fue parte de una estrategia estatal de conformación de polos de desarrollo regional. Estas nuevas instituciones –como las UN de Río Cuarto, San Luis y Comahue– se crearon sobre la base del modelo de *campus* departamentalizado al estilo norteamericano, más orientado a la investigación.

De este modo, la cientifización de los estudios universitarios en educación que se produjo con la creación de las carreras de Ciencias de la Educación hacia fines de los años cincuenta marcaron una demarcación fuerte entre la tradicional formación orientada a la docencia y la formación profesional que encarnan los nuevos especialistas en educación. Hacia fines de la década de 1960 y comienzos de la década de 1970, toda la configuración del campo intelectual y profesional de la educación comienza a verse profundamente afectada por estos movimientos modernizadores<sup>22</sup>. El breve y traumático retorno del peronismo al gobierno en 1973, pese a las expectativas generadas en amplios sectores de la sociedad, no llegó a impactar decisivamente en los procesos de cambio arriba

delineados, salvo en la creciente expansión del ingreso a las carreras universitarias de educación y en los intentos de generar una legitimidad democrática para los mecanismos de planificación estatal del desarrollo educativo y social.

En 1976, la dictadura militar marcó el comienzo de un período signado por la represión, el congelamiento del debate político-educativo y la desestructuración de los proyectos modernizadores. El “Proceso de Reorganización Nacional” no se propuso modernizar la sociedad sino disciplinar los comportamientos políticos y sociales a través de la instauración de un Estado militarizado y la apertura de los mercados. En esta dirección, las políticas educativas se orientaron casi exclusivamente a reforzar patrones tradicionales de autoridad, implantar mecanismos de control ideológico y reformular el rol del Estado en prestación y regulación del sistema educativo (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1985). Durante este período, se afectó profundamente los procesos de diferenciación, modernización y profesionalización de las funciones estatales en el sector educación, se perdieron cuadros técnicos y se fusionaron, reubicaron o desmantelaron organismos técnicos creados anteriormente (Paviglianiti, 1988). La desaparición, expulsión y exilio de profesores, la prohibición de libros y el control ideológico delinear los rasgos centrales que asumiría el proceso de desestructuración del campo en la universidad. En este contexto institucional, signado por la exclusión de voces y el oscurantismo cultural, se conformaron algunos núcleos académicos emparentados o identificados con el régimen militar <sup>23</sup>. Por su parte, la creación del Instituto de Información y Estudios en Ciencias Sociales y Educación (I-IECSE), a instancia de un grupo de docentes universitarios expulsados en 1975 dio origen a la revista *Perspectiva Universitaria*, se constituyó uno de los diversos medios en que se manifestaría la disidencia intelectual durante la dictadura militar. En 1982, la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación comenzó a editar la *Revista Argentina de Educación*. En el desarrollo de un programa de maestría en Ciencias Sociales (1979) en la FLACSO y la creación del área de *Educación y Sociedad* (1982), marcaron el comienzo de un proceso de reconstitución de espacios de producción intelectual en educación sobre una pequeña base profesionalizada. Tanto AGCE como FLACSO expresaban una parte significativa del campo intelectual “progresista”, que ocuparía las principales posiciones académicas universitarias en las carreras de educación a partir de 1983.

## **El retorno a la democracia y reapertura del debate educativo: la reconfiguración, expansión y diferenciación del campo (1984-1993)**

El fin de la última dictadura militar y el retorno al orden constitucional en 1983 marcó el inicio de un período de reactivación cultural y de reapertura del debate social. En ese contexto, se consideró al sistema educativo como un vehículo central para la modificación de la cultura autoritaria. La democratización de la sociedad y el Estado constituyó el eje excluyente de las políticas públicas y que en el sistema educativo se manifestaron en la expansión matricular, la inclusión y/o restitución de mecanismos de participación en el gobierno escolar y en la promoción de pedagogías centradas en el alumno. Los intentos de reconstrucción de las capacidades estatales para el gobierno y regulación de la educación se expresaron en los proyectos de reordenamiento y fortalecimiento de los recursos humanos existentes y en la producción de informes e diagnósticos que permitieran definir una futura reestructuración global del nivel central (Paviglianiti, 1988).

En este contexto político, social y cultural se inscribieron una serie de transformaciones que devinieron en la apertura y desarrollo de numerosos espacios institucionales para la producción de conocimientos y la investigación educativa. La reconstitución de los circuitos de producción y difusión académica en la universidad se dió en el marco de una explosiva expansión de la matrícula. El proceso de normalización universitaria y la renovación de los cuerpos de profesores completaron el contexto en que se desarrolló la reconstrucción de las carreras de Ciencias de la Educación. La reincorporación de figuras relevantes del campo y el ingreso de jóvenes investigadores formados en el exterior durante el período militar en la titularidad de las cátedras produjo una convergencia de distintas tradiciones y generaciones, estimulando una renovación significativa y una actualización en los enfoques teóricos y planes de estudio de las carreras. No obstante, esta reactualización se daría en el marco de tendencias contradictorias entre la expansión y masivización de las carreras y los intentos de elevar la calidad de la enseñanza y de fortalecer los vínculos entre las actividades de investigación y docencia como pilar de la profesionalidad académica. Así, la magnitud de esta masivización es claramente perceptible en la expansión matricular de las licenciaturas de Ciencias de la Educación en las 26 universidades públicas que pasó de 3768 alumnos en 1984 a 7641 en 1991 y a 10.892 en 2001 lo cual

supuso un crecimiento del 289 %<sup>24</sup>. En este contexto, las políticas de formación de recursos humanos calificados (a través de becas y subsidios) y de promoción a la investigación –tanto en el ámbito del CONICET como en los distintos programas de formación de investigadores en las universidades nacionales– también generaron un proceso expansivo de la base profesional pero cuantitativamente menor en relación a la expansión de la matrícula. Estas orientaciones y políticas se confrontaron con las restricciones presupuestarias asociadas a la crisis fiscal del Estado, situación que limitó la consolidación de esos vínculos, la conformación una base académica profesionalizada más extensa y diversa y la formación de nuevos investigadores. Por otro lado, los perfiles de formación de las carreras de Educación se vieron tensados por la expansión y diversificación de los campos de inserción profesional. Hacia mediados de la década de 1980, la mayor parte de las universidades públicas contaban o abrieron carreras de Ciencias de la Educación. Los procesos descritos se articularán de manera diferenciada en las distintas instituciones universitarias.

En las administraciones estatales, los cambios introducidos en la década procuraron revertir el desmantelamiento sufrido durante el período militar y el carácter regresivo y autoritario de las culturas organizacionales. En 1984, se creó el INAP (Instituto Nacional de la Administración Pública), con el objeto de promover la modernización del Estado y la profesionalización de sus agentes. En el Ministerio de Educación, estos intentos de reconstruir las capacidades para el conocimiento, regulación y gobierno del sistema educativo se manifestó en la conformación de dos direcciones nacionales (de *Información, Difusión, Estadística y Tecnología*, la *Dirección Nacional de Planificación Educativa*) con funciones técnico-pedagógicas. Hacia mediados de la década, estos organismos produjeron una serie de informes y de diagnósticos orientados a sustentar una futura reestructuración global del nivel central (Paviglianitti, 1986).

La aparición de nuevas agencias y el desarrollo de los centros académicos independientes creados en el período anterior constituyen un rasgo distintivo de la década de 1980. El área de Educación de la FLACSO dio continuidad a la formación de posgrado en Educación y desarrolló un ambicioso programa de investigación sobre el nivel medio con el financiamiento del IDRC canadiense. A su vez, el CENEP y el CIPES desarrollan diversas investigaciones. Por su parte, la Academia Nacional de Educación, creada en 1984 nucleó a un heterogéneo grupo de figuras representativas de las tradiciones académicas e intelectuales vigentes en

la década de 1960, en un espacio institucional orientado a la difusión de ideas, a la legitimación de productos y a la influencia político-intelectual en un sentido amplio.

Dentro de proceso de pluralización de agencias que desarrollan actividades de producción de conocimientos sobre educación se inscribió la apertura de un área de educación en la Fundación de Investigaciones Económicas. FIEL –y otras instituciones de similar perfil que surgirán en la década siguiente– se diferenciarán de los centros académicos por el perfil profesional de sus agentes productores, por sus fuentes de financiamiento y su orientación ideológica. La explícita voluntad de estos nuevos actores de intervenir en la definición de políticas públicas –o a través de la ocupación directa de puestos de dirección en las burocracias estatales– se profundizará en la década siguiente, con el surgimiento de “tanques de pensamiento” que combinarán el trabajo de asesoría técnica y la construcción de agendas de política como modalidad característica de sus actividades de producción de conocimiento. Finalmente, durante esta década de reconstrucción de la institucionalidad democrática comienza a incrementarse la intervención de organismos internacionales como la CEPAL (Comisión Económica para América Latina), la UNESCO, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). A través de proyectos como el *Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe* y el Programa *de las Naciones Unidas para el Desarrollo* (PNUD), se generaron diversos estudios y diagnósticos sobre la evolución del sistema educativo, la experiencia del planeamiento y los problemas de la administración central de la educación en América Latina y en Argentina (Tedesco, Nasif y Rama, 1984).

Resumiendo lo hasta aquí planteado, podemos decir, que durante la segunda mitad de la década de 1980, la reconfiguración del campo se caracterizó por una serie de dinámicas estructurales que se proyectan en algunas de las transformaciones de la década siguiente.

Una primera tendencia es la ampliación de la base institucional de las agencias productoras de conocimiento en educación. Así, en la universidad la expansión de las carreras de Ciencias de la Educación y las políticas de estímulo a la investigación desarrolladas a comienzos de la década, generaron condiciones para reconstrucción de tradiciones y prácticas en la investigación empírica que estaban congeladas o inactivas desde los años 60. La tensión entre masivización y los intentos de modernización y profesionalización académica que recorre esta tendencia conformará uno de los motores de los procesos de diferenciación y especialización en la

década siguiente. Ligada a esta tensión, la consolidación de los centros académicos independientes y la creación de nuevas agencias con diferentes perfiles también marcan la ampliación de la base institucional. A nivel estatal, la creación y/o reapertura de organismos técnico-pedagógicos y la revalorización del planeamiento como política pública marca no solo la recuperación de prácticas de sistematización de datos e investigación orientada al diagnóstico y diseño de políticas sino también un proceso de transmisión “generacional” de experiencias y capacidades profesionales entre quienes participaron de los procesos modernizadores anteriores y los jóvenes graduados que recién ingresan a la gestión educativa. No obstante, la tensión entre una cultura burocrática ineficiente y poco profesionalizada y las nuevas modalidades de gestión centradas en la expertez técnica aparecen con un punto de conflicto no resuelto que atravesará las transformaciones futuras del aparato estatal.

Una segunda tendencia asociada a la expansión de las carreras y a la complejización de las funciones tecno-burocráticas es la progresiva diversificación del mercado laboral. Si bien este fenómeno no es nuevo ni exclusivo del campo sino abarcativo de las ciencias sociales, en el educación la progresiva expansión de las actividades profesionales constituye el rasgo principal para carreras tradicionalmente orientadas a la actividad docente y en menor medida a la académica. La disponibilidad de una masa de egresados, la expansión de la base institucional y la pluralización de los usuarios potenciales de servicios profesionales, entre otros aspectos, delinean las condiciones para la profundización de los procesos de diferenciación de saberes y agentes y de la ampliación de nuevos campos laborales que, a su vez, generaran una demanda de especialización. Como parte de esta tendencia comienza de manera incipiente un rasgo que se profundizará en la década siguiente como es el proceso de tránsito y/o convivencia entre la actividad de gestión educativa sea en el ámbito estatal o privado y la actividad académica de los agentes del campo.

Por último, una tercer tendencia es la renovación de los enfoques teóricos y la reforma de los planes de las carreras de Ciencias de la Educación durante esta década. Como señalamos, la hibridez de esta actualización estaría dada por la convivencia entre la recepción y difusión de nuevas perspectivas y una concepción generalista y normativa todavía fuertemente arraiga. Por ello es que la actualización fue más teórico-política (centrada en los debates sobre el sentido y función de los procesos educativos en la sociedad) y menor medida en las capacidades técnico-profesionales (como por ejemplo, la teoría crítica de los contenidos, las

didácticas y el curriculum). Sesgado por la predominancia de un discurso ideológico pastoral, la formación para la investigación se concentró más en la reformulación teórica y los abordajes cualitativos relegando a un segundo plano las metodologías cuantitativas y la estadística como herramienta de indagación. Sin ser nueva esta tensión ya perceptible en la década de 1960 entre compromiso político y actividad intelectual está en el origen de los debates y reposicionamientos del campo durante la transición democrática y posteriormente.

La reforma educativa que se inicia a comienzos de 1990 marcó indudablemente una nueva etapa para el campo de producción de conocimientos en educación. Dichos cambios se desplegaron no solo en el contexto de los procesos, tendencias y tensiones antes mencionados sino sobre todo en el marco de una configuración socio-histórica que moldearon las agencias y agentes del campo.

## Bibliografía

- ALTAMIRANO, Carlos (1997) “La fundación de la literatura argentina”, en Altamirano, C. y Sarlo, B. *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. Edit. Ariel, Bs. As.
- ALTBACH, Philip (1994) *The International Academic Profession. Portraits of fourteen countries*. The Carnegie Foundation for the advancement of teaching, Princeton.
- BEN-DAVID, Joseph (1983) *El papel de los científicos en la sociedad*. Ed. Trillas. México.
- BERTONI, María Luz y CANO, Daniel (1990) “La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas”, en *Revista Propuesta Educativa* Nro. 2, Miño y Dávila Edit. Bs. As.
- BERROTARÁN, Patricia (2003) *Del plan a la planificación. El estado durante la época peronista*. Ed. Imago Mundi, Bs. As.
- BRASLAVSKY, Cecilia (1981) *La educación argentina (1955-1980)*. Primera Historia Integral, CEAL, Bs. As.
- BRUSILOVSKY, Silvia (1970) “Las Ciencias de la Educación en la Argentina”, en *Revista de Ciencias de la Educación* Nro. 1 (abril), Bs. As.
- BRUNATTI, Olga; COLANGELO, Adelaida y SOPRANO, Germán (2002) “Observar para legislar. El aporte de los inspectores de trabajo de principios de siglo a la etnografía de los tobas”, en VISACOSKY, S. y GUBER, R. (comp.) *Historia y trabajo de campo en Antropología*. EA Editorial Antropológica, Bs. As.
- BRUNNER, José Joaquín y FLISFISCH, Ángel (1983) *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. FLACSO, Santiago de Chile.



- BUCH, Alfonso (1993) "Institución y ruptura: la elección de Bernarndo Hous-say como titular de la cátedra de Fisiología de Ciencias Médicas de la UBA (1919)", en *Redes* (Revista de estudios sociales de la ciencia), Nro. 2, vol. 1 (diciembre). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.
- BUCHBINDER, Pablo (1997) *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. Universidad de Buenos Aires. EUDEBA, Bs. As.
- CANO, Daniel (1985) *La Educación Superior en la Argentina*. FLACSO/CRESALC/ UNESCO/Grupo Editor Latinoamericano, Bs. As.
- CAMPIONE, Daniel (2003) *Prolegómenos del peronismo. Los cambios en el Estado Nacional 1943-1946*. FISyP/Manuel Suarez Editor, Bs. As.
- CARBONE de PALMA, Graciela (1970) "Notas para la historia del Departamento de ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires", en *Revista de Ciencias de la Educación* Nro. 1 (abril), Bs. As.
- CARLINO, Florencia (1997) *El campo profesional de las ciencias de la educación en la Argentina 1984-1994*. Una perspectiva desde la formación académica y la inserción ocupacional de los graduado de la UBA. Tesis de Maestría, FLACSO.
- DIAZ, Mario (1995) "Aproximaciones al campo intelectual de la educación", en LARROSA, Jorge (comp.) *Escuela, Poder y Subjetividad*. Ed. La Piqueta, Madrid.
- DUSSEL, Inés (1995) "Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores" en *Revista Argentina de Educación* Nro. 23. AGCE, Bs. As.
- DUSSEL, Inés (1997) *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. EUDEBA, Bs. As.
- EWALD, Francois (1993) *Foucault, a norma e o direito*. Vega, Porto.
- FALETTO, Enzo (1987) "La especificidad del Estado en América Latina", en *Revista de la CEPAL* Nro. 31, Santiago de Chile.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto y AGUERRONDO, Inés (1990) "La Planificación Educativa en América Latina", en AGUERRONDO, I. *El Planeamiento Educativo como instrumento de cambio*. Ed. Troquel, Bs. As. (publicado originalmente en UNESCO/CEPAL/PNUD Proyecto DEALC. Ficha/1, septiembre 1977).
- FINOCCHIO, Silvia (coord.) (2001) *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia*. Ed. Al Margen/Edit. de la UNLP. La Plata.
- FOUCAULT, Michel (1991) "La gubernamentalidad", en AA.VV. *Espacios de poder*. Edit. La Piqueta, Madrid.
- GANDULFO, Alberto (1991) "La expansión del sistema escolar argentino. Informe estadístico", en PUIGGRÓS, A. (comp.) *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Edit. Galerna, Bs. As.
- GONZALEZ BOLLO, Hernán (2000) "El aparato estadístico argentino en entre-guerras: states managers, organización administrativa y relaciones políticas", en CD XVII *Jornadas de Historia Económica*. UNT.

- GURRIERI, Adolfo (1987) “Vigencia del Estado planificador en la crisis actual”, en *Revista de la CEPAL* Nro. 31, Santiago de Chile.
- HUSÉN, Torsten (1988) “Investigación y políticas educativas. Una perspectiva internacional” en *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Paidós/MEC, Madrid.
- HUNTER, Ian (1998) *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.
- INDEC (1983) *La actividad estadística en la República Argentina: 1550-1983*. Buenos Aires.
- KARABEL, J. y HALSEY, A. (1977) *Power and Ideology in Education*. Nueva York, Oxford University Press.
- KAUFMANN, Carolina (comp.) (2001) *Educación y Dictadura. Universidad y grupos académicos Argentinos (1976-1983)* Miño y Dávila Editores, Bs. As.
- KROTSCH, Pedro y SUASNÁBAR, Claudio (2001) “Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión desde Argentina y América Latina”, en *Revista Pensamiento Universitario* Nro. 10, Año 10, Bs. As.
- LANDSHEERE, Gilbert de (1996) *La investigación educativa en el mundo*. FCE, México.
- MARENGO, Roberto (1991) “Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación” en PUIGGRÓS, A. *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino* Vol. II. Edit. Galerna, Bs. As.
- NARODOWSKI, Mariano (1997) “Para volver al Estado. Del pedagogo de Estado al pedagogo de la diversidad”, en *Revista Propuesta Educativa* Nro. 17, FLACSO/Novedades Educativas, Bs. As.
- PALAMIDESSI, Mariano y FELDMAN, Daniel (2001) “El desarrollo del pensamiento sobre el currículum en Argentina”, en *International Handbook of Curriculum Research*. Elbaum, New York.
- PAVIGLIANITI, Norma (1988) *Diagnóstico de la Administración central de la educación*. Ministerio de Educación, Bs. As.
- PINKASZ, Daniel (1992) “Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos”, en BRASLAVSKY, C. y BIRGIN, A. (comp.) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Miño y Dávila Ed./FLACSO, Bs. As.
- PREGO, Carlos y ESTEBANEZ, Elina (2002) “Modernización académica, desarrollo científico y radicalización política. Notas para su estudio en la Universidad de Buenos Aires (1955-66)”, en KROTSCH, P. (org.) *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*. Ed. Al Margen, La Plata.
- PUIGGRÓS, Adriana (1990) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Edit. Galerna, Bs. As.
- RAMELLA, Susana (1999) *Ideas demográficas argentinas (1930-1950)*. Tesis para la Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras.

- SALVATORE, Ricardo (2001) “Sobre el surgimiento del estado médico legal en la Argentina (1890-1940)”, en *Revista Estudios Sociales* Nro. 20, Santa Fé.
- SARFATTI LARSON, Magalí (1989) “Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo”, en *Revista de Educación* Nro. Extraordinario (Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación) CIDE, Madrid.
- SOUTHWELL, Myriam (1999) *El profesorado universitario en ciencias de la educación. Un análisis genealógico de la conformación del campo pedagógico en la Universidad Nacional de La Plata*. Tesis de Maestría/FLACSO.
- SUASNÁBAR, Claudio (2001) *La administración de la educación en la Argentina: la conformación de un campo y el perfil de los administradores de la educación*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Informe de consultoría, Bs. As.
- SUASNÁBAR, Claudio (2004) *Universidad e Intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)* Edit. Manantial/FLACSO, Bs. As.
- TEDESCO, Juan Carlos (1980) *La educación argentina 1930-1955*. Primera Historia Integral, CEAL, Bs. As.
- TEDESCO, Juan Carlos; BRASLAVSKY, Cecilia y CARCIOFI, Ricardo (1985) *El proyecto educativo autoritario (1976-1982)*. FLACSO/GEL, Miño y Dávila Editores, Bs. As.
- TEDESCO, Juan Carlos (1993) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Ediciones Solar, Bs. As.
- TENTI FANFANI, Emilio (1984) “El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis”, en CARRIZALES, C. y ARREOLA VALDEZ, A. *Políticas de investigación y producción de ciencias sociales en México*. Universidad Abierta de Querétaro, México.
- TENTI FANFANI, Emilio y GÓMEZ CAMPO, Víctor (1989) *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Miño y Dávila Edit. Bs. As.
- TERÁN, Oscar (2000) *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo (1880-1910)*. Derivas de la “cultura científica”. FCE, Bs. As.
- WIÑAR, David (1970) *Poder política y educación: el peronismo y la CNAOP*. ITDT, Bs. As.
- ZIMMERMANN, Eduardo (1995) *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina 1890-1916*. Edit. Sudamericana/Univ. de San Andrés, Bs. As.

## Notas

<sup>1</sup> Investigador Principal del Área de Educación de la FLACSO y Profesor Ordinario de Política y Legislación de la Educación de la UNLP. E-mail [suasnabar@flacso.org.ar](mailto:suasnabar@flacso.org.ar)

<sup>2</sup> Profesor de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés (UdeSA) e Investigador Principal del Área de Educación de la FLACSO. E-mail: [mpalamidessi@udesa.edu.ar](mailto:mpalamidessi@udesa.edu.ar)

<sup>3</sup> En rigor, la emergencia de un campo de producción de conocimientos en educación en nuestro país se constituye de manera *simultánea e imbricada* al propio proceso de conformación de una burocracia estatal y de un campo universitario.

<sup>4</sup> De tal forma, la emergencia histórica de campos de conocimiento se manifestó en la progresiva conformación de espacios sociales demarcados por las luchas y relaciones de fuerza entre agentes e instituciones por la producción, circulación y consagración de ciertos conocimientos considerados legítimo.

<sup>5</sup> El grado de diferenciación y especialización de saberes, agentes e instituciones –y de funciones o divisiones institucionales– que expresa cada período del campo son analizados como procesos de institucionalización. En un sentido general, se entiende por *institucionalización* a los procesos por los cuales ciertas prácticas se recortan como específicas, se regularizan, sancionan y construyen su autonomía y legitimidad. La creación de una cátedra o carrera universitaria como la aparición de un departamento o dependencia en el ámbito estatal constituyen momentos en la institucionalización del campo, que revelan precisamente el proceso histórico de configuración y desarrollo de agencias especializadas en la producción, circulación y/o validación de conocimientos (Tenti Fanfani y Gómez Campo, 1989). A nivel de los agentes, estas tendencias hacia una mayor especialización y diferenciación asociada a la institucionalización de un campo de prácticas pueden ser analizadas en los procesos de *profesionalización*. La *profesionalización* supone la emergencia de un cierto tipo de puestos o posiciones institucionales (burocracia y profesiones), para los que se requieren saberes, calificaciones y titulaciones específicas y cuyos ocupantes reivindican el control y regulación exclusiva de un conjunto de prácticas y conocimientos (Sarfatí Larson, 1988 y 1989). La conformación de un cuerpo de inspectores y de una burocracia educativa, el surgimiento de especialistas (profesionales, *licenciados*) en educación o del investigador universitario de tiempo completo, constituyen distintas modalidades que asumen los procesos de profesionalización de los agentes del campo educativo a través del tiempo.

<sup>6</sup> Posteriormente, esta diferenciación se manifestaría en la demarcación construida entre el saber *sencillo*, de *sentido común* de los maestros y el saber experto de los inspectores, que encontró su legitimidad en la *ciencia pedagógica* (Dussel, 1995) que se legitimaba en los primeros intentos de institucionalización universitaria.

<sup>7</sup> Recién a partir de la década de 1960 se vuelve a dar un impulso significativo a la modernización de la producción de información estadística (Suasnábar, 2001).

<sup>8</sup> Los inspectores y la burocracia educativa no sólo cumplieron una función central en la producción de datos y de saberes especializados, sino también en la difusión y circulación de discursos regulativos como el higienismo y el nacionalismo, que se articularían en un mismo registro de cientificidad con la nueva *ciencia pedagógica*.

<sup>9</sup> En 1898 había 2.664 inscriptos en UBA y 264 en la universidad de Córdoba, de los cuales cerca del 70 % se concentraba en las carreras de Medicina y Derecho (Tedesco, 1985). Esta tendencia se mantendría hasta la década del cuarenta cuando comienza una sostenida expansión de la matrícula universitaria, aunque todavía muy concentrada en un grupo pequeño de instituciones. Entre 1910 y 1940 la matrícula pasaría de 4.700 a 33.000 distribuido en seis universidades (Cano, 1985).

<sup>10</sup> Las tensiones y conflicto que recorren los orígenes del profesorado secundario en nuestro país expresan no solamente la disputa entre la universidad, las Escuelas Normales

y los instituto de profesorado por el control de la formación de los agentes autorizados. El peso diferencial de la titulación otorgada por la universidad constituyó una estrategia de cierre social sobre un campo de prácticas profesionales (Pinkasz, 1992).

<sup>11</sup> Nos referimos al *ethos señorial o aristocrático* que caracterizó la labor científica de figuras como Víctor Mercante o Alfredo Calcagno para el campo educativo –y de Bernardo Houssay en el caso del campo biomédico-, donde la actividad académica se concibe como una práctica desinteresada cuyo cultivo esta relacionada con la superioridad del espíritu (Brunner y Flisfisch, 1983).

<sup>12</sup> El caso de las estadísticas públicas resulta un buen ejemplo de esta tendencia. Hasta el año 1944 la estadística constituía un organismo gubernamental descentralizado, diseminado en un ‘archipiélago’ de oficinas insertas en ministerios, direcciones y departamento. Bajo la dirección de Alejandro Bunge y José Figuerola, dos figuras prominentes de la nueva burocracia que se consolida en este período, se impulsará el levantamiento del IV Censo Escolar (1943) que incorporaron preguntas sobre nivel socio-profesional de los padres y las condiciones de la vivienda, en una gran muestra de sectores seleccionados de la ciudad y el GBA (Gonzalez Bollo, 2000).

<sup>13</sup> El primer Plan Quinquenal ampliará y complejizará las funciones del CNE a partir de la división interna en tres secciones: de Enseñanza Primaria, Secundaria y Técnica. La creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) como parte de esta reestructuración estatal introduciría nuevos actores en la definición de las políticas educativa a través de la participación de los sindicatos, las organizaciones empresarias y la Secretaría de Trabajo y Previsión en dicho organismo (Wiñar, 1970)

<sup>14</sup> Entre 1955 y 1978, la matrícula de educación primaria creció un 47 % (de 2.600.000 a 3.900.000), la educación secundaria casi triplicó el número de alumnos (de 470.00 a 1.300.000), mientras que los estudiantes universitarios pasaron de 138.000 a 400.000 (Braslavsky, 1981 y Cano, 1985).

<sup>15</sup> Las funciones de estos organismos (planificación, investigación, curriculum, estadística, etc.) se vinculaban fuertemente con la producción y gestión de nuevos tipos de conocimiento e información, estableciéndose una diferenciación clara respecto de los tradicionales organismos de prestación de servicios (direcciones de enseñanza y supervisión) y de gestión administrativa (sistemas contables y personal) (Paviglianitti, 1988).

<sup>16</sup> Sin embargo, la primera aparición de organismos y/o áreas específicas no tendría su origen dentro de la estructura del CNE ni del Ministerio de Educación sino fuera de él, con la creación del Consejo Nacional de Desarrollo en el año 1961, ente que unos años después llevó adelante el primer diagnóstico socioeducativo sistemático (CONADE, 1968), donde participaron algunos de los primeros especialistas en Educación.

<sup>17</sup> Una de ellas sería la Oficina Sectorial de Desarrollo “Educación” (OSDE). Simultáneamente, se crearon el Centro Nacional de Investigaciones Educativas, la Dirección General de Servicios Educativos y un Departamento de Cooperación Internacional.

<sup>18</sup> Si bien estos campos ya habían logrado un cierto grado de institucionalización y se reconocían en la tradición filosófica y profesional previa, la formación de las carreras afirmaba esa diferenciación y definía un tipo de profesionales “modernos”, cuyos saberes especializados fundamentaban científicamente las nuevas tecnologías de intervención social. Pero esta particular conformación de las carreras de Ciencias de la Educación – como reconversión de los anteriores profesados de Pedagogía– permite entender esta

conflictiva convivencia entre tradiciones y saberes: la cátedras de Sociología de la Educación orientadas por el estructural-funcionalismo, los planteos del planeamiento, la economía de la educación basada en las teorías del capital humano y la difusión de la psicología educacional de corte piagetiano, del psicoanálisis y de la teoría del currículum (Palamidessi y Felman, 2001) siguieron conviviendo con tradicionales asignaturas como la Pedagogía, la Política Educacional, la Filosofía de la Educación y la Didáctica.

<sup>19</sup> Respecto de estas tensiones en la UBA, véase Carlino (1997); para el caso de la UNLP, ver la Tesis de Maestría de M. Southwell (1999).

<sup>20</sup> Con la denominación de “pedagogo humanista” aludimos tanto a una forma de entender los problemas educativos que si está íntimamente vinculada al espiritualismo pedagógico no necesariamente lo agota. También referimos a un tipo de intervención que construyó su legitimidad desde esos “fines trascendentes” que tenían como meta la “plenitud humana”. Pedagogos como Juan Mantovani o Ricardo Nassif expresaban la tradición del humanismo clásico que en la *bildung* alemana encarnaba ese ideal de formación integral del hombre, y que por ende, verían con cierta desconfianza el avance de las nuevas propuestas como el planeamiento integral de la educación, que amenazaba disolver los “fines de la educación” por las nuevas metodologías y técnicas de estas corrientes (Suasnábar, 2004).

<sup>21</sup> Según Ben-David (1983), la moderna profesión académica surge a comienzos del siglo XIX en un sistema de universidades dotadas de gran autonomía y grupos intelectuales que hicieron de la actividad de investigación su fuente de identidad y legitimidad frente al Estado y la sociedad. En las sociedades latinoamericanas la profesionalización académica fue una estrategia inducida desde el Estado tendiente reestructurar las universidades hacia la conformación de un sistema científico y tecnológico (Brunner y Flisflisch, 1983).

<sup>22</sup> En principio, el nuevo grupo profesional desplazó de diversas funciones a directores, profesores y supervisores. Al mismo tiempo, la profesionalización burocrática y académica realimentó la formación de un incipiente mercado profesional y la emergencia de una profesión académica universitaria que permanecerá muy restringida. Jóvenes graduados de las carreras universitarias de educación –pero también algunos egresados de las carreras de Sociología y Psicología– portadores de tradiciones, orientaciones y herramientas asociadas de producción de conocimientos sobre educación, comenzaron a ocupar posiciones en las universidades públicas de creación más reciente y en otros espacios del campo pedagógico y de la administración estatal.

<sup>23</sup> Nos referimos al Instituto Rosario de Ciencias de la Educación (IRICE) de la Universidad Nacional de Rosario (asociado al CONICET) y el Instituto de Investigaciones Educativas (IIE) sin anclaje institucional en la universidad. Profesores y grupos ligados –de manera directa o indirecta– al campo institucional católico ocuparon cátedras en las universidades públicas y puestos relevantes en las gestiones ministeriales y llevaron adelante una intensa labor de difusión de las concepciones filosóficas católicas y tecnocráticas en educación (Kaufmann, 2001).

<sup>24</sup> Un primer salto en la expansión se da con el levantamiento de las restricciones al ingreso pasando de 1961 alumnos en 1982 a 3768 en 1984 duplicando de esta manera el número de alumnos. Por otra parte, este movimiento expansivo también incluyó al sector de universidades privadas que, para el período 1992-2001, casi duplicaron el número de alumnos de licenciatura y en los profesados de Ciencias de la Educación.

# La educación en la Argentina. Relatos sobre el pasado, narraciones del presente.

Sandra Carli<sup>1</sup>

## Resumen:

Este artículo tiene por objeto exponer una serie de reflexiones teóricas, vinculadas con un proyecto de investigación en curso titulado “Los procesos intergeneracionales de transmisión de la cultura en la segunda mitad del siglo XX en la Argentina. Educación y consumos culturales” (UBACYT, 2004-2007). Plantea una serie de hipótesis a modo de conjeturas sobre el discurso especializado de la historia de la educación producido en la Argentina en las últimas décadas del siglo XX y señala los dilemas a que se vio enfrentado en el tratamiento del pasado. Señala por otra parte el impacto de las transformaciones recientes de la Argentina sobre la construcción de relatos sobre el pasado y sobre las narraciones del tiempo presente. A partir de la indagación de una serie de conceptos (transmisión, experiencia, apropiación, identidad, identificación, narración, etc) propone nuevas perspectivas para la indagación tanto de los procesos de larga duración, como del tiempo presente como sede de distintas temporalidades.

## Abstract:

The main objective of this article is to expound a group of theoretical reflections, which are part of a research project called “The intergenerational process of the transmission of culture into the second middle of the XX century, in Argentine. Education and Cultural Consume”. (UBACYT, 2004-2007). This project proposes a set of hypotheses about the specialized discourse of history of education in Argentine, during the last decades of the past century. Besides, presents the dilemmas about the treatment of those discourses in the past.

In other way, the project points out the impact of the argentineans recent transformations on the constructions of narratives about the present time.

---

<sup>1</sup> Profesora titular regular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires e Investigadora del CONICET con sede en el Instituto Gino Germani.

The inquiry of a set of concepts (transmission, experience, identity, appropriation, identification, narration) provides us with new perspectives for analyzing both long term processes and the present time as a source of different temporalities.

### **Retórica y hegemonía: la intención persuasiva del discurso histórico-educativo**

El desarrollo de la educación en la Argentina es objeto de un discurso *especializado*, el de la historia de la educación. Decimos especializado en tanto ha sido producto de una formación específica y manifiesta una particularidad dentro del campo más general de los estudios históricos por un lado, pero también de los estudios educativos. En ese discurso especializado se destaca el interés por los aspectos centrales de todo proceso cultural identificados por Raymond Williams (1980): las tradiciones, las instituciones y las formaciones culturales. La tradición de la educación pública, las escuelas públicas, las escuelas normales y las universidades nacionales, y los movimientos pedagógicos de distintos períodos históricos (la cultura pedagógica normalista, la reforma universitaria, el movimiento de la escuela, entre otros), son objeto de un conjunto de estudios históricos interesados en identificar continuidades y rupturas, por reconstruir genealogías, por localizar instituciones y figuras paradigmáticas, por establecer periodizaciones y cronologías locales, regionales y nacionales, por plantear estudios comparados con otros procesos nacionales. En este discurso especializado ha predominado una perspectiva de historia de las ideas y de historia social, planteándose recientemente abordajes más cercanos a la historia cultural. En el discurso de la historia de la educación la cuestión de “la educación argentina” ha estado signada por la tensión permanente entre la reconstrucción histórica del pasado y las preguntas políticas del presente, subvirtiendo el gesto de dividir el presente del pasado que caracteriza a la historiografía (De Certau, 1999, p17).

El discurso especializado de la historia de la educación, que puede ser entendido desde otra perspectiva como un “corpus de conocimientos” ligado a “un proceso de construcción de saberes académicos”(Ascolani, 1999, p1), concentró su atención, según las opciones teóricas de distintas investigaciones desarrolladas en las últimas décadas del siglo XX, en los procesos político-educativos, en la sedimentación de tradiciones de enseñanza, en ciertas gramáticas escolares, en los modos de regulación y



en los dispositivos de poder, en los procesos de construcción de hegemonía. Podemos sostener que predominó el interés por analizar la cuestión del poder en la educación argentina, sea a través de la identificación de los elementos ideológicos del discurso educativo, sea a través del reconocimiento de la dimensión de poder en el entramado de los formatos institucionales (escolares y no escolares, estatales o privados, etc), los vínculos pedagógicos (simétricos o asimétricos, democráticos o jerárquicos, etc), las situaciones socio-educativas (de inclusión o exclusión social), las lógicas culturales (homogeneidad o heterogeneidad, etc) .

El relato sobre el pasado de la educación argentina en el discurso de la historia de la educación, que experimentó un notorio desarrollo en las últimas décadas del siglo XX (véase Cucuzza, 1996; Ascolani, 1999), estuvo fuertemente marcado por los avatares del ciclo histórico postdictatorial que comprendió el período de la transición democrática y la polémica década del 90 y que imprimió cierta orientación en las visiones sobre el pasado lejano (siglo XIX) o reciente (siglo XX). La sobredeterminación de la dimensión política en esos relatos estuvo vinculada tanto con los estudios en boga en el campo del conocimiento (desde el análisis político-ideológico hasta la biopolítica), como con el cambio epocal que produce el pasaje de sociedades estatales-nacionales a sociedades postnacionales-transnacionalizadas, cambio reconocido socialmente con mayor claridad a fines del siglo XX. Ello ha ido en detrimento de otro tipo de análisis (cultural, por ejemplo), menos urgidos en dar forma a hipótesis políticas sobre el presente y señalar tendencias en escenarios futuros.

Esta sobredeterminación de lo político en el discurso de la historia de la educación puede ser analizada como síntoma de la inconclusión de los procesos de modernización cultural y educativa en la Argentina y sus promesas pendientes, pero también a partir de la exploración de la *cuestión retórica*, que implica en forma más amplia una reflexión sobre el lenguaje en un corpus específico. Como sostiene De Certau en todo relato histórico “es necesario que haya “representación”, debe formarse el espacio de una figuración” y ello implica indagar la “operación que nos hace pasar de la práctica investigativa a la escritura” (1999: 101). La cuestión retórica es abordable en un doble registro analítico: los elementos retóricos presentes en el discurso especializado de la historia de la educación y las dimensiones retóricas de la educación como práctica social, a diferencia de otras prácticas sociales.

Mientras para los sofistas la retórica era un arte empírico y rutinario, asociado a la intención declamatoria y a la relación con el “ideal del buen

decir” en vistas a la intervención en los asuntos públicos, para Aristóteles la retórica era considerada un “arte porque mira a lo persuasivo en general” (Aristóteles, 1971: p13) destacando su relación con la filosofía y con el conocimiento de la verdad. El primado de la persuasión y la dimensión política del arte retórico se vincula con el “cuerpo de la creencia”. La evolución de la retórica indica que, mientras en sus orígenes primó el enfoque pragmático (persuadir), en los 20 siglos posteriores se volcó a la construcción del “discurso hermoso” y a la literatura (Ducrot y Todorov, 1995).

Queremos señalar el peso de ciertos elementos retóricos en el discurso especializado de la historia de la educación, en el sentido de la presencia de una intencionalidad persuasiva orientada a la vez a modular una visión del pasado y a articular esa visión a una intervención pública en el presente<sup>1</sup>. A la vez que da cuenta de los resultados de la investigación sobre fenómenos históricos del pasado, el discurso es también el medio para sostener una creencia (respecto del valor y el sentido de la educación, respecto de los sujetos de la educación, respecto de ciertas posiciones político-educativas, respecto de ciertas tradiciones o experiencias pedagógicas, etc) a través de la apelación a ciertos indicios, a lo verosímil, a ejemplos, a la inducción, a determinadas figuras. Ese discurso pretende persuadir y se torna político en tanto se halla sobredeterminado por la necesidad de intervención pública en debates y acontecimientos del presente, sesgando las miradas del pasado. Destacar las dimensiones épicas de la educación o acentuar la eficacia o fracaso de ciertos dispositivos político-educativos o pedagógicos o enfatizar la envergadura de ciertas tradiciones educativas, resultan estrategias retóricas en un discurso interesado por argumentar acerca de las tendencias de continuidad o de ruptura en los procesos histórico-educativos y a sostener tomas de posición políticas frente a las coyunturas del presente, aún disímiles o antagónicas.

Por otra parte, la educación como práctica social, también puede ser pensada a partir de sus dimensiones retóricas. Tomando en cuenta la vinculación que realiza Ernesto Laclau entre retórica y hegemonía y recordando aquí la tesis sobre la educación como espacio de lucha por la hegemonía –concepto de importante presencia en la producción educacional en general<sup>2</sup>-, ésta se caracterizaría a la vez por la metonimia, es decir por el vínculo contingente entre los elementos del discurso, pero también por tender a “una totalización metafórica” que le daría, a la educación en este caso, su dimensión de poder (2000: 78). El relato histórico-educativo de los fenómenos educativos marcado por la dimen-

sión del poder está permeado por esta intención totalizante en su propia escritura. En tanto, según sostiene Laclau siguiendo a Paul De Man, “todo lenguaje está regido por la materialidad del significante, por un medio retórico que disuelve (...) la ilusión de toda referencia no mediada”, la hegemonía se plantea como una representación, como un “movimiento político-tropológico” que desde una diferencia o particularidad construye una totalidad imposible.

En el discurso de la historia de la educación sobre la educación moderna, sobre un pasado revisitado pero imbuido de los dilemas y preguntas de la temporalidad del presente, hallamos esa intención *totalizante*. Esa intención totalizante del discurso histórico-educativo fue contemporánea de la crisis del concepto de totalidad y del reconocimiento teórico y político de la diferencia que se produjo en la trama del debate modernidad-posmodernidad y de las teorías postestructuralistas y posmarxistas. En este sentido, la intención totalizante del discurso histórico-educativo, sin dejar de atender los alcances teóricos de este debate, se articuló de modo estrecho a los avatares del proceso político-educativo que impuso nuevas lecturas sobre el sistema educativo y sobre su potencial reforma o conservación en la década del 90 <sup>3</sup>.

## **Transmisión y experiencia educativa: narración y destotalización**

La mentada crisis de la representación y la crisis de las creencias, que ha sido paradigmática del ciclo de la globalización postnacional, junto con la notoria mutación social y política que se ha producido en las últimas décadas en la Argentina, nos plantea nuevas preguntas y dilemas respecto de los relatos sobre el pasado de la educación pero en particular respecto de cómo *narrar* el presente. Así como el discurso especializado de la historia de la educación, centrado en la construcción de un relato histórico sobre la educación moderna en la Argentina, dio prioridad al análisis de los procesos de institucionalización eficaces y por tanto destacó su dimensión política y persuasiva, generando un *tipo* de visión del pasado a partir de la recuperación de diverso tipo de fuentes documentales vinculadas con las políticas oficiales como con los movimientos y acciones de la sociedad civil, una renovación de ese discurso requiere la exploración de nuevo tipo de fuentes para desmontar o poner en cuestión ciertas totalizaciones o experimentar otro tipo de escrituras históricas del presente .

Entre otros, los textos de ficción o los ensayos habilitan una mirada en la que la *experiencia educativa* irrumpe, siempre mediada por una forma de lenguaje que es necesario explorar, distancia al lector de la temporalidad política y de sus juegos retóricos para ponerlo en situación, en una realidad histórica en las que entran en juego las diferencias, la subjetividad. Las miradas del pasado desde estas escrituras revelan la disparidad, la heterogeneidad, los rumores, los malentendidos, la polifonía de voces, las ignorancias y los silencios. Si el discurso especializado sobre la educación, desde cierta perspectiva, busca evitar el silencio y el vacío y reforzar su condición de saber académico y su asentamiento en la verdad –por su propia aspiración performativa en vistas a “la intervención en los asuntos públicos”–, los textos de ficción o los ensayos (en particular los autobiográficos) expresan la no sutura de la educación y abren el espectro de diferencias que toda experiencia educativa supone (sea en el ámbito de las instituciones o de otros espacios) promoviendo otro tipo de narración del pasado.

Para solo mencionar algunos, textos como *Los estudiantes* de Víctor Mercante, *Cuadernos de infancia* (1957) de Norah Lange, o *Pantalones cortos* (1972) de Arturo Jauretche, entre otros textos autobiográficos, introducen una narración de la experiencia educativa que desmantela las totalizaciones de sentido, desmitificando la pedagogía normalista, matizando su fantasmática propia, discutiendo su eficacia normativa y limitando su alcance. Podríamos decir que mientras una identidad de la educación centrada en su poder disciplinario y de transmisión es constituida a través del discurso histórico-educativo (centrado sobre todo en corpus de documentos oficiales), en los textos ficcionales o en los ensayos autobiográficos la narración de la educación refiere a los contradictorios y complejos procesos de identificación que indican procesos de destotalización de las identidades (Hall, 2003)<sup>4</sup> y expresan en muchos casos la falibilidad de la transmisión educativa, su incompletud y hasta su negación.

Si este tipo de fuentes conduce a una exploración de la experiencia, se necesita pensar la tensión que se plantea entre la educación como espacio de transmisión y la experiencia de los sujetos y cómo esta tensión se expresa en el discurso de la historia de la educación. La pregunta de Walter Benjamin, “¿para qué valen los bienes de la educación si no nos une a ellos la experiencia?” (1989: p168) expresa los dilemas presentes de la relación entre herencia cultural y experiencia educativa, entre tradiciones y subjetividad, en un ciclo histórico caracterizado en la Argentina por la devastación del patrimonio cultural y el deterioro de las

condiciones sociales, culturales y educativas para la apropiación de ese patrimonio. En este sentido podemos preguntarnos: ¿qué relación se construye entre la transmisión de la herencia cultural y la experiencia educativa?, ¿cómo se tramita en el espacio de la educación en el presente cierta invalidación de la transmisión del pasado en una experiencia en la que prima la incertidumbre respecto del futuro? Y por último ¿cómo se ponen en juego estos dilemas en el discurso de la historia de la educación, que puede oscilar entre cierta mitificación del pasado y un no reconocimiento de las particularidades históricas del presente?.

El concepto de transmisión irrumpió en el discurso educativo contemporáneo dando cuenta a la vez de un reconocimiento de la caducidad del ciclo histórico de la educación moderna (centrada en la eficacia material y simbólica de la enseñanza escolar) y de la demanda político-cultural de fortalecer procesos de enseñanza y/o transferencia de conocimientos en un contexto de aumento de la desigualdad social en el espacio de la educación y del deterioro cultural en distintos planos. Desde distintos campos de conocimiento, el concepto de transmisión devino en una pregunta capaz de abrir una reflexión sobre la relación político-cultural entre las generaciones en un escenario de crisis de autoridad y de crisis de las instituciones, entre otras las educativas (véase Frigerio y Diker, 2004). Se vincula a su vez con el concepto de *tradición*, en tanto indica la relación de la educación con el pasado, con lo que Williams denominó como las “lecciones de experiencia” o con los “bienes de la educación” señalados por Benjamin. Podemos sostener que el discurso histórico-educativo priorizó en sus relatos la lectura de los procesos de transmisión, el texto de la transmisión, la recuperación de las “lecciones de experiencia” del pasado educacional, la reconstrucción de las “tradiciones pedagógicas”.

La pregunta por la *experiencia* remite invariablemente al presente y a las formas y modos de apropiación del pasado, diríamos de una transmisión. Desde el punto de vista de la historia de la educación supone descentrarse de ciertas construcciones totalizadoras y explorar esa historicidad de los actores, los fenómenos educativos, las instituciones, que muestra el movimiento imperceptible de la historia. Teniendo en cuenta que, como ha sostenido Giorgio Agamben, “cada cultura es ante todo una determinada experiencia del tiempo y no es posible una nueva cultura sin una modificación de esa experiencia” (ibídem: 131), podemos sostener que la experiencia de la educación en el tiempo presente, en una contemporaneidad en la que se han erosionado instituciones, culturas

políticas, actores y tradiciones del pasado, pone en cuestión por un lado los alcances de la transmisión educativa y por otro el modo con que el discurso histórico-educativo narra tanto el pasado como el presente. Si el siglo XX ha estado asociado a un ideal de transmisión, a cierta experiencia del tiempo, a la preeminencia de un “nosotros” universal que desconoce o elimina las diferencias, la crisis de ese ideal reclama también someter a crítica el discurso histórico-educativo.

¿Cómo narrar el presente en los albores del siglo XXI?, ¿cómo narrar el presente de la educación argentina en el escenario configurado a partir de la llamada crisis del 2001 que marca un cierre paradigmático del siglo XX?. Una narración de la experiencia de la educación en el tiempo presente supone cierta distancia con el pasado, si tenemos en cuenta que las narraciones del presente estarían liberadas de su sumisión al pasado, parafraseando a Nelly Richards (en Martín-Barbero, 2004). Mientras la transmisión educativa –en el sentido más clásico del término– se sostiene en la sumisión al pasado, la experiencia educativa del tiempo presente parece mostrar otras lógicas del tiempo en las que la sumisión al pasado y/o apropiación del pasado se torna imposible o al menos más compleja ante la ruptura de la relación entre pasado y presente, paradigmática del ciclo de la globalización y ante la emergencia de formas más temporarias y precarias de las identidades educativas.

Podemos hipotetizar que el relato histórico-educativo se ha centrado en lo que Braduel denominó como la historia de la *larga duración*, introduciendo una idea de periodización y de temporalidad, atendiendo a una estructura de larga vida como es la escuela<sup>5</sup>; larga duración que “equivale familiarizarse con un tiempo frenado, a veces incluso en el límite de lo móvil”, una atención a capas de historia lenta (1999: 74). Ese relato en la Argentina se ha detenido en el ciclo que recorre la implantación y expansión del sistema educativo moderno, que ha dado forma a interpretaciones sobre la educación que destacan la continuidad del dispositivo educacional y el papel de la escolarización pública en la construcción de la cultura argentina.

El nuevo ciclo histórico de la educación argentina, que comienza con la dictadura militar y que comprende los últimos 20 años de gobiernos democráticos, reclama una lectura atenta a la *corta duración*, más cercana a los acontecimientos, teniendo en cuenta la inestabilidad económica del período, la profunda transformación de la estructura social y el hecho de que el sistema educativo fue objeto de una reforma estructural. Desde esta perspectiva una mirada sobre la experiencia de la educación,

sobre los modos de apropiación cultural (DeCerteau, 1996) de la educación resulta clave, en tanto han predominado por un lado diversas formas de expropiación y exclusión y por otro por una mayor desigualdad y heterogeneidad de las instituciones educativas, entre otras las públicas. No sólo se han modificado las posibilidades de apropiación de la educación por parte de distintos sectores sociales, en tanto se ha modificado su situación de integración social, sino que el bien “educación” ha dejado de ser homogéneo y equitativamente distribuido.

## **Tiempo presente y biografía: narrar la actualidad de las instituciones educativas**

Si los textos autobiográficos permiten acercarse a los modos particulares de la experiencia educativa en otros periodos históricos, creemos que el *método biográfico* puede permitir vincularnos más directamente con la experiencia educativa de los actores sociales en el presente, atendiendo a los procesos de configuración de sus identidades. Interesa destacar en este sentido la tesis de Stuart Hall cuando sostiene que “las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no ser; no “quienes somos” o “de donde venimos” sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y como atañe ello al modo como podríamos representarnos. La identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella” (2003: 17-18). El método biográfico potencia así un proceso de “narrativización del yo”, una reflexividad histórica sobre el presente. Esa narrativización del yo no supone abandonar una mirada de historia social, sino que plantea un desafío ya planteado por Braudel, “ser capaz de tener sensibilidad para ambas (la historia individual y la historia social) al mismo tiempo y en conseguir apasionarse por una de ellas sin por ello olvidar a la otra” (1999: 43).

La indagación de la experiencia educativa del presente puede detenerse en aquellos espacios, fenómenos y actores caracterizados como “nuevos” por su carácter emergente<sup>6</sup>, pero también en la exploración de aquellas instituciones clásicas que persisten combinando las marcas del siglo XX y las marcas del presente invisibilizadas muchas veces en los lenguajes institucionales y político-educativos. Este el caso de la universidad pública, pero también de otras instituciones educativas como las escuelas o los institutos de formación docente. La universidad pública es una institución educativa, creada y expandida durante el siglo XX, es a la vez

espacio de una educación de masas y está marcada notoriamente por el cambio del tejido social del país, es depositaria de imaginarios culturales, tradiciones e ideales de otros ciclos históricos que son objeto de una transmisión a través de la enseñanza, reubicada en un sistema de educación superior que ha dado forma a otras opciones universitarias para los sectores medio-altos, expresa la convivencia intergeneracional de disímiles trayectorias formativas de profesores y alumnos, y por último es un ámbito en el que las biografías estudiantiles expresan las tensiones propias de este ciclo histórico marcado por la inestabilidad y la incertidumbre, ante la movilidad descendente de los sectores medios. La universidad pública es un ámbito, entre otros, para analizar la experiencia de la educación en el tiempo presente, en tanto las identidades “debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas” (Hall, 2003: 18).

La narración de la experiencia educativa en el presente, demanda una concepción teórica sobre el presente entendido como “una yuxtaposición o superposición de pasados y de futuros y una conjugación de temporalidades en movimiento cargadas de símbolos, signos y afectos” (Ludmer, 2002: 94). A diferencia del relato histórico-educativa y su mirada totalizante, una narración de la experiencia educativa en el tiempo presente supone mirar la actualidad como aquello que “reúne movimientos de origen y de ritmo diferente: el tiempo de hoy data a la vez de ayer, de anteaer, de antaño” (Braudel, 1999: 76), leer las marcas del pasado en el presente y su reinterpretación, analizar la combinación entre la crisis de las instituciones y la construcción de situaciones, identificar la generación de diferencias generacionales y en particular las formas de significación y apropiación de los bienes culturales (de las instituciones y de generaciones anteriores). Esa narración puede permitirnos alcanzar nuevas interpretaciones sobre los diversos sentidos de la educación como construcción histórico-cultural en la Argentina, teniendo a la vez una intención de desmitificación y de crítica, aunque también propiciar otros modos y horizontes de intervención político-cultural. Esa narración seguramente debe partir de lo fragmentario, reconocer su incompletud y su vacío, sin por ello negar su plus de politicidad; en una segunda instancia esa narración nos conduce a una lectura de lo general y, por qué no, a una lectura política que construye una perspectiva de totalidad que parte del reconocimiento de las experiencias diferenciales de los sujetos.



Esa narración invita, por otra parte, a otra mirada sobre *lo conocido*. Braudel ha señalado en este sentido que “la sorpresa, la desorientación, el alejamiento y la perspectiva –insustituibles métodos de conocimiento todos ellos–son igualmente necesarios para comprender aquello que nos rodea tan de cerca que es difícil vislumbrarlo con claridad” (1999: 80). En este sentido, interesa narrar la experiencia de la educación en el tiempo presente a partir del acercamiento a la vida cotidiana de viejas instituciones, pensadas como espacios de experiencia y como analizadores privilegiados del tiempo presente.

Someter a crítica el discurso histórico-educativo supone reflexionar sobre las herramientas conceptuales y metodológicas con las que trabajamos, sobre los problemas que configuramos como objetos de investigación y sobre el lenguaje con el que representamos esa realidad en estudio. Pero supone también dar cuenta de los contextos históricos en los cuales el discurso histórico-educativo se inscribe, en qué medida dichos contextos nos modulan, nos imponen, preguntan, nos tensionan hacia el pasado y hacia el presente, nos marcan el anacronismo o la fertilidad de nuestras indagaciones. La pregunta por las instituciones educativas públicas en el tiempo presente, entre otras la Universidad, implica a un mismo tiempo el reconocimiento de su carácter de construcciones históricas modernas y por tanto portadoras de mandatos emancipatorios, la identificación de sus dilemas y limitaciones estructurales (materiales, posmodernas, etc) en un escenario histórico tendiente a nuevas concentraciones del poder y del poder cultural y la decisión política y teórica de pensar sus fronteras (institucionales, culturales, experienciales, sociales, etc) como posibilidades abiertas para instituir debates, escenarios y producciones intelectuales más democráticas.

## **Bibliografía**

AGAMBEN, Giorgio (2001) *Infancia e historia*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.

ARFUCH, Leonor (2002) “Problemáticas de la identidad” en *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Prometeo.

ARISTOTELES (1971) *Retórica*. Madrid, Instituto de Estudios Políticos.

ASCOLANI, Adrian (1999) “Historia de la historiografía educacional argentina. Autores y problemáticas” en Ascolani, Adrian (comp.) *La educación en Argentina*. Estudios de Historia. Rosario, Ediciones del Arca.

BENJAMIN, Walter (1989) Discursos interrumpidos I. Madrid, Taurus.  
BRAUDEL, Fernand (1999) La historia y las ciencias sociales. Madrid, Alianza Editorial. Madrid.

CARLI, Sandra (2004) "Educación y temporalidad. Hacia una historia del presente". Revista Zigurat. Carrera de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencias Sociales. Año 5. No5. dic/2004.

CUCUZZA, Rubén (comp) (1996) Historia de la educación en debate. Buenos Aires, Colección: Educación, crítica y debate. Editorial Miño y Dávila.

DE CERTAU, Michel (1996) La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer. México, Universidad Iberoamericana.

(1999) La escritura de la historia. México, Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia.

DUCROT, Oswald y TODOROV, Tzvetan (1995) Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.

FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comp.) (2004) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Buenos Aires, Noveduc-CEM.

HALL, Stuart (2003) "Quién necesita "identidad"?" en Stuart Hall y Paul du Gay (comp.) Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires, Amorrortu editores.

LACLAU, Ernesto (2000) Misticismo, retórica y política. Buenos Aires, FCE.

LUDMER, Josefina (2002) "Temporalidades del presente" en Boletín/10, Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario

MARTÍN-BARBERO, Jesús "Dislocaciones del tiempo y nuevas topografías de la memoria" en [www.cholonautas.edu.pe](http://www.cholonautas.edu.pe). Sitio Web Orientado al Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Cultura y Sociedad. Disponible en Internet (50-05-2004): <http://www.cholonautas.edu.pe/pdf/TIEMPO-BARBERO.pdf>.

WILLIAMS, Raymond (1980) Marxismo y literatura. Barcelona, Península.

## Notas

<sup>1</sup> La intervención pública de algunos reconocidos historiadores de la educación argentina en la década del 90 pone en cuestión la distancia entre práctica historiográfica y política. De Certau consideraba en este sentido que "por mostrarse cercano a los problemas políticos, pero no en el lugar donde se ejerce el poder político, el historiógrafo se halla en

una condición ambivalente que se manifiesta, más visible, en su arqueología moderna” (1999: 22).

<sup>2</sup> En las últimas décadas del siglo XX la tesis acerca de la educación como práctica inserta en las luchas por la hegemonía fue un tópico clásico de la producción socio-histórica (véase Torres y Gonzalez Rivera, 1994); en estos últimos años el concepto de hegemonía es revisitado en publicaciones recientes, pero ya no como vinculado a los luchas continentales del período de la transición democrática, sino a los nuevos procesos de exclusión social.

<sup>3</sup> La expresión “retórica neoliberal” presente en ciertos discursos críticos de la década del 90, parece dar cuenta de la escisión entre lenguaje y realidad y vincularse con el significado de “discurso hermoso” de la última etapa de los estudios sobre la retórica.

<sup>4</sup> La identificación es entendida aquí como la define Stuart Hall, como proceso de articulación, como sutura, como sobredeterminación, que incluye el lazo emocional planteado por Freud, y la presencia de la ambivalencia (2003: 16).

<sup>5</sup> “Para nosotros los historiadores una estructura es indudablemente un ensamblaje, una arquitectura; pero más aún una realidad que el tiempo tarda en desgastar y en transportar. Ciertas estructuras están dotadas de tan larga vida que se convierten en elementos estables de una infinidad de generaciones (...) (Braudel, 1999: p70).

<sup>6</sup> Las investigaciones sobre las experiencias educativas de los nuevos movimientos sociales o sobre las nuevas formas de socialización educativa en barrios cerrados centran su atención en fenómenos emergentes del mapa educacional.

# Aproximaciones en torno a la génesis de un espacio de producción de conocimientos sobre educación en la Universidad Nacional de La Plata (1906 – 1914).

Leandro Javier Stagno<sup>1</sup>

## Resumen:

El trabajo se propone caracterizar la producción de conocimientos sobre educación que tuvo sede en la Sección de Pedagogía de la Universidad Nacional de La Plata a comienzos del siglo xx. Entendemos que los intelectuales de dicha Sección persiguieron ejercer el control de un discurso legítimo no sólo en torno a las disposiciones que debían estructurar el trabajo de los profesores, sino también la orientación que debía darse al sistema educativo. Las actividades de investigación y formación desarrolladas podrían evidenciar la génesis de un campo intelectual de la educación.

A fin de caracterizar la formación de los agentes, daremos cuenta de los procesos de certificación del profesorado secundario. Por otra parte, analizaremos las luchas por lograr el control de las posiciones y orientaciones discursivas en el campo, a partir de los criterios utilizados para delimitar las formas de discurso propias o impropias, legítimas e ilegítimas.

## Abstract:

This paper intends to characterize the production of knowledge about education in the *Sección de Pedagogía* of the *Universidad de La Plata* at the beginning of the twentieth century. We understand that the intellectuals of that *Sección* wanted to exercise the control of a legitimate discourse not only on the dispositions which had to structure the teachers' work, but also the orientation that

---

<sup>1</sup>Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente, ayudante Diplomado Ordinario en la cátedra de Historia de la Educación General de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, y becario del FONCYT.

had to be given to the educational system. The developed activities of research and training would show the genesis of an intellectual field of the education.

In order to characterize the agents' training, we will analyse the procedures of the high school teacher training certificate. On the other hand, we will analyze the struggles to gain the control of the positions and the discursive orientations in the field, talking into account the criteria to define the appropriate and inappropriate, the legitimate and illegitimate forms of discourse.

## Introducción

Suasnábar y Palamidessi (2003) señalan que en momentos de la constitución del sistema educativo argentino comenzaron a desarrollarse espacios de producción de conocimientos sobre educación, tanto en el ámbito académico como en la burocracia estatal. Entienden que la génesis de estos espacios respondió a un proceso de diferenciación, especialización e institucionalización de saberes, agencias y agentes, dado en forma simultánea en ambos ámbitos. El presente trabajo retoma esta hipótesis a fin de avanzar en la caracterización de uno de ellos. Nos proponemos indagar acerca de la producción de conocimientos sobre educación que tuvo sede en la Sección de Pedagogía de la Universidad Nacional de La Plata.

La Sección fue creada en 1906 como un anexo de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y funcionó hasta 1914, cuando se inauguró la Facultad de Ciencias de la Educación. Su principal objetivo fue formar a los profesores de enseñanza secundaria y constituir una Pedagogía de bases científicas, a través de una formación ligada a la investigación experimental y al desarrollo de nuevas técnicas, procedimientos y valores que debían regir en las instituciones educativas del país. Víctor Mercante, su director, afirmaba al respecto: “desde que nos hicimos cargo de la Sección Pedagógica de la Universidad, nos propusimos ser tenaces en el propósito de dar lineamientos razonados al método de las asignaturas elementales, secundarias y superiores” (1906 b: 340). Las disciplinas que conformaban el plan de estudio para la formación del profesorado secundario debían ser dictadas combinando actividades de laboratorio, observación y práctica docente. En consecuencia, la Sección contó desde su creación con laboratorios que funcionaron como centros de investigación y docencia, equipados con materiales adquiridos tanto en el país como en el exterior<sup>1</sup>.

Si bien la creación de espacios de formación del profesorado secundario ya fue objeto de análisis de otros trabajos (Pinkasz, 1992; Dussel,

1997), aquí nos proponemos estudiar este proceso como parte integrante de la génesis de un espacio de producción de conocimientos sobre educación en el ámbito académico. Entendemos que los intelectuales de la Sección de Pedagogía persiguieron ejercer el control de un discurso legítimo no sólo en torno a las disposiciones que debían estructurar el trabajo de los profesores, sino también a la orientación que debía darse al sistema educativo. Las actividades de investigación y formación desarrolladas en la Sección de Pedagogía darían cuenta de la génesis de un *campo intelectual de la educación* ligado a una *lógica social de producción del discurso* (Díaz, 1995)<sup>2</sup>.

Según Bourdieu (1976/1990; 1985/1998), comprender la génesis social de un campo implica aprehender la necesidad específica de la creencia que lo sustenta, el juego de lenguaje que en él se juega y los bienes materiales y simbólicos puestos en juego. Al respecto, el uso de la categoría campo en el marco de una investigación que se propone historizar su construcción supone admitir la presencia de algunas dificultades teóricas y metodológicas, sobre todo cuando posiblemente no se hubiesen consolidado estructuras, posiciones, creencias e incluso sus leyes inmanentes (Suasnábar, Palamidessi, 2003). Sin embargo, creemos que tanto *campo* como *campo intelectual de la educación* son categorías que pueden ayudar a comprender la configuración de espacios de producción de conocimientos, las luchas por la hegemonía y la circulación y consagración de los discursos producidos. De acuerdo con el objetivo del presente trabajo, daremos cuenta de algunos aspectos centrales para comprender la génesis de tal espacio en la Universidad Nacional de La Plata.

En primer lugar, caracterizaremos la certificación del profesorado secundario en tanto proceso de constitución de los agentes del campo. De acuerdo con la tipología weberiana (Weber 1972/1999; Lerena, 1985/1999)<sup>3</sup>, centraremos el análisis en el tipo de formación prevista en las Escuelas Normales de Profesores y en la Sección de Pedagogía. En segundo lugar, analizaremos las luchas por lograr el control de las posiciones y orientaciones discursivas en el campo, a partir de los criterios utilizados para delimitar las formas de discurso propias o impropias, legítimas e ilegítimas, así como también la posibilidad de estar incluidos en las dinámicas del espacio (Foucault, 1970/1999).

## **Agentes y agencias del campo intelectual de la educación**

El proyecto de Joaquín V. González que diera origen a la Universidad Nacional de La Plata incluyó la organización de la Sección de Pedagogía

y la de Historia, Filosofía y Letras. Ambas funcionarían anexas a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, con el propósito de constituirse posteriormente en sendas Facultades<sup>4</sup>. La Sección de Pedagogía comenzó a dictar sus cursos en 1906 con el objetivo de formar a los profesores de los Colegios Nacionales, Escuelas Normales y otros institutos de enseñanza, expidiendo títulos de Profesor de enseñanza secundaria en matemática, historia natural, geografía, ciencias físico químicas, idioma castellano, historia o pedagogía.

La Sección se sumaba a otras instituciones de formación que a principios del siglo xx habían sido creadas con el objetivo de contar con personal especializado en la docencia secundaria. Por entonces, era frecuente la presencia de profesores sin diploma o de egresados universitarios que no tenían formación pedagógica. Una de las primeras propuestas que intentó dar respuesta a esta situación fue la implementación de cursos de formación del Profesorado Normal que duraban tres años e implicaban una profundización de la formación prevista para los maestros normales. Un informe sobre la instrucción secundaria de 1902 sostenía que la inscripción de alumnos en estos cursos y la inclusión de sus egresados en la docencia del nivel secundario eran deficientes. De los 2865 inscriptos en 1902 en las escuelas normales del país sólo 122 se inscribieron en los referidos cursos. Asimismo, el impacto de las instituciones normales fue escaso en términos de una modificación en la titulación de los profesores que estaban a cargo de la enseñanza secundaria, tal como puede observarse en el siguiente cuadro:

### **Año 1902. Personal docente de los colegios nacionales y normales según título habilitante**

	<b>Colegio Nacional</b>	<b>Colegio Normal</b>	<b>Total</b>
Maestro provincial	3	1	4
Maestro normal	47	148	195
Profesor normal	79	191	270
Título universitario	207	66	273
Título extranjero	18	7	25
Título especial	3	8	11
Sin título	152	137	289
<b>Total</b>	<b>509</b>	<b>558</b>	<b>1067</b>

Fuente: Dussel, 1997: 54, sobre la base de Pizzurno, Pablo, *Enseñanza secundaria y especial. Informe correspondiente al año 1902*.

En 1903, el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública sostuvo que el profesorado podría formarse en cursos universitarios si se les sumaba práctica docente en la Escuela Normal de Profesores y en un Seminario Pedagógico que se crearía. Hasta no contar con un personal docente formado para la enseñanza secundaria, las autoridades nacionales proponían ocupar interinamente los cargos vacantes con los alumnos más idóneos de los cursos de formación (Moreno, 1913). El *Seminario Pedagógico* fue creado en 1903 y dos años más tarde fue reemplazado por el *Instituto del Profesorado Secundario*, cuando Joaquín V. González ocupó la cartera educativa de la Nación.

Dadas estas precisiones, afirmaremos la presencia de dos circuitos de formación del profesorado secundario, diferenciados por el carácter conferido a la formación y enfrentados en torno al logro del monopolio de la titulación de los profesores.

Por una parte, las Escuelas Normales de Profesores defendían una formación ligada al desarrollo de la aptitud docente y opuesta a la erudición científica, en tanto sus responsables creían que la función última del profesor era guiar el trabajo de los alumnos. Rechazaban al profesor erudito y ligaban la formación al desarrollo de procedimientos de enseñanza y de valores morales. Desde estas concepciones, y como Inspector General de enseñanza secundaria y normal, Pablo Pizzurno afirmaba:

“[Está] convencida esta inspección de que el personal docente no olvida un momento que es preferible aprender menor número de cosas, pero aprenderlas bien y por los métodos racionales conocidos y hacer en primer término cuanto tienda a preparar al buen maestro, hábil y conciente, antes que preparar el erudito sin los hábitos y aptitudes especiales que debe reunir el educador”<sup>5</sup>.

Por otra parte, ubicamos las instituciones creadas a instancias de Joaquín V. González en tanto representante de los denominados *liberales reformistas* (Zimmermann, 1995)<sup>6</sup>. La Sección de Pedagogía se incluye entre estas instituciones, donde la ciencia otorgaba legitimidad a la formación brindada y a los discursos producidos por los intelectuales que nucleaba<sup>7</sup>. El mismo González sostenía que la República necesitaba “un cuerpo de docentes instruido en la ciencia y en el arte de enseñar”<sup>8</sup>. El rasgo distintivo de este circuito era una formación de carácter especializado asociada a la formación del experto, en el marco de la racionalización y burocratización del Estado moderno (Weber, 1972/1999).

Como director de la Sección, Víctor Mercante proyectó una formación vinculada a las actividades de producción y difusión de conoci-



mientos sobre educación, a fin de estructurar nuevas disposiciones que generasen y unificasen prácticas docentes acordes con la construcción de una pedagogía de bases científicas. Los alumnos de la Sección realizaban observación de clases y se formaban en las actividades de investigación. En abierta oposición a la formación recibida en las Escuelas Normales de Profesores, Mercante escribía:

“La preparación técnica [del maestro o profesor normal es] suficiente, pero en todos los casos no es didáctica. Suele emplear tres lecciones para transmitir conocimientos que no exigen sino una, suele no ilustrar, se entrega fácilmente a la divagación, disipa el tiempo en nimiedades disciplinarias, se ajusta a la letra de un programa, infantiliza la enseñanza, el grado para él no tiene atractivos, aspira a catedrático, es un amorfo, y la pereza lo dobla” (Mercante, 1906 a: 174).

Desde la Sección se intentaba imponer una cultura científica legítima con la consecuente exclusión de otras formas consideradas como ilegítimas. El enfrentamiento entre ambos circuitos señalados estaría dado además por los intentos de establecer una ortodoxia en el campo intelectual de la educación y para esto sería necesario el monopolio de la coacción psíquica. Sobre este proceso, Lerena (1985/1999) destaca la oposición weberiana entre ortodoxia y heterodoxia como similar a la oposición entre digno o indigno, sano o enfermo. En el diagnóstico que Mercante realiza sobre el magisterio argentino y en su definición de la Universidad como el ámbito legítimo de la formación es posible comprobar esta oposición:

“La maestra, en manos de quien está hoy la enseñanza primaria, carece, por lo común, de aspiraciones intelectuales. No compra libros, no lee, no estudia, no se perfecciona, por evolución mental reversiva se infantiliza; tiende a cualquier psicopatía. Un reducido número escapa” (Mercante, 1906 a: 174)

“La posesión del conocimiento [técnico y didáctico] no exige el doctorado universitario, pero evidentemente, es en la Universidad donde se le puede adquirir sólidamente merced a las aptitudes especiales de sus catedráticos, a sus ricos gabinetes y a sus ricos laboratorios. Porque las escuelas normales no han sido protegidas y no han especializado un título que habilita a enseñar todo y por consiguiente de crédito científico muy modesto (...) Cada facultad dispone de buenos catedráticos, de buenos gabinetes, de buenos laboratorios y de buen material de enseñanza, lo que para la escuela normal superior o un seminario, significaría ingentes erogaciones para un solo objeto: el de formar al profesor” (Mercante, 1909: 323-324)

Sostenía la legitimidad de la Sección de Pedagogía como institución formadora de profesores y no reconocía a las otras instituciones como válidas. Sus afirmaciones dan cuenta de un proceso de *cierre social*<sup>9</sup> mediante el cual un grupo intenta maximizar sus beneficios limitando el acceso a recursos y oportunidades a otros grupos y constituyendo un monopolio. Para el caso que estudiamos, estas estrategias tendieron a consolidar un monopolio de la titulación del profesorado secundario. No solamente Mercante deslegitimaba a las Escuelas Normales de Profesores sino también a sus egresados, en tanto eran los únicos que debían someterse a un proceso de selección para ingresar a la Sección. A diferencia de los demás aspirantes, estos últimos debían haber obtenido una calificación sobresaliente en la Escuela Normal y aprobar en la Sección exámenes de Filosofía, Literatura, Geografía, Física, Italiano o Inglés y Química. Pese a estas restricciones, en los primeros años de funcionamiento la Sección contó entre sus alumnos con egresados de las Escuelas Normales:

#### **Año 1906. Composición de la matrícula de la Sección de Pedagogía según estudios cursados al momento de la inscripción.**

<b>Bachiller</b>	<b>Profesor Normal</b>	<b>Maestro Normal</b>	<b>Graduado universitario</b>	<b>Estudiante universitario</b>	<b>Total</b>
4	3	20	6	73	106

*Fuente:* elaboración propia sobre la base de AAVV, 1907.

Aunque carecemos de otros datos para completar series progresivas de composición de matrícula, podemos afirmar que estas cifras darían cuenta de la legitimidad que la Sección de Pedagogía había conseguido como autoridad en la formación del profesorado secundario. Si bien los estudiantes y graduados universitarios eran mayoría entre los inscriptos, los maestros normales constituían un número considerable, aun cuando eran los únicos sometidos a un proceso de selección para el ingreso. El diploma conferido por la Sección de Pedagogía, en tanto capital cultural en estado institucionalizado, comenzaba a marcar la disputa por el valor de los títulos en el mercado y otorgaba a quienes lo poseían el derecho de ser admitidos en el campo de producción de saberes socialmente legítimos sobre educación<sup>10</sup>.

La Sección codificó principios considerados como formas legítimas para su implementación en la totalidad del sistema educativo. Un rasgo

distintivo de esta institución, en tanto cercana a las que Weber (1997) denomina *asociaciones hierocráticas*, fue el reclamo para sí del monopolio de la titulación de profesores, hecho que produjo el enfrentamiento entre las agencias de formación. En forma complementaria, como veremos en el siguiente apartado, la disputa entre las agencias también puede ser analizada a partir de la producción discursiva, en tanto “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, 1970/1999: 15).

## Producción y difusión de conocimientos

En las declaraciones de Mercante anteriormente citadas puede inferirse la intención de establecer criterios de pertenencia y formas apropiadas de discurso. De acuerdo con Díaz, este objetivo estaría ligado a los intentos de delimitación y fijación de un espacio discursivo legítimo, sobre la base del establecimiento de un “dominio discursivo-político que tendría efectos sobre la producción, distribución y circulación de su discurso” (1995: 334). Al respecto, podrían complementarse los planteos weberianos sobre los procesos de clausura social con los procedimientos de control de la producción del discurso señalados por Foucault (1970/1999). En general, estos últimos remiten a las condiciones de uso del discurso, la imposición de reglas de enunciación y, de esta forma, la restricción del acceso a la producción discursiva<sup>11</sup>. Indican la presencia de reglas para la producción y la necesaria cualificación requerida en la enunciación de un discurso para que sea considerado legítimo.

Alfredo Calcagno, alumno y posteriormente profesor de la Sección, daba cuenta del propósito perseguido por la institución respecto a la cualificación de los futuros profesores en el uso de nuevas reglas para la enseñanza y la investigación. De la siguiente manera caracterizaba al curso de Psicología Experimental a cargo de Mercante:

“Se trata de un curso de Psicología experimental aplicada, con cuyas adquisiciones, obtenidas del análisis minucioso de las condiciones y aptitudes del alumno, se procura proveer al docente de la base indispensable para la determinación de sus normas y reglas educativas y didácticas, contribuyendo así a construir una pedagogía fundada sobre la observación y la experiencia, para hacer de ella una ciencia ante todo experimental, elaborada por la investigación y no fraguada con *artificios dialécticos* o *disquisiciones metafísicas*” (Calcagno, 1921:588)<sup>12</sup>.

La producción de discursos sobre prácticas educativas y las formas de aprender debía adecuarse a los principios proclamados desde la investigación experimental o, en forma más precisa, a lo que Binet denominaba una *nueva pedagogía*: “la [pedagogía] antigua, a pesar de sus buenos propósitos y capítulos más o menos acertados, adolece de vicios radicales; está hecha de ideas preconcebidas, procede de afirmaciones gratuitas, confunde las demostraciones rigurosas con citas retóricas” (AA.VV, 1906: 27). Mercante coincidía con los planteos de Binet al afirmar que “la ciencia pedagógica debe construirse por medio de los procedimientos experimentales como las demás ciencias, y el éxito debe juzgarse por los resultados, sin parar demasiado en si concuerdan o no con las teorías dominantes de cualquier época”<sup>13</sup>. La disciplina pedagógica actuaría entonces como un procedimiento de control de la producción del discurso (Foucault, 1970/1999). Aquellos que no ajustaban sus objetivos a la investigación experimental y no utilizaban los instrumentos conceptuales y técnicos prescritos por la misma, serían considerados como “disquisiciones metafísicas o artificios dialécticos”. Nuevamente podemos citar a Calcagno: “inútil sería insistir (...) acerca de la superioridad del método de las mediciones sobre el método descriptivo. Mas, sin aparatos precisos no hay antropometría posible; es éste un principio elemental a menudo olvidado” (1916: 183).

En el marco de estas restricciones, Foucault (1970/1999) señala que algunas partes del discurso son puestas a disposición de todos. Las actividades de Extensión Universitaria organizadas desde la Sección constituyen una fuente para comprobar quiénes eran los destinatarios de los discursos producidos, cuáles eran los conocimientos puestos a disposición y qué características adoptó este proceso, en tanto conversión del saber producido sobre educación en influencia (Brunner; Flisfisch, 1983)<sup>14</sup>. Sus profesores y alumnos dictaban conferencias sobre las investigaciones en las que participaban o sobre temas de su incumbencia. Asimismo, todos los trabajos de laboratorio eran publicados en los *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, *Archivos de Psiquiatría y Criminología*, *El monitor de la Educación Común*, *Revista de Educación* y *La Obra*. Las comunicaciones referían a estrategias didácticas, principios metodológicos, recomendaciones bibliográficas y prescripciones relativas a la enseñanza en todos los niveles de la escolarización.

De acuerdo con Dagfal, la denominada escuela de La Plata “trataba de producir conocimientos prácticos, normas que aportaran racionalidad y eficiencia a la educación, tanto para la labor didáctica de los maestros

como para las funciones directivas de los agentes estatales encargados de administrar las instituciones educativas” (1996: 13). A través de las investigaciones realizadas en la Sección se manifestaba el interés por producir conocimientos para fundamentar científicamente el trabajo de los profesores y la organización del sistema educativo. Algunas de las conclusiones a las que se arribaba eran las siguientes: “el examen final debe suprimirse” (Calcagno, 1911: 270) y “las maestras no pueden educar varones” (Senet, 1908: 398). Asimismo, la producción intentaba contribuir a la elaboración de estadísticas nacionales, en tanto se negaba valor a las investigaciones que utilizaban normas extranjeras y generalizaban sus conclusiones para el caso argentino (Senet, 1907).

Leopoldo Herrera, catedrático de Ciencia de la Educación de la Sección e inspector de enseñanza secundaria y normal, sostenía la necesidad de poner a disposición del “pueblo” diferentes producciones culturales a través de actividades de extensión:

“La nueva universidad (...) parece providencialmente llamada a iniciar una evolución de la cultura colectiva, abriendo en su recinto y fuera de él cátedras de vulgarización que difundan la fe científica y ensanchen los horizontes morales de la gran masa.

Si no me faltase autoridad, si pudiese yo invocar otro título que mi audaz preferencia por las cosas del espíritu, quizá me atreviera a decir a las generaciones argentinas ungidas con el óleo universitario, que el pueblo pide luz y que ellas le deben siquiera un rayo del fanal encendido en sus almas cuando hicieron la sublime ascensión á las altas regiones del saber” (1906: 159)

Estas actividades estaban fuertemente ligadas a la difusión de un canon cultural que pretendía expandir pautas civilizatorias y homogeneizadoras, propias de la constitución y consolidación del Estado Nacional. Aunque es preciso profundizar en el análisis de los discursos producidos y su recepción, sería posible señalar aquí una vinculación entre la producción y difusión de conocimientos sobre educación y las actividades tendientes a la administración de las poblaciones, afirmación que daría cuenta de la existencia de una tríada expertos – ciencias sociales – gobierno. (Foucault, 1978/1991; Osborne; Rose, 1997).

## **Reflexiones e interrogantes finales**

En relación al estudio de la producción y los productores de conocimiento, L’Estoile, Neiburg y Sigaud (2002) sostienen:

“Em vez de conceber *a priori* os produtores de conhecimento como situados ‘no exterior’ do estado –como confrontados ao estado como um Outro –, é historicamente mais pertinente e sociologicamente mais fecundo considerá-los como parte interessada nas lutas em torno da definição do estado, do seu papel e das políticas que ele deve levar a cabo” (L’Estoile, Neiburg y Sigaud, 2002: 18).

La línea de investigación propuesta por los autores propone estudiar la participación de estos productores en la elaboración de políticas estatales, la construcción de discursos científicos que generan ciertos instrumentos de ordenación social y legitiman la formulación de problemas objeto de políticas públicas, la convergencia entre la racionalidad científica y la burocrático-administrativa, entre otros aspectos. Hay una clara advertencia para trascender la separación entre la esfera académica y la burocracia estatal, o entre ciencia y política. De acuerdo con estas precisiones, podemos afirmar nuevos interrogantes que permitan profundizar en la génesis de espacios de producción de conocimiento sobre educación.

En lugar de concentrarse en la dimensión abstracta y teórica del conocimiento, el centro de los análisis debería estar puesto en los modos en que diferentes agencias y agentes recibieron y se apropiaron de diferentes saberes, así como el rol jugado por los expertos en la definición legítima de las realidades escolares (Nóvoa, 2001).

Sería necesario destacar no solamente las características de los productores y la producción de conocimiento sobre educación, sino también los modos en que se dio su recepción. En analogía con el trabajo de Podgorny (1992) sobre los usos que las escuelas hacían del material disponible en el Museo de Ciencias Naturales de La Plata a principios de siglo<sup>15</sup>, podrían considerarse los modos de apropiación de los productos de la Sección de Pedagogía por parte del Estado, por ejemplo, en la elaboración de planes y programas de los distintos niveles del sistema educativo, en la confección de manuales y libros o en la formación de los integrantes de la burocracia. ¿De qué manera las investigaciones llevadas a cabo desde la Sección de Pedagogía influyeron sobre la elaboración de políticas educativas?, ¿en qué medida nutrieron los debates dados en diferentes instituciones del aparato estatal en torno al procesamiento de la cuestión social?, ¿de qué forma los discursos producidos definieron categorías para la interpretación de la escolarización?

## Bibliografía y fuentes citadas

- AA.VV. (1906) “Sección Pedagógica”, en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, tomo I, pp. 26-41.
- AA.VV. (1907) “Sección Pedagógica. La labor del año 1906”, en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, tomo II, pp. 253-285.
- Bourdieu, P. (1976/1990) “Algunas propiedades de los campos”, en *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1985/1998) “A génesis dos conceitos de habitus e de campo”, en *O poder simbólico*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.
- Brunner, J. y Flisfisch, A. (1983) *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. FLACSO, Santiago de Chile.
- Calcagno, A. (1911) “Psicología del examinado”, en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, tomo VIII, pp. 258-271.
- Calcagno, A. (1916) “Nuevos instrumentos de Antropometría”, en *Archivos de Ciencias de la Educación*, Tomo I, pp. 167-196.
- Calcagno, A. (1921) “Laboratorios de la Facultad de Ciencias de la Educación”, en *Humanidades*, tomo I, pp. 580-596.
- Dagfal, A. (1996) “Alfredo Calcagno: pedagogía científica y psicología experimental”, UBA – UNLP, mimeo.
- Díaz, M. (1995) “Aproximaciones al campo intelectual de la educación”, en Larrosa, J. (comp.) *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta.
- Dussel, I. (1997) *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC, UBA – FLACSO.
- Foucault, M. (1970/1999) *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets.
- Foucault, M. (1978/1991) “La gubernamentalidad”, en Castel, R. (otros) *Espacios de poder*. Madrid, La Piqueta.
- Herrera, L. (1906) “La popularización del saber”, en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, tomo I, pp. 155-159.
- Lerena, C. (1985/1999) “Educación y cultura en Max Weber”, en Fernández Enguita, M. (ed.) *Sociología de la educación*. Barcelona, Ariel.
- L’Estoile, B., Neiburg, F y Sigaud, L. (2002) “Antropología, impérios e estados nacionais: uma abordagem comparativa”, en L’Estoile, B., Neiburg, F y Sigaud, L. (orgs.) *Antropología, Imperio e Estados Nacionais*. Rio de Janeiro, FAPERJ, Relume-Dumará.
- Mercante, V. (1906 a) “Colegios Nacionales. Preparación de los alumnos”, en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, tomo I, pp. 171-186.
- Mercante, V. (1906 b) “Enseñanza de la ortografía. Proceso psíquico, experimentación y procedimiento”, en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, tomo I, pp. 340-412.
- Mercante, V. (1909) “La instrucción secundaria (cuestionario Naón)”, en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, tomo V, pp. 306-327.

- Moreno, J. (1913) “Antecedentes sobre la instrucción secundaria en la República Argentina”, en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, tomo XII, pp. 180-225.
- Nóvoa, A. (2001) “Texts, Images and Memories. Writing ‘New’ Histories of Education”, en Popkewitz, T., Franklin, B. y Pereyra, M. (ed.) *Cultural History and Education*. New York, Routledge Falmer.
- Osborne, T., Rose, N. (1997) “In the name of society, or three theses on the history of social thought”, in *History of Human Science*, vol. 10, n° 3, pp. 87-104.
- Pinkasz, D. (1992) “Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos”, en: Braslavsky, C. y Birgin, A. (comp.) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires, FLACSO/CIID, Miño y Dávila.
- Podgorny, I. (1992) “El acervo histórico de la Facultad y Museo de La Plata: huesos y flechas para la nación”, en *Entrepasados*, año II, n° 3, pp. 157-165.
- Senet, R. (1907) “Investigaciones antropológicas. Estadística de la talla, tronco, abertura de brazos, extremidades inferiores y peso por edades y sexos”, en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, tomo II, pp. 27-35.
- Senet, R. (1908) “El niño de esta época”, en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, tomo IV, pp. 386-389.
- Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2003) “El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una genealogía de la investigación empírica”, Buenos Aires, FLACSO, mimeo.
- Weber, M. (1972/1999) “Los literatos chinos”, en Fernández Enguita, M. (ed.) *Sociología de la educación*. Barcelona, Ariel.
- Weber, M. (1997) *Economía y sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Zimmermann, E. (1995) *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina, 1890 – 1916*. Buenos Aires, Sudamericana.

## Notas

<sup>1</sup> En *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, publicación oficial de la Sección de Pedagogía, se comunicaba frecuentemente la recepción de aparatos de medición provenientes de Francia y Alemania, tales como cronómetros de precisión, martillos para reflejo rotuliano, pito de Galton, escalas para explorar el sentido de la vista, tableros mnemónicos, aparatos de proyección, entre otros.

Desde 1906 funcionaron los Laboratorios de Fotografía, de Micrografía Nerviosa (al que se anexaba el Museo de cerebrología), de Antropología y de Psicología. Aunque continuaron con sus actividades cuando se organizó la Facultad de Ciencias de la Educación y, posteriormente, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, su importancia comenzó a declinar correlativamente con los cambios curriculares que significaron la entrada de las humanidades en la formación de los profesores universitarios.



Finocchio, S. (coord.) (2001) *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia*. La Plata, Al Margen.

Southwell, M. (2003) *Psicología Experimental y Ciencias de la Educación. Notas de historias y fundaciones*. La Plata, EDULP.

<sup>2</sup> “Este campo [intelectual de la educación] se refiere a las posiciones, oposiciones y prácticas que surgen de la producción discursiva y no de la reproducción del discurso educativo y sus prácticas que se realizan en el campo de reproducción al cual hemos denominado *campo pedagógico* (...) Está constituido por las posiciones, relaciones y prácticas que surgen entre categorías de agentes especializados en ‘principios de comunicación dominantes’ y en la producción del discurso acerca de lo educativo y sus prácticas”.

Díaz, M. (1995) “Aproximaciones al campo intelectual de la educación”, en Larrosa, J. (comp.) *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta, p. 339-341.

<sup>3</sup> Hacemos referencia al estudio de Weber sobre la formación de los literatos chinos. Brunner y Flisfisch señalan que dicho análisis es el mejor exponente de la tradición weberiana en torno al lugar del intelectual en la cultura. Por su parte, Lerena lo caracteriza como el principal aporte de Weber en materia de sociología de la educación que, junto con sus estudios sobre sociología de la religión, conforman un núcleo teórico adecuado para estudiar el poder y los aparatos de coacción psíquica.

Brunner, J. y Flisfisch, A. (1983) *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*, FLACSO, Santiago de Chile.

Lerena, C. (1985/1999) “Educación y cultura en Max Weber”, en Fernández Enguita, M. (ed.) *Sociología de la educación*, Barcelona, Ariel.

<sup>4</sup> El proyecto de González dio lugar a la nacionalización de la Universidad Provincial de La Plata, cuyos cursos habían comenzado en 1897.

<sup>5</sup> Citado en Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1903) *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal de la República Argentina*, Buenos Aires. Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, p. 690.

<sup>6</sup> “Esta corriente puede caracterizarse a través de la identificación de ciertos rasgos distintivos: 1) en cuanto a su base social, puede identificárselos como profesionales (principalmente abogados y médicos), con fuerte vocación por la vida intelectual y vinculaciones o activa participación en el mundo académico (que no excluía –más bien todo lo contrario- la actividad política); 2) ideológicamente fueron liberales de firmes convicciones progresistas, frecuentemente anticlericales (...); 3) sus posturas reformistas en lo social se basaron en el ‘legalismo’, o en la convicción de que la política parlamentaria era el ámbito propio para la búsqueda de las soluciones al conflicto social; en un ‘cientificismo’ que acentuaría la importancia de las ciencias sociales como guías de la política estatal en la materia, y por último en un enfoque ‘internacionalista’ que procuraba adaptar las condiciones locales a los numerosos precedentes extranjeros sobre el tema e insertar el reformismo argentino en las instituciones internacionales dedicadas al tema”.

Zimmermann, E. (1995) *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina, 1890 – 1916*. Buenos Aires, Sudamericana, p 15.

<sup>7</sup> Estamos siguiendo las consideraciones de Terán sobre lo que ha denominado “cultura científica”.

Terán, O. (2000) *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo (1880-1910) Derivas de la 'cultura científica'*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

<sup>8</sup> Citado en Finocchio, S., *Op. Cit.*

<sup>9</sup> La traducción inglesa de este concepto weberiano es *social closure*. Brunner y Flisfisch la traduce como cierre social o relación social cerrada

Brunner, J. y Flisfisch, A., *Op. Cit.*

<sup>10</sup> “La creación de diplomas concedidos por las Universidades y los Institutos técnicos y comerciales, el clamor por la creación de títulos en todos los sectores en general se hallan al servicio de la formación de una capa privilegiada en los negociados oficiales y en los despachos particulares. Su posesión apoya el derecho (...) a ser admitido en el círculo de los que tienen un ‘código de honor’, a una remuneración según el ‘honor estamental’ (honorarios) en vez del salario de acuerdo con el trabajo realizado, al ascenso y a la jubilación, y, ante todo, al monopolio de los puestos social y económicamente ventajosos por parte de los aspirantes al diploma”.

Weber, M. (1997) *Economía y sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica, p. 750.

Bourdieu señala que el diploma “instituye el capital cultural por la magia colectiva, a la manera (según Merleau Ponty) como los vivos instituyen sus muertos mediante los ritos de luto”, y desde estas afirmaciones atribuye al colectivo el “poder de instituir, el poder de hacer ver y hacer creer, o, en una palabra, hacer reconocer”.

Bourdieu, P. (1979) “Los tres estados del capital cultural”, en *Actas de Recherche en Sciences Sociales*, traducción de Monique Landesmann.

<sup>11</sup> “(...) Nadie entrará en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias o si no está, de entrada, cualificado para hacerlo. Para ser más preciso: no todas las partes del discurso son igualmente accesibles e inteligibles; algunas están claramente protegidas (diferenciadas y diferenciadas) mientras otras aparecen casi abiertas a todos los vientos y se ponen sin restricción previa a disposición de cualquier sujeto que hable”.

Foucault, M. (1970/1999) *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets, p. 39.

<sup>12</sup> El destacado es nuestro.

<sup>13</sup> Comentario bibliográfico del libro de Ángel Bassi *La escuela Experimental de Esquina* (La Plata, Sesé y Larrañaga, 1898), en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, tomo 1, p. 264.

Aunque deberíamos indagar acerca de cuáles eran para Mercante y los demás integrantes de la Sección las denominadas teorías dominantes en materia de educación, podemos afirmar una intención por delimitar posiciones ortodoxas y heterodoxas en un campo en constitución.

<sup>14</sup> “La extensión universitaria, entendida como labor de difusión de la educación elemental y principios científicos útiles en la vida social, fue practicada en Buenos Aires por una serie de instituciones no oficiales ligadas a sectores progresistas (...) El rasgo diferencial de este movimiento en La Plata es el papel directivo de la Universidad en su promoción y realización”.

De Lucía, D. (1999) “La tradición laica en la ‘ciudad universitaria’. El movimiento librepensador en La Plata”, en Biagini, H. (comp.) *La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil desde sus orígenes hasta 1930*. La Plata, EDULP, p. 19.

<sup>15</sup> La autora ha consultado la correspondencia que llegaba al Museo a fin de conocer las demandas planteadas por diferentes instituciones. En líneas generales, se trata de a) pedidos de réplicas o ilustraciones para formar museos escolares por parte de los consejos de escolares provinciales o escuelas, b) pedido de publicaciones por parte de ateneos educativos y ministerios nacionales o provinciales, c) pedidos para realizar visitas.

# O FRACASSO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS: UM DIAGNÓSTICO SOB SUSPEITA<sup>1</sup>

Diana Gonçalves Vidal<sup>2</sup>

## Resumo

O artigo tem por objetivo discutir o diagnóstico do fracasso das reformas, interrogando-se sobre as várias representações de escola e escolarização em luta quando se elaboram, impõem ou se resistem às reformas educativas. Para tanto, estrutura-se em quatro seções. Na primeira, esboça rapidamente o percurso de trabalho e pesquisa do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE), origem da reflexão. A seguir, discorre sobre os conceitos mobilizados na análise. Cultura escolar, gramática da escola e forma escolar emergem como problema. Na terceira parte, explora as alterações propostas no tempo escolar pela reforma Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro (1927-1930) e as resistências operadas por pais, alunos e professores como forma de evidenciar as diferentes representações de escola e escolarização em luta na sociedade no período. Por fim, a guisa de conclusão, problematiza as relações entre reforma educacional e mudança no discurso educacional, sublinhando que há mudanças realizadas pela cultura escolar que antecipam as reformas, como há propostas reformistas que logram se instalar nos fazeres ordinários da escola. Afirma, assim, a necessidade de compreender a operacionalização das práticas escolares, no intercâmbio com a sociedade e a história, no entendimento de que os saberes técnicos e as reformas educativas são, eles também, constituídos no jogo das representações concorrentes sobre o que é a escola e como deve atuar.

**Palavra chave:** Reforma educativas, História da Educação, Escola nova, Crise educacional.

## Abstract

This paper aims at discussing the diagnosis of failure of the educational reforms by questioning the various representations of school and schooling there are in dispute at the time the educational reforms are being defined, imposed upon or resisted to. Therefore, it is organized in four sections. In the

first, the itinerary of work and research of the *Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação*- NIEPHE- (Interdisciplinary Center of Studies and Researches in History of Education), source of this work's discussion, are briefly presented. This is followed by the presentation of the concepts mobilized by the analysis: school culture, school grammar and school structure. The third section explores the changes in the school time proposed by the Fernando de Azevedo Reform in Rio de Janeiro (1927-1930) and the resistances displayed by parents, students and teachers as ways to put in evidence the different representations of school and schooling at play in the society at that period of time. The closing section problematizes the relations between the educational reforms and the changes in the educational discourse highlighting that there are changes in the school culture that anticipate the reforms, just as there are reforms that manage to reach the school everyday practices. It states, therefore, the importance of understanding the school practices in their social and historical relationships considering that the technical knowledge and the educational reforms are also constituted in the interplay of the competing representations of what the school is, and how it schools should operate.

Desde o doutorado, defendido em 1995, venho me interessando pelo tema das reformas da instrução pública no Brasil. Particularmente tenho me dedicado a investigar as reformas Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, implantadas no Rio de Janeiro, em 1922, 1927 e 1931, respectivamente – todas, pelo olhar retrospectivo da historiografia, imbuídas do ideal *escolanovista*, ainda que nem sempre os educadores fizessem menção direta a ele. Antônio Carneiro Leão referia-se a *métodos ativos de ensino*, dando prioridade à “*modernização do ensino, à generalização das melhores práticas pedagógicas e à intensificação do carinho pela criança*” (Carneiro Leão, 1926, p. 39). Anísio Teixeira propunha a adoção da designação *escola progressiva* como corolário de uma escola de experiência e de vida, de atividade e de trabalho. Fernando de Azevedo foi o único a empregar explicitamente a expressão *escola nova*, mas esta só passou a ser enfatizada em seus discursos após a aprovação do texto da reforma pelo Conselho Municipal, em 19283.

Aglutinavam estava reformas, no entanto, um anseio de renovação educacional que se expressava na reestruturação dos mecanismos de controle das camadas populares no espaço urbano, na disseminação dos preceitos do trabalho produtivo e eficiente e na adaptação dos indivíduos a uma sociedade percebida como em permanente mudança. Nesse contexto, pretendiam uma convergência entre reforma educacional e reforma social. A referência imediata do movimento havia sido dada pela rejeição às regras associadas ao termo *tradicional*, embora a expansão do

*escolanovismo* operasse apropriações do modelo, dos materiais e métodos escolares negados, conferindo novos significados às práticas escolares e aos problemas enfrentados pelo aumento de escolaridade da população (Vidal, 2000).

A constituição do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE), em 1996, visou a ampliar o espectro da pesquisa pela incorporação de investigadores, em nível de iniciação científica, mestrado e doutorado, de forma a explorar os diferentes matizes das reformas cariocas dos anos 1920 e 1930, a fim de verificar suas estratégias de implementação e as práticas disseminadas no interior das escolas públicas primárias, com atenção à distribuição de objetos, à difusão de métodos e às relações que a escola estabeleceu cotidianamente com a cidade e a população carioca. Devo ressaltar que as questões de que irei tratar aqui derivam da dinâmica de discussão e trabalho do grupo.

O investimento do NIEPHE deu-se em duas direções: na mobilização de um arsenal teórico que permitisse pensar as ligações entre a escola pública e a sociedade e no levantamento de fontes primárias, como legislação, imprensa pedagógica, fotografias, correspondência de educadores, produção bibliográfica, dentre outras, que viabilizassem os estudos. No segundo caso, o exercício propiciou a publicação de documentos (em excertos e na íntegra), em suporte papel ou digital.

Quanto ao aporte teórico, a equipe tem recorrido aos conceitos de *forma escolar*, colhido em Guy Vincent, e *cultura escolar*, tomado de Dominique Julia e André Chervel, na medida em que permitem, ao mesmo tempo, perceber as continuidades do processo de escolarização e avaliar as mudanças. A eles, agrega a noção de *escola real*, elaborada por David Tyack e Larry Cuban, de modo a entender como se foi gestando uma *representação hegemônica* de escola primária que, a despeito de contraditoriamente construída pelos vários grupos sociais em conflito, apresenta-se como homogênea e emerge, na fala dos sujeitos, como base de reivindicações sociais ou resistência a alterações. Faz uso, ainda, das categorias *estratégias* e *táticas*, propostas por Michel de Certeau, insistindo sobre as *resistências* do lugar *ao gasto do tempo*, mas demonstrando interesse pelo *uso do tempo*, ou seja, pelos câmbios, ainda que pequenos, operados no dia-a-dia, e compreendendo o consumo cultural como ativo, o que permite interrogar-se sobre as apropriações realizadas constantemente pelos sujeitos dos objetos postos em circulação no espaço da escola. Utiliza, por fim, o conceito de *lutas de representação*, cunhado por Roger Chartier, na medida em que compreende a ação humana como constituída por

*“práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição”* (1991, p. 183), o que reenvia à percepção da realidade como contraditoriamente construída pela atividade dos grupos sociais.

Nesse enfoque, a escola pública primária, nas primeiras décadas do século XX, adquire os contornos de um empreendimento possível, na trama das representações de escola em luta. A definição da educação ideal assume o cerne da disputa entre os vários grupos sociais, dispondo no discurso de educadores e políticos, nas baixas taxas de frequência, nas inovações propostas por professores e na multiplicidade de modelos escolares. A abordagem supõe colocar sob suspeita os diagnósticos que seguidamente caracterizam a escola sob o signo da crise e se indagam acerca do insucesso das reformas educativas. Ou, por outra, questionar-se acerca da relação aparentemente imediata entre crise, reforma educativa e mudança no discurso educacional.

## **1. Crise, reforma e mudança: questões para o debate**

José Mário Pires Azanha, em artigo publicado em 1991, já afirmava que *“o reconhecimento da existência de uma crise na instituição da escola deveria antes nos conduzir a rever nossas idéias sobre ela do que, apressadamente, levar a esforços para reformá-la”* (Azanha, 1991, p. 66). Propunha um programa de pesquisa que pudesse iluminar as relações efetivamente praticadas na escola, pela descrição das *práticas escolares* e seus correlatos, *“objetivados em mentalidades, discurso, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, ‘resultados escolares’ etc.”* (Idem, p. 67), na assunção de que a compreensão que se tinha da escola era excessivamente simplificada.

Evidenciava Azanha que a própria noção de crise comportava os supostos de uma análise exterior às relações cotidianas da escola e se traduzia na avaliação dos resultados esperados, perspectivados pelas representações do que a instituição deveria ser. O procedimento negava, para o autor, a existência de uma cultura escolar, historicamente constituída e relativamente autônoma. Os argumentos de Azanha antecipavam em 10 anos a conferência de abertura do I Congresso Brasileiro de História da Educação, pronunciada por António Viñao Frago, e já sustentavam a conclusão de era preciso invadir a *caixa-preta* da escola para conhecer seu funcionamento interno e poder transformá-la.

Indagando-se acerca do fracasso das reformas educativas, António Viñao Frago, chamava a atenção, dentre outros aspectos, para o *“caráter*

*fundamentalmente histórico da cultura escolar e ahistórico de algumas reformas*”. Assim, o insucesso reformista provinha da ignorância da existência

desse conjunto de tradições e regularidades institucionais, sedimentadas ao longo do tempo, de regras de jogo e supostos compartilhados, não explícitos, que são os que permitem aos professores organizar a atividade acadêmica, fazer a aula e, dada a sucessão ininterrupta de reformas que se postulam a partir do poder político e administrativo, adaptá-las, transformando-as, às exigências que derivam da cultura ou gramática. (Viñao Frago, 2001, p. 30-31).

Ao associar cultura escolar às permanências, tradições e regularidades, Viñao Frago, oferecia uma resposta ao problema, ao mesmo tempo que percebia os riscos de uma análise alicerçada apenas nas continuidades. Advogava, assim, a necessidade de uma teoria explicativa em história da educação que repousasse sobre os câmbios.

Fazia coro ao trabalho de David Tyack e Larry Cuban que, nos anos 1990, ao analisar a invariância da instituição escolar nos Estados Unidos da América, haviam criado o conceito de *gramática da escola*. Não claramente definida, a gramática básica da escola, primária e secundária poderia ser percebida pela divisão do tempo e do espaço, classificação dos alunos e escolarização de conteúdos.

Partindo da constatação de que, por mais de um século, os norte-americanos haviam traduzido seus anseios culturais e esperanças de incorporação de imigrantes e *outsiders* ao ideal americano em dramáticas demandas por reforma educacional, os autores se propunham a tentar localizar as causas do relativo fracasso dessas iniciativas. Para tanto, apostavam em estudos de longa duração que, não se restringindo ao enfoque das mudanças pretendidas, permitissem perceber as continuidades em práticas básicas da escola e se abrissem à compreensão da hibridação entre as idéias reformistas e as presentes no cotidiano escolar como virtudes do sistema, resultantes da seleção operada pelo professor no que era mais eficiente em cada modelo. Iniciavam, assim, um percurso que se desdobrava em duas matrizes históricas: a escola primária graduada e a unidade Carnegie de crédito para o ensino secundário. Situavam o surgimento de ambas na conformação do sistema educativo norte-americano no fim do século XIX e início do XX (Tyack e Cuban, 1999, p. 88 e seg.).

Para os autores, a frequência da maioria dos norte-americanos aos bancos escolares, durante o novecentos, havia consolidado uma identificação entre a *gramática da escola* e a concepção de uma *escola real* ou *de verdade* que obstaculizava as mudanças. Embora lidando com a noção de



hibridações, os autores argumentavam a pujança (e a permanência) da *gramática da escola*, responsabilizando a comunidade escolar, bem como a falta de continuidade dos recursos técnicos e financeiros para apoio à inovação pela falência das reformas.

Também preocupado em compreender as constantes na organização escolar, Guy Vincent, uma década antes, em 1980, considerou a gênese dos três elementos para ele constitutivos da instituição em nível primário: o espaço, o tempo e a relação pedagógica. Era a emersão da escola como um lugar específico e separado das outras práticas sociais, onde se constituíam saberes escritos formalizados, produziam-se efeitos duráveis de socialização sobre os estudantes, disseminava-se a aprendizagem das maneiras de exercício de poder e propagava-se o ensino da língua na construção de uma relação escritural com a linguagem e o mundo, que configurava a *forma escolar*. Vincent localiza o nascimento desse modelo na escola lassalista da França no fim do século XVII.

Apesar de afirmar que o regramento do tempo, a organização espacial da escola e o constrangimento moral do aluno tinham sido alterados com a introdução das Leis Guizot (1833) e Jules Ferry (1880), que tornaram laico o ensino elementar francês, Guy Vincent considerava que a *forma escolar* criada por La Salle havia sido mantida em sua essência (permanecendo como tal até os dias de hoje). Para Vincent, a alteração fundamental fora operada pela passagem de uma cultura fundada na oralidade para uma cultura *escritural*, baseada na difusão da palavra escrita (crescimento da alfabetização), mas principalmente na organização do pensamento e da relação do homem com o mundo pela lógica escritural. A proposta de Vincent não se constitui como uma resposta à falência das reformas educativas, mas ao diagnóstico da crise educacional. Para o autor, a suposta crise é apenas a evidência de que a *forma escolar* extrapolou os muros escolares e avançou sobre toda a sociedade, escolarizando-a. É, portanto, o signo do sucesso da escola (Vincent et al, 2001).

Ao enfatizar os aspectos estruturais da escola, os autores acabavam por identificar reforma a mudanças e as práticas instauradas no interior da escola a resistências. De maneira diversa, Antoine Prost, ao investigar o ensino científico, em 1996, propunha problematizar essa relação direta, interrogando-se sobre os câmbios impetrados por simples medidas (técnicas ou não) que parecem imperceptíveis. Afirmava serem reforma e mudança duas realidades diferentes. A reflexão incitava a perceber a cultura escolar como também promotora de alterações. Era essa, muito possivelmente, a perspectiva de Dominique Julia (2001) ao mencionar a

crise como possibilidade de compreender as múltiplas relações estabelecidas no interior da escola, no artigo amplamente citado “A cultura escolar como objeto histórico”. A valorização do estudo das práticas escolares vinha a par da aposta nas “*mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema*” (p. 15).

Questão semelhante foi tratada por Anne-Marie Chartier (2000), que a ampliou, indagando-se sobre a possibilidade de uma pesquisa histórica analisar cientificamente as práticas escolares. Partindo da constatação de que “*não é fácil falar da prática de outra forma que não de maneira negativa*” (Bourdieu) e de que “*ao subir, descer, girar ao redor das práticas, alguma coisa escapa sem cessar, que não pode ser dita nem ensinada, mas deve ser praticada*” (Michel de Certeau), perguntava-se sobre como conduzir investigações que, ao mesmo tempo em que invadissem o interior da escola, evitassem análises que deslizassem para o anacronismo, concebendo o passado na sua identidade com o presente – supondo regras de uso de materiais escolares induzidas pelas práticas escolares contemporâneas – ou se apoiassem na mera empiria, deduzindo os fazeres a partir do estudo dos objetos – esquecendo-se de que, ao se subtraírem à lei do presente, esses objetos inanimados adquiriam certa autonomia.

Lembrava que em sociedades escolarizadas (a francesa mais fortemente que a brasileira), a escola tendia a constituir-se como uma realidade supostamente conhecida, uma vez que tanto pesquisadores quanto diversos grupos sociais dela participam ou participaram ao menos na qualidade de alunos. A proximidade com os enunciados de Tyack e Cuban era apenas inicial. Para Tyack e Cuban, a constatação sinalizava a relevância dos estudos acerca da gramática da escola. Para Anne-Marie Chartier, remetia à importância de investigar os *fazeres ordinários*, pois compreendia que, seguidamente designada mas não descrita, “*a não ser de maneira incidental ou indireta*” (2000, p. 158), a escola se fazia ausente exatamente naquilo que executava: a prática escolar.

Instigava a elaborar um meta-discurso que permitisse falar da escola na escola, que possibilitasse descrever os *fazeres ordinários*, deslocando a atenção das observações aos dizíveis, às modalidades de dizer ou escrever, e tendo em conta que todas as vezes que um procedimento ou prática escolar obtinha sucesso, tornava-se *invisível*. O procedimento implicava, para a autora, a recusa ao repertório estrutural da *forma escolar*, proposta por Guy Vincent, e a busca, amparada no trabalho de André Chervel, de

inovações pedagógicas que foram rejeitadas, digeridas e pervertidas pela instituição escolar, ou, ao contrário, integradas nas suas formas

variáveis, orgânicas ou marginais, institucionais ou militantes. (Chartier, 2000, p. 166).

Nesse sentido, apontava para a relação constante que a cultura escolar opera com a sociedade, tanto no que se apropria das dinâmicas sociais quanto no que as constitui como produto das ações praticadas pelos sujeitos no interior das escolas. A operação conduz ao entendimento da cultura escolar como portadora de índices das lutas sociais pela definição de escola ideal, acolhendo reivindicações e promovendo a introjeção de valores e comportamentos.

Refletir sobre a constituição do sistema educacional no Rio de Janeiro pode ser elucidativo das questões aqui abordadas. De maneira a não alongar a exposição, tomarei como pretexto apenas a organização do tempo escolar na reforma educacional implantada por Fernando de Azevedo.

## **2. Tempo escolar na reforma Fernando de Azevedo.**

Ao assumir a Diretoria Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, em 1927, a convite de Antônio Prado Júnior, Fernando de Azevedo iniciou um programa de reformulação do sistema escolar carioca com base nos princípios pedagógicos de *escola-comunidade*, *escola única* e *escola do trabalho*. No discurso proferido a 8 de setembro daquele ano, no salão do Jockey Club, depois reproduzido no *Boletim de Educação Pública* e utilizado como introdução ao Projeto de reforma do ensino primário apresentado ao Conselho Municipal, o educador resumia, assim, a proposta:

...Como é preciso, para este fim, desenvolver o sentido da acção, a vida intensa e creadora, á escola do estudo (lernschule), á escola passiva tradicional, á escola do automatismo livresco, succedeu, na nova concepção, a escola do trabalho (arbeitschule), a escola activa e de experiência pessoal em que todo o estudo deve ser aquisição e trabalho, feito em comum (Azevedo, 1927, p. 17).

A premissa da renovação escolar se associava ao empenho na extensão da escolaridade primária às camadas populares. Para tanto, foram efetuados não apenas inquéritos sobre distribuição geográfica das crianças em idade escolar, como também foi prevista a instalação de prédios escolares em regiões com maior densidade populacional. A expansão escolar surgia como resposta aos anseios de reforma social pela reforma da escola, esposados pelos educadores da época, como se afirma na introdução deste artigo. A escola primária era apresentada como lugar dedicado por

excelência à preparação do indivíduo para atuar na sociedade de maneira solidária e harmônica, o que visava a elidir o comportamento revolucionário ou contestatário, e a induzir ao trabalho produtivo, o que supunha o encaminhamento vocacional e o estímulo à formação técnica em prol do fortalecimento econômico da nação. Para cumprir tal missão, a escola primária precisava ser gratuita e obrigatória, e seus fazeres ordinários deveriam se regrados tendo em mira os ideais a difundir.

Largamente estudada por historiadores da educação, desde os anos 1970, a *reforma* implementada na capital da República entre 1927 e 1930 dispensa uma caracterização detalhada no âmbito deste artigo. É insistentemente narrada pelo próprio Azevedo, que n' *A cultura brasileira* (1943) lhe dedica lugar de destaque. O mestrado de Nelson Piletti (1982), um dos exemplos mais remotos de abordagem, além de análises já consagradas, como de Carvalho (1988, 1989 e 1993), ou recentes, como Paulilo (2001), Rodrigues (2002), Abdala (2003) e Silva (2004), podem ser visitadas para esse fim. Nesse sentido, este artigo privilegia apenas uma questão: os dispositivos de conformação e as táticas de apropriação do tempo escolar disseminadas no interior das escolas e as relações que estabeleceu com o tempo social. Com o expediente, visa iluminar aspectos das articulações entre crise, reforma educativa e mudança no universo escolar.

A reformulação do ensino primário encetada por Azevedo pretendeu alterar *quantitativamente* e *qualitativamente* os tempos da escola primária carioca. Na primeira perspectiva, a intervenção foi de duas ordens: redução do curso primário de sete para cinco anos de duração, sendo o quinto ano dedicado ao ensino pré-vocacional; e homogeneização da jornada escolar em 4h e 30 min diárias. Para tanto, tornaram-se necessárias a diminuição do dia de aula nas escolas de turno único de 5 para 4h e 30 min, com antecipação do horário de saída em 30 minutos e redução de 30 para 20 minutos no tempo do recreio; e a prorrogação de 4h e 20 min para 4h e 30 min na aula das escolas de dois turnos, com antecipação de 20 minutos no horário de entrada e 10 no de saída no turno da manhã (das 7h e 50 min para 7h e 30 min e das 12h e 10 min para 12h) e prorrogação de 10 minutos à entrada e 20 à saída do turno da tarde (das 12h e 20 min para 12h e 30 min e das 16h e 40 min para as 17h) (Silva, 2004, p. 121). As mudanças *qualitativas* visaram a assegurar o fluxo dos trabalhos escolares, reforçando dispositivos de controle da frequência escolar e, portanto, da assiduidade e pontualidade de alunos e professores. Nesse tocante, não apenas foram instituídas multas pecuniárias aos pais dos alunos ausentes, que variavam de 5\$ a 200\$000, de acordo

com o Art. 47 do Decreto 3.281, de 23 de janeiro de 1928; como foram criadas punições aos retardatários: corte do ponto aos docentes e impedimento de ingresso no espaço escolar aos discentes. Por outro lado, o reticulado do quadro diário de disciplinas foi substituído: em vez da fragmentação das atividades em períodos de 5, 10, 30 ou 60 minutos, foi instaurada a noção de *tempo de interesse* para a aprendizagem dos saberes escolares.

Essas medidas incidiram diferentemente no cotidiano escolar. Ora traduziram a perspectiva de alteração das práticas, ora se apresentaram como continuidade do trabalho executado anteriormente. No discurso do educador, entretanto, emergiram sempre como signo de mudança necessária em função do diagnóstico da crise que atingia o sistema escolar carioca.

O Estado, no Distrito Federal, ainda não enfrentou o problema da alfabetização e das malhas, de tecido largo e frouxo, que estendeu, para colher a população em idade escolar, escapam, todos os annos, milhares de crianças, que não recebem instrucção em escolas públicas, nem têm meios de a pagar em estabelecimentos particulares. Ainda não aparelhada para exercer efficazmente essa funcção elementar, não será de surprehender, na actual organização, o carater antiquado que reveste. As instituições do ensino primário, installadas ao acaso, sem uma visão aguda de nossas realidades e sem qualquer espirito de finalidade social, e talhadas ainda pelos moldes da velha escola primaria de letras, obedecem a princípios de organização a que já não se conformam as modernas legislações escolares (Azevedo, 1927, p. 15).

Mal aparelhada, ineficiente, antiga, instalada ao acaso e sem finalidade definida: essa era a escola primária que o educador pretendia reformar. A contundência da análise ocultava as ações implementadas anteriormente pelo Estado e apagava os esforços que seguidamente tinham acompanhado a prática de educadores cariocas no exercício da docência, na difusão de modelos pedagógicos e no aperfeiçoamento das lides do magistério<sup>4</sup>. Forjando uma ruptura entre um passado remoto que se fazia atual e os desafios a enfrentar na modernização da escola carioca, Azevedo desenhava o plano de reformulação do ensino que propunha como *novo*. Tornava-se beneficiário da engrenagem que, ao encadear crise e reforma educativa, situava a mudança como positiva e exterior ao universo da escola. Escudado em premissas pedagógicas, permitia-se intervir nas práticas escolares, mas também se arrogava o direito de incidir nas práticas sociais. Assegurar a frequência escolar obrigatória, ponto nodal

da argumentação, era o que entretecia as duas vertentes de ação, justificando constituir o *tempo escolar* em *tempo social*. A questão assim colocada dava relevo a representações sociais concorrentes de escola e seu lugar social na época. O artigo publicado pelo jornal *Correio da manhã*, em 11 de março de 1928, oferecia subsídios ao debate.

Pelo novo regulamento das escolas primárias, o horário para as aulas do primeiro turno é de 7,30 às 12 horas. Quer dizer: quando a criança sai de casa para ir ter a sua aula, o comércio a varejo de gêneros alimentícios está começando a abrir as portas. Assim, se essa criança tem de levar a sua merenda, o que é natural e habitual, não a logrará em casa, salvo se os pais se dispuserem a fornecer-lhe alimento guardado de véspera, numa cidade em que o verão é asfíxiante e nem todos podem ter geladeiras no domicílio.

Mas não é só a criança sacrificada. A professora ainda fica em situação mais difícil. Se ela mora em Copacabana, na Gávea e em Botafogo, devendo lecionar na Tijuca, no Engenho Novo ou em Cascadura, ou se ela reside em qualquer dessas localidades suburbanas e ensina no centro da urbs, terá de sair de casa no mínimo às 6 da manhã, em jejum. O ponto é, improrrogavelmente, encerrado às 7,20.

A diretoria de instrução está sendo superintendida por dois técnicos. Mais de uma vez em livros e artigos publicados, em conferências pronunciadas, os drs. Fernando de Azevedo e Vicente Licínio Cardoso têm afirmado e reafirmado dos propósitos de nobre alcance em favor da educação popular. Não nos parece possível, por isso mesmo, nem admissível, que ambos estejam indiferentes a essa questão de horários, que tão sérios transtornos está causando. (Apud Silva, 2004, p. 137).

O articulista realçava a imbricação entre tempo escolar e tempo social, explicitando que alterações no horário de entrada de alunos e professores na escola demandavam ajustes no horário de funcionamento do comércio e dos transportes, na organização do tempo e da economia familiares e na distribuição populacional. A interferência na vida da cidade era o principal argumento mobilizado para sensibilizar as autoridades educacionais a rever o panorama de insatisfação criado, na certeza de que a escola era impotente para ajustar os fazeres sociais às suas necessidades. A conseqüência tornava-se previsível: a freqüência escolar seria abalada. Opunha-se, assim, à aposta de Azevedo de que os tempos escolares poderiam ditar os sociais, e denunciava a ainda fraca inserção da escola na sociedade carioca. A questão, que em momentos assumia a forma de uma disputa entre o governo da casa e o governo da escola, evidenciava outras dimensões das práticas sociais:

Infelizmente, alguns pais de alunos não têm querido auxiliar as autoridades escolares para o cumprimento desse horário, havendo em todos os distritos, notadamente nos da zona urbana, a maior irregularidade à hora de entrada dos alunos, sob a alegação de que a entrada do 1º. turno às 7,30 não dá tempo para que as crianças compareçam à escola com a primeira refeição e possam igualmente desobrigar-se de serviços domésticos. (*Jornal do Comércio*, 24 de maio de 1928, Apud Silva, 2004, p. 141).

Realizar serviços domésticos era, e é até hoje, uma tarefa comum às crianças de famílias mais pobres, cujo trabalho, no lar ou na rua, se afigurava (se afigura) como uma das formas de sobrevivência familiar. Se a essa prática for associada a menção à falta de geladeiras nas casas, o que, por certo, era uma realidade no Rio de Janeiro dos anos 1920, pode-se estimar que a alteração do horário da escola entrava em litígio com a rotina das camadas populares – justamente a parcela da sociedade que a reforma pretendia integrar aos bancos escolares. Não se deve pretender ver, aqui, uma recusa da escola por parte da população menos favorecida, reeditando análises historiográficas que afirmavam o desinteresse popular pela escolarização, pioneiramente questionadas por Demartini (1980), mas introduzir a perspectiva de que o conflito sinalizava representações sociais de escola e escolarização em luta. Os estatutos da primeira associação de moradores do país, a Beneficiadora de Vila Isabel, criada em 1910, que tinha, explicitamente, entre os seus objetivos, “*a criação de escolas elementares e profissionais, diurnas e noturnas, para menores e adultos e, especialmente, com os poderes municipais, a edificação e instalação de uma escola modelo digna do bairro de Vila Isabel*” (Silva, 1988, p. 36-37), são apenas um exemplo do anseio popular pela difusão da escola primária.

Mas, se a escola emergia como reivindicação nas camadas menos favorecidas da sociedade carioca e como proposta das elites na sua extensão a toda a população do Rio de Janeiro, o debate tornado público pelos jornais alertava para as diferentes representações em jogo. A prioridade à instituição escolar, desejada pelas autoridades educacionais, contrastava com a posição complementar a ela conferida pelas demais instituições sociais, neste caso a família. As penalidades previstas, como multa pecuniária, não eram suficientes para assegurar nem a regularidade da presença nem a pontualidade dos alunos e, seguramente, não estimulavam a permanência nos bancos escolares durante todo o curso primário. Para os pais, as crianças deveriam ir à escola, mas no horário que lhes fosse mais conveniente e de acordo com os projetos familiares concebidos para cada membro.

Aqui, a categoria família ganhava outra substância. Famílias abastadas e famílias desfavorecidas concebiam diversamente o lugar social da escola. O inquérito realizado em 1932 pelo Serviço de Classificação e Promoção de Alunos, já durante a administração Anísio Teixeira da instrução pública carioca (1931-1935), parecia oferecer subsídios à percepção dessa diferença. Os resultados apontavam que a evasão escolar se estendia a todas as classes sociais utilizadas como parâmetro (indigentes, pobres, remediados e abastados) e que a frequência média nas escolas primárias do Distrito Federal se situava em torno de três anos. Menos de 1/3 dos alunos matriculava-se no 3º ano. Os 4º e 5º anos representavam apenas 10% da matrícula total (Teixeira, 1935, p. 36 e 77). O diagnóstico sinalizava que, findo o 3º ano escolar, as crianças pobres entravam no mercado de trabalho e as abastadas procuravam preparar-se para ingresso no secundário. Incitou a administração pública a dividir o ensino em dois ciclos: primário (três anos iniciais, com o objetivo de ensinar a ler, escrever e contar) e intermediário (dois anos seguintes, para enriquecimento da bagagem cultural do aluno), de forma a atender às demandas de aprendizagem dos saberes elementares das classes populares e de aperfeiçoamento da cultura geral das classes médias e altas.

Os diferentes significados sociais atribuídos à escola e à escolarização por famílias abastadas e desfavorecidas e por autoridades escolares, indicados nesta argumentação, indicam as disputas em torno da *representação hegemônica* de escola, oferecendo pistas à percepção da realidade social como contraditoriamente construída pelos grupos. Assegurar a frequência escolar obrigatória por parte de todas as camadas sociais impunha homogeneizar as representações em luta e constituir a noção de escola proposta pela administração pública como hegemônica. O intento não foi obtido pela reforma Azevedo, nem pela reforma Anísio Teixeira, que a seguiu no Rio de Janeiro. No entanto, não é possível afirmar que nas décadas posteriores não se foi firmando a importância social da frequência regular e obrigatória à escola por todas as crianças cariocas (e brasileiras) e do caráter único dessa educação pública. Mas, para que isso se efetivasse, negociações precisaram ser feitas entre os grupos, e os contornos da escola paulatinamente foram sendo redesenhados, acomodando os interesses dispare, ainda que o olhar retrospectivo da historiografia não lhes tenha dado relevo. Simultaneamente, as relações entre a escola e a sociedade se transformaram, tanto pela impregnação dos fazeres sociais à escola, quanto pela disseminação de dispositivos escolares no seio da sociedade – faces complementares da cultura escolar. As constantes mu-



danças dos conteúdos curriculares e as incessantes cobranças sociais sobre a ação da escola trazem a medida dessas lutas.

As disputas, entretanto, não se restringiam ao diálogo entre a instituição escolar e as demais instituições sociais, ou não se situavam apenas externamente aos muros escolares. Ocorriam também no interior da escola e resultavam das diversas representações sociais em jogo. Explorar matizes das práticas escolares pode ser operatório. Para tanto, outro artigo publicado em um jornal carioca serve de mote.

Parece que o sr. Fernando de Azevedo nunca lecionou ou esteve em contato com o movimento escolar, tal o absurdo do novo regime.

O horário atual foi feito para crianças-bonecas e não para crianças-animadas; e também para serventes elétricos. Há apenas 10 minutos de intervalo entre a terminação de um turno e o início do outro. É humanamente impossível impedir que os alunos deixem cair no chão papelinhos, aparas de lápis e mesmo terra dos seus sapatos. O professor por maior vigilância que exerça ao terminar a aula tem sempre a decepção de notar que a sala mostre que já foi ocupada, ou por haver um pequeno desarranjo no material escolar ou pelo que expus anteriormente.

Pois o sr. Fernando de Azevedo acha que em 10 minutos os serventes elétricos podem limpar as salas, encher as talhas e moringues, lavar os aparelhos sanitários, remover os papéis das cestas existentes nas salas, varrer os logradouros destinados ao recreio etc. etc. (Azurém, 1928).

Deixando de lado a menção aos serventes elétricos, que conduziria a análise para questões ligadas à higiene escolar, vale destacar a referência às crianças-bonecas por oposição a crianças-animadas. Não era apenas a fisiologia da criança, mas, muito possivelmente, às teorias pedagógicas que propalavam o ensino ativo, desde o final do século XIX em circulação na escola primária e na escola normal carioca e nos anos 1920 associadas à noção de escola ativa, a que se remetia o articulista, portavoz de uma “leitora assídua” (talvez uma professora primária), que buscara sua coluna, *Tópicos da cidade*, para expressar a insatisfação com o novo horário proposto pela administração Azevedo.

A metáfora dava visibilidade às concepções de aluno que impregnavam o magistério carioca à época e que tornavam possível a introdução no universo da escola de outras medidas concernentes ao tempo escolar, como o respeito ao *interesse* da criança na organização das atividades diárias. Ao assumir a Direção Geral da Instrução Pública, Fernando de Azevedo havia encontrado o ensino primário articulado em torno de uma

rígida grade de disciplinas que, para os efeitos deste artigo, foi exemplificada, tomando apenas o conteúdo relativo ao 1º e 2º anos do primeiro turno.

<i>1º e 2º anos primários: disciplinas</i>	<i>1º turno</i>
Formatura e cânticos	7h e 50 min às 8h
Educação física	8h às 8h e 30 min
Entrada e pausa	8h e 30 min às 8h e 40 min
Linguagem	8h e 40 min às 9h e 40 min
Pausa	9h e 40 min às 9h e 45 min
Aritmética	9h e 45 min às 10h e 05 min
Recreio	10h e 05min às 10h e 25 min
Pausa	10h e 25 min às 10h e 30 min
Geometria	10h e 30 min às 10h e 45 min
Desenho	10h e 45 min às 11h e 15 min
Trabalhos manuais	11h e 15 min às 12h
Saída	12h às 12h e 10 min

(Apud Silva, 2004, p. 113)

Contrapondo-se ao quadriculado do horário, Azevedo sugeria que o tempo *psicológico* do interesse regesse o trabalho escolar. De acordo com o reformador,

*Não é a hora que fixa irremediavelmente o limite da lição, é a necessidade psicológica, do interesse despertado que o mestre deve aproveitar, tratando, sem limite de tempo, a matéria ou desenvolvendo o trabalho, por que a classe se interessou e que ela mesma, por isto, não desejaria abandonar (Azevedo, 1930, p. 15).*

A proposta encontrou ressonância na prática docente. Por um lado, conferia maior autonomia e liberdade ao professor no uso do tempo escolar, permitindo-lhe fugir à fixidez da distribuição disciplinar anterior. Por outro, emergia no seio de uma corporação já habituada a lidar com o controle do tempo na organização do ensino seriado, instituído pelos grupos escolares no final do século XIX no Rio de Janeiro. A orientação se fazia acompanhar do incentivo à realização de *centros de interesse*, na esteira das proposições do educador belga Ovide Decroly, aglutinando as diversas disciplinas em torno de temas específicos, tomados a partir da realidade do aluno, de forma a conciliar ação individual e trabalho coletivo e transformar a criança em experimentadora ativa. Estes últimos não obtiveram boa acolhida pelo professorado carioca, posto que envolviam recriar práticas docentes constituídas com algum sucesso no âmbito da

cultura escolar. No entanto, a noção de um tempo escolar fluido, arbitrado pelo professor, instalou-se no interior dos fazeres ordinários da aula, perdurando até os dias de hoje como uma *conquista* da reforma, tornada invisível nas análises historiográficas efetuadas posteriormente, uma vez que passou a se constituir na configuração mesma do ensino primário, ou no desenho da escola primária *real*. Ao se apropriarem de estratégias implementadas pela reforma Azevedo, os professores cariocas agiram no campo das táticas, escolhendo, nem sempre de maneira consciente, aquilo que lhes tornava mais eficaz a prática docente, o que melhor respondia às urgências da aula, e colocando de lado os dispositivos pouco operativos ou cuja implantação demandava um investimento superior aos possíveis ganhos. Era o caso dos centros de interesse. Criar a ambiência necessária para a integração dos diversos conteúdos curriculares e manter a atividade constante da criança implicava redesenhar as formas de exercício do poder e de controle da disciplina em sala de aula, fugindo ao paradigma do silêncio ou da oralidade regrada que a escola primária havia erigido em pilar na introdução do ensino simultâneo: forma de o professor reger a classe, cujo sucesso também a havia tornado invisível e constituído como aspecto da escola primária real.

No entanto, a proposta de partir da realidade da criança na construção do saber e das práticas escolares parecia atraente e permaneceu em certa medida no universo escolar. Funcionava como contrapartida à expansão da escola primária. Valorizar a experiência e a atividade das crianças, ainda que para descartá-las em um momento posterior, era uma estratégia implementada pelos poderes públicos na cooptação de um número cada vez maior de alunos, visando a assegurar sua permanência no intramuros da escola, diminuindo as distâncias entre os fazeres escolares e os fazeres sociais. Essa valorização foi apropriada pelo professorado, sempre e quando lhe facilitava o trabalho docente, ao mesmo tempo em que mantinha a posição de autoridade, conferida exatamente pelo apartamento entre um e outro universo. A trama das escolhas daquilo que permanecia nas práticas ordinárias da escola ou era expurgado, e a proporção em que era incorporado ou eliminado, remetia às relações complexas do que De Certeau (1994) denomina *jogo polemológico*, que entremeando estratégias de poder e táticas de subversão pretende garantir a sobrevivência, neste caso, de professores, mas também de alunos, no interior de um espaço definido, a escola, e ao longo de um tempo determinado, o curso primário ou a carreira docente.

### 3. O diagnóstico do fracasso das reformas sob suspeita

Se crise, reforma educacional e mudança parecem questões articuladas no discurso educacional, não devem ser tomadas como necessariamente imbricadas. Há câmbios, operados nos fazeres ordinários da escola pela sedimentação de práticas, que se demonstram eficientes na gerência dos conflitos emergentes no interior das escolas e decorrentes de sua relação com a sociedade. Podem antecipar reformas, que deles se apropriam e transformam. Há mudanças impetradas pelas reformas educativas que, associadas a elementos da cultura escolar, sabidamente eficazes, alteram o cotidiano das escolas. Isso supõe afirmar que, quando avaliamos a implantação das reformas, estas não devem ser tomadas em toda a sua completude, mas na decomposição de suas propostas. Nos dois casos, as estratégias do poder e as táticas de subversão sinalizam o consumo produtivo dos sujeitos, acionado em situações diversas e em função do repertório de possibilidades de atuação que cada grupo detém.

Nesse sentido, conduzir um estudo que tome a escola e, no caso deste artigo, a escola pública primária, como objeto de investigação e se sensibilize pelas mudanças impõe ter clareza de que se as alterações nas práticas não resultam necessariamente de reformas, os fazeres escolares também não saem ilesos dos câmbios impostos pelos dispositivos reformistas. Por outro lado, cabe salientar que as mudanças se operam não apenas em função de premissas pedagógicas, mas espelham as tensões que se estabelecem na sociedade entre as várias instituições sociais. Assim, não apenas o Estado e a escola, mas também a família e a Igreja interferem na alteração das práticas escolares. Por fim, há que se ter em mente que vários grupos sociais freqüentam o interior das escolas e põem, diferentemente, em funcionamento os mecanismos que aí estão à disposição. Portanto, não apenas professores se apropriam das normas, materiais e métodos escolares de maneira a solucionar as urgências do dia-a-dia, como também os alunos exercitam formas de poder e resistência no intramuro escolar. Ou seja, é preciso ter claro que os sujeitos encarnam representações que se produzem nas situações concretas do fazer ordinário da escola.

Os conceitos de *forma escolar* e *gramática da escola*, ao oferecerem subsídios a um estudo das continuidades, tornam-se, assim, importantes, mas insuficientes para recobrir a dinâmica do cotidiano e articular simbolicamente todas as ações humanas. O recurso à categoria *cultura escolar*, no que admite a consideração da mudança, amplia o enfoque sobre o universo escolar e absorve as práticas escolares como categorias de análise.

Tal operação, entretanto, só é possível se se colocar sob suspeita a noção de escola como uma realidade conhecida.

Atravessada pela cultura da sociedade e produtora de uma cultura original que se desfolha sobre o social, como o querem André Chervel e Dominique Julia, a escola, por ser freqüentada por um conjunto cada vez maior de pessoas, tem se tornado mais e mais *invisível* nos fazeres que pratica, como alerta Anne-Marie Chartier. Com isso, tem se tornado palco de interpretações que acentuam sua distância ou incongruência em relação aos saberes técnicos ou às leis e reformas educativas, posto que tais avaliações se baseiam principalmente no suposto de uma escola tida por conhecida, o que elide a investigação sobre o cotidiano escolar. Em lugar de julgar a instituição escola e seus sujeitos, cumpre compreender seu funcionamento interno, a operacionalização das práticas escolares, no intercâmbio com a sociedade e a história, no entendimento de que os saberes técnicos e as reformas educativas são, eles também, constituídos no jogo das representações concorrentes sobre o que é a escola e como deve atuar.

A concepção de uma escola real ou de uma escola de verdade vê-se então redimensionada. Como *representação hegemônica* suscita menos a descrença na eficácia das reformas e mais a percepção das *representações em luta*. Afinal, como “*matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social*” (Chartier, 1991, p. 182), induzem à compreensão das várias identidades coletivas em conflito. E, no terreno movediço da luta social, possibilitam vislumbrar as dinâmicas do cotidiano que só pelo olhar retrospectivo e restrito ao inventário das continuidades pode se apresentar como refratário às mudanças.

A pergunta que se coloca, então, já não é “*por que fracassam as reformas?*” e sim que representações de escola e de seus sujeitos, praticadas pelos diferentes grupos sociais – e aqui é preciso pensar nas múltiplas e cambiantes composições desses grupos – estão em litígio na elaboração, imposição e resistência às reformas educativas? Quais as resistências operadas e as apropriações efetuadas pelos diversos sujeitos escolares das *imposições do espaço nas instâncias do tempo*? E o que essa luta nos revela acerca dos vários significados sociais da escola?

Essa perspectiva de análise não pretende tornar equivalentes os diversos pontos de vista e retirar a dimensão política dos estudos sobre as reformas. Almeja recolocar a escola no âmago das tensões sociais e percebê-la como lugar de conflito e consenso, produzidos social e historicamente. Cabe ressaltar, por fim, que somente se torna viável, na medida

em que combina a ênfase nos microestudos a interpretações de média e longa duração. Assim, enquanto o detalhamento dos acontecimentos cotidianos permite reconhecer o passado na sua singularidade, a amplitude de abordagem possibilita perceber permanências e avaliar mudanças.

## Referências bibliográficas

- ABDALA, Rachel. *A fotografia além da ilustração: Malta e Nicolas construindo imagens da Reforma Educacional no Distrito Federal (1927-1930)*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003.
- AZANHA, José Mário P. Cultura escolar brasileira. Um programa de pesquisas. *Revista da USP, São Paulo*, n. 8, p. 65-69, dez./jan./fev., 1990-1991.
- AZEVEDO, Fernando. *A Instrução Pública no Distrito Federal*. Rio de Janeiro: Mendonça, Machado & C., 1927.
- \_\_\_\_\_. *Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1931.
- \_\_\_\_\_. *A cultura brasileira*. Introdução ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo: Melhoramentos, 3a. edição, 1958 (1a. edição, 1943).
- \_\_\_\_\_. A Escola Nova e a Reforma. *Boletim de Educação Pública* 1 (1): 7-23, jan./mar./1930.
- AZURÉM, Júlio de. Nos domínios da instrução municipal. *Jornal do Brasil*, 14 de março de 1928.
- CARDOSO, Tereza M.R.F.L. *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834)*. Bragança Paulista: EDUSEF, 2002.
- CARNEIRO LEÃO, Antônio. *O ensino na capital do Brasil*. Rio de Janeiro: Typ. do *Jornal do Commercio*, de Rodrigues & C., 1926.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Notas para reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (66): 4-11, ago. 1988.
- \_\_\_\_\_. O velho, o novo, o perigoso: relendo *A Cultura Brasileira*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (71): 29-35, nov. 1989.
- \_\_\_\_\_. Escola, memória, historiografia: a produção do vazio. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, 7 (1): 10-15, jan./mar. 1993.
- CHARTIER, Anne-Marie. 'Fazeres' ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e pesquisa*, v. 26, n. 02, p. 157-168, jul./dez. 2000.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, vol. 5, nr. 11, jan/abr. 1991, p. 173-191.

- DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DEMARTINI, Zeila. *Observações sociológicas sobre um tema controverso: população rural e educação em São Paulo*. 1980. Tese (Doutorado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1980.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 9-44, 2001.
- PAULILO, André Luiz. *Reforma educacional e sistema público de ensino no Distrito Federal na década de 1920 (tensões, cisuras e conflitos em torno da educação popular)*. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.
- PILETTI, Nelson. *A reforma Fernando de Azevedo*: Distrito Federal, 1927-1930. Estudos e documentos, v. 20. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 1982.
- PROST, Antoine. “Comment faire l’histoire des réformes de l’enseignement?” In: BELHOSTE, Bruno; GISPERT, Hélène e HULIN, Nicole. *Les sciences au lycée. Un siècle de réformes des mathématiques et de la physique en France et à l’étranger*. Paris: Vuibert/INRP, 1996, p. 15-25.
- RODRIGUES, Rosane N. *Representações de feminino e educação profissional doméstica (Rio de Janeiro 1920 e 1930)*. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002.
- SILVA, Eduardo. *As queixas do povo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SILVA, José Cláudio Sooma. *A reforma Fernando de Azevedo: tempos escolares e sociais (Rio de Janeiro, 1927-1930)*. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2004.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1933.
- \_\_\_\_\_. *Educação pública: administração e desenvolvimento. Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal, dezembro de 1934*. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica do Departamento de Educação, 1935.
- TYACK, David and CUBAN, Larry. *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Harvard Univ. Press, 1999.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. In.: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M. e VEIGA, C.G. *500 anos de educação no Brasil*, Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 497-518.
- VIDAL, Diana G. e PAULILO, André. Projetos e estratégias de implementação da escola nova na capital do Brasil (1922-1935). In: GONDRA, José G. et al. *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- VILLELA, Heloísa. *Da palmatória à lanterna mágica: A Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)*. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002.
- VIÑAO FRAGO, António. “Fracasan las reformas educativas?” In: SBHE (org.). *Educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2001, 21-52.

VINCENT, Guy. *L'école primaire française*. Lyon et Paris: Presses Universitaires de Lyon et Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1980.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, nr.33, p. 7-48.jun. 2001.

## Notas

1 Este texto foi apresentado na mesa-redonda *O Estado, instância promotora de ensino*, durante o V Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, ocorrido de 5 a 8 de abril de 2004, na cidade de Évora, em Portugal.

2 Professora de História da Educação da Faculdade de Educação da USP, Coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE) e Presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE).

3 Para uma análise comparativa das três reformas, ver Vidal e Paulilo, 2002.

4 Ver Villela, 2002; e Cardoso, 2002.



# Alumnos “prolijos, callados y aseados”. O las formas en que el Estado prescribió el comportamiento infantil en la configuración de la escuela (1875-1905)

Virginia Ginocchio<sup>1</sup>

## Resumen

Este trabajo se centra en las prescripciones emanadas por el Estado a partir del análisis de dos fuentes de datos: la normativa educativa y la Revista de Educación.

El estudio sobre la configuración de nuestra escuela moderna se focaliza entre los años 1875 y 1905 y se circunscribe a la provincia de Buenos Aires.

En relación con la institución escolar, se profundiza el análisis en torno a las prescripciones de la práctica pedagógica. En particular, se examina la manera en que el Estado concibió el comportamiento de los niños a escala del aula en lo relativo a los movimientos del cuerpo infantil, las formas de expresión oral y escrita y la presentación personal y el aseo configurando los “alumnos prolijos, callados y aseados”.

El trabajo propone aportar, en última instancia, una detallada descripción de las prescripciones y las orientaciones generales de la “voz oficial” entendiendo, precisamente, que su constitución en forma monocorde y unívoca fue un pilar fundamental en la configuración de una cultura política homogeneizante y autoritaria que da significativos indicios o elementos de análisis para entender los avatares de la educación y la sociedad argentina entre los confines del siglo XIX y los albores del XX.

## Abstract

This paper is centred on the prescriptions issued by the State as transpires from the analysis of two data sources: the set of educational rules and regulations and the “Revista de Educación” (Educational Magazine).

---

<sup>1</sup> El presente trabajo forma parte de la Tesis de Maestría “Orden, uniformidad y control: la prescripción estatal en los orígenes del sistema educativo” realizada en la Universidad de San Andrés bajo la dirección de la Dra. Inés Dussel. Actualmente, la autora se desempeña en el Área de Investigación Educativa del Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología; e-mail: [vginocchio@me.gov.ar](mailto:vginocchio@me.gov.ar)

This study about the configuration of our modern school is focused on the time between 1875 and 1905 and is circumscribed to the Province of Buenos Aires.

In relation to the school as an institution, the analysis focuses on the prescriptions for pedagogic practice. In particular, what is analysed is the way in which the State conceived children behaviour at the classroom level in relation to body movement, oral and written expression and personal appearance and cleanliness, thereby shaping the “neat, silent and clean students.”

Finally, this paper aims at contributing with a detailed description of the prescriptions and the general orientation of the “official voice”, as it shows that it was precisely its monochord and univocal shape that became a milestone in the shaping of a homogenizing and authoritarian culture which provides relevant analytical elements to understand the upheavals of Argentinean education and society between the end of the 19th century and the beginning of the 20th.

## **Algunas reflexiones en torno a la configuración de la escuela**

La configuración de nuestra escuela de fines del siglo XIX puede ser analizada desde distintas perspectivas. A partir de los aportes foucaultianos, es caracterizada como un dispositivo disciplinador (Carli, 2002; Narodowski, 1999; Pineau, 1997; Varela y Álvarez-Uría, 1991). Complementaria con esta posición, la escuela es concebida como una institución que contribuyó a la construcción y la imposición de identidades homogéneas en el marco más general de la producción de la identidad nacional, es decir, la “formación del ciudadano” (Bertoni, 2001; Bottarini, 2002; Tedesco, 1993).

La expansión de la escuela pública permitió al Estado posicionarse como garante y representante del interés general de la sociedad. En este sentido es que se afirma que el sistema educativo fue resultado de una operación política vinculada con la consolidación de la Nación.

El presente trabajo se propone indagar las formas en que el Estado prescribió el comportamiento infantil durante su permanencia en el ámbito escolar que, sintéticamente, hemos dado en caracterizar: alumnos “prolijos, callados y aseados”.

## **La formación de conductas, costumbres y hábitos**

En los confines del siglo XIX, la disciplina escolar se constituía en el fin de la educación: “entendemos por disciplina escolar, hacer cumplir a los alumnos los deberes que, como ciudadano del pequeño cuerpo social

llamado escuela, se le imponen como medio natural de alcanzar el orden, como la economía de los esfuerzos destinados a conseguir los altos fines que la enseñanza primaria se proponen”<sup>1</sup>.

“La disciplina escolar tiene el fin de conservar, regularizar y establecer un orden conveniente en todo aquello que es susceptible de modificación”<sup>2</sup>. En este sentido, los arreglos generales de la escuela se orientaban a vigilar el cuerpo infantil “susceptible de modificación” en sus formas “desagregadas” como la postura corporal, los gestos y los movimientos. De esta manera, la disciplina se constituía una suerte de anatomía del detalle, la precisión y la regularidad.

Era necesario contemplar los “Medios para asegurar el orden”: “si en alguna ocasión no se podrá dar una ocupación a una clase, será despedida o se le dará receso. Los niños de esta clase suelen quedar en sus asientos después de haber aprendido y recitado sus lecciones. Se siente perder tiempo si se les deja ir; pero necesario es comprender que se pierde mucho más tiempo obligándolos a permanecer desocupados. (...) Por consecuencia de todo esto, el maestro debe hacer muy luego los arreglos necesarios para dar completa y regular ocupación a los niños”<sup>3</sup>.

Los distintos testimonios evidencian que el ocio era percibido como un elemento negativo que debía ser combatido (Moretta y Rodríguez, 2004). Así fue como a los niños “no se les debe dejar desocupados. Si el maestro no da que hacer a sus discípulos, ellos le darán que hacer a él; si les deja ociosos, es casi seguro que caerán en el mal”<sup>4</sup>.

La disciplina se imponía en la clase gracias a la actividad que era desarrollada por un sujeto – el docente– como medio para alcanzar un alto grado de eficiencia y eficacia escolar y, en forma paralela, vigilar el comportamiento infantil durante su permanencia en las clases: “los niños harán en perfecto orden todos los ejercicios establecidos para antes de comenzar las clases. El maestro cuidará de la conveniente colocación de los niños, de manera que en cada grado los más altos estén atrás. Cuidar de que los niños tomen los libros y útiles sin producir ruido y en movimientos uniformes”<sup>5</sup>.

Para ello, en la escuela se prescribía que los maestros “no sólo no deben permitir movimientos inútiles, sino que tampoco deben tolerarse ninguno que no haya sido expresamente ordenado” dado que “la falta de observación de este principio introduce la mayor confusión en la escuela. Basta que uno solo se levante sin permiso para que todos se crean autorizados a hacer lo mismo, y es evidente que no puede reinar el orden en estas condiciones”<sup>6</sup>.

Téngase presente que “no solamente con movimientos inútiles puede perderse tiempo. En las evoluciones más necesarias, cuando no son ejecutadas con orden, prontitud y precisión, se emplea también doble tiempo del necesario. Además, la falta de orden en los movimientos es una fuente inagotable de malos hábitos y produce descontento y falta de interés”. En este sentido, se apelaba al uso de la disciplina escolar para mantener el “mayor orden, rapidez y exactitud militar, se sostiene por el tiempo el interés del maestro y de los alumnos, y unos y otros, se habitúan a esa disciplina severa para mantener el orden en las clases”<sup>7</sup>.

En este “régimen” escolar, con características de una “exactitud militar”, la clase se organizaba en función de la sugestión manifiesta del maestro en la mirada, el gesto y el ceño (Carli, 1997) ya que “el mal ejemplo cunde admirablemente, y un solo niño negligente o perezoso puede muy bien desorganizar, o cuando menos, desmoralizar toda la clase”<sup>8</sup>.

La preocupación porque un niño no lograra “desmoralizar toda la clase” radicaba en que, justamente, la responsabilidad (moral) de la escolarización era la de gobernar o conquistar el alma, es decir, “la voluntad”, las convicciones internas, los sentimientos y las sensibilidades (Popkewitz, 1998) en el marco de una clase bien organizada. ¿Cómo era conceptualizada una clase bien organizada? ¿Cómo se lograba?

### ***La táctica escolar o el arte de poner las cosas en orden***

Adriana Puiggrós (1994) caracteriza la forma de organizar nuestra escuela moderna como consecuencia del accionar de una “táctica escolar”. Esta expresión hace referencia al “arte de poner las cosas en orden”: “una de las primeras condiciones de orden, cuando se trata de niños de corta edad, es la vigilancia (...) en los primeros grados, el maestro necesita vigilar toda la clase y cada uno de sus bancos. De ahí que deba tomar una posición que le permita dominar con sus miradas todo aquel campo. Nada hay menos pedagógico que la costumbre de algunos maestros de ir a la pizarra mural o al mapa o delante de cuadros con el objeto de explicar a sus alumnos, colocándose con la espalda hacia la clase. Lo menos malo que sucede entonces es que los niños dejan de atender, en cualquier momento, y el maestro no puede saber el grado de interés que despierta su lección”<sup>9</sup>.

En el curso de su “lección”, el maestro debía superar aquellas situaciones en las que “hace supremos e inútiles esfuerzos tendientes a mantener la disciplina” concentrándose, de esta manera, en las tareas de con-

trol sobre las operaciones del cuerpo infantil restando “tiempo y energía”, consecuentemente, para “atender debidamente la enseñanza”<sup>10</sup>.

Con la finalidad de que los docentes lograsen “manejar niños”, todos y cada uno de los movimientos en clase eran minuciosamente estudiados para economizar tiempo en el ejercicio de un poder disciplinador: “sólo una prolongada práctica puede hacer adquirir a los maestros el difícil arte de manejar niños. Pueden, sin embargo, los maestros jóvenes adquirir esa misma aptitud que dan los años ya por el estudio de tratados especiales, ya por la observación y de un modo experimental, hasta conseguir establecer en sus escuelas un sistema de movimiento que economice tiempo y comunique vigor a la enseñanza, acostumbrando a los niños a obedecer pronta y exactamente a sus órdenes”<sup>11</sup>.

En la escuela se aprendía a obedecer y, apelando a un juego de palabras, esto se lograba obedeciendo estrictas normas impuestas por la normativa escolar (Amuchástegui, 1999). De esta manera, habilidades, destrezas, normas y reglas se inscribían como disposiciones duraderas: “entre los movimientos escolares pueden fácilmente notarse dos clases perfectamente distintas: primero, los movimientos propiamente dichos, como son la entrada a la escuela y a las clases, las salidas momentáneas y generales, las evoluciones intermedias, etc; segundo, el uso de aparatos y manejo de útiles”<sup>12</sup>.

Dado que el docente “ocupa su tiempo y gasta su actividad en movimiento inútiles o que puedan ser ejecutados por los alumnos”<sup>13</sup>, se proponía que centrara “su atención a dos objetos: educar y vigilar”. De esta manera, la vigilancia operaba como mecanismo para prevenir aquellas conductas “no deseadas”: “[para] la clasificación de los alumnos con los diversos grados o secciones de la escuela, conviene tener presente que deben colocarse siempre los más bajos más próximos al maestro. Con esta colocación se consigue vigilar mejor a los menores que son siempre los más turbulentos y además para que todos puedan ver al maestro y éste dominar todo el salón”<sup>14</sup> al mejor estilo de un control panóptico (Foucault, 1976). Así era como “el trabajo del maestro se hace menos pesado”. Esta mirada “vigilante” del docente tenía por finalidad controlar y corregir el comportamiento de los alumnos al mismo tiempo que éste era interiorizado por ellos.

La disciplina se constituía en “la base de toda escuela bien organizada”<sup>15</sup>. Se observaba con mucha atención el comportamiento de los niños. Para ello, era común que se aplicasen penas: “los castigos que se aplican en las clases es: primero privar a los niños del recreo o bien dejarlos

después de terminadas las tareas; generalmente se hace esto cuidando que el niño esté siempre ocupado y bajo la vigilancia inmediata del maestro; evidenciando en estos casos que se aplica el estudio como un castigo”<sup>16</sup>.

Así fue como se pasó de concebir el castigo como recurso pedagógico a concebirlo como recurso para la formación de conductas. El fin era inducir, alentar, estimular, promover o facilitar la emergencia de “buenas” conductas en los alumnos vinculadas con el esfuerzo, el trabajo y la disciplina. El sistema de sanciones y castigos era entendido como un mecanismo que se ejercía sobre aquellos sujetos que cometían alguna infracción a las normas, las leyes, las costumbres o las disposiciones vigentes en la escuela (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

### ***La imposición del deber, la obediencia y el orden***

Para imponer el orden en la escuela, se apelaba a diferentes estrategias. Una era la asignación diferencial de tareas. José Lijó comentaba su experiencia en la Escuela Elemental de Varones N° 1 de Chacabuco: “a efecto de asegurar el orden durante las clases y patentizar la disciplina en todos los actos del día, he nombrado varios niños de entre los más caracterizados y capaces los cuales tienen cada uno a su cargo un cometido a cumplir. Estos son generalmente llamados jefes siendo sus deberes: uno dirige la distribución y colecta de tinta; otro, de portaplumas; otro, de cuadernos; otro, de pizarras; otro, de tinta y pizarrinas; otro, para revisar las bancas, después de la clase y recoger cuantos objetos quedan abandonados por sus dueños”<sup>17</sup>.

Otra estrategia era el uso de recompensas y castigos. La Ley Provincial N° 988 de Educación Común (1875) acordaba “premios a los maestros y a los niños que se distinguen en el cumplimiento de sus deberes en las escuelas” (artículo 49 inciso 6°). Incluso, se contemplaba “adjudicarle un premio anual al Consejo que haya podido aumentar más la concurrencia de alumnos en las escuelas, relativamente al número de niños, que el respectivo distrito cuente en edad de presentar” (artículo 72 inciso 6°).

También, se proponía que “uno de los alumnos más juiciosos podría desempeñar ese cargo [hacer sonar la campana]. Pero éste debe ser designado por el maestro. Si el maestro es sabio, cobrará este derecho como un premio al buen comportamiento”<sup>18</sup>.

Por su parte, la aplicación de los castigos se graduaba en función de la gravedad de la falta. El caso más grave implicaba la suspensión y “se impondrá después de haber agotado todos los recursos indicados sobre

la expulsión de la escuela decretada por el Consejo Escolar a petición del maestro y previo audiencia de los padres o tutores del menor” (artículo 74). Para ello, se preveía que “el maestro se limitará a suspender la asistencia del alumno a la escuela dando cuenta inmediatamente al Consejo Escolar de todo lo sucedido para que éste resuelva sobre la expulsión” (artículo 75).

En el caso de que la pena “no produzca resultado, el maestro pondrá en conocimiento del padre o tutor la mala conducta del niño”<sup>19</sup>. Más aún, en el caso de que el alumno reincidiera, “el maestro se dirigirá a los padres por escrito solicitándoles el concurso eficaz de su autoridad y previniéndoles que en caso de no enmendar el niño su conducta, lo pondrá en conocimiento del Consejo Escolar” (artículo 73) en tanto la autoridad inmediatamente superior en la jerarquía del sistema educativo. A su vez, “cuando a causa de las faltas y de la incorregible conducta del alumno, el Consejo Escolar crea llegar al caso de expulsar de todas las escuelas del distrito le comunicará previamente al Consejo General para que éste adopte las medidas de corrección que creyere oportunas” (artículo 77)<sup>20</sup>.

Entre los “Móviles a los que recurre el gobierno escolar” (1885), se estipulaba que “el miedo al castigo, el temor a la ofrenda, la emulación (...) no deben ser reprobados enteramente. Conviene que el maestro tenga el poder de castigar en caso de absoluta necesidad. El niño que sabe que su maestro tiene este poder, y si la necesidad lo obliga, excusará impelerle a tal necesidad”<sup>21</sup>.

Por consiguiente, se observaba el comportamiento de los niños hasta el más mínimo detalle para imponer el modelo de una “escuela bien organizada”. De esta manera, la vigilancia continua sobre el comportamiento infantil intentaba reemplazar el castigo por la persuasión “cuidando que el niño esté siempre ocupado y bajo la vigilancia inmediata del maestro”<sup>22</sup>.

Sin embargo, esto suscitaba posiciones enfrentadas como la expresada por el Inspector General de Escuelas Doctor Nicanor Ibarra: “las causas ordinarias que son la generalidad, la recompensa o el castigo deben ser únicamente de carácter moral. La pena extrema concede la expulsión, sólo debe emplearse como un remedio para las enfermedades incurables de la patología escolar”<sup>23</sup>.

Es interesante señalar el empleo de la expresión “patología escolar”. ¿A qué referiría? ¿Acaso la indisciplina era considerada una enfermedad contagiosa? ¿De qué tipo? ¿Un contagio físico pero también moral?

## ***La presentación personal conforme a los preceptos de la higiene y el aseo***

En un momento histórico caracterizado por acuciantes epidemias como la de cólera desatada entre 1886 y 1887, las enfermedades eran consideradas como “castigos” por una mala conducta (Puiggrós, 1994). La conservación de la higiene en el ámbito escolar, y sobre todo en el ámbito público, se asociaba a: la salud, la limpieza, la dignidad social, la simpatía y la rectitud moral (Sarlo, 1998).

La escuela fue una aliada del Estado para la propagación de las medidas de higiene y las prácticas tendientes a su fomento. El alumno debía “encontrar la limpieza, el orden, la higiene que no tiene en su casa porque en ella será únicamente donde el niño deberá aprender la limpieza”<sup>24</sup> para que, luego, pudiera transmitirla en el seno familiar.

La inculcación de hábitos de higiene en la escuela se lograba en función del contenido de las lecturas de libros escolares<sup>25</sup>. Silvina Gvirtz (1999) plantea la importancia asignada a la higiene como contenido de la escuela primaria vinculada con nuevas formas de trabajo industrial y, principalmente, el estilo de vida urbana de la época.

La enseñanza de contenidos sobre la higiene se destinaba al género femenino como el “aseo en la persona: vestido y habitación” correspondiente a la materia Urbanidad de primer grado de las escuelas comunes<sup>26</sup>. Se recomendaba su transmisión especialmente a las niñas dado que “nos precave tantos accidentes, y además fija un régimen sano para el manejo de la casa”. Por este motivo, sus “principios no debe ignorar la mujer”<sup>27</sup>. Encontramos nuevamente este señalamiento: “la misión de la mujer es el cuidado de la casa y recayendo sobre ella la responsabilidad de la salud de la familia debe conocerse bien todos los puntos que con la higiene se relacionan para formar buenos hábitos de aseo con sus hijos”<sup>28</sup>.

La escuela también contemplaba la vigilancia del aseo en sus prácticas cotidianas “a fin de que toda enfermedad contagiosa pueda ser oportunamente descubierta, en el momento de la revista de limpieza cada maestro examinará atentamente las manos, cuello, orejas y, sobre todo, la cabeza y la cara de sus discípulos”<sup>29</sup>. Esta medida hacía desviar la tarea cotidiana del docente de lo estrictamente pedagógico en procura de vigilar el estado de “limpieza” de los niños durante el horario escolar comprendido “entre las 10 y 10.20 hs: gimnasia, revista de aseo, canto y entrada a clase”<sup>30</sup>.

En el caso de que el aseo personal de los niños no cumpliera con las condiciones para su buena presentación: “manos y cara lavadas, las uñas



cortas, bien peinados, limpio el calzado y sin rotines la ropa”, se encomendaba al maestro implementar una medida de carácter preventivo<sup>31</sup> como era el hecho de hacer “salir de la fila a los niños sucios o desaseados para que vayan a lavarse, en la misma Escuela”<sup>32</sup>. En el caso extremo, el maestro debía denunciar y excluir al alumno de la escuela ante “cualquier síntoma sospechoso que notara [lo que] será denunciado al director y procederá a enviar acompañado a su casa al niño que resulte enfermo” (artículo 6)<sup>33</sup>.

Para una correcta “profilaxis escolar”, encontramos el diseño de un “plan” que reglamenta “Instrucciones a los directores y preceptores de escuelas sobre los primeros síntomas de las enfermedades contagiosas y principales medidas que deben adoptarse” aprovechando el momento de “las revistas de limpieza que por los reglamentos de la Dirección General de Escuelas deben practicarse diariamente en los alumnos”. En su comienzo, se advertía que “por más que nuestros esfuerzos tiendan incessantemente a mejorar las condiciones higiénicas de las escuelas, nunca llegaremos sino a disminuir en lo posible los peligros inherentes a toda aglomeración humana”. Mucho más aún si “se trata de niños quienes, por su edad y por lo débil de su organización, están más predispuestos a una serie de enfermedades eminentemente transmisibles y que son, puede decirse, patrimonio de la infancia”<sup>34</sup>.

Al respecto, nos preguntamos ¿a qué referiría la expresión “lo débil de su organización”? ¿La idea de debilidad, que amalgama factores hereditarios y ambientales, preconizaba una intervención educativa centrada en lo físico y lo moral? ¿Eran los niños los más “predispuestos” a enfermarse? ¿La expresión “patrimonio de la infancia” hacía referencia a la propiedad sobre “una serie de enfermedades” durante la niñez como la etapa de la vida más vulnerable y frágil?

### ***Los desplazamientos en la escuela: movimiento, señal y colocación***

Julia (2001) explica la persistencia de algunas prácticas educativas como consecuencia de la influencia de un conjunto de normas que definen saberes a enseñar y conductas a inculcar.

“Si sabemos definir la palabra organización, e ilustramos su significación con ejemplos diferentes; si indagamos su importancia para un gobierno, un ejército, un navío, etc, y reflexionamos en los desastres consiguientes en la carencia de ella en cualquier empresa”<sup>35</sup> que persigue determinados fines que, en este caso, serían educativos. Por consiguiente, “comprenderemos fácilmente que no hay buenos resultados posibles sin

organización y que los resultados se conmensuran con los resultados de la organización. La escuela no es excepción de esta regla<sup>36</sup> que, en procura de su buen funcionamiento, se organizaba en función de una táctica escolar.

La expresión “táctica” aludía a “los movimientos que niños y alumnos necesitan ejecutar” al interior de la escuela<sup>37</sup>. En este sentido, Francisco Berra recomendaba la realización de ejercicios corporales entre los que encontramos:

- “mover la cabeza de derecha a izquierda todo lo que podáis e inclinarla para adelante, para atrás, de un lado al otro. En este ejercicio, debe tenerse las manos quietas sobre la cadera” (inciso 1º)
- “arrugar con fuerza el entrecejo” (inciso 2º)
- “expresar principalmente con los labios y los ojos la serenidad, la sorpresa, la alegría, la duda, la benevolencia, la tristeza, el enojo. Los movimientos de ojos y labios con que se expresan estas afecciones del ánimo deberán ser acompañadas de la actitud correspondiente de las otras partes de cuerpo” (inciso 3º)
- “levantar los hombros a un tiempo, con fuerza, tanto como se pueda y dejarlos caer lentamente. Los brazos debe estar extendidos hacia las piernas” (inciso 4º)
- “mover los brazos extendidos de manera que las manos tracen el mayor círculo posible a los lados del cuerpo. Deben rozar la pierna al pasar hacia abajo y la cabeza al pasar por arriba” (inciso 5º)
- “mover los brazos extendidos de abajo para arriba a los lados del cuerpo. Antes de empezar el movimiento, deben ser extendidos a lo largo del muslo; en la medida del movimiento, deben formar cruz con el cuerpo; y al concluir deben tocar la cabeza” (inciso 6º)<sup>38</sup>

El uso del espacio escolar estaba orientado a la producción de hábitos de orden en relación con los desplazamientos infantiles en la escuela y las posturas corporales durante su permanencia en la clase: “los movimientos que niños y alumnos necesitan ejecutar en la escuela, tienen mucha semejanza con los movimientos militares y, como éstos, deben tener aquellos una táctica especial cuando se penetra en una escuela donde los niños hablan, se levantan, se sientan, caminan por la clase, y entran y salen cuando quieren o cuando a cada uno le ocurre hacerlo (...) los alumnos de una escuela sin táctica, no salen, no entran ni cambian de clase, sin producir desorden y confusión”<sup>39</sup>.

Es interesante la comparación entre “los movimientos que niños y alumnos necesitan ejecutar en la escuela” con los movimientos propios

de organizaciones “militares”. ¿Qué aspectos “tienen mucha semejanza” entre una y otra institución?

“Conviene que cada movimiento tenga una señal especial. De este modo se acostumbran los niños a obedecerlas así mecánicamente. Cuando, por el contrario, se usan varias señales para mandar un solo movimiento, o una sola voz, a cada momento pueden ocurrir equivocaciones que producen desorden y confusión en la clase. El uso del timbre o de golpes en la mesa o en las manos, tan generalizados, no es del todo conveniente y sería mejor instituirlo con palabras significativas. Los niños que recién ingresan en una escuela en donde solo se usa el timbre como señal de mando, tienen que aprender el significado que desea dar el maestro a cada una de esas señales”<sup>40</sup>.

[Hay] una buena costumbre en llamar a los niños por medio de una campana, unos cuantos minutos antes de la hora de entrar a la clase. Siempre que esto sea posible conviene hacerlo, porque así se evita una excusa para los que llegan tarde. Generalmente se toma ese trabajo el maestro y en vez de permanecer en la entrada o en la clase, para evitar inconvenientes con su presencia, pierde un rato más o menos largo agitando el banajo de la campana mientras los niños forman en la vereda”<sup>41</sup>.

Para ello, “el maestro dará la voz ‘a formar’ (...) observaremos aquí, sin embargo, que los niños deberán estar permanentemente numerados a fin de que ocupe cada uno sus puestos sin vacilaciones ni tardanza. Terminada la revista, el maestro hará marchar a los niños por el flanco, hasta que cada uno pase frente a su banca. Entonces dará la voz ‘alto’. Para recuperar sus asientos pueden hacer el movimiento en dos o tres tiempos.

Se recomendaba que “estos movimientos, como todos, deben hacerse con exacta uniformidad. (...) Ningún ruido insólito, ninguna conversación, ningún ademán debe permitirse después de la voz ‘atención’, so pena de ir, poco a poco, hasta la más completa relajación de la disciplina”. De esta manera, el orden de la clase se reflejaba en la preeminencia del silencio. El habla se convertía en un atributo del maestro mientras que los alumnos podían hacer uso de la palabra siempre y cuando fueran especialmente autorizados.

Incluso, se prescribía la manera en que los niños debían movilizarse para “prepararse para salir”:

- 1 – “todos se aprontan”
- 2 – “se paran de pie”

- 3 – “salen de al lado de sus asientos”
- 4 – “forman en hilera”
- 5 – “cuando el maestro crea oportuno, da la voz ´marchen´ y los niños se dirigen al patio para la revista de salida tal es el orden que puede observarse en todas las salidas de las clases ya sea para el recreo o evoluciones”.

El Proyecto de Reglamento para las Escuelas Públicas de todo el Estado (1876) prohibía que “los alumnos salgan de la escuela en formación. Serán despachados de uno en uno a medida que resuelvan un problema de cualquier asignatura que el maestro proponga a cada alumno” (artículo 97).

En cuanto a la organización de los espacios escolares, “conviene mucho que, a la salida, el maestro se coloque en la puerta principal de la escuela a fin de vigilar que todos vayan en orden, y evitar accidentes que frecuentemente ocurren donde falta esa vigilancia”. Se sugería utilizar un orden parecido “para hacer pasar a una sección o grado a sus asientos o pizarrones, a cuadros o murales o recíprocamente (...) El maestro debe nombrar primero el grado y luego las secciones. Todos los niños deben apercibirse y estar listos para obedecer la orden del maestro. Deben simplemente nombrar la sección o clase; por ejemplo –“clase A o B” etc. “En seguida el maestro manda ´de pie´ o ´firmes´. A esta voz deben todos: “levantarse a un tiempo; el maestro manda en seguida ´pasen´; los niños pasan a formar semicírculos frente al pizarrón; pueden usarse ventajosamente labores ´prepararse para salir´”<sup>42</sup>.

De esta manera, se conseguía rápidamente que los alumnos “se habitúen a la disciplina, adquiriendo hábitos de orden y de obediencia”. Se garantizaba el éxito de esta práctica dado que “hasta los maestros más nóveles pueden observar las reglas establecidas, implantar y mantener el mejor orden de sus escuelas”<sup>43</sup>.

### ***El control de la postural corporal***

Se recomendaba que las escuelas fueran dotadas de los objetos que, por aquel entonces, eran considerados “indispensables para que la enseñanza se haga con éxito”. En el Proyecto de Reglamento para las Escuelas Públicas de todo el Estado (1876) figuraba en primer lugar “una mesa con cajón para cada dos alumnos con sus correspondientes sillas de madera o bancos provistos de respaldo para que los alumnos descansen cómodamente los muslos y las espaldas”<sup>44 45</sup>. De esta manera, se constituía en una

estrategia de disciplinamiento del cuerpo al obligar a los niños a permanecer sentados durante la mayor parte de la jornada escolar favoreciendo, de esta manera, el control de la comunicación y los movimientos al interior del aula por parte del docente (Vayer, Duval y Roncin; 1993).

Advertimos la presencia de elementos del discurso médico en la organización del material escolar “hace mucho tiempo que pedagogistas e higienistas han reconocido la necesidad de que el material escolar se ajuste a principios científicos”<sup>46</sup>.

La Ley Nacional N° 1420 de Educación Común (1884) hacía referencia a cuestiones vinculadas con las prescripciones de la higiene del mobiliario (artículo 13). En este sentido, se instaba a considerar el mobiliario escolar “desde un punto de vista pedagógico e higiénico” para “que no sea un aparato capaz de producir desviaciones en la columna vertebral ni afecciones en la visión”<sup>47</sup>.

Con la intención de evitar enfermedades que alterasen la visión, como la escoliosis o la miopía, el maestro debía habituar al alumno a la posición correcta para eliminar de raíz “actitudes viciosas” a partir de “la realización de las indicaciones especiales formuladas por los higienistas (...) gran cuidado se ha tenido en el arreglo de los detalles (tinteros, soportes para los modelos de los dibujos, etc) de este modelo que ha sido adoptado en las escuelas de París, porque además de presentar, en comparación con el mobiliario antiguo, mejoras importantes bajo el punto de vista pedagógico, le ofrece ventajas en lo que concierne a la higiene”<sup>48</sup>.

Atento a la formación de buenas posturas en los niños, el Director del Cuerpo Médico Escolar Doctor Quadri estipuló que en las escuelas se dispusiera un tipo de mobiliario basado en estudios científicos<sup>49</sup>.

“Debe tener un asiento a tal distancia del suelo que las piernas del niño estén en ángulo recto y en posición natural no forzadas”<sup>50</sup>. De esta manera, era necesario “proporcionar los asientos y los pupitres a la altura de los alumnos con un doble sentido. Por un lado, permitía “impedir que los alumnos se habitúen a las malas posiciones. Los maestros deben vigilar incesantemente el modo en que sus discípulos se sientan pues (...) se impide la respiración profunda toda vez que el tronco no conserve una posición recta y que no funcionen libremente los músculos pectorales”<sup>51</sup>.

Incluso, se sugería considerar el tamaño del banco en función de la edad de los niños. Se prescribía que “un banco debe tener un asiento a tal distancia del suelo que las piernas del niño estén en ángulo recto y en posición natural no forzadas (...) la distancia debe ser en centímetros de

28, 29, 31, 32, 34, 35, 37 y 38 para las edades de 6, 8, 10, 12 y 14. El ancho del asiento más o menos a dos tercios del largo del muslo pues se comprende que en un asiento muy ancho su borde comprimiría los vasos y nervios de la región obliqua y traería trastornos en la circulación sanguínea de la pierna aparte de la molestia que ocasionaría. El respaldo del banco tiene mucha importancia pues es necesario el descanso de los músculos sacrolumbares que no pueden mantener el tronco en la posición vertical”<sup>52</sup>.

También, se describían las posturas corporales más idóneas para los ejercicios de lectura y, principalmente, escritura cuya práctica exigía la quietud del cuerpo para ejecutar la grafía. De esta manera, se limitaba a los niños a “un cierto número de movimientos determinados con anticipación” dado que “el pupitre o mesa debe estar situado a una distancia dada del asiento y se llama ‘diferencia de un banco’ la distancia vertical libre que hay entre el borde libre del pupitre y el borde libre del asiento. Esta distancia debe corresponder a la que hay entre el codo con el brazo ligeramente caído y la tuberosidad isquiática (...) la inclinación del pupitre es también de capital importancia. En efecto, los sistemas musculares de los ojos no son independientes más que desde el punto de vista anatómico la contracción de los músculos de los ojos es siempre sinérgico y, además, no pueden producir sino un cierto número de movimientos determinados con anticipación”.

Más aún, se prescribían aquellas posiciones del mobiliario que eran consideradas positivas “es bueno que el niño al leer esté recostado sobre el respaldo del banco, bien derecho de tronco, formando ángulo recto con el muslo, con las piernas y los brazos ligeramente extendidos, teniendo el libro algo levantado de arriba, apoyado con el borde inferior y las tapas sobre la mesa. Se llama por otra parte ‘distancia en un banco’ al espacio comprendido en sentido horizontal entre el borde libre del pupitre y el correspondiente al asiento. La distancia puede ser positiva, negativa o nula (...) Las distancias en lo positivo se comprenderá que el niño necesita inclinar de sobremanera su cuerpo hacia adelante para escribir o leer donde su tórax puede adquirir una posición viciosa. Veremos, pues, que es necesario que la distancia sea nula o un poco negativa siendo en este último caso que el pupitre sea movable para que el niño al sentarse pueda levantarlo y entrar en el banco”.

En síntesis, el pupitre se constituyó en un artefacto destinado al aislamiento de los niños al interior del aula, la inmovilidad corporal, la rigidez y la máxima individualización. Al mismo tiempo, permitía al docen-

te ordenar y distribuir los sujetos en el espacio del aula de tal forma que favoreciera su visibilidad y el control del conjunto de la clase.

### ***El régimen gimnástico del cuerpo***

Al establecer la escolaridad obligatoria, el Estado señalaba su voluntad de convertir a la instrucción pública en una prioridad política y una consigna ideológica. Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard (2002) afirman en su estudio histórico en torno de las prácticas de la lectura que, de esta manera, generaciones de niños pasaron a leer en forma compulsiva.

La realización de la práctica de la lectura implicaba que, previamente, se entrenara la focalización y la visión; y un manejo específico y adecuado de la fonación y la audición sumado a un régimen gimnástico del cuerpo en su totalidad como se prescribía en el Proyecto de Reglamento para las Escuelas Públicas (1876) elaborado por el Doctor Francisco Berra quien fuera uno de los teóricos en metodología de la enseñanza de la lectura a fines del siglo XIX.

“Colocados los alumnos en filas irregulares, el maestro se situará frente a ellos y ejecutará las voces siguientes: (que serán pronunciadas por él al mismo tiempo cuidando que los jóvenes la imiten con precisión y simultaneidad hasta que sepan ejecutar el movimiento a la sola voz del maestro):

- “todos los niños en línea” (inciso a)
- “atención” (inciso b)
- “descansar sobre el pie izquierdo, sobre el derecho, sobre los dos pies” (inciso c)
- “manos en las caderas” (inciso d)
- “inclinarse la cabeza hacia la izquierda, atrás, hacia adelante. Posición vertical” (inciso e)
- “un paso hacia adelante, atrás, a la izquierda y a la derecha” (inciso f)
- “volar la cara hacia la derecha, izquierda, atrás, al frente” (inciso g)
- “reposo” (inciso h)
- “señalar el paso con palmadas, con los pies, con las manos y los pies” (inciso i)
- “cuarto de conversión a la derecha, al frente, a la derecha, al frente, a la derecha, al frente” (inciso j)
- “señalar el paso con palmadas, con pies y manos y marchar con señal de manos y sin señal de manos” (inciso k)
- “alto” (inciso l)

- “conversión al frente” (inciso m)
- “reposo” (inciso n)
- “pierna izquierda adelante, un paso largo sin tocar el suelo, atrás, a la izquierda, a la derecha, bis con la pierna derecha” (inciso o)
- “volver la cara a la izquierda, a la derecha, a la izquierda, a la derecha” (inciso p)
- “inclinarse la cabeza adelante, atrás, adelante, atrás, a la izquierda, a la derecha, a la izquierda, a la derecha” (inciso q)
- “extender los brazos para adelante, para atrás, a la izquierda, a la derecha, adelante, atrás, izquierda, derecha” (inciso r)
- “menear los brazos para adelante, para atrás, para arriba, para abajo” (inciso s)
- “cerrar los puños, abrirlos” (inciso t)
- “doblar las piernas hacia adelante y hacia atrás” (inciso u)
- “alzar los talones” (inciso v)
- “de pie sobre los talones” (inciso w)
- “incluir el busto o tronco del cuerpo adelante, atrás, a la izquierda, a la derecha, adelante, atrás, a la izquierda, a la derecha” (inciso x)
- “volver el busto a la izquierda a la derecha, a la izquierda, a la derecha” (inciso y)
- “juegos compuestos por los maestros de modo que se perciban las distintas partes del cuerpo” (inciso z)<sup>53</sup>.

Las prácticas de lectura estaban dirigidas a dominar y disciplinar el cuerpo infantil antes que desarrollar la actividad intelectual (Ossana, 2002): “la posición de los niños, sea sentada o de pie, debe ser recta. Si están sentados, que la planta de los pies descansen en el piso y si es de pie, que el talón del pie esté colocado casi enfrente del empeine del otro pie, un poco separados ambos y formando en grados de unos 45°. Así, casi todo el peso del cuerpo gravitará sobre un pie, pasando de uno a otro tan a menudo como sea necesario para aliviar el cansancio. La cabeza estará derecha y los hombros echados atrás como para dar la más completa libertad y capacidad a los órganos del pecho. El libro será tenido en la mano izquierda con los dedos pulgar y auricular sobre el interior del libro, para sujetar las hojas, y los tres otros dedos debajo. De este modo, la mano derecha queda libre para volver las hojas, y al niño no se le debe exigir que se mantenga por muy largo tiempo esta posición. Si ha de estar sentado durante la lección y solamente levantado cuando se le llame a leer, conservará la referida posición mientras esté leyendo. Las manos no pueden permanecer mucho tiempo en la misma posición y es



necesario después evitar que cualquier especie de fatiga desentronice la atención y debilite el interés”<sup>54</sup>.

La recitación, es decir la memoria de trozos escogidos, era el ejercicio que llevaba a la lectura a su punto culminante: utilizar bien el idioma (Chartier y Hébrard, 1994). Para ello, la escuela ejercía un poder coercitivo al “no dejar sin corrección ninguna falta”: “si el tallo no es dirigido, el árbol será torcido es un proverbio verdadero, cuya aplicación es más demandada por la lectura que por cualquier otro estudio. Si desde el principio que el discípulo principia a leer, no pone el maestro ningún cuidado respecto al énfasis, al acento y a la enunciación; se le permite leer pensamientos ajenos sin meditarlos, y pronunciar negligentemente las palabras sin conocer su significación, difícil será la tarea de hacer de ese discípulo un buen lector o un buen negligente pensador”<sup>55</sup>.

También, se proponía atender a distintas consideraciones entre las que subrayamos el “cultivar en los discípulos el buen uso del lenguaje”: “no conseguir que pase incorrectamente ninguna expresión inexacta; cultivar en los discípulos el buen uso del lenguaje; guardarse de la pronunciación indistinta; fomentar la expresión natural; evitar los tonos de la voz que no sean naturales”<sup>56</sup>.

El Estado planteaba una serie de reglas para guiar a los docentes en la materialización del contenido a partir de la producción y la circulación del libro de lectura escolar (Gvirtz y Palamidessi, 1998). La cantidad de libros a adoptar por las escuelas era materia de polémica. Si bien hubo posiciones enfrentadas entre el texto único o la libre elección, lograron imponerse aquellos que sostenían que se debía limitar su aprobación a una pequeña cantidad. En 1897, la Dirección General de Educación de la Provincia de Buenos Aires establecía que en los dos primeros grados no se empleara otro libro que el de lectura siendo las autoridades escolares las únicas facultadas por la Constitución y la Ley Provincial N° 988 de Educación Común (1875) para adoptar libros en las escuelas.

La lectura de libros escolares se constituyó en un canal para civilizar y moralizar a los niños. Las lecturas “morales” tendían a suscitar la imitación de las acciones virtuosas y nobles y huir del vicio (Chartier y Hébrard, 1994). Así, el aprendizaje de la lectura en la escuela se limitaba o circunscribía a la comprensión para la adquisición del mecanismo (Braslavsky, B; 2000). En otras palabras, la preocupación radicaba en “formar” lectores antes que “crear” lectores (Sprengelburd, 2002). De esta manera, la práctica de la lectura se constituyó en una vía privilegiada para acceder a un uso más desenvuelto de la lengua. El Programa para las Escuelas

Comunes, Urbanas y Rurales (1906) planteaba el objetivo de “dominar el arte de expresar claramente por escrito nuestro pensamiento y el de los demás”. Asimismo, esta práctica se presentaba como una actividad prescrita y coercitiva con la finalidad de someter, controlar, adecuar a modelos e inculcar las “identidades” colectivas nacionales (Petit, 1999).

### ***La corrección de los defectos de: pronunciación, errores ortográficos y discordancia entre género y número***

Para la práctica de la lectura, se prescribía que los docentes tuvieran especial interés en la corrección de los defectos de: pronunciación, errores ortográficos y discordancia entre género y número.

El Inspector General de Escuelas Doctor Nicanor Larrain disertó en el Congreso Pedagógico (1882), uno de los antecedentes inmediatos en que se inspiró la letra de la Ley Nacional N° 1420 de Educación Común (1884). Entre sus pasajes más sobresalientes, Larrain sostenía que “la escuela aparece tímida y confusa en el medio de choques de las pasiones, pero trae como égida y salvaguardia un credo, un propósito que la salva de los peligros que la rodea: sólo sabe enseñar a leer y escribir, como un medio indispensable de educar e instruir al pueblo” (Larrain, 1882 en: Bottarini, 2002: 94).

La manera en que los niños se educaban en las escuelas se vinculaba, entre otros, con la vigilancia por parte de los docentes de sus formas de expresión oral y escrita “cuando observo en el niño las imperfecciones del lenguaje, la incoherencia de ideas, la tendencia a la imitación, la facilidad con que asimilan cuanto llama su atención, me parece que veo en él una leve planta pronta a desaparecer; hace falta una mano bienhechora que le consagre sus cuidados y que atienda su cultivo. Estudiándolo más como un ser en medio de sus imperfecciones y debilidades, él obedece inconscientemente un orden, una lógica que una mirada perspicaz puede descubrir en medio de un aparente desorden, y digo aparente porque, la sabia naturaleza que es la ley de Dios en acción, le ha marcado una ley de crecimiento y de desarrollo que fatalmente se cumplen en él, hasta que él mismo puede, ejercitando sus facultades, propender al cumplimiento de esa ley que le enseña su perfección. Sigamos observando ese niño, y de pronto descubriremos en él un hombrecito, o el germen de un hombre”<sup>57</sup>.

La forma de expresarse de los niños o esos seres llenos de “imperfecciones y de debilidades” se estandarizó por la escuela y desde la escuela.

En términos generales, el objetivo de este tipo de prácticas radicaba en borrar las múltiples y diversas diferencias infantiles en lo relativo a la pertinencia a una clase social, una generación o una región.

En la medida que la idea de nacionalidad se definía en términos de singularidad cultural, se profundizaba la diferencia y la exclusión de todo aquello que se distanciara de “la” norma (Bertoni, 2001). En este sentido el Normalismo, que recibe su denominación por su base institucional en las Escuelas Normales, operó eliminando o negando los rasgos propios del dialecto o la lengua oral primaria de los niños criollos, rurales y, predominantemente, extranjeros.

Los hijos de los inmigrantes que nacieron en nuestro país fueron socializados al interior del seno familiar en el que se hablaba el idioma nativo. Esta particular composición cultural del sistema educativo no hacía más que reflejar la heterogénea composición social en términos de costumbres, hábitos, creencias y, sobre todo, códigos lingüísticos.

Para una época en que la política estatal de fomento a la inmigración se encontraba en su máximo esplendor, nuestra escuela operaba contra “una palabra mal pronunciada, con acento extranjero y con tono débil o vacilante [lo que no hacía otra cosa que provocar] la risa de los niños, en vez de imponer obediencia o respeto”<sup>58</sup>.

“Una palabra mal pronunciada” por un niño era objeto de corrección. El empleo de la técnica de homogeneización fónica intentaba suprimir los acentos regionales o la distinción de registros lingüísticos (de Miguel, 2002) por parte del maestro: “esforzándose por ser familiar, el maestro debe conservar la corrección del estilo, evitar escrupulosamente toda frase vulgar o jergonza o levantar hasta su propio nivel a los niños y a su lenguaje, en vez de descender al de ellos (...) El maestro no debe perder ocasión de corregir la expresión incorrecta que los niños usen sin pronunciación diplomática o el estilo”<sup>59</sup>.

“La pureza de la pronunciación se obtiene por la corrección perseverante de todos los sonidos que la violan, en la lectura que el discípulo haga o en su propio lenguaje oral. Se hallara que son principalmente sonidos locales o provincialismos, y en este caso son de difícil corrección. Cuando cualquier discípulo ha contraído un error particular que ha llegado a ser inveterado, ya sea el cambio de sonido en que un provincialismo consiste, o ya sea un error peculiar del ciclo mismo, error originado, por ejemplo, en el cambio de los sonidos consonantes como erre y ele, ce y ese, ve larga y ve corta, etc, recibirá ocasionalmente enseñanza particular”<sup>60</sup>.

Las políticas de la lengua se potenciaron a través de tácticas represivas ejercidas por los docentes y su “mano bienhechora que le consagre sus cuidados y que atienda su cultivo”. Se presentaba como imperante e imprescindible erradicar, suprimir o acallar las “otras” lenguas corrigiendo “los errores”: “es importantísimo que el maestro se afane por corregir los errores en que incurran sus discípulos. Una de las mayores dificultades por llevar adelante la enseñanza, consiste en dirigir sus conatos y encontrar con precisión las faltas”<sup>61</sup>.

Encontramos que distintos “ejercicios fonéticos” formaban parte de la materia “Idioma Nacional” correspondiente a primer grado de las Escuelas Comunes:

“Primer trimestre: ejercicios fonéticos. Conocimiento y producción de los sonidos de las letras para ejercitar la voz y los oídos. Vocales y consonantes. Corrección de los defectos de pronunciación. Conversaciones familiares destinadas a corregir errores del lenguaje y enriquecer el vocabulario del niño. Explicación del significado de las palabras. Corrección empírica de las discordancias de género y número”<sup>62</sup>.

Nótese la referencia a los “ejercicios fonéticos” como práctica correctiva de “los defectos de pronunciación”, “errores ortográficos” y “discordancia de género y número”. A medida que transcurría el año, los contenidos para el segundo y tercer trimestre continuaban operando en esta tendencia hacia la corrección general del “lenguaje”:

“Segundo trimestre: presentación de máximas y sencillas poesías entendiendo sus significados. Lecturas breves hechas por el maestro, escuchadas y referidas por los niños. Conversaciones familiares destinadas a corregir errores del lenguaje y enriquecer el vocabulario del niño. Explicación del significado de las palabras. Corrección empírica de la discordancia de género y número”<sup>63</sup>.

“Tercer trimestre: Dictado de las palabras. Formación de frases simples. Cualidades y acciones. Corrección de errores ortográficos. Conversaciones familiares destinadas a corregir errores del lenguaje y enriquecer el vocabulario del niño. Explicación del significado de las palabras. Corrección empírica de la discordancia de género y número”<sup>64</sup>.

El Programa para las Escuelas Comunes, Urbanas y Rurales (1906) brindaba instrucciones para prescribir la manera de realizar la práctica de la lectura en forma idónea para diferenciarla de la mala lectura que “distrae la atención del oyente. La naturaleza es sencilla, fácil, digna y

graciosa. Hay que imitarla, pero la escuela es sólo dable enseñar a leer de un modo claro e inteligible, a pronunciar correctamente y a evitar los tonos inconvenientes”<sup>65</sup>.

Incluso, se instaba a los docentes que observasen “en la práctica las siguientes reglas:

- “cúidese de que el alumno entienda bien lo que lee. Es en los primeros grados donde hay que crear el hábito de enterarse bien de lo que se lee. Estimúlese al niño a que desde el principio fije su atención en lo que expresa cada palabra” (inciso 1°)
- “evítese que los alumnos lean de prisa y a gritos. El lector ruidoso que se hace desagradable e ininteligible. Insístase en que se emiten las palabras pausada y distintamente. Sólo a esta condición se consigue la pronunciación correcta, el énfasis conveniente y la entonación apropiada” (inciso 2°)
- “los tonos y énfasis de una conversación familiar son la base de una buena locución. Hágase que los niños lean como hablan y combátase la monotonía, el tonillo y la afectación” (inciso 3°)
- “no se permita leer mucho de una vez. Procédase por pasos sucesivos. No ha de procederse a la lectura del acápite siguiente si el anterior no ha sido correctamente leído por la mayoría de los alumnos. Hágase que éstos expliquen con frecuencia y explique el maestro todo pasaje que no puede ser bien entendido por los alumnos. No olvide tampoco que los ojos se acuerdan y rara vez se equivocan. Ilustre con frecuencia porque la ilustración es más elocuente que la más brillante de las explicaciones” (inciso 4°)<sup>66</sup>.

En términos generales, se evidencia en los testimonios la represión operada sobre la oralidad primaria. A la par de esta práctica, la pedagogía consolidó la dimensión secundaria de la oralidad mediada por la escritura cuya práctica adquirió algunas particularidades.

### ***La corrección de la ortografía y el adiestramiento de la mano en procura de una “buena” y “bella” letra***

La práctica de la escritura fue reducida en la escuela a una práctica de reproducción cultural de las clases subalternas en detrimento de la posibilidad de apropiarse de la palabra. Para ello, se requirió un especial adiestramiento de la mano y “la posición de los niños” en procura de una “buena” y “bella” letra.

La “buena” escritura se lograba a partir de “un movimiento continuo de la mano” guiada por las condiciones de legibilidad, belleza y rapidez.

“Los elementos de cuya formación dependen estas cualidades son las siguientes: orden y cuidado, altura, anchura, grueso, curvatura y el lazo. ¿Por qué usamos los caracteres cursivos tan diferentes de los impresos siendo éstos más claros? Es porque escribir los caracteres separados como lo están los impresos requiere mucho tiempo. La letra manuscrita es una convención; sacrificamos hasta cierto punto la legibilidad para economizar tiempos. Los criterios de legibilidad, sugeridos principalmente por el contraste entre lo manuscrito y lo impreso, son éstos:

1º “lo curvo más claro que lo anguloso”

2º “los caracteres perpendiculares son más legibles que los oblicuos”

3º “la legibilidad requiere sencillez de contorno”

4º “la legibilidad requiere cierta proporción entre el alto, el ancho y el grueso de las letras”

5º “desde que hemos adoptado para nuestros manuscritos distintos caracteres adecuados para pasar de cada uno al siguiente, la legibilidad de lo escrito requiere que cada letra esté propiamente unida, mientras que las palabras deben estar debidamente separadas. Todos los caracteres y sus partes por lo tanto que lo admitan, deben trazarse por un movimiento continuo de la mano”<sup>67</sup>.

También, se prescribía la posición infantil para la práctica de escritura que “debe ser natural y cómoda; de otra manera sufrirá daños su salud y no podrá ser buena su escritura. Por lo tanto, debe sentarse derecho y acercar el pupitre sin apoyar el pecho en el borde, vuelto hacia éste un poco el costado izquierdo, afirmando el cuerpo mediante el apoyo del antebrazo izquierdo en el pupitre, y teniendo el brazo derecho libre para sostener el propio peso sobre la muñeca y los dedos tercero y cuarto. Una vez que asuma su posición, deberá ser lo menos posible perturbado en toda la lección y tendrá cómodamente el tintero a su alcance”<sup>68</sup>.

Incluso, se prescribía la forma de enseñar a escribir a los alumnos: “[en] el curso de caligrafía se enseñará a escribir letra derecha de trazo uniforme. Todos los ejercicios de dibujo y escritura se ejecutarán con la mano derecha e izquierda alternativamente ya se escriba o dibuje en papel, pizarra o pizarrón”<sup>69</sup>.

Para ello, se presentaban “Instrucciones”:

- “la enseñanza de la escritura comprende tres partes distintas: la noción de las formas o el conocimiento del modo de ejecutarlas y el hábito de reproducirlas. Llámese pues la atención del niño respecto a las formas y enséñesele enseguida la manera de reproducirlas. Es mala

práctica, sobre todo al principio, dejarlo librado a sus propias fuerzas” (inciso 1º)

- “téngase presente que el adelanto del alumno en esta materia depende de la atención que se le presta cuando principia a escribir y que es entonces cuando adquiere los malos hábitos que no es fácil hacerle perder más tarde” (inciso 2º)
- “la escritura en pizarras, con lápiz y manteca (no de piedra) o en cuadernos rayados con lápiz de papel blando debe preceder al uso de la pluma porque con ellos se vence más fácilmente las dificultades mecánicas del aprendizaje” (inciso 3º)
- “no debe permitirse escribir letra menuda hasta que hagan la gruesa con limpieza y claridad” (inciso 4º)<sup>70</sup>.

El Proyecto de Reglamento para las Escuelas Públicas de todo el Estado (1876) preveía algunos ejercicios en relación con la escritura: “ejercítense la lengua en dibujar sobre la pizarra con la mayor exactitud líneas rectas y curvas ya sueltas ya combinadas con la dirección y combinación de las muestras que trazará previamente el maestro”. Su finalidad radicaba en “acostumbrar la mano y la vista en la imitación exacta y el trazo esmerado de las formas con preparación a los primeros pasos de la escritura. Escribanse palabras en el pizarrón. Los ejercicios escritos necesitan ser muy frecuentemente y escrupulosamente corregidos por el maestro” en lo referido a:

1. “la puntuación, la acentuación y la ortografía deben merecerle el maestro preferentemente atención a cuyo efecto debe presentársele al alumno oportunidades para que se familiarice con estas prácticas del lenguaje escrito”
2. “cuídese el lenguaje oral y escrito a propósito de todo deber escolar. Pocas materias ofrecen tantas y tan frecuentemente oportunidades como ésta para enseñarla incidentalmente”
3. “cuídese de que la forma y el fondo de los documentos usuales sea correcta y apropiada y que se reproduzcan primero copiándolos y, después, de memoria”.

La intención era que se estimulara:

“al niño a que hable y diga sobre las cosas, hechos, fenómenos y escenas que se le presenten a su examen a fin de que se le presente la oportunidad al maestro para hacer las correcciones del caso. El propósito debe ser éste: que los niños expresen con soltura y corrección”<sup>71</sup>.

## Algunas reflexiones finales

En este trabajo, se abordaron las formas en que el Estado prescribió el comportamiento infantil durante su permanencia en la escuela en lo relativo a: los movimientos corporales, las formas de expresión oral y escrita, la forma de presentación y el aseo personal.

Hemos aportado indicios sobre las prácticas que dieron forma a las disposiciones incidiendo e influenciando en la constitución de determinados pensamientos, conductas y hábitos en los alumnos.

La escuela pública era el ámbito donde el docente debía “cuidar empeñosamente por desarraigar los malos hábitos educacionales de los niños denunciados por las posiciones inconvenientes como pararse de una manera desairada, contestar quebrándose y tomarse de cuanto tienen a la mano, afirmar la cara a las mismas, rascarse impropriamente la cabeza y llevarse las manos a la boca”<sup>72</sup>, por citar sólo algunas actitudes.

“Así como los músculos y los nervios se habitúan a hacer cosas buenas, se habitúan también a hacer cosas malas. Razón por la cual debe cuidarse de no ejercitarse en nada que sea inconveniente. Sucede que cuando son mayores, los hábitos están muy arraigados que los niños no pueden entonces proceder contra esos hábitos en todo momento aunque quieran. Los padres se ven inclinados a castigarlos a fin de que el temor del castigo los obligue a abstenerse de hacer aquello a que están acostumbrados”<sup>73</sup>

Montesquieu sostenía que la educación hace al hombre. ¿Qué implica esta afirmación? Remontándonos hasta la configuración de nuestra escuela a fines del siglo XIX, se constatan algunas prácticas prescriptivas: “en los ejercicios de gimnástica debe conseguirse la simultaneidad, la precisión y la uniformidad de los movimientos”<sup>74</sup>. Estas características podían extenderse hacia los movimientos generales al interior de la escuela, las posturas corporales y las prácticas de lectura y escritura ejecutadas por los alumnos. Más aún, en el proceso de escolarización los modelos de alfabetización exigían posturas corporales “correctas” como las descritas para mantener el cuerpo durante la lectura y la escritura.

La expresión oral y escrita intentaba promover en los alumnos habilidades de sencillez, precisión, fluidez y claridad en el empleo del tono, la modulación, el acento, la enunciación o la pronunciación a partir de una serie de prácticas correctivas por parte del docente (de Miguel, 2002). Hemos presentado evidencias que nos permiten afirmar que “la elocución del maestro es la de mayor importancia en el gobierno escolar” y, por esto mismo, “debe ser clara y elevada y su entonación fina y segura”<sup>75</sup>.



El acento era la marca diferencial, el elemento que destruía la aparente igualdad y activaba un mecanismo de representaciones y asociaciones acerca del “otro” conceptualizado como diferente, extraño o extranjero. Así, se interpretó a la lengua como un símbolo de identidad que permitía reconocerse como oriundo de una ciudad, una región, una nación y, al mismo tiempo, permitía identificar quién no lo era (Berenblum, 2003).

El hecho que los alumnos debieran permanecer alineados en filas, guardar silencio durante el dictado o el ejercicio de copia y comportar una postura idónea para la realización de determinadas prácticas implicaba, en última instancia, acatar normas de obediencia, respeto y orden. Estos aspectos del comportamiento infantil eran prescriptos por el Estado a partir de la sanción de la normativa escolar con la finalidad de “controlar el cuerpo, el gesto y la actividad del que debe aprender; ocupar, rentabilizar y seccionar un tiempo para aprender; adjudicar y organizar un espacio para aprender; programar lo que se debe aprender y cómo se debe aprender” (Trilla: 1999, 54). A su vez, se insertaba en un contexto social e histórico de fines del siglo XIX que atendía a la enseñanza de determinadas normas de comportamiento para la “formación del ciudadano” en tanto súbdito de la Patria (Amuchástegui, 1999).

En síntesis, este trabajo intentó aportar, en última instancia, una detallada descripción de las prescripciones y las orientaciones generales de la “voz oficial” entendiendo, precisamente, que su constitución en forma monocorde y unívoca fue un pilar fundamental en la configuración de una cultura política homogeneizante y autoritaria.

## **Bibliografía consultada**

- Amuchástegui, Martha (1999) “Escolaridad y rituales” en: Carli, Sandra (comp.) De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires: Santillana
- Berenblum, Andrea (2003) “Lengua, identidad nacional y prácticas educativas” en: Educación y Alteridad. Las figuras del extranjero. Buenos Aires: CEM / Novedades Educativas
- Bertoni, Lilia Ana (2001) Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Bottarini, Roberto (2002) “Leer, escribir, votar: la conflictiva definición del currículo ciudadano” en: Cucuzza, Héctor y Pineau, Pablo (coord.) Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida. Buenos Aires: Miño y Dávila

- Braslavsky, Berta (2000) "Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina: ¿cómo se enseñó a leer? (desde 1810 hasta 1930)" en: I Congreso Internacional de Educación "Educación, crisis y utopías". Buenos Aires: Aique / Universidad de Buenos Aires
- Carli, Sandra (1997) "El alumno como invención siempre en riesgo" en: Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita y Giannoni, Mario (comp.) Políticas, instituciones y actores en educación. Buenos Aires: Novedades Educativas / Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- Carli, Sandra (2002) Niñez, pedagogía y currículum Buenos Aires: Miño y Dávila
- Chartier, Anne-Marie y Hébrard, Jean (1994) Discursos sobre la lectura 1880-1980. Barcelona: Gedisa
- Chartier, Anne-Marie y Hébrard, Jean (2002) La lectura de un siglo a otro. Discurso sobre la lectura (1980-2000) Barcelona: Gedisa
- de Miguel, Adriana (2002) "Escenas de lectura escolar: la intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna en: Cucuzza. Héctor y Pineau, Pablo (coord.) Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Foucault, Michel (1976) Vigilar y castigar. Madrid: Siglo Veintiuno Editores
- Gvartz, Silvina (1999) Higiene, moral y ciencia. Las funciones del tema "cuerpo humano" en la escuela (Argentina, 1920-1940) en: Ascolani, Adrián (comp.) La educación en Argentina. Estudios de Historia. Rosario: Ediciones del Arca
- Gvartz, Silvina y Palamidessi, Mariano (1998) El ABC de la tarea docente. Currículo y enseñanza. Buenos Aires: Aique
- Julia, D. (2001). "A cultura escolar como objeto histórico." Revista Brasileira de História da Educação: 9-44.
- Moretta, María Rosana y Rodríguez, Ana María (2004) "Discursos y prácticas docentes. La Asociación de Maestros y la higiene en el territorio pampeano" en: Di Lisia, María Silvia; Salto, Graciela Nélica (editoras) Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940) Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa
- Narodowski, Mariano (1999) Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ossanna, Edgardo (2002) "El problema de la letra en la escritura" en: Cucuzza. Héctor y Pineau, Pablo (coord.) Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Petit, Michele (1999) Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Pineau, Pablo (1997) *La escolarización de la Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: EUDEBA
- Popkewitz, Thomas (1998) *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Madrid: Pomares
- Puigrós, Adriana (1994) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo*. Buenos Aires: Galerna
- Sarlo, Beatriz (1998) *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel
- Sprengelburd, Roberta Paula (2002) “¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916)” en: Cucuzza, Héctor y Pineau, Pablo (coord.) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Tedesco, Juan Carlos (1993) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar
- Trilla, Jaume (1998) *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel
- Varela, Julia y Álvarez-Uría, Fernando (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta
- Vayer, Pierre, Duval, Armand y Roncin, Charles (1993) *Una ecología de la escuela la dinámica de las estructuras materiales*. Barcelona: Paidós Educación

## Notas

- <sup>1</sup> Fuente: “Conferencia sobre Disciplina escolar dada en San Nicolás de los Arroyos” en: *Revista de Educación*. Año III. N° XXXVI. Junio de 1884: 612
- <sup>2</sup> Fuente: Ruiz, Dolores “Conferencia del 19 de Marzo sobre disciplina escolar” en: *Revista de Educación* Año III. N° XXXIII. Marzo de 1884: 246
- <sup>3</sup> op. cit.
- <sup>4</sup> Fuente: “Medios de asegurar el orden” en: *Revista de Educación*. Año V N° LI y LII. Septiembre, Octubre y Noviembre de 1885: 250-252
- <sup>5</sup> Fuente: Zinny, Antonio “Inspección” en: *Revista de Educación*. N° XXII. Abril de 1883: 261-262
- <sup>6</sup> Fuente: “La táctica escolar por un maestro” en: *Revista de Educación*. Año III N° XXXII. Febrero de 1884: 89-94
- <sup>7</sup> op. cit.
- <sup>8</sup> op. cit.
- <sup>9</sup> Fuente: “La táctica escolar por un maestro” en: *Revista de Educación*. Año III N° XXXII. Febrero de 1884: 89-98
- <sup>10</sup> Fuente: *Revista de Educación*. N° XXII. 1883: 261
- <sup>11</sup> Fuente: “La táctica escolar por un maestro” en: *Revista de Educación*. Año III N° XXXII. Febrero de 1884: 89-98

<sup>12</sup> op. cit.

<sup>13</sup> op. cit.

<sup>14</sup> Fuente: Proyecto de Reglamento para las Escuelas Públicas de todo el Estado (1876) artículo 97

<sup>15</sup> Fuente: Revista de Educación. Año IV N° XV y XVI. Octubre y Noviembre de 1884: 30

<sup>16</sup> Fuente: “Los recreos” en: Revista de Educación. Año III N° XXXI. 1884: 84

<sup>17</sup> Fuente: Lijó, José. “Escuela elemental de varones N° 1 de Chacabuco” en: Revista de Educación. N° XXII Abril de 1883: 369

<sup>18</sup> Fuente: “La táctica escolar por un maestro” en: Revista de Educación. Año III. N° XXXII. Febrero de 1884: 94-98

<sup>19</sup> Fuente: Proyecto de Reglamento para las Escuelas Públicas de todo el Estado (1876) artículo 72

<sup>20</sup> Fuente: Basavilbaso. “El Reglamento General para las Escuelas Comunes de la Provincia de Buenos Aires”. Noviembre de 1876 en: Revista de Educación. Año I N° II. Agosto de 1881: 451

<sup>21</sup> Fuente: “Móviles a los que recurre el gobierno escolar” en: Revista de Educación. Año V. N° LI y LII. Septiembre, Octubre y Noviembre de 1885: 259

<sup>22</sup> Fuente: Duprat, Segunda (Maestra Superiora) “Penas y Recompensas Escolares” en: Revista de Educación. Año III N° XXXIV. Abril de 1884: 370

<sup>23</sup> Fuente: Ibarra, Nicanor (Doctor) (Inspector General de Escuelas) “Recapitulación de Conferencia Pedagógica sobre Penas y Recompensas Escolares de la Maestra Superiora Segunda Duprat” en: Revista de Educación. Año III N° XXXIV. Abril de 1884: 395

<sup>24</sup> Fuente: Ibarra, Nicanor (Doctor) (Inspector General de Escuelas) “Recapitulación de Conferencia Pedagógica sobre Penas y Recompensas Escolares de la Maestra Superiora Segunda Duprat” en: Revista de Educación. Año III N° XXXIV. Abril de 1884: 395

<sup>25</sup> Para profundizar esta temática, sugerimos la lectura de: Azcona, Laura (2004) “Los manuales escolares: las ideas higienistas en educación” en: Di Lisia, María Silvia; Salto, Graciela Nélica (editoras) Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940) Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.

<sup>26</sup> Fuente: “Programas y horarios para las escuelas comunes de la Provincia de Buenos Aires” en: Revista de Educación. Tomo XXI. Febrero de 1892. N° CXXVII: 181

<sup>27</sup> Fuente: “El ideal de la educación en las Escuelas Graduadas”. San Nicolás de los Arroyos en: Revista de Educación. Año III N° XXXVI. Junio de 1884: 591– 597

<sup>28</sup> Fuente: Romano, Ana B de. “Moral y urbanidad en las escuelas comunes” en: Revista de Educación. Tomo X. Junio de 1891. N° CXXI: 443-446

<sup>29</sup> Fuente: “Profilaxis de las enfermedades infecto-contagiosas” en: Digesto Escolar de la Instrucción Primaria. 1909: 540-545

<sup>30</sup> Fuente: Scasso, G. de (Maestro Superior) “El horario escolar” en: Revista de Educación. Año III N° XXXIII. Marzo de 1884: 230

<sup>31</sup> Fuente: Rousselot, P. “El cuerpo”. Pedagogía aplicada a la enseñanza primaria (Traducido para el Consejo General de Educación). Primera parte en: Revista de Educación. Año I N° II. Agosto de 1881:237-253

<sup>32</sup> Fuente: Reglamento General de Escuelas (artículo 66) en: Revista de Educación. Año III. Agosto de 1883: 413

<sup>33</sup> op. cit.

<sup>34</sup> Fuente: Reglamento General de Escuelas en: Revista de Educación. Año III. Agosto de 1883: 413

<sup>35</sup> Fuente: “Organización escolar” en: Revista de Educación. Año V N° LVI. Febrero de 1886: 129

<sup>36</sup> op. cit.

<sup>37</sup> Fuente: “Anexo de la recitación” en: Revista de Educación. Año V Año XVIII y XXIV. Enero y Febrero de 1885: 239

<sup>38</sup> Fuente: Berra, Francisco (1885) La salud y la escuela. Montevideo: Barreiro y Ramos Encuadernaciones

<sup>39</sup> Fuente: “La táctica escolar por un maestro” en: Revista de Educación. Año III N° XXXII. Febrero de 1884: 89-94

<sup>40</sup> op. cit.

<sup>41</sup> op. cit.

<sup>42</sup> op. cit

<sup>43</sup> op. cit

<sup>44</sup> Fuente: Proyecto de Reglamento para las Escuelas Públicas de todo el Estado (1876) Doctor Don Francisco Berra. Publicado por la Comisión de Instrucción Pública de Montevideo. Imprenta de la Tribuna: artículo 10

<sup>45</sup> Y continuaba: “una mesa escritorio para el maestro provista de cajones con llave y de sillón o silla; una armario con llave que sirva al archivo de la escuela y para guardar los libros, cuadernos, lápices etc; dos o más pizarrones de madera con esponja y tiza para los ejercicios escritos; pizarras pequeñas con sus correspondientes lápices y esponjas para los ejercicios escritos, una para cada alumno; tinteros para el maestro y los discípulos; un calentador para templar la temperatura; un reloj para seguir rigurosamente el horario; un mapa geográfico de la república; cuadros de geografía física; cuadros de zoología y botánica; cuadros de medidas métricas; pesas y medidas legales; sólidos y geométricos; un termómetro; texto para la enseñanza de las materias en la medida que se requieran; un diccionario completo de la lengua castellana y algunos abreviarios para la consultas en composición; un diccionario de ciencias y artes para las consultas del maestro a la enseñanza intuitiva; dos obras de pedagogía; una campanilla para llamar al orden y las indicaciones; reglas; compases para los ejercicios en pizarrón y papel; círculos graduados para medir ángulos; libros en blanco para la contabilidad de la escuela; cuadernos en blanco para ejercicios escritos, lápices de papel y pizarra” y, finalmente, “lapiceros, cortaplumas, tintas, plumas de buena calidad” en: Proyecto de Reglamento para las Escuelas Públicas de todo el Estado (1876) Doctor Don Francisco Berra. Publicado por la Comisión de Instrucción Pública de Montevideo. Imprenta de la Tribuna: artículo 10.

<sup>46</sup> Fuente: “Modelos de mobiliario escolar” en: Revista de Educación. Año V N° LVI. Febrero de 1886: 15

<sup>47</sup> Fuente: “Modelos de mobiliario escolar” en: Revista de Educación. Año V N° LVI. Febrero de 1886: 15

<sup>48</sup> op. cit.

<sup>49</sup> op. cit.

<sup>50</sup> op. cit.

<sup>51</sup> Fuente: Berra, Francisco (1885) La salud y la escuela. Montevideo. Barreiro y Ramos Encuadernaciones: 155

<sup>52</sup> op. cit.

<sup>53</sup> Fuente: Proyecto de Reglamento para las Escuelas Públicas de todo el Estado (1876) Doctor Don Francisco Berra. Publicado por la Comisión de Instrucción Pública. Montevideo: Imprenta de la Tribuna

<sup>54</sup> Fuente: “Auxilios en la enseñanza de la lectura” en: Revista de Educación. Año V. N° XVIII y XIV. Enero y Febrero de 1885: 264

<sup>55</sup> Fuente: “Anexo de la recitación” en: Revista de Educación. Año V N° XVIII y XIV. Enero y Febrero de 1885: 255

<sup>56</sup> Fuente: “Anexo de la recitación” en: Revista de Educación. Año V Año XVIII y XIV. Enero y Febrero de 1885: 239

<sup>57</sup> Fuente: “El hombre” en: Revista de Educación. Año III. N° XXXIII. Marzo de 1884: 220

<sup>58</sup> Fuente: “La táctica escolar” en: Revista de Educación. Año III. N° XXXII. Febrero de 1884: 89

<sup>59</sup> Fuente: “Cualidades del lenguaje del maestro de enseñanza” en: Revista de Educación. Año V. N° XVIII y XIV. Enero y Febrero de 1885: 220

<sup>60</sup> Fuente: “La enseñanza de la lectura” en: Revista de Educación. Año V N° LI y LII. Septiembre, Octubre y Noviembre de 1885: 276

<sup>61</sup> Fuente: “Corrección de los errores” en: Revista de Educación. Año V N° XVIII y XIV. Enero y Febrero de 1885: 231

<sup>62</sup> Fuente: “Programas y horarios para las escuelas comunes de la Provincia de Buenos Aires” en: Revista de Educación. Tomo XXI. Febrero de 1892. N° 127: 181

<sup>63</sup> op. cit.

<sup>64</sup> op. cit.

<sup>65</sup> Fuente: “Programas y horarios para las escuelas comunes de la Provincia de Buenos Aires” en: Revista de Educación. Tomo XXI. Febrero de 1892. N° 127: 181

<sup>66</sup> Fuente: Massa, Arturo H. (1907) “Programas y horarios. Programa para las escuelas comunes, urbanas y rurales” en Digesto escolar de la Provincia de Buenos Aires. Compilación de las disposiciones legales y reglamentarias en vigencia. Talleres Gráficos Sesé, Larrañaga y cia. La Plata: 476-497

<sup>67</sup> Fuente: “La enseñanza de la escritura” en: Revista de Educación. Año V. N° LIV. Diciembre de 1885: 431

<sup>68</sup> op cit.

<sup>69</sup> Fuente: Reglamento de las Escuelas Comunes de la Provincia de Buenos Aires (1890). Elaborado por Francisco Berra y Alejandro Bergalli (secretario) La Plata: Talleres Sese y Larrañaga – artículo 12

<sup>70</sup> Fuente: Massa, Arturo H. (1907) “Programas y horarios. Programa para las escuelas comunes, urbanas y rurales” en Digesto escolar de la Provincia de Buenos Aires. Compilación de las disposiciones legales y reglamentarias en vigencia. Talleres Gráficos Sesé, Larrañaga y cia. La Plata: 476-497

<sup>71</sup> op. cit.

<sup>72</sup> Fuente: “Indicaciones hechas al personal” en: Revista de Educación. Enero de 1892. N° CXXVI: 155

<sup>73</sup> Fuente: Berra, Francisco (1881) Nociones de higiene: 63-64

<sup>74</sup> Fuente: Proyecto de Reglamento para las Escuelas Públicas de todo el Estado (1876) Doctor Don Francisco Berra. Publicado por la Comisión de Instrucción Pública. Montevideo. Imprenta de la Tribuna: 49 – artículo 55 –

<sup>75</sup> Fuente: “La táctica escolar por un maestro” en: Revista de Educación. Año III N° XXXII. Febrero de 1884: 89-94

# Del mariposeo y barullo mental a las primeras formulaciones tecnicistas: los intentos por recuperar el atraso de la enseñanza de la geografía en la escuela española del primer franquismo

Alberto Luis Gómez<sup>1</sup>  
Jesús Romero Morante<sup>2</sup>

## Resumen

El fin de la contienda bélica posibilitó la aparición de reflexiones en torno a la finalidad de la institución escolar y de las diferentes materias curriculares; junto a ello se formularon nuevos modelos didácticos a partir de los cuales se teorizó todo lo referido a la enseñanza y al aprendizaje. Usando como pretexto la publicación de los primeros Cuestionarios Nacionales, en las páginas que siguen a continuación analizamos lo acontecido con la enseñanza de la geografía en los niveles no universitarios. Junto al reconocimiento de cambios y matices muy importantes, los firmantes de este trabajo ponen de relieve la existencia de una gran continuidad de fondo en lo relacionado con el entendimiento de la geografía como materia de enseñanza y con la función social del sistema educativo.

**Descriptor:** cultura, conocimiento académico, conocimiento escolar, enseñanza de la geografía.

---

1 Licenciado en Geografía Humana por la Universidad de Barcelona y Doctor en Filosofía (Sección Geografía) por la Universidad de Cantabria. Desde 1980, Profesor Titular en esta última institución, adscripto desde 1990 al área de Didáctica de las Ciencias Sociales del Departamento de Educación. Miembro del grupo *Asklepios*, de la Federación *Icaria* ([www.fedicaria.org](http://www.fedicaria.org)) y de la Sociedad Española de Historia de la Educación (S.E.D.H.E.).

2 Licenciado en Geografía e Historia por la Universidad de Cantabria y Doctor en Pedagogía por la Universidad de Oviedo. En la actualidad, Profesor Titular en la Universidad de Cantabria, adscripto al área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Miembro del grupo *Asklepios* y de la Federación *Icaria*.



## Abstract

The end of the Second World War created an environment which promoted debate on the ultimate value of educational institutions and of the different curricular areas. At the same time, new models of teaching were proposed which provided a basis for theorizing on all aspects of teaching and learning. Using as a pretext the appearance of the first *Cuestionarios Nacionales*, in the pages which follow we aim to analyse relevant aspects of the teaching of geography at pre-university levels. As well as recognising very important changes and significant developments, the authors of this article seek to highlight fundamental continuities both in the understanding of geography as a subject for teaching and in the social function of the educational system.

**Key Words:** culture, academic knowledge, knowledge of schooling, teaching of geography.

## 1. Del culturalismo adoctrinador al control técnico de la vida emotiva: las insuficiencias de lo enseñado y lo retenido por los estudiantes tras su paso por la escuela primaria

Es por todos conocido que antes de la publicación de los primeros Cuestionarios nacionales en 1953 puede detectarse la presencia de artículos en los que, en el contexto de la filosofía educativa defendida en la Ley de 17 de julio de 1945, se hicieron propuestas encaminadas hacia la socialización adoctrinadora del alumnado en un nivel tan importante como el primario. A esta tarea contribuyeron pedagogos significativos como García Hoz (1948) redactando un programa de enseñanza social en la escuela primaria que, sobre todo, podía usarse para la formación cívica del estudiante que cursaba sus estudios en escuelas rurales. Lo interesante de esta alternativa es que en ella se combina la utilización de metodologías *progresivas* [1] surgidas dentro del movimiento conocido como Escuela Nueva con la defensa de cosmovisiones muy diferentes a las de algunos de sus clásicos representantes.

El contenido propuesto – no se olvide el tipo de clientela a quien va dirigido ni el nivel educativo de referencia– está en la línea de los cuestionarios vitalistas o realistas y se inspira en la rama funcionalista y conservadora de la tradición norteamericana de unos *Home* y *Social Studies* [2] caracterizados por llevar al aula temas que conectasen a los estudiantes con problemas sociales. Siguiendo una larga tradición en el ámbito de discursos que claman por la mejora de la escuela, a cuya genealogía ha

prestado atención Mateos (2001) en un trabajo que se ha publicado con mucho retraso, se defiende como idea básica la necesidad de que los centros, es decir, su currículum, familiarice al alumno con el medio que le circunda, suministrando así un conocimiento social que solamente será del todo formativo si conecta

“... con la vida del adulto, ya que a ella va dirigida la educación; de aquí la necesidad de proporcionar al niño la ocasión de enfrentarse con los hechos sociales extraescolares a fin de que sus problemas no se “puerilicen” por no tener otro punto de vista que el estrecho círculo de la vida infantil ...” (ibid.: 5).

Puesto que tales interrogantes no están sistematizados desde el punto de vista científico al ser “... problemas de la vida, multiformes, ...”, la respuesta a los mismos no puede venir lógicamente de una sola asignatura pues a la hora de abordarlos “... entrarían buen número de ciencias particulares” (ibid.: 7-8). Tomando como punto de referencia la estructura de la obra citada en la nota anterior se aportan sugerencias para que los estudiantes puedan aplicarlo al estudio de su medio comarcal o local: en el denominado “Historia” se analiza el entorno en el que se ubica la institución escolar; las cuestiones relacionadas con el trabajo y el tipo de vida despiertan el interés de nuestro pedagogo que lamenta su casi total relegamiento en unas instituciones escolares que continúan “... cómodamente encerradas en el marco de unos planes de estudio desvitalizados y dando vuelta en torno de la rueda de molino de las asignaturas y los libros” (ibid.: 31); algo que quiso paliar publicando años más tarde un libro de trabajo con una estructura que posibilitaba la labor activa del alumno en torno a epígrafes como “Hombres y familias”, “Reflexiones sobre la vida familiar”, “Higiene”, etc. (García Hoz, 1964, 24-25, 44-45, 48-49). Lo relacionado con la vivienda era tan relevante que se había convertido en “... una obsesión universal ...”, a pesar de lo cual la labor docente en este ámbito debiera ser fundamentalmente concienciadora sin caer

“... en la bobería de suponer que con el estudio de este tema en la Escuela lograremos que todo el mundo tenga casa con baño, gas y teléfono; se trata más bien de traer a la escuela un problema entrañable para todos y que puede tener cierta eficacia en el mejoramiento posible de la vivienda, aunque sea a largo plazo y supuesto el ambiente en que está situada” (ibid.: 37).

También en el campo de la diversión y la cultura podía hacerse una buena tarea: tanto en la conservación del folklore español – se destaca

aquí en la página 52 la gran labor desarrollada por la Sección Femenina de Falange— como en lo relacionado con la utilización educativa del cine con la finalidad de combatir su dañoso influjo; tarea a la que, sobre todo en los pueblos pequeños donde no lo había, pudiera colaborar el maestro introduciéndolo pero “... no como medio de distracción incontrolada, sino como medio de educación que también puede divertir” (ibid. 53).

### **1.1. La escuela y la salvación del alma: el fondo fijo y la formación del sentido histórico en el niño**

Aunque no demasiados, entre la promulgación de la Ley de Enseñanza Primaria en julio de 1945 y la aparición ocho años más tarde de los Cuestionarios Nacionales se publicaron algunos trabajos sobre materias de nuestro interés. Estos discursos, de orientación fuertemente conservadora, llaman la atención porque en ellos, si bien solamente desde el punto de vista metodológico, volvieron a defenderse en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje las bondades de los viejos enfoques *progresivos* que estaban recuperando su antiguo y bien ganado prestigio.

Dejando de lado dos aportaciones sobre la enseñanza de la geografía, publicadas en 1943 y 1946 que nuestros lectores pueden consultar en Luis (1985, 286), el uso escolar de la historia desde posturas del todo reaccionarias se pone de manifiesto en un artículo de Martínez Val (1945) y en otro firmado por Torres (1953) sobre el que nos llamó la atención Juan Mainer. El primero de los trabajos lo redactó un influyente catedrático de Instituto y sus propuestas se encuadran dentro de una cosmovisión en la que la educación, de igual modo que “... la Filosofía se ordena a la Teología ...”, se subordina totalmente a “... que por todos los caminos de la enseñanza se vaya a la Roma de la salvación ...” (Martínez Val, 1945, 180). Desde entendimientos providencialistas de una Historia cuya marcha era guiada por el Todopoderoso se defendía la necesidad de que la escuela educase para la salvación del alma suministrando un “... fondo fijo ...” para que

“ ... todos los hechos explicados, que son la delicada urdimbre de la Historia, se vean con esta luz permanente de lo providencial, lo finalista, lo que está en “el orden mismo de las cosas”. Se trata de formar en los alumnos, por medio de esta inspiración nuclear, un hábito mental para comprender, por el fin a que tienden, todos los hechos históricos o actuales y el hábito moral de la responsabilidad de todas las acciones desde el punto de vista colectivo, nacional o simplemente humano” (ibid.: 198).

Los contenidos funcionales para el cumplimiento de tal misión debieran ser impartidos teniendo en cuenta los postulados de la ciencia psicológica, graduándolos en función de los tres estadios piagetianos y a partir del clásico entendimiento academicista o liberal del currículum en función del cual “... la didáctica especial de las varias disciplinas se funda siempre en el estudio de sus respectivos objetos, es decir, en el concepto de cada ciencia” (ibid.: 189). Esta posición tan conservadora en lo referido a la finalidad que habría de darse a la formación del sentido histórico en el niño se mantenía – corría por aquel entonces el año 1945– a pesar de que J. Martínez Val estaba al tanto de propuestas recientes que se hacían para la enseñanza de la historia defendiéndose en ellas desde ópticas liberales la adquisición de grandes metas de carácter cívico. Pese a su interés, nuestro autor las consideraba del todo mutiladoras al dejar de lado o no prestar suficiente atención a las dimensiones religiosas y, en este caso, españolizadora a la hora de impartir una Historia de España con un sentido meridianamente claro en la línea de lo dispuesto en la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945: mostrar a los alumnos el

“... exacto paralelismo entre el desarrollo de la nacionalidad española y de la religión católica; la fuerza creadora de la Iglesia sobre todas nuestras instituciones; la coincidencia de sus momentos de plenitud con los de hegemonía política y el periclitar de la Patria coincidente con la invasión de las ideas antirreligiosas” (ibid.: 210).

Ocho años más tarde, en la misma y prestigiosa revista pedagógica, Torres (1953) publicó su “Ensayo para una metodología de la Historia” en el que se mezcla el esencialismo educativo con un ardoroso patriotismo que utiliza la enseñanza de la Historia – cuyos grandes hechos, según se recoge en la última página, “... debiéramos los españoles leer de rodillas”– como eficaz medio para adoctrinar a niños y niñas en últimos grados la escuela primaria. Tanto el discurso como el temario son del todo delirantes – pero representativos de un sector a pesar de que ya estaba lejana la Ley de 1945 y corrían otros vientos-, puesto que se define como meta básica “... llenar la clase de Patria y empapar a los niños de españolismo ...” (ibid.: 57). El concepto del autor se explicita en un organigrama –“Clasificación metodológica”– en el que la historia comienza con “La Creación” y acaba – en actualidad– con la “España inmortal”. En el medio: “La raza aborígen” – celtas, iberos ...– “La formación, consolidación y expansión de España” (Reconquista, Felipe III), “La decadencia” (los Austria ...) y la “España actual” (El afán nuevo ...). Aquí, entre el 18 de julio de 1936 y el 1 de abril de 1939, se rememoran “... los días

gloriosos y trágicos ...”, prestándose especial atención a los “hechos sublimes de la gesta gloriosa: Alcázar de Toledo ....”; y se acabó, “... porque lo reciente no es Historia” (ibid.: 67).

## **1.2. Lo enseñando por la escuela y lo realmente retenido y de posterior uso cívico: J. Mallart y el estudio de la efectividad educativa remanente**

Junto a este tipo de discursos en los inicios de los años cincuenta del pasado siglo se emitieron también otros más matizados que apuntarán desarrollos posteriores, tanto en el ámbito de la geografía como, y muy sugeridores, en el estrictamente pedagógico.

En el primero de los casos, Floristán (1953) se quejaba del fuerte atraso de la geografía española tanto a nivel científico como educativo. En el ámbito de las corrientes geográficas habría que traer aquí las nuevas orientaciones posibilistas francesas cuyos rasgos son por todos conocidos y no vamos a comentar en este momento. Educativamente, la impartición de los contenidos que se considerasen significativos debiera hacerse teniendo presente los postulados de la psicología evolutiva; junto a ello, y desde el punto de vista de la metodología de trabajo, se defendían vagamente los postulados de la escuela activa.

Ya en campo de la pedagogía Maillo (1953) y Mallart (1953) volvieron a insistir sobre temas a los que ya habían prestado atención desde hacía largo tiempo. El pedagogo cacereño señalaba dos insuficiencias [3] de la vieja enseñanza primaria: por un lado era demasiado corta y no existía lo que hoy llamaríamos un tronco común para todos los alumnos entre los seis y los catorce años de edad; por el otro, los planes de estudio estaban sobrecargados de materias con programas extensísimos. Justamente por ello, para Maillo (1953,19) era del todo imprescindible una reforma de la escuela que, si quería cumplir su nueva función socializadora, avanzase en una doble dirección: extendiéndola de modo coordinado y cortando de raíz su orientación enciclopédica y unos métodos de enseñanza y aprendizaje que conducía

“... fatalmente al *mariposeo*, a la *superficialidad*, a la deformación de las nociones (so pretexto de dárselas al niño en forma que pueda comprenderlas), al nerviosismo, efecto de la falta de tiempo, de aplomo y de sosiego, y, finalmente, a ese verbalismo de charlatanes de plazuela, entre presuntuoso, vacío y malentendedor de las cuestiones finas, que es la plaga principal de estos tiempos de \*democratización de la cultura+” (ibid.: 13; cursivas nuestras).

Las herramientas nacionalizadoras, manejadas por maestros debidamente formados y amantes de su profesión, serían la Geografía, la Historia y una Lengua nacional entendida como vehículo unificador.

Con similar cosmovisión educativa [4], el discurso de Mallart (1953) es de mucho interés puesto que la orientación técnica de la enseñanza se pone al servicio de una nueva escala de valores, interesando el tratamiento científico de eso que, años más tarde y en la primaria, se llamará la habituación. Junto a lo enseñado y a lo aprendido en la escuela, importa muchísimo lo que ahora se conoce como saber retenido que es objeto de uso cívico a lo largo de la vida: es decir, lo que Mallart (1953, 24) denominaba como *efectividad educativa remanente*. Mientras que la mayoría de los tests pedagógicos que se realizaban estaban preocupados por la medición del rendimiento a corto plazo – al finalizar el curso, tal y como puede verse en propuestas como la de Fernández Huerta (1948, 1950) que se defendían como claramente innovadoras a pesar de que en ellas no se cuestionaba ni el concepto de cultura ni la función social del conocimiento y de la escuela– a nuestro autor le preocupaba mucho más el conocimiento de “... la efectividad del esfuerzo educador en lo duradero, en la vida post-escolar, en el curso total de la vida ...” (ibid.: 22). A esta tarea – cfr. Moret (2003, 41-46)– dedicó sus esfuerzos J. Mallart realizando masivas encuestas a sujetos adultos patrocinadas por el Instituto Nacional de Psicotecnia. Por lo que se indica en este artículo, el resultado de su trabajo fue presentado en un importante Congreso Internacional de Pedagogía celebrado en Santander el año 1949 resumido en catorce rasgos comportamentales de los españoles que, en conjunto, ponían de relieve la escasa efectividad – hoy hablaríamos del “fracaso”– del sistema escolar para crear hábitos en el comportamiento que se mantuviesen más allá del período de escolarización: desde el bajo índice de lectura de los adultos hasta la “...exacerbación del materialismo ...” que se hacía notar en ellos, pasando por la inexistencia de estrategias de estudio, su incapacidad para expresar por escrito y oralmente su pensamiento y hasta la brecha existente entre la masiva asistencia a espectáculos deportivos y el escaso ejercicio físico que se hacía pues si bien eran

“... muchos los que asisten pasionalmente a los espectáculos deportivos, los que discuten acaloradamente las incidencias de los partidos de fútbol y los que leen con ansiedad, despreocupados de problemas importantes, amplias reseñas de deportes. En cambio, son pocos los que practican por sí mismo el deporte y, aun entre ellos, abundan quienes sueñan especialmente en ser objeto de admiración por las masas” (ibid.: 27).

A la vista de los desajustes detectados, y a modo de remedios, se propusieron cuatro – orientación cristiana de la vida, educación cívico-social, cultivo del espíritu científico y respeto de la opinión ajena-, defendiéndose como meta fundamental la búsqueda de un rendimiento social más alto que “... no se mide únicamente por lo que los alumnos retienen momentáneamente de lo que se les enseña en clase”, puesto que, y de modo especial,

“... se aprecia, sobre todo, cuando las personas han procurado hacer su adaptación a las realidades de la vida social, cuando han podido hacer aplicaciones de lo aprendido y de la formación recibida. Entonces, por sus efectos, se puede comparar la distinta eficacia de los diferentes regímenes educativos adoptados, no sólo en los individuos, sino también en las colectividades” (ibid.: 34).

Los trabajos de este autor permiten entender lo que se estaba fraguando en el año 1953, justamente cuando se publicaban las primeras propuestas oficiales para el nivel primario. Visto por encima llegaban a la escuela unos Cuestionarios Nacionales con un enfoque que, enseguida, será desplazado por unas ideas de pedagogos que, como las de J. Mallart, J. Fernández Huerta o A. Maíllo se difundían en gremios especializados y aspiraban a que la escuela, “... dirigida por la inteligencia, la cual necesita medios instrumentales, técnicas y métodos de conducta suministrados por la educación” (Mallart, 1953, 32), ayudara a que los alumnos – futuros ciudadanos– pudieran controlar técnicamente su vida emotiva.

## **2. La revista *Bordón* y el monográfico dedicado en 1953 a la enseñanza de las Ciencias Sociales: academicismo conservador, geografía comarcal activa y evaluación tecnicista del progreso escolar**

Una de las revistas editadas bajo el patrocinio del Instituto “San José de Calasanz” era *Bordón*, que comenzó su andadura en el año 1949. Cuatro años más tarde, y de manera similar a lo realizado anteriormente con diferentes materias, el número 39 se dedicó monográficamente a los problemas que planteaba la enseñanza de unas Ciencias Sociales que, como indicaba en la introducción Payá (1953a), abarcaban conocimientos impartidos tradicionalmente en el ámbito de varias disciplinas: Urbanidad y Civismo, Historia y Geografía. Siguiendo el mismo trabajo del norteamericano W. S. Elsbree que había sido escogido como punto de referen-

cia por García Hoz (1953c), se aceptó como objetivo fundamental en la enseñanza de estas materias la inculcación en las almas de los alumnos de los ideales de cooperación, comprensión social, ayuda mutua y buena voluntad. Las dificultades de esta clase de estudios se resumen en tres grandes problemas: la preparación estrictamente disciplinar de unos maestros que, según indicó M<sup>a</sup> R. Payá "... han aprendido los conocimientos en series aisladas y no saben ni pueden coordinar fácilmente en un todo armónico .... el conjunto de conocimientos que se pueden centrar en estas tres disciplinas aisladas"; la inexistencia de libros escolares con este enfoque y, un "... error a todas luces injusto ...", a saber, la creencia de que "... los conocimientos de las Ciencias Sociales han de ser asistemáticos por principio" (ibid.: 632).

Dejando de lado esta breve introducción, en la revista de recogieron otras once aportaciones: dos, Payá (1953b y Deyá (1953), sobre educación social; tres, Chico (1953), Plans (1953) y Unesco (1953a), referidas a la enseñanza de la geografía; otras dos, Galino (1953) y Serrano de Haro (1953), se ocuparon de la historia; una, Fernández Huerta (1953), donde se abordó el asunto de la evaluación del progreso escolar, y otra, Del Pozo Pardo (1953), en la que se presentó a los lectores una panorámica bibliográfica sobre obras que se habían ocupado de problemas metodológicos en la impartición de las Ciencias Sociales. En dos secciones finales se ofrecieron varias informaciones sobre eventos y publicaciones de interés.

### ***2.1. Un programa de educación social para el nivel primario***

El mero vistazo a la nómina de colaboradores y, sobre todo, el análisis de las ideas defendidas en los artículos citados, muestra la presencia de estudiosos que, como M<sup>o</sup> A. Galino y J. Fernández Huerta, ejercerán con posterioridad un fuerte influjo en la configuración del pensamiento pedagógico-didáctico en la España de los años sesenta de la pasada centuria. En el ámbito de la educación social vemos en Payá (1953b, 635) que por ella hay que entender la orientación cristiana o el personalismo social cristiano que se enfrenta "... al individualismo egoísta liberal y al sociologismo absorbente totalitario". La enseñanza de la historia y la de la geografía, como aspectos de la formación política, se ocupaban de poner de manifiesto "... la plasmación de la vida del pueblo a través del tiempo en la unidad espacial de la Nación" (ibid.: 645). La propuesta para trasladar estas ideas a un programa en el nivel primario la realizó Deyá (1953,



647) glosando un trabajo de García Hoz (1948) que "... durante un curso fue desarrollado íntegramente ...." en el Grupo Escolar que tenía a su cargo. Al hilo de este discurso se abordaron problemas de diversa índole que surgieron al poner en práctica las ideas del pedagogo citado: morales, al hablar de temas poblacionales; escasa valoración otorgada por los padres, formados en una escuela libresca aferrada a las enciclopedias, a las metodologías activas que se usaban en esa clase de enseñanza; vitalización de la escuela utilizando las posibilidades que ofrece el entorno cercano – desde las actividades industriales hasta el presupuesto municipal– para llevar al aula problemas vivos y motivadores que podían abordarse en materias tan diversas como la Aritmética y Geometría, la Mecánica y hasta incluso la Química. Los casos utilizados no dejan de tener su interés al reflejar perfectamente la ideología subyacente. Así, por ejemplo, y aunque en opinión de Deyá (1953, 649) la disminución de la natalidad no era un problema general en España, lo cierto es que estaba preocupado porque en algunos sitios se oían comentarios de gente que, a veces hasta en los bautizos, decía no querer ya más niños: "...¡Que sea el primero y el último!" Puesto que los niños oían afirmaciones de tal clase, la escuela debiera ofrecer actividades en las que los alumnos escuchasen puntos de vista que defendieran lo contrario. La mala imagen que tenían los padres de la nueva metodología con la que se enseñaban las Ciencias Sociales era consecuencia "...del choque entre la concepción libresca ..." en la que habían sido formados "... y esta orientación social." Tal comunicación resultaba a nuestro autor del todo comprensible y se había originado porque

“... llevamos demasiado tiempo aferrados a las enciclopedias que facilitan nociones únicamente para saberse en la escuela, satisfacer la vanidad del padre ante sus amistades cuando el niño recita cosas que ni el mismo padre entiende y después, al fin de la edad escolar, frente a la vida, todo aquello se puede echar por la borda. Costará no poco colocar la enciclopedia en su sitio” (ibid. 650).

Aunque el programa había sido concebido para alumnos del tercer grado, muchas de sus indicaciones podían orientar actividades encaminadas hacia el desarrollo de las capacidades de observación que se realizarían en los primeros grados. Lógicamente, y puesto que se trabajaba con supuestos defendidos en la tradición de la escuela activa, con todos los estudios que se habían desarrollado podía montarse una exposición sobre los dieciséis temas apuntados: mapa de la localidad, plantas de la barriada, biografías de personas célebres, análisis de calles y plazas, estu-

dios sobre la administración local, pormenores típicos de la construcción, el folklore, los actos de culto, etc.. La alternativa planteada adquiere su sentido último gracias a su orientación vitalizadora, puesto que permite la inclusión en la escuela de determinados elementos de la realidad social. Junto al fomento de la dimensión cognitiva – o componente intelectual– nuestro autor recalcó en el último apartado un “... aspecto vital ...” del programa comentado, a saber, que era “... eficaz para la formación del carácter entendido como respuesta constante de la voluntad a las exigencias de la realidad objetiva bien vista” (ibid.: 655).

## **2.2. *Academicismo conservador, pedagogía alentadora y aprendizaje activo de la Geografía y de la la Historia***

Como ya indicamos, las cuestiones relacionadas con la enseñanza de la geografía fueron tratadas en tres trabajos – Chico (1953), Plans (1953) y Unesco (1953a)– de cuyo contenido ya nos ocupamos genéricamente en Luis (1985).

En el primero de ellos, un especialista tan cualificado en estos temas como Chico (1953, 657), quien tenía ya 56 años de edad, recapituló sobre unos temas a los que se había dedicado “... durante toda una vida ...”, a saber, la enseñanza de la Geografía a los maestros y el mejor modo de impartírsela a los niños. En un largo artículo, que supuso una recuperación oficial de antiguos esquemas, el maestro soriano presentó nuevamente sus ideas más significativas, pero enmarcándolas ahora en el contexto de las pautas para la confección de programas suministradas por García Hoz (1948, 1952, 1953a, 1953b, 1953c) y, además, tratando de resaltar la contribución formativa de su materia a las finalidades educativas que marcaba la normativa en vigor, es decir, la Ley de 17 de julio de 1945.

Pese a que en ocasiones pudieran usarse programas orientados desde perspectivas humanistas y “personalistas”, la potencialidad formativa de la geografía se resaltaba con mayor claridad siempre que sus contenidos se extrajesen “... de la realidad *natural* y *social* que rodea al niño ...”; por lo que, entre otros especialistas, “... geógrafos y pedagogos ...” tendrían que desarrollar un “... programa predominantemente *realista* ...” (ibid.: 658). La construcción de estas herramientas había de apoyarse en seis grandes pautas: orientación religiosa, debido a lo cual la Geografía general y la Nacional tendrían que mostrar al niño “... las perfecciones y maravillas de la Creación ...”, señalando al “... muchacho español nues-

tro noble y glorioso solar, ... nuestras catedrales Aplegarias de piedra”, que muestran el modo de ser hispano...”; rechazo absoluto del determinismo materialista, puesto que “... el hombre, en sus asombrosas conquistas, influye y triunfa sobre el medio físico en la medida exacta permitida por el Supremo Señor que rige y gobierna las cosas y los hombres” [6] (ibid.: 659); providencialismo geográfico que, de modo similar a lo que acontecía en la Historia, tenía que resaltarse en las lecciones [7]; formación del sentimiento y el espíritu nacional, por lo que en la enseñanza de esta materia tenía que exaltarse “... en todo momento la verdad de lo español” (ibid.: 660); hacer referencia a la expansión geográfica de nuestra nación y, a modo de síntesis de todos ellos, la utilización en el aula de una diáfana *pedagogía alentadora* mediante la que “... la enseñanza de la Geografía se nos muestra llena de belleza en todo: paisajes, costumbres, ...; ...en nuestras montañas ...; en nuestras catedrales, palacios, monasterios ...; en nuestro cielo y en la luz de nuestro sol” (ibid.: 661).

El logro de estas finalidades educativas altamente conservadoras se hacía utilizando en clase de diez principios metodológicos nacidos dentro de la tradición de la escuela activa y retomados de un antiguo trabajo suyo, “La enseñanza de la Geografía en la Escuela Primaria”, publicado hacía once años por la madrileña editorial Espasa-Calpe: entendimiento del aprendizaje como un proceso activo; personalización de los métodos de enseñanza; estudio de la superficie terrestre basado en el mapa; empleo de métodos sintéticos y analíticos, en la línea de lo señalado por I. de Antillón y R. Beltrán y Rózpide; utilización del método activo tal y como lo practicó el P. Manjón que “...fue, a su vez, creador de las Escuelas-bosque” (ibid.: 662); fomento del amor a España mediante el conocimiento de su geografía y de la del mundo; estudio y contemplación del Universo para elevarnos “... al conocimiento y amor sin límites al Creador Supremo de todas las perfecciones”; resaltar la utilidad del conocimiento geográfico, puesto que el mismo permitirá que el niño pueda en el futuro interpretar planos, localizar comarcas ... y, en definitiva “...saber las cosas que necesitamos de otros países y las que éstos necesitan de nosotros” (ibid. 663); concepción integral de la educación y concesión de gran importancia en la enseñanza de la geografía al estudio de localizaciones de lugares, del propio medio, excursiones, manejo de mapas, etc.

Estas grandes ideas y principios metodológicos los tradujo P. Chico Rello en variados programas escolares que no podemos comentar aquí porque son de tanto interés que exigirían un tratamiento específico para, dentro de la correspondiente monografía y conjuntamente con otros pro-

ductos editoriales, poder ser contextualizados como herramientas innovadoras. Dejando de lado el contenido concreto de antiguas aportaciones suyas vueltas a sintetizar en este monográfico, lo interesante es no perder de vista cómo, al igual que en otros estudiosos, si bien ahora hecho por un auténtico especialista, en las propuestas curriculares de nuestro autor se combinan de modo armónico orientaciones academicistas matizadas con la necesidad de adecuar unos contenidos – determinados desde el punto de vista de concepciones geográficas relacionales con tintes ambientalistas– al grado de desarrollo evolutivo de un niño siguiendo los postulados de unas orientaciones *progresivas* según las cuales el sujeto discente construía sus aprendizajes participando en actividades o tareas educativas diseñadas por el maestro en su correspondiente programa. Justamente por ello, y en un apartado importante del artículo que comentamos – “Un plan y una técnica activista para los primeros y los últimos grados de la Escuela Primaria”-, P. Chico resaltaba cómo todas sus propuestas anteriores, desde 1930 hasta 1946, seguían fielmente los postulados de la Pedagogía moderna: a los parvulitos – decía en las páginas 664-665, comentando el contenido de papeles suyos anteriores a 1936– se les enseñaba los nombres de las cosas –“La obra de Dios” y “Los trabajos de los hombres”– a la vez que las veían, “... Nombre y cosa, siempre (o su imagen) ...”, usándose variadísimos ejemplos en los que se planteaban interrogantes acerca de el sol, las montañas, los volcanes, las estepas, los animales útiles ..., las industrias, los caminos del mundo ... y hasta sobre quién mandaba más en los pueblos, en las provincias y en España. En ocasiones, como en un trabajo aparecido en 1935, P. Chico elaboró detalladas secuencias de contenidos a lo largo del programa. Las treinta y seis tareas semanales propuestas se iniciaban con un primer bloque – ocho tareas, véase la tabla de la página 667– dedicado al estudio de “... las previas nociones cosmográficas y geográficas, para el indispensable tecnicismo o vocabulario ....” en concordancia con las ideas expuestas por un “... ilustre pedagogo ...” (ibid. 666), Adolfo Maíllo; la secuencia continuaba con tareas para trabajar Geografía de España – a escala local, regional y nacional– y Geografía del Mundo en la que, nuevamente, los trabajos seguían un principio radioconcéntrico en el que, como en el caso de Portugal, la cercanía era no solamente física sino también ideológica pues a continuación se trabajaba la “Geografía de la Hispanidad y de otros países”. A modo de síntesis de todo lo expuesto, y antes de comentar el contenido de publicaciones suyas aparecidas entre los años 1940 y 1950 en las revistas *Escuela Española* y *El Magisterio Español*,

P. Chico resaltó cómo siempre – en cualquier caso, antes de 1936– había defendido que, “... por su elevado valor educativo integral ...”, la geografía tenía que ser considerada como materia básica en el currículum de primaria; punto de vista que, seguía diciéndonos, fue reconocido en la Ley de Educación promulgada en 1945 al incluirse “ ... a la Geografía en el grupo fundamental de conocimientos que proporciona la enseñanza primaria e inmediatamente después de la Religión” (ibid.: 668). Junto a lo publicado en estos trabajos, Chico (1953, 669-670) expuso igualmente el contenido de otras propuestas suyas para los alumnos del tercer grado escolar – 10/12 años de edad, período de perfeccionamiento– que se incluyeron en una obra, “Geografía. Nociones de Geografía general, de Geografía de España y de los países del mundo”, editada por primera vez en el mismo año en el que se promulgó la normativa que acabamos de citar: Chico (1955); el temario – 26 lecciones de geografía general, física y humana, y también, de geografía regional de España– iba acompañado con el detalle de múltiples actividades que facilitaban a los maestros “... la formación de un programa-guión y de ayuda ...”. Algo similar, pero para el período de iniciación y orientación profesional (alumnos de 12 a 15 años de edad), apareció en otro libro suyo, las “Nociones de Geografía regional y general de España” – al parecer una “Geografía” para el segundo curso que se publicó por primera vez en torno a 1950 y de la que hemos manejado una cuarta edición, Chico (1958)-, puesto que las cuarenta lecciones se acompañaron igualmente de abundantes propuestas para desarrollar los temas: desde “Cómo es nuestra clase” – el primero y al que le seguían los relativos a la capital, comarca y provincia de los escolares– hasta, el último, “Un Estado pequeñito (Andorra)”; entre unos y otros se abordaban cuestiones mediante enfoques sugeridos por esta clase de títulos: “El país de los castillos y los trigales de oro”, “El país del Sagrado Pilar”, “El bello país de la niebla y el mar”, “El país de la alegría y de las flores”, “Formación de la Unidad nacional”, “Las fronteras intangibles de la Patria”, “Misión de España. Geopolítica”, etc.

Una propuesta que, como la de P. Chico, se apoyaba en los principios de la moderna pedagogía no podía dejar de lado lo relacionado con la enseñanza de la geografía local. Justamente a este asunto, y recogiendo ideas suyas aparecidas en un trabajo titulado significativamente *El medio natural y social donde la Escuela radica* que apareció en *El Magisterio Español* de 29 de octubre de 1931, se dedicó el contenido de un último apartado que finaliza con un guión para la realización de pequeños trabajos en torno a diez temas clásicos en el campo de la geografía física y humana.

Para el análisis del entorno se utilizaba el método radioconcéntrico, iniciándose a los alumnos en el estudio de “... aquella comarca a la que el niño quiere más por ser la suya; andar los contornos; estudiar los estrados (*sic*) geológicos, minería, morfología y cómo todo ello influye sobre la vida de las gentes ...” (ibid.: 671). Además de introducir al niño “... en el mundo encantado que es la enseñanza nueva de la Geografía”, una *escuela saturada de comarca* como la que se propone permitiría dos cosas: por un lado, un mejor conocimiento de la misma que, por supuesto, desarrollaría en los alumnos el “... amor a la patria chica ...”; por el otro, posibilitaría la formulación de propuestas de mejora a partir de las carencias detectadas que – y aquí resuena el contenido ya conocido del discurso de García Hoz (1948)– habrían de ser situadas en el contexto de lo posible pues “... sería necio pedir a los campesinos que tuviesen cuarto de baño; bastante haremos con laborar y sembrar para que esa posibilidad llegue a ser realidad alguna vez...”. La adecuación de los contenidos escolares al entorno de la escuela es algo que, en opinión de nuestro autor, ya se había conseguido en unos Institutos Laborales en los que se formaban niños que para que llegaran a ser lo que habían sido sus padres:

“... pastorcitos en el medio pastoril; pescadores en el medio pesquero; he aquí una primera orientación para elevar nuestra obra, para utilizar la Geografía como medio educador del cuerpo y del espíritu” (ibid.: 672).

Acabamos de exponer cómo, una vez purgadas ciertas culpas y afirmadas públicamente ideas afines al nuevo régimen, se permitía que P. Chico Rello sintetizara las ideas más importantes de una labor que había sido desarrollada durante más de un cuarto de siglo. Al mismo tiempo, irrumpían con cierta fuerza en este campo los puntos de vista de Pedro Plans Sanz de Bremond, un autor que firmaba su colaboración como profesor de un centro privado – el Gaztelueta– vinculado a una institución religiosa cuyos miembros habían adquirido ya mucho poder en lo relacionado con el control de la producción y la difusión de ideas en el ámbito de la enseñanza en general y, a través del catedrático J. M. Casas Torres, también en el de la investigación y enseñanza de la ciencia geográfica.

Aunque ya en 1952 P. Plans había publicado unas “Notas de didáctica Geográfica” en el *Boletín de la Real Sociedad Geográfica* – reproducidas quince años después como puede verse en Luis (1985, 268), lo cierto es que el trabajo de Plans (1953) editado en *Bordón* significó el comienzo de su dilatada carrera profesional como reconocido estudioso de algunos de los problemas que existían en la enseñanza de nuestra disciplina en los

niveles no universitarios y, sobre todo, en el bachillerato tradicional. Como punto de partida, P. Plans señaló la existencia en nuestra escuela de dos grandes defectos: por un lado, no habían llegado a la misma las corrientes auténticamente modernas y del todo geográficas – que, como puede verse ya en la primera nota [8], son de filiación francófona y orientación *excepcionalista* en el sentido que daba a este término F. K. Schaeffer en su famoso y por todos conocido trabajo de 1953 que fue traducido al castellano por H. Capel en 1971– y, además, la enseñanza de los viejos paradigmas descriptivos se hacía aquí en España a partir de concepciones memorísticas del aprendizaje que no tenían en cuenta el grado de desarrollo mental de los alumnos a la hora de seleccionar, secuenciar e impartir los contenidos. En función de lo expuesto, no extraña para nada que al profesor se le encomiende una doble tarea: por un lado “... presentar a los alumnos en los manuales y en las clases aquello que constituye la originalidad geográfica de cada país o región ...”; junto a ello pero ya en el plano estrictamente pedagógico, tendría que “... adaptar – sin deformaciones ni violencias– esta geografía de espíritu moderno a la mentalidad de alumnos de escuela primaria y de primeros cursos de Bachillerato” (ibid.: 676).

De modo coherente con estos puntos de partida, el contenido de los cuatro últimos epígrafes del artículo se dedicaron a la explicitación y defensa de estas dos labores. Frente a la superficialidad y a lo abstruso de las enseñanzas geográficas tradicionales, Pedro Plans propuso una geografía actualizada basada en tres grandes rasgos: realismo – es decir poner al alumno en contacto directo o indirecto con los fenómenos a analizar, mediante el trabajo de campo o el empleo en clase de fotografías, cine, etc.– frente al verbalismo, es decir “... ese lamentable hábito, por parte de los alumnos de contentarse con una visión superficial de las cosas geográficas ...” (ibid.: 678); dar una orientación actual a la enseñanza con la finalidad de estimular el interés y la curiosidad del niño y empleo del método comparativo enlazando siempre la presentación de lo nuevo con aquellos contenidos “... ya explicados por sabidos que parezcan, para relacionarlos con otros más nuevos, si no quiere que muchas de sus sugerencias caigan en la incomprensión y en el olvido” (ibid.: 681).

La consecución de estos fines estaba fuertemente conectada con el empleo de “... buenos métodos pedagógicos” (ibid.: 682) muy alejados tanto de la enseñanza libresca como de otra “... importada de la Universidad ...” que denomina *ex cathedra*. Los resultados positivos llegarían cuando la impartición de contenidos se realizase teniendo presente el

desarrollo mental de los discentes y, además, siempre que se empleen en la enseñanza de la geografía métodos “... en los que la tarea fundamental del profesor es encauzar la labor de los alumnos .... (para lograr) una enseñanza geográfica activa” (ibid.: 683). Justamente, esta clase de estrategias de enseñanza podían estimularse mediante el estudio del medio local siguiendo propuestas tanto francesas – citándose un trabajo en el que M. L. y M. Debesse difundían las ventajas del uso del entorno en la enseñanza de la geografía– como la “Iniciación a la geografía local. Guía para el estudio de un municipio” que acababa de publicar, como primer número de una serie docente, el Departamento de Geografía aplicada del Instituto “Elcano”. Pese a esta defensa del estudio de la localidad como objeto a través de cuyo análisis los alumnos construían sus aprendizajes adquiriendo “... una terminología básica que no caiga fácilmente en el olvido”, nuestro autor, a la vista de los excesos cometidos por los defensores del empleo de los métodos activos, resaltaba la conveniencia de seguir usándolo en la enseñanza de la geografía, si bien en lo relacionado con “... el método, el espíritu, la comprensión de las relaciones de los aspectos naturales y de la vida humana” (ibid.: 684); de esta manera, sobre todo si se ampliara su empleo al nivel secundario, el conocimiento de la región podía convertirse en una especie de centro de interés en torno al cual se articularían toda la enseñanza geográfica.

Como es sabido, y en el contexto de su preocupación por modernizar los sistemas educativos de diversos países tras la Segunda Guerra Mundial, la Unesco publicó folletos que, de un modo u otro, fueron traducidos a diversas lenguas. En el caso español, lo reproducido de manera poco clara por *Bordón*, Unesco (1953a), al no detallarse los criterios usados para seleccionarlo ni apuntarse nada sobre el contexto más amplio del que se extrajo el texto seleccionado, se tomó de un tomo – el VII de la Serie “La Unesco y sus programas”– de treinta y ocho páginas editado por la Unesco (1953) con el siguiente título: “La enseñanza de la Geografía al servicio de la comprensión internacional”. Del capítulo segundo de la ya citada primera edición, en el que se abordó lo referido a los “Los programas”, se incluyeron las conclusiones presentadas en Unesco (1953, 10-14) bajo un epígrafe titulado “Sugerencias” y en el que, entre otras ideas, se defendieron para los primeros cursos globalizaciones de contenidos similares a las empleadas en las tradiciones anglosajona (*social studies*, *home studies*) y germana (*Heimatkunde*) ya que “.. traducen la psicología sincrética e imperfectamente diferenciada del niño; por lo tanto, son aplicables a su enseñanza” (Unesco, 1953, 13-14; Unesco, 1953a, 692).



El resto de lo editado por la revista española se escogió de los capítulos tercero – “Los métodos”– y cuarto –“Los medios de enseñanza”–.

Junto a las dos asignaturas comentadas señalamos ya al inicio de este subapartado la presencia de varias colaboraciones en las que se abordaron tanto la problemática educativa de otras materias como diversos asuntos de interés. En el caso de la historia, los dos artículos fueron firmados por personas muy significativas: un inspector defensor de la cosmovisión educativa implantada tras el triunfo de las fuerzas rebeldes en 1936 (Serrano de Haro, 1953), y una investigadora vinculada al discurso que, sobre la escuela y su función social, emitía una institución tan poderosa y conservadora como la Iglesia española: Galino (1953).

Los postulados defendidos por el primero se encuadran claramente dentro de ese pensamiento reaccionario [9] que, en la línea de lo dispuesto en la Circular de 5 de marzo de 1938 y en la Ley de 17 de julio de 1945, exige en los centros escolares la presencia de una “... Historia estrechecida por el soplo de Dios” (ibid.: 712). Las autoridades debían controlar férreamente el contenido de los libros escolares desde dos ámbitos: el ideológico – puesto que interesaba controlar “... el *para qué*, de donde han de salir los haces de luz que iluminen todo el sendero ...” (ibid.: 711)-, cuidando de que el mismo ayude a la formación del sentido histórico en el niño en la línea de lo indicado por Martínez Val (1945) – cuyo artículo se cita en una nota– y, al menos en cierta manera, pedagógico o metodológico evitando lo que sucede “... en las “Enciclopedias”, que, obligadas a tratar de todo en un enjuto volumen, no suelen ser muy afortunadas en la selección y en la exposición de los hechos históricos de mayor relieve” (ibid.: 714). Todo lo expuesto servía, por supuesto, para niños y niñas; si bien en el caso de estas últimas, y puesto que como “... felicísima novedad ...” los recientes Cuestionarios disponían temas especiales para ellas, defendía el empleo en las escuelas de obras – como su “Guirnaldas de la Historia. Historia de la cultura española” contada a las niñas que en el año 1952 iba ya por su tercera edición [10]– que se usaban como lecturas patrióticas mediante las que se las preparaba para su futura vida doméstica en la línea de lo ya expuesto desde hace tiempo por – entre muchos otros especialistas– Costa Rico (1990), Maestro (1997, 779-797) en el segundo volumen de su tesis doctoral, Lacruz (2000, 110-113) – sobre todo ese apartado séptimo, “Cosas de chicas”, usando como ejemplos manuales de lengua– o recientes reflexiones ensayísticas, en tono amable y bien presentadas, escritas por Escolano (2001) sobre la configuración histórica de su *pensil*.

Junto al integrismo de las propuestas que acabamos de citar, el discurso de Galino (1953) [11] avanza en otra dirección a pesar de mantenerse en el mismo el poso religioso y la orientación academicista. En sus siete apartados se expusieron ideas sobre la consistencia del conocimiento histórico, si bien peculiar puesto que se hizo tras la afirmación de que “... hemos de guardarnos de aquella superstición científica que reputaría como fantástico todo conocimiento que no venga enunciado en fórmulas” (ibid.: 699); las dificultades más importantes que surgen en la enseñanza de la historia, debidas sobre todo a la complejidad de los asuntos que se abordan [12] y a la temprana edad – doce años– con la que abandonaban la escuela una gran mayoría de niños; la iniciación histórica, que se realizaba a través de la narración, el contacto con los “restos históricos” y una historia local – junto con la geografía según se expone en la página 704– cuyo empleo se justifica en estas primeras edades por la presencia en el niño de un pensamiento egocéntrico; confección de programas distribuidos no en lecciones sino en ciclos internamente coherentes puesto que se apoyan en *series homogéneas de sucesos*; la experiencia de sucesividad – es decir, el “... debatido problema metodológico de la *cronología* ...” (ibid.: 706)– y de información erudita que había de ser transmitida a los niños [13]; los procedimientos activos y el ejercicio del análisis – colecciones, construcción de maquetas, uso de esquemas, dramatizaciones de determinados pasajes históricos, “... tal como la quería el P. Manjón o con las variantes que se estimen necesarias, ...” y el análisis de *temas sociales* “... que no pueden estar ausentes de nuestra enseñanza primaria ....” al ofrecer “... un excelente medio de iniciación en la investigación histórica” (ibid.: 708) que podía practicarse realizando “... encuestas y cuestionarios entre los vecinos de la localidad, que les remontan a una visión histórica del problema estudiado”; finalmente, y al hilo de la enseñanza de la historia nacional y la comprensión internacional, nuestra autora realizó ciertas críticas a enfoques patrioterros y excesivamente localistas defendiendo el derecho que tienen los estudiantes – de once y doce años y, por tanto, incapaces de entender aproximaciones sistemáticas al conocimiento histórico– “...a no ver limitada su comprensión del pretérito a las fronteras de su propia patria”. Algo que se lograría tratando de organizar al menos parcialmente la enseñanza de la historia española en torno a “... los hechos universales en que España ha tomado parte para asomarlos, a través de ellos, al ámbito de otras nacionalidades.” En relación con este asunto se señala cómo el estudio de las diversas invasiones de la Península asegurarían al alumno “... una some-

ra pero jugosa comprensión de las principales culturas mediterráneas” (ibid.: 709), y algo similar podría hacerse admitiendo que las guerras de Carlos V y el Concilio de Trento “... suponen una noticia de la Reforma ...”. Tras señalarse otros asuntos e indicarse la conveniencia de usar “... bien elegidas ...” biografías de hombres célebres –se mencionan solamente varones como Alejandro, Carlomagno, Beethoven, ... Marconi, etc.– no podía faltar una referencia explícita a “... *la catolicidad* de nuestra religión con las espléndidas hazañas de los misioneros de todos los tiempos ...”, exponiéndose cómo

“... el mensaje de *hermandad* del cristianismo, realizado históricamente desde tantos puntos de vista, es, sin regateos, el mejor medio de comprensión universal que se puede manejar en todos los estadios de la enseñanza y de la cultura” (ibid.: 710).

### **3.3. Culturalismo, esencialismo y tecnicismo: las pruebas objetivas para la enseñanza de la geografía**

La renovación de la vieja escuela española en el nivel primario se preocupó desde sus inicios por conocer la eficacia de lo enseñado, utilizando como marcos de referencia los avances producidos en discursos psicopedagógicos que ya hemos mencionado de modo indirecto. Una de las personas más interesadas por este asunto fue José Fernández Huerta, quien, a partir de 1962 y desde su cátedra en la Universidad de Barcelona, pondría en marcha de modo sistemático un importante programa de investigación para determinar con mayor exactitud la eficiencia de una institución tan significativa como la de la escuela. En el marco más amplio de este contexto, la aparición del artículo de Fernández Huerta (1953) puede entenderse como el espaldarazo oficial a un tema, el de la evaluación del progreso escolar, que –con el apoyo de Víctor García Hoz– adquirirá mayor relevancia a partir de finales de la década de los años cincuenta del pasado siglo cuando, desde la Dirección General de Enseñanza Primaria y a través del C.E.D.O.D.E.P., se impulsen modelos didácticos impregnados de tecnicismo por parte de autores que, como el que ahora mismo nos ocupa, Fernández Huerta (1958), defendieron postulados educativos esencialistas y muy conservadores aduciendo cómo algunos de los contenidos que se postulaban para este ámbito tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial no eran adecuados ni inteligibles desde el punto de vista de las finalidades formativas perseguidas en el nivel primario.

La preocupación de nuestro autor por la realización de pruebas objetivas originó la publicación de varios trabajos: un largo y relevante artículo aparecido en el número 24 de la *Revista Española de Pedagogía*, Fernández Huerta (1948), y dos “Pruebas de Instrucción” para Geografía e Historia que, según señalaba Fernández Huerta (1953, 722) en una nota, fueron publicadas por el Instituto “San José de Calasanz” dos años más tarde. De estas tres aportaciones se dijo en la página que acabamos de citar que, en conjunto y para la España de aquel entonces, era “... lo que más se aproxima a un tests instructivo de conocimientos fácticos...” [14]. Dejando de lado lo relacionado con esta última disciplina, y a pesar de haber consultado directamente al C.I.D.E., no hemos podido encontrar estas dos referencias, si bien nuestras pesquisas dieron como resultado la localización de un folleto, Fernández Huerta (1950), publicado por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas en el que se sintetizaron los resultados de las investigaciones hechas por el autor cuya obra glosamos. Al comentar el sentido de las seis pruebas objetivas que se proponen, J. Fernández Huerta usa en este librito ejemplos de varias materias – entre las que se encuentra la geografía, págs. 35, 38, 45, 57 y 62– que ponen de relieve lo caduco de la concepción utilizada [15].

Tomando como punto de referencia abundante bibliografía anglosajona sobre la medición de objetivos en los estudios sociales, editada mucho antes de que, en los inicios de los años setenta de la pasada centuria apareciera el trabajo de un colaborador de B. Bloom, Orlandi (1975), Fernández Huerta (1953) resume lo expuesto en un estudio – “Teaching Social Studies in Elementary Schools”– publicado por E. B. Wesley en 1946 diferenciando en ellos cuatro ámbitos – *destrezas, hábitos, actitudes y cualidades*– que, a su vez, son descompuestos internamente en varios campos [16]. Más adelante, y relacionado ya con la enseñanza de las ciencias sociales, se apuntan reflexiones sobre estudios de vocabulario social y, más concretamente histórico y geográfico, señalándose dos cosas: por un lado, la necesidad de que se enseñen y aprendan bien los léxicos especializados para “... eliminar este factor entre los que producen fracaso ...” (ibid.: 722); por el otro, y puesto que estos “... términos técnicos en Geografía e Historia abundan más de lo que se cree, ...” muchos estudiosos trataron de reducirlos a unos mínimos razonables elaborando listas en las que, finalmente, quedaron incluidos “... 352 en Geografía y 431 (reducibles a 150 en primaria) en Historia” (ibid.: 721-722). A partir del texto incluido en *Bordón*, y teniendo presente lo que acabamos de exponer, parece atinado pensar que “... la determinación de los conociemien-

tos fáctico-geográficos ....” de la que se habla en la página 723 se apoyó en el dominio de la producción extranjera sobre este campo así como en experiencias propias a partir de las cuales se obtuvieron cuestiones a incluir en lo que nuestro estudioso definió como tres de las fases del conocimiento geográfico: 1) Vocabulario de geografía física y humana; 2) Factores geográficos y respuesta humana a ellos; y 3) Localización geográfica [17]. J. Fernández Huerta tradujo todos estos supuestos en una propuesta concreta para la medición de la aptitud léxica específica y de la comprensión lectora en el ámbito de la enseñanza de la Geografía y de la Historia, cuyos ejemplos [18] muestran con total claridad cómo estas orientaciones tecnicistas que proponía eran del todo compatibles con enfoques culturalistas como los tradicionales y no ponían en cuestión ni el clásico entendimiento liberal del currículum ni los añejos criterios usados en la selección y en la organización de unos contenidos de enseñanza que seguían pautas conservadoras y, además, recogían ejemplos concretos del primer centenar de preguntas presentado un quinquenio antes por Fernández Huerta (1948, 568-573).

#### **2.4. El estudio de lo social y la nueva bibliografía norteamericana: geografía regional, funcionalismo y conductismo**

Toda nueva propuesta suele venir acompañada de información bibliográfica articulada de diversos modos, pero siempre con la finalidad de despertar la curiosidad de los lectores y ofrecer la posibilidad de futuras profundizaciones. En el monográfico que nos ocupa dicha labor fue realizada por Del Pozo Pardo (1953), ofreciéndonos una panorámica globalizadora y ecléctica en la que llama poderosamente la atención la inclusión de abundantes trabajos norteamericanos sobre la enseñanza de la Geografía, de la Historia y de los Estudios Sociales. Las doscientas referencias a análisis estimados de interés se agruparon en nueve epígrafes cuyo contenido deseamos glosar brevemente, puesto que el mismo ofrece pistas indirectas sobre el sentido que deseaba darse en el futuro a la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel primario y en la enseñanza secundaria elemental. Bajo el encabezamiento de *Problemas generales de enseñanza* A. del Pozo recogió casi medio centenar de contribuciones: desde la versión francesa del manual de la Unesco (1952) sobre la enseñanza de la geografía hasta “La cuarta Geografía ...” que Leoncio Urabayen publicó en Coimbra el año 1946, pasando por obras clásicas sobre la enseñanza de la Historia como la – en francés, pero luego se menciona la

versión castellana— de L. Verniers de 1933, un trabajo de E. Lavis de 1912, el libro que sobre la enseñanza de la Historia editó en 1934 el Museo Pedagógico Nacional, la monografía de F. Schnass y variadas aportaciones norteamericanas sobre la enseñanza de unos *Social Studies* funcionalmente conectados con sectores de la vida moderna y, aunque parezca del todo increíble, hasta la aportación de Edith P. Parker incluida en el “The 32nd Yearbook of the National Society for the Study of Education on *The Teaching of Geography*”, un volumen editado por Whipple (1933) en el que se recogieron significativas contribuciones — algunas de ellas de orientación claramente conductista— que, como es sabido, fueron glosadas por Marsden (1992). Las cuestiones referidas a los *Programas, planes de estudio y selección de contenidos* fueron abordadas a continuación y entre la veintena larga de títulos encontramos referencias latinoamericanas, programas de P. Chico, F. Martí Alpera y — por supuesto— a V. García Hoz, el clásico volumen de Hemming (1949) sobre la enseñanza de los *Social Studies* en el nivel secundario y, nuevamente, otra aportación —“Geography in the Elementary Schools”— incluida en el Anuario norteamericano que acabamos de citar, la de Zoe Thralls y otros. Entre el listado de los casi veinte títulos incluidos en los *Objetivos de la enseñanza* destacan clásicos como la “Geography in school” de M. A. James Fairgrieve o un artículo de J. Dewey —“The Aim of History in Elementary Education” publicado en 1900 en una revista de enseñanza; al igual que lo sucedido hasta el momento, se incluyen también aquí muchos artículos y obras escritas en inglés. En el apartado que se ocupa de los *Métodos de enseñanza* se presentaron unas cuarenta referencias: clásicos como el libro que R. Altamira publicó en 1891 sobre la enseñanza de la Historia y del que existe una reciente edición que ha sacado Akal, el trabajo de Gibbs sobre la enseñanza de la Geografía de 1911, el estudio de F. W. Parker sobre cómo debía plantearse la enseñanza de la geografía, varias obras de P. Chico, el manual de C. Delgado de Carvalho editado en Buenos Aires en 1952, la “Metodología sobre la enseñanza de la Historia” escrita por Serrano de Haro (1933) y la “Teaching the Social Studies” que había publicado E. B. Wesley en 1937. Los diecinueve títulos relacionados con los *Recursos auxiliares, láminas, mapas, excursiones, etc.* siguen una pauta similar a lo ya dicho en lo que se refiere a la inclusión de aportaciones extranjeras, manejándose con profusión lo aparecido en revistas especializadas. Trece trabajos informaron de la *Explotación del medio concreto*, bien en su acepción francesa de *milieu* o en la más sugeridora — por el número de obras— norteamericana que prefería hablar de la *Communi-*

ty. Entre los quince títulos – todos ellos en inglés– dedicados a la *Comprobación del rendimiento*.– *Diagnóstico*.– *Diferencias individuales* se encuentra, por supuesto, “Diagnosis in the Social Studies”, una obra aparecida en 1935 y que era bien conocida por alguien – J. Fernández Huerta– que parecía tener muy buena información sobre los eventos que celebraba la National Society for the Study of Education. Los cinco *Diccionarios*, *Bibliografías*, etc. que seleccionó A. del Pozo estaban escritos en lengua inglesa y cuatro de ellos habían aparecido en los Estados Unidos entre 1939 y 1951. Finalmente, 26 trabajos ampliaron las *Lecturas para niños y obras de consulta*: estudios de J. Dantín Cereceda, G. Giner de los Ríos, A. J. y F. D. Herbertosn, J. Palau Vera, A. Maíllo –“El libro del trabajo” editado por Salvatella y ya conocido por nuestros lectores– y, entre otros, “España es así”, publicada por A. Serrano de Haro en 1934.

Es del todo evidente que toda bibliografía tiene algo de ritual y, por supuesto, siempre puede señalarse tal o cual ausencia en ella; además, un lector atento a la manera de citar puede darse perfecta cuenta de hasta qué punto se ha manejado la documentación expuesta. Pese a ello, y al igual que lo acontecido con el discurso de otros análisis que hemos comentado en apartados anteriores de este capítulo, el contenido de la aportación de A. del Pozo tiene la virtualidad de poner de manifiesto algo del todo fundamental, a saber, que cuando se publicaban aquí en España los primeros Cuestionarios nacionales para el nivel primario aparecían ya voces que, de modo más o menos explícito, hicieron serios reparos a la funcionalidad de lo enseñado y lo aprendido tanto desde una perspectiva ampliamente socializadora como estrictamente instructiva. La solución a estos problemas se haría mediante la formulación de un nuevo modelo didáctico que, a su vez, exigiría otros Cuestionarios – los de 1965– en el contexto de una escolarización amplia, eficaz y conectada de modo más intenso con los problemas de la realidad circundante. Todo ello, claro está, habría de hacerse bajo lo dispuesto en la Ley de Educación de 17 de julio de 1945; es decir, observando lo dispuesto en una normativa excesivamente ideologizada si se tiene en cuenta los rumbos que tomó el Ministerio de Educación Nacional a partir de la toma de posesión de J. Ruiz Giménez – primero– y – sobre todo, después– bajo el mando de J. Rubio García Mina y de un Director General de Enseñanza , Joaquín Tena Artigas, que puso en marcha la conversión de la – de hecho y todavía– vieja escuela elemental en otra – y moderna– enseñanza primaria. Para realizar esta labor de encaje se necesitaban tanto políticos como expertos que elaboraran nuevas teorizaciones y pusieran en mar-

cha instituciones que ayudasen en la renovación de la escuela y de sus maestros. Como es sabido, a partir de ahora un pequeño y compacto grupo de pedagogos no desaprovechó la ocasión aceptó el reto apostando por un currículum en el que la vieja orientación esencialista y académica se impregnó de formulaciones tecnicistas.

**Dirección de los autores:** Alberto Luis Gómez ([luisal@unican.es](mailto:luisal@unican.es)) y Jesús Romero Morante ([romeroj@unican.es](mailto:romeroj@unican.es)), Departamento de Ecuación, Universidad de Cantabria, Edificio Interfacultativo, Avda. de los Castros, s/n, 39005 Santander.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:

## Bibliografía

- ÁLVAREZ, R., COMAS, J., DE VEGA, J. (1934) *Manual del Inspector de Primera Enseñanza* (Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía).
- CEREZO MANRIQUE, M. A. (2001) *Los comienzos de la psicopedagogía en España (1882-1936)* (Madrid, Biblioteca Nueva).
- COSTA RICO, A. (1990) Guirnaldas de la Historia: la construcción cultural y social del género femenino en la escuela del franquismo, pp. 112-119, en VV. AA. *Mujer y educación en España, 1868-1975. VI Coloquio de Historia de la Educación* (Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela).
- CRESPO, J., RODRÍGUEZ, J. C., ÁVILA, R. (1995) Enciclopedismo y afirmación nacional en la enseñanza de las regiones españolas en el bachillerato anti-guo, pp. 62-67, en XIV Congreso Nacional de Geografía. *Cambios regionales a finales del siglo XX* (Salamanca, Asociación de Geógrafos Españoles-Universidad de Salamanca).
- CHICO RELLO, P. (1945) *Geografía: nociones de geografía general de geografía de España y de los países del mundo* (Madrid, Magisterio Español, 2ª ed. puesta al día, 1955).
- CHICO RELLO, P. (195?) *Geografía regional y general de España (y su metodología)* (Madrid, Magisterio Español, 4ª ed. puesta al día, 1958).
- CHICO RELLO, P. (1953) Metodología y técnicas en la enseñanza de la Geografía, *Bordón*, 39, pp. 657-674.
- DEYÁ PALERM, M. (1953) El Programa de Enseñanza Social en la Escuela Primaria, *Bordón*, 39, pp. 647-656.
- DEL POZO PARDO, A. (1953) Estudio bibliográfico acerca de la Enseñanza de las Ciencias Sociales y su Metodología, *Bordón*, 39, pp. 729-740.
- ESCOLANO BENITO, A. (2001) *El pensil de las niñas. La educación de la mujer. Invención de una tradición* (Madrid, EDAF).



- ESCOLANO, A., GARCÍA, J., PINEDA, J. M<sup>a</sup> (1980) *La investigación pedagógica universitaria en España: estudio histórico-documental (1940-1976)* (Salamanca, Universidad de Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación).
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1948) Estudio de realizaciones de pruebas objetivas, *Revista Española de Pedagogía*, 24, pp. 537-584.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1950) *Las pruebas objetivas en la escuela primaria* (Madrid, Instituto "San José de Calasanz", C.S.I.C.).
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1953) Evaluación del progreso escolar en Ciencias Sociales, *Bordón*, 39, pp. 719-728.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1958) El progresismo culturalista en la enseñanza de la historia, *Escuela Española*, 892, pp. 3-4.
- FLORISTÁN SAMANES, A. (1953) Sobre el concepto y contenido de la geografía, *Estudios Pedagógicos*, 14-15, pp. 13-20.
- GALINO CARRILLO, M<sup>a</sup> A. (1953) Metodología de la Historia, *Bordón*, 39, pp. 699-710.
- GARCÍA ÁLVAREZ, J. (2001) La nación visualizada: cartografía, propaganda y enseñanza escolar de la geografía en la España del franquismo, pp. 58-63, en *Actas del XVIII Congreso de Geógrafos españoles* (Oviedo, AGE-Universidad de Oviedo-GEA).
- GARCÍA ÁLVAREZ, J. (2002) *Provincias, regiones y comunidades autónomas. La formación del mapa político de España* (Madrid, Secretaría General del Senado, Dirección de Estudios y Documentación, Departamento de Publicaciones).
- GARCÍA ÁLVAREZ, J. Y MARÍAS MARTÍNEZ, D. (2001) La Geografía en los libros de texto de Enseñanza Secundaria, pp. 37-85 en AGE *Geografía 21* (Madrid, Asociación de Geógrafos Españoles)..
- GARCÍA ÁLVAREZ, J. y MARÍAS MARTÍNEZ, D. (2002) *Nacionalismo y educación geográfica en la España del siglo XX. Una aproximación a través de los manuales de Bachillerato* (Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, Colección Documentos de Trabajo del IDEGA, Serie Xeografía 11).
- GARCÍA HOZ, V. (1948) *Un programa de enseñanza social en la escuela primaria* (Madrid, C.S.I.C., Instituto San José de Calasanz).
- GARCÍA HOZ, V. (1952) Tres tipos de programas, *Bordón*, 28, pp. 133-141.
- GARCÍA HOZ, V. (1953a) La cuestión de los programas escolares, *Revista Española de Pedagogía*, 41, pp. 5-7.
- GARCÍA HOZ, V. (1953b) Programas personales, *Revista Española de Pedagogía*, 41, pp. 45-53.
- GARCÍA HOZ, V. (1953c) Armonización de los tres tipos de programas, *Revista Española de Pedagogía*, 41, pp. 67-74.
- GARCÍA HOZ, V. (1964) *El libro de trabajo sobre la Vida Social* (Madrid, Magisterio Español).
- HEMMING, J. (1949) *The Teaching of Social Studies in Secondary Schools*. With a Foreword by Sir Cyril Burt (London, Longmans, Green and Co.).

- LACRUZ ALCOCER, M. (2000) Inculcación ideológica en los manuales escolares de lengua española en la Ley de Educación Primaria de 1945 (Cartillas, Libros de lectura, Manuscritos), pp. 97-114, en TIANA FERRER, A. (Ed.) *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (Madrid, U.N.E.D.).
- LÓPEZ DEL CASTILLO, M<sup>a</sup> T. (2000) *La Inspección del Bachillerato en España (1845-1984)* (Madrid, U.N.E.D.).
- LÓPEZ MARTÍN, R. (2001) *La escuela por dentro. Perspectivas de la Cultura Escolar en la España del siglo XX* (Valencia, Universitat de València).
- LORENTE LORENTE, A. (2004) Cincuenta años de Inspección en los centros de bachillerato. Las preocupaciones pedagógicas de los primeros inspectores de Enseñanza Media (1954-1968), *Annales XVII. Anuario del Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia*, pp. 247-272.
- LUIS GÓMEZ, A. (1985) *La Geografía en el Bachillerato español (1836-1970)* (Barcelona, Universitat de Barcelona).
- LUZURIAGA, L. (1927) *La Educación Nueva* (Madrid, J. Cosano).
- MAESTRO GONZALEZ, P. (1997) *Historiografía y enseñanza de la historia*, 2 vols. Tesis doctoral inédita dirigida por el Dr. Pedro Ruiz Torres (Alicante, Universidad de Alicante, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Humanidades Contemporáneas).
- MAÍLLO GARCÍA, A. (1943) *Educación y revolución. Los fundamentos de una educación nacional* (Madrid, Editora Nacional, 1943).
- MAÍLLO GARCÍA, A. (1953) Ámbito y objetivos de la escuela primaria, *Estudios Pedagógicos*, 16, pp. 5-19.
- MAÍLLO GARCÍA, A. (1953a) Los problemas de la educación popular I, II, III y IV, *Revista de Educación* 11, 12, 15 y 16, pp. 256-261, 11-16, 13-17 y 83-87. Estos cuatro artículos fueron publicados en 1954 como Separata: *Los problemas de la educación popular* (Madrid, Diana Artes Gráficas).
- MAÍLLO GARCÍA, A. (1955) Reflexiones en torno al Bachillerato Elemental, *Revista de Educación*, 30, pp. 7-12.
- MAÍLLO GARCÍA, A. (1989) *Historia crítica de la inspección escolar en España* (Madrid, Unión Sindical de Inspectores Técnicos).
- MALLART CUTÓ, J. (1925) *La Educación activa* (Barcelona, Labor). La quinta edición de este libro se publicó en 1957 y en 1998 la editorial Eumo sacó al mercado una versión catalana.
- MALLART CUTÓ, J. (1933) *La organización científica del trabajo doméstico* Conferencias dadas en el curso organizado en Madrid en el otoño de 1933 por la Asociación Española para las Ciencias del Hogar (Segovia, Imp. De Carlos Martín).
- MALLART CUTÓ, J. (1935) *La organización científica del trabajo doméstico*, conferencia leída ante el micrófono de Unión Radio, Madrid, el 27 de febrero de

- 1935, correspondiente al Curso organizado por la Asociación Española para las Ciencias del Hogar. Puede consultarse en *Papeles del Psicólogo*, 44-45, 1990, [URL: .
- MALLART CUTÓ, J. (1942) *Organización científica del trabajo* (Barcelona, Labor).
- MALLART CUTÓ, J. (1953) El rendimiento de la educación, *Estudios Pedagógicos*, 14-15, pp. 21-36.
- MAYORGA MANRIQUE, A. (2000) *Siglo y medio de inspección educativa en España (1849-1999)* (Madrid, Santillana).
- MARSDEN, W. E. (1992) The 32nd Yearbook of the National Society for the Study of Education on *The Teaching of Geography: An External Appraisal*, pp. 131-138, en HILL, D. A. (Ed.) *International Perspectives on Geographic Education* (Boulder, University of Boulder, Center for Geographic Education).
- MARTÍNEZ VAL, J. M<sup>a</sup>. (1945) La formación del sentido histórico en el niño, *Revista Española de Pedagogía*, 11, pp. 177-210.
- MATEOS MONTERO, J. (2001) Genealogía del código pedagógico del entorno, *Aula* 13, pp. 151-158.
- MORET GUILLAMET, R. M<sup>a</sup>. (2003) *Josep Mallart i Cutó, un precursor de la pedagogia* (Figueres, Institut d'Estudis Empordanesos).
- ORLANDI, L. R. (1971) Evaluación del aprendizaje en los estudios sociales de la escuela secundaria, pp. 242-319, en BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T., MADDAUS, G. F. *Evaluación del aprendizaje*, vol. 2. Traducción de A. H. Soto y Enrique Molina Vedia. (Buenos Aires, Troquel, 1975).
- PADILLA FERREIRA, J. M. (1996) Una biografía intelectual de José Mallart", *Revista de Historia de la Psicología*, 17, 3-4, pp. 442-453.
- PAYÁ IBARS, M<sup>a</sup> R. (1953a) Las Ciencias Sociales, *Bordón*, 39, pp. 631-633.
- PAYÁ IBARS, M<sup>a</sup> R. (1953b) La educación social, *Bordón*, 39, pp. 635-646.
- PÉREZ FERNÁNDEZ, F. (2003) José Mallart en la psicología española. Balance de una andadura intelectual, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56, 2, pp. 149-156.
- PLANS SANZ DE BREMOND, P. (1953) El sentido y el método en la Enseñanza de la Geografía, *Bordón*, 39, pp. 675-687.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1990) Balance de urgencia de cuatro reformas curriculares, *Bordón* 42, pp. 257-265.
- SERRANO DE HARO, A. (1933) *Metodología de la enseñanza de la historia* (Madrid, Federación de Amigos de la Enseñanza).
- SERRANO DE HARO, A. (1953) En torno a la enseñanza de la Historia, *Bordón*, 39, pp. 712-717.
- TORRES, F. (1953): Ensayo para una metodología de la enseñanza de la Historia de España, *Estudios Pedagógicos*, 14-15, pp. 57-67.
- UNESCO (1952) *L'enseignement de la Géographie. Petit guide à l'usage des maîtres* (Paris, UNESCO).

- UNESCO (1953) *La enseñanza de la Geografía al servicio de la comprensión internacional*. (París, UNESCO).
- UNESCO (1953a) En torno a la enseñanza de la Geografía, *Bordón*, 39, pp. 689-698.
- VICENTE BLANCO, M. (2004) El sujeto y la norma. Pensando las relaciones entre escuela y psicología a propósito de Mallart i Cutó, *Con-Ciencia Social*, 8, pp. 125-131.
- WHIPPLE, G. Ed. (1933) *The Teaching of Geography. 32nd Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Bloomington , Illinois, Public School Publishing).

## Notas

[1] Utilizamos el término educación *progresiva* –que no hay que confundir con educación *progresista*– en el sentido dado al mismo por Luzuriaga (1927) en el capítulo cuarto de uno de sus clásicos trabajos.

[2] De los ocho temas seleccionados para ser comentados en clase –uno cada mes desglosado en cuatro bloques que se impartirían semanalmente; nótese que no hay ninguna referencia directa a la geografía y sí a la historia– se dice que se inspiraron en el folleto “Conozca usted su comunidad” que, firmado por Bess Goodykoontz, fue publicado por la Oficina de Educación de los Estados Unidos de América. Fueron los siguientes: I) Cantidad y tendencia de la población; II) Tipo y situación de la localidad; III) Historia; IV) Trabajo y tipo de vida; V) Vivienda; VI) Gobierno, higiene y servicios sociales; VII) Diversiones y cultura; VIII) Vida religiosa.

[3] A partir del año 1953 se inicia una etapa en la que A. Maíllo tuvo una gran influencia explícita, si bien las ideas básicas de su discurso educativo se habían expuesto hacía ya dos décadas. El contenido del artículo que comentamos ahora es un buen ejemplo de lo que decimos: se inicia relativizando la aportación del movimiento ilustrado en la creación de la escuela primaria, después se defiende el papel de la escuela como motor del progreso social al suministrar una cultura general para todos; a continuación se hace una defensa del conocimiento pedagógico como base sobre la que cimentar la organización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; finalmente, y a la vista de los defectos de la escuela tradicional, se realizan propuestas de mejora que no podemos detallar aquí. Dejando atrás su época teñida de “azul”, Maíllo (1943), y en un interesantísimo trabajo publicado en la *Revista de Educación*, Maíllo (1953a, 15) retomó el discurso sobre la escuela primaria a partir de viejas ideas *progresivas* enriquecidas con nuevos proyectos que se harán operativos con su nombramiento cinco años más tarde como director del C.E.D.O.D.E.P. Aunque no podamos detenernos ahora mismo en ello, deseamos indicar su defensa, citando a R. Tawney, de la extensión de la segunda enseñanza en una línea comprensiva y sus acerbadas críticas a la “superstición del didactismo” en un momento en el que la búsqueda de la eficacia instructiva otorgaba prioridad absoluta a los recursos docentes sobre los fines educativos; al hilo de ello puso atinadísimos reparos a unas pruebas objetivas que se usaban para justificar técnicamente las promociones de grado, olvidando que, mediante ellas, “... no se calibra más que el *resultado bruto del saber*, no

sus modos de adquisición, ni esa acomodación a la individualidad que es el alma de toda la enseñanza ...”. Un par de años más tarde, si bien en unas interesantísimas reflexiones sobre el Bachillerato Elemental, Maílo (1955, 12) criticaba la ordenación antipsicológica del contenido que había de impartirse en las enseñanzas geográfica e histórica poniendo de relieve cómo, pese a pretenderse que niños de doce años comprendieran complejos procesos, lo que realmente guardaban en sus cabezas era “... un verdadero barullo de hechos inconexos y un amontonamiento memorístico de nombres y fechas carentes de toda utilidad y despojados de valor formativo.”

[4] Pese a que a Mallart (1925) le interesaban estos asuntos desde hacía ya largo tiempo, ahora se preocupaba por la eficiencia de todo tipo de instituciones: desde la fábrica, Mallart (1925), hasta el hogar, Mallart (1933, 1935). A este estudioso han dedicado su atención recientemente Cerezo (2001), manejando trabajos de los años cuarenta, sesenta y setenta de la pasada centuria; también, pero con distintos objetivos, Padilla (1996), Moret (2003) y Pérez Fernández (2003). Aunque a otro nivel, puesto que se trata de una peculiar reseña de la tercera edición – en 1931– del clásico libro publicado por J. Mallart seis años antes y de los apuntes biográficos redactados hace un par de años por Rosa M<sup>a</sup> Moret, son muy sugeridoras y de gran calado las cuestiones planteadas por Vicente (2004).

[5] Hilando mucho más fino, y en esa serie de artículos acerca de los problemas de la educación popular, Maílo (1953a, 14-15) señalaba los inconvenientes de que en el discurso educativo se relegara la reflexión sobre los fines educativos y se diese prioridad a la “... Pedagogía de los procedimientos de la experimentación estadística ...”, alertándonos ante los peligros de sobrevalorar la importancia del programa y la de las “... pruebas objetivas convirtiendo la enseñanza en una palestra donde la lucha que lleva la emulación a límites nocivos hace del estudio simple memorización y de la enseñanza una faena predominantemente examinadora ...”.

[6] En la misma página que acabamos de citar P. Chico afirmaba que, tras la Doctrina y la Historia Sagrada, el estudio de la geografía en la escuela era “... el más adecuado ... para la formación religiosa de los escolares. Esta característica debe reflejarse en los programas y en nuestra enseñanza de la Geografía, al exponer, en cada instante, la verdad de nuestro ser español.”

[7] Los interesados por este tipo de cuestiones pueden consultar los recientes trabajos de García Álvarez (2001, 2002) y García-Marías (2001, 2002) y el contenido de una comunicación firmada por Crespo-Rodríguez-Ávila (1995) en la que, en el marco de tradicionales entendimientos de la didáctica de nuestra materia, se presentaron variados ejemplos sobre el uso ideológico que se hizo del conocimiento geográfico escolar en los planes de bachillerato españoles entre los años 1938 y 1967.

[8] Aquí Plans (1953, 675) afirma que, realmente, “... la única y verdadera geografía es la regional. El estudio de la región, país, o en general de una parte de la superficie terrestre con una personalidad determinada será siempre lo propiamente geográfico”. En perfecta concordancia con lo expuesto, las fuentes de autoridad que se citan son abrumadoramente de procedencia francesa.

[9] Antes de la Guerra Civil, Serrano de Haro (1933) había escrito ya una “Metodología de la enseñanza de la Historia”. Mientras que en este folleto le interesó la dimensión interna de los problemas relacionados con la enseñanza de la historia, en el artículo incluido en *Bordón* prestará atención a los externos o ideológicos.

[10] A modo de ejemplos a imitar, "... y junto a las insignes figuras de varones que fueron los grandes hacedores de nuestra Historia ...", Serrano de Haro (1953, 716) cita "... para estímulo y gloria de nuestras mujeres; ..." los nombres de Eulalia de Mérida, Florentina y Eteria, Flora y Casilda, Blanca y Berenguela y María de Molina, ... Isabel la Católica, "... de las mujeres que fueron luz de España en América, de la Madre Agreda y Concepción Arenal." Como libros de lectura recomendaba obras escritas por L. Vives –su "Instrucción de la mujer cristiana"– y "La perfecta casada" de Fray Luis de León. Agustín Serrano de Haro fue una persona relevante que había nacido en 1889, figurando en Jaén con el número 181 en el escalafón que incluyeron en su obra Álvarez-Comas-De Vega (1934); Maíllo (1989, 315) y Mayorga (2000, 236-237) indicaron que tras la Guerra Civil fue nombrado Inspector General de Primaria en 1942 y, entre los años 1952 y 1957, es decir, en el período en el que se editó el monográfico de *Bordón* y se redactaron los Cuestionarios Nacionales. Aunque lo acabamos de apuntar, conviene no dejar de lado que la "Metodología de la Historia" que había escrito en 1933 es un folleto con un discurso lleno de verborrea aderezada con contenidos claramente conservadores y en el que se utilizaron profusamente citas que pertenecen a autores –Altamira, Lavise, Martí Alpera, Sanjuán, Linacero, Verniers, Hinsdale, etc.– de orientaciones *progresivas*. Luego, ya en el franquismo, mantendrá ciertos aspectos metodológicos de esta línea, pero, como en el caso de Lavisse, criticará su filosofía subyacente. Maíllo (1989, 326) lo consideró un "... inspector de excepcional categoría intelectual y moral" y narró aspectos de su trabajo bajo las órdenes de Joaquín Ruiz-Giménez, así como su posterior dimisión ya con el siguiente equipo ministerial por razones que no procede comentar aquí.

[11] Tal y como se indica de modo genérico en el trabajo de Escolano-García-Pineda (1980, 92-93), esta investigadora ejercerá una gran influencia en la configuración de la comunidad española de pedagogos y, al menos en cierto modo, junto con A. Pacios como acaba de señalar Lorente (2004), en la orientación dada a las didácticas especiales sobre todo en el bachillerato: por un lado, como bien resumió López del Castillo (2000, 343-345), desde la dirección de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media a partir de 1963; junto a ello, Rodríguez Diéguez (1990, 261) y López Martín (2001, 156) resaltaron su labor como Directora general de Enseñanza Media en las reformas educativas en los inicios de los años setenta.

[12] Lo relativo a estos problemas intrínsecos lo expuso Galino (1953, 700) reconociendo la existencia de una situación muy especial, puesto que, justamente en un momento de auge de la pedagogía "realista", en la enseñanza debían estudiarse unos hechos históricos que eran "... por definición *inexistentes*. El nudo de la dificultad es nuestra pretensión de enseñar algo en cuanto *desrealizado*."

[13] Galino (1953, 707) abogaba por la selección de "... unos cuantos acontecimientos-clave ..." con sus correspondientes fechas que "... menos de veinte, bien escogidas ..." debían ser conocidas por los alumnos con la finalidad de que, al terminar el período de perfeccionamiento, se hubiesen hecho con "... la posesión de estos jalones que consideramos básicos."

[14] Como veremos enseguida, la primer prueba de 1948 constaba de cien elementos y fue revisada dos años después al confeccionarse los cuestionarios para la Geografía y para la Historia. Por otro lado, y puesto que no deja de tener su interés, quienes deseen conocer la aportación de nuestro autor a la construcción del discurso pedagógico-didác-

tico español entre 1940 y 1976 pueden consultar la investigación realizada por Escolano-García-Pineda (1980, 90-91).

[15] Con la finalidad de dar pistas a nuestros lectores sobre el contenido de este trabajo presentamos algunos ejemplos: *Textos mutilados* en el ámbito de las “Pruebas de recuerdo”: “... El pico de ... es la montaña española más alta. ... Las provincias de ... y ... son las que producen más aceite.” *Pruebas de verdadero-falso*: “El pico más alto de España es el Mulhacen” ... “El primer mes del año es marzo”. *Pruebas de elección*: “... Ríos españoles son; 1.– Nilo. 2.– Miño. 3.– Danubio. 4.– Amazonas. 5.– Tajo. 6.– Volga. 7.– Sena. *Pruebas de simple asociación*: “Colocar al lado de cada país o provincia el río que la atraviesa: Francia ... 1. Amazonas; Colombia ... 2. Danubio; Italia ... 3. Ganges; Inglaterra ... 4. Magdalena; Estados Unidos ... 5. Missisipi; Egipto ... 6. Nilo; España ... 7. Orinoco; ... Indostán ... 10. Tajo; ...” *Pruebas de ordenación*: 1. Batalla Naval de Lepanto ...; 2.– Batalla de las Navas de Tolosa ...; 3. Descubrimiento de América ...; 4. Movimiento Nacional ...; 5. Numancia.”

[16] Nueve en el caso de las *Destrezas* (“Uso de librerías e instituciones”, ... “Examen de evidencia” ..., “Escribir”, “Hacer mapas, cartas” ... y “Usar método científicos”); siete en el ámbito de los *Hábitos*, desde el de la “Limpieza” hasta el relacionado con la “Paciencia”, pasando por la “Cooperación”, la “Economía de tiempo y dinero”, etc; once para las *Actitudes*, indicándose entre ellas el “Respeto”, ... la “Fe”, ... la “Ayuda” ..., el “Patriotismo”, la “Tolerancia”, la “Justicia” y hasta la necesidad de fomentar el que los alumnos tuvieran una “Mente abierta”; y ocho *Cualidades* entre las que se encontraban las de “Independencia”, “Voluntad eficiente” ..., “Persistencia”, ... “Imaginación”, “Iniciativa” y “Creación” (ibid.: 720).

[17] Puesto que se anuncia aquí un programa de investigación que, como puede verse en el apéndice documental incluido en el libro de Escolano-García-Pineda (1980, 239 y ss.), se desarrolló sobre todo a través de tesinas de licenciatura, reproducimos de la pág. 723 –si bien hemos eliminado dos líneas en las que, de modo confuso, se repetía el texto; además, el cierre final al paréntesis del primer párrafo es nuestro– el contenido de las cuestiones que orientaría la preparación de de unos tests para alumnos con edades comprendidas entre los nueve y los trece años, cuya estructura, según se apunta en la página 722, parece inspirada en un trabajo de Wiederfelder-Walther cuyo título no hemos podido localizar. Decía J. Fernández Huerta lo siguiente: “Para la determinación de los conocimientos fáctico-geográficos se centran las cuestiones en tres de las fases del conocimiento geográfico. (Con tres apartados: a) Vocabulario de la geografía física, biológica y clima. B) Vocabulario de geografía social y humana (excluida la política). C) Vocabulario de geografía política). 2. Factores geográficos y respuesta humana a ellos. 3. Localización geográfica).

En ocho partes se dividen los tests de Gregory-Spencer, ampliación de los de Gregory-Hagerty: Rutas, productos, miscelánea, relación causal, descripción y localización, localización y política.

Estos tests, junto a los de Hans Lackey (de clara tendencia física), Maillard (de nomenclatura), Ballard y Buró (con predominio del recuerdo), McGill, Witham (de área reducida), Kelley-Ruch-Terman, y escalas analíticas de Branom y Van Wagenen (con su cuatro partes dedicadas a vocabulario, geografía humana, industrias y productos), constituyen un grupo de pruebas de instrucción destacables”.

[18] Fernández Huerta (1953, 724-727) los incluyó en el apartado “Elaboración de elementos para tests de ciencias sociales”. Con la finalidad de detectar hasta qué punto se habían desarrollado aptitudes lectoras, nuestro autor delimitó varios niveles y presentó algunos ejemplos. Así, y en lo referido a la *aptitud para interpretar directrices*, el alumno debía señalar con una G o una H palabras que, como las de “Bahía”, “Estrecho” ..., “Celtíberos” ... o “invariante, estaban relacionadas con la Geografía o con la Historia. Más adelante, y en relación con la *aptitud para reconocer e interpretar* cuestiones específicas, se entregaba a los estudiantes un mapa esquemático correctamente realizado pero que no correspondía a ninguna región real y, a partir de cierta información contenida en el mismo, se les interrogaba por lo siguiente: “La cantidad relativa de lluvia en las diferentes ciudades”, “El costo menor del transporte entre las ciudades A y D o las ciudades B y E (siempre que los precios por unidad de peso y distancia sean los mismos)”, “La zona climática a que pertenece”. El *dominio del vocabulario especial* se averiguaba mediante la formulación de preguntas –“la porción de tierra que une a la península con el continente se llama ...”– que debían contestarse entre varias eligiendo el grupo al que pertenece la inicial de la palabra; a modo de orientación se le indicaba entre paréntesis la cantidad de letras, en este caso cinco, que componen el término. Conseguidas ya las habilidades básicas señaladas, las siguientes cuestiones apuntaban hacia la *aptitud para localizar un concepto en un texto*. El punto de partida era un párrafo amplio del que se preguntaba “¿Cuántas veces se habla en este trozo de batallas?” o “¿Qué accidentes geográficos se mientan en el texto?” ... señalándose como respuestas en este último caso “Montañas”, “Lagos”, “Ríos”, “Puertos” y “Golfos”. Finalmente, y de cara a las aptitudes que son necesarias para *establecer relaciones cronológicas o geográficas*, se aconsejaba fijar pruebas de ordenación y de identificación, indicándose en la última de las páginas mencionadas al inicio de esta nota cómo, en el caso de la geografía, “... se puede introducir un tipo de preguntas de gran utilidad. Presentados los datos salientes de varios países se debe elegir (asociación) entre una lista de naciones las que responden a las características señaladas. Como se comprende esto es aplicable igualmente a las geografía regionales o comarcales.”



# Apuntes sobre la historia de la enseñanza de la ciencia y la tecnología en la escuela argentina (1880-2000)

Jorge Norberto Cornejo<sup>1</sup>

## Resumen

En el presente trabajo se efectúa un análisis histórico sobre la enseñanza de la ciencia y la tecnología en los niveles primario y secundario del Sistema Educativo Argentino, desde 1880 hasta el presente. El estudio se centra en el análisis de los libros de texto históricamente utilizados en la escuela argentina para las materias de Física, Química, Cosmografía, Biología, Tecnología, manuales de Ciencias Naturales, y los manuales para maestros y profesores de las asignaturas mencionadas. Se divide en tres secciones: a) la evolución histórica de las propuestas didácticas de los textos, b) las posturas epistemológicas que respaldan tales propuestas y c) la enseñanza de la tecnología en la escuela secundaria. Se obtienen conclusiones acerca de cuestiones tales como el grado de actualización y politización de los contenidos, la adecuación del nivel matemático, la influencia del positivismo y las limitaciones en la enseñanza de la tecnología.

## Abstract

In the presently work we made a historical analysis on the teaching of the science and the technology in the primary and secondary levels of the Argentinean Educational System, from 1880 until the present. The study is centered in the books historically used in the Argentinean school for Physics, Chemistry, Cosmography, Biology, manuals of Natural Sciences, and manuals for teachers and professors of the mentioned subjects. It is divided in three sections: a) the historical evolution of the didactic proposals of the texts, b) the epistemological

---

<sup>1</sup> *Gabinete de Desarrollo de Metodologías de la Enseñanza (GDME) - Facultad de Ingeniería (Universidad de Buenos Aires) – Paseo Colón 850 – CP 1037 – Ciudad Autónoma de Buenos Aires*

E-mail: jcornej@fi.uba.ar

*El presente trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto I-002, acreditado y subsidiado por UBACYT, programación 2004-2007.*

postures and c) the teaching of the technology in the secondary school. Conclusions are obtained about questions as the degree of actualization of the contents, the adaptation of the mathematical level, the influence of the positivism and the limitations in the teaching of the technology.

## Introducción

De acuerdo con Matthews (1994), la introducción de tópicos correspondientes a la historia de la ciencia en la enseñanza de las disciplinas científicas puede favorecer el desarrollo de habilidades de razonamiento y de pensamiento crítico, así como contribuir a una mejor comprensión de los conceptos científicos. Debería mostrarse que el conocimiento científico actual es el resultado de un largo proceso, en el que la interrelación teoría-empiría es constante y se encuentra permanentemente afectada por factores de diversa índole: filosóficos, culturales, sociales, estéticos y tecnológicos, entre otros (Arriasecq y Greca, 2005). Desde esta perspectiva, cada conocimiento científico es la conclusión de un largo proceso de construcción histórica.

Pero además de la historia de la ciencia propiamente dicha, existe una disciplina relacionada, que ha dado en llamarse la “historia de la enseñanza de la ciencia”, la cual estudia las modalidades, formas y características que la enseñanza de las disciplinas científicas ha adoptado a lo largo de las épocas. La historia de la ciencia y la historia de la enseñanza de la ciencia se realimentan mutuamente, la primera como insumo necesario para la comprensión de la segunda, y esta última mostrando cómo la escuela no fue un mero receptor pasivo de los desarrollos científicos, sino un partícipe activo e importante en la conformación de los mismos.

Dentro de la historia de la enseñanza de la ciencia, el estudio comparado de manuales escolares y libros de texto desempeña un rol fundamental.

Los libros de texto, además de cumplir con su función específica, son documentos históricos, donde se reflejan la ciencia y la didáctica de cada época, junto a las vivencias experimentadas por cada autor en su particular contexto socio-histórico (Cornejo y López Arriazu, 2005). Esto siempre ha resultado evidente en los textos correspondientes a materias de Ciencias Sociales, pero después de los trabajos de Gvirtz y otros (2000) no puede discutirse que tal característica se aplica también a los de materias incluidas en las Ciencias Naturales. En diversos trabajos se han analizado los condicionamientos socio-políticos que históricamente han

permeado los libros de texto de Ciencias Naturales, y que se revelan a través de los mismos (Gvirtz y otros, 2000), la evolución de los planteamientos didácticos manifiestos en los libros (Holbrow, 1999) y la presencia de posturas epistemológicas definidas en el contenido y la estructura de los textos (Cornejo y López Arriazu, 2005).

Al respecto, podemos recordar que, entre las diversas definiciones que otorgó al vocablo “paradigma”, Kuhn (1962) incluyó la del libro de texto en su carácter “fundacional” de una disciplina particular. De acuerdo con los estudios mencionados el libro de texto científico agrega a esa condición la de resultado y exponente de varios paradigmas de diversa naturaleza, que concurren a su formación en un momento histórico específico y determinado.

Tal como afirma Piñón (2005, pág. 10): *“La palabra constituye la herramienta por excelencia para la apropiación de destrezas y de conocimientos pero, y fundamentalmente, para la constitución de alteridades y de ‘un lugar simbólico’ que ilumina caminos inéditos en el desarrollo de los alumnos”*. A través del estudio de la palabra impresa en los textos y manuales escolares podremos comprender como éstos, a lo largo de la historia, ayudaron a construir diversos lugares simbólicos y, a su vez, fueron modificados por ellos.

El estudio de los manuales para la enseñanza de determinadas disciplinas en las escuelas primarias y secundarias es un campo fecundo desde el que se están efectuando importantes aportes a la historia del currículum escolar. Junto a los planes de estudio, los programas, informes de inspección y cuadernos escolares, entre otras fuentes, los manuales escolares constituyen un objeto de especial interés para los estudiosos de la historia de las disciplinas escolares (Guereña y otros, 2005).

En el caso particular de los textos secundarios, la historia de las disciplinas escolares ha permitido observar en una forma original la relación entre la sociedad y la escuela. Es evidente que el desarrollo científico y económico, la evolución de las costumbres, las opciones políticas, etc, impusieron a los sistemas escolares respuestas en cuanto al cuadro de las disciplinas del currículum. La transposición didáctica de la ciencia académica al ámbito escolar incluye variados aspectos tales como la selección social de los contenidos científicos que se enseñan en la escuela, el grado de actualización presentado por los mismos, las posturas epistemológicas, la renovación metodológica y las innovaciones en la didáctica, así como las formas ideológicas y la relación de los contenidos escolares con el poder político y con el ejercicio del poder en general.

Sin embargo, cuando hablamos de disciplinas escolares nos situamos ante un objeto de estudio más complejo, en el que no sólo debemos

pensar en el impacto de la sociedad sobre la escuela, sino también en diversas formas mediante las cuales los saberes escolares influyeron sobre el propio desarrollo científico y sobre la sociedad en general (Guereña y otros, 2005). En este sentido nos habíamos referido a la realimentación que produce el saber escolar sobre el saber científico propiamente dicho.

Siguiendo estos lineamientos, en el presente trabajo efectuamos un análisis histórico sobre la enseñanza de la ciencia y la tecnología en los niveles primario y secundario del Sistema Educativo Argentino, desde 1880 hasta el presente. Para la realización del mismo empleamos los libros de texto históricamente utilizados en la escuela argentina para las materias de Física, Química, Cosmografía, Biología, manuales de Tecnología, manuales de Ciencias Naturales, etc.; y los manuales para maestros y profesores que se publicaron en algunas etapas de la historia argentina. Los textos fueron obtenidos relevando las siguientes fuentes:

- Biblioteca Nacional de la República Argentina
- Biblioteca Nacional de Maestros de la República Argentina
- Biblioteca del Congreso Nacional de la Argentina
- Biblioteca de la Editorial Estrada
- Biblioteca del Colegio Nacional de Buenos Aires
- Biblioteca de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires
- Bibliotecas particulares

Parte de los textos corresponde al trabajo de relevamiento efectuado por el grupo HECENA (Historia de la Enseñanza de la Ciencia en Argentina), que funcionó, dirigido por la Dra. Silvina Gvirtz, en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires en el periodo 1998-2000; parte fue reunida por estudiantes de la asignatura “Enseñanza de la Física”, de la Licenciatura en Enseñanza de la Física de la Universidad CAECE, y el resto corresponde al trabajo individual del autor. En las Tablas 1 a 6 presentamos un cuadro general de los textos relevados.

Nuestro primer objetivo consistirá en establecer la forma en que los libros de texto ofrecieron respuestas a un conjunto de problemas característicos de la enseñanza de las Ciencias Naturales, generalizado a partir de la problemática que Holbrow (1999) indicó para la enseñanza de la física. Estas respuestas constituyeron el marco didáctico general dentro del que los manuales escolares abordaron la problemática en cuestión.

La perspectiva didáctica se complementa con una perspectiva epistemológica. Los manuales y textos escolares de Ciencias Naturales presen-

taron propuestas didácticas permeadas por posturas epistemológicas que reflejaron, a su vez, las distintas ideas acerca de la ciencia y del conocimiento dominantes en cada época.

El análisis de la presentación de los contenidos efectuado en los textos nos permite detectar una histórica carencia del Sistema Educativo Argentino: la limitación en la enseñanza de la tecnología. Si bien la ciencia ha ocupado y ocupa un lugar trascendente en los libros, la tecnología ha sido sólo una mención y un comentario prácticamente sin importancia. Recién en los últimos años la tecnología comienza a tener algún lugar, aunque todavía de carácter fundamentalmente nominal, en la enseñanza.

Siguiendo el esquema planteado, en 1 estudiaremos las formas adoptadas por los textos en la presentación de los contenidos, el énfasis otorgado a las cuestiones de tipo experimental, etc. En 2 analizaremos la enseñanza de la ciencia desde una óptica epistemológica. En 3 efectuaremos una reseña de la enseñanza de la tecnología en la escuela secundaria. Finalmente, en 4 presentaremos las conclusiones correspondientes.

## **1. La respuesta de los libros de texto a algunas cuestiones didácticas fundamentales**

En su estudio sobre los textos de Física de nivel universitario utilizados en los Estados Unidos de Norte América, Holbrow (1999), ha señalado la presencia de un conjunto de problemas permanentes que atraviesan los textos independientemente de la época histórica concreta de su redacción y utilización en la enseñanza. En realidad, estas cuestiones no se limitan a los textos de Física, sino que han constituido y constituyen el núcleo de la problemática en la enseñanza de las ciencias en general (Cornejo y López Arriazu, 2005). Entre ellas se destacan:

- a) *la motivación del estudiante*
- b) *la necesidad de incluir contenidos de tipo experimental*
- c) *la discusión acerca del grado de participación que deben tener los estudiantes en la realización de los experimentos*
- d) *la necesidad de encontrar el nivel matemático adecuado*
- e) *un reclamo permanente de actualización en los contenidos*

Y nosotros agregamos:

- f) *la “neutralidad” en la enseñanza de la ciencia*

Cada texto ofrece su propia respuesta a esta serie de tópicos, enmarcada en las corrientes didácticas imperantes en cada época. Este “encua-

dre” dentro de un paradigma didáctico no necesita ser explícito, sino que se deduce a partir de las características generales de la forma en que se presentan los contenidos y las actividades incluidas en el texto.

a) *la motivación del estudiante*

Los textos correspondientes a los inicios del Sistema Educativo Argentino presentan una escasa preocupación por la motivación o el interés del estudiante, y desarrollan los temas en forma esencialmente expositiva y discursiva. Por ejemplo, el “*Tratado elemental de Física experimental y aplicada*” (Ganot, 1872), un libro paradigmático de los empleados a principios del siglo XX, ha sido caracterizado como un exponente típico de la tradición del aprendizaje pasivo, donde la enseñanza consiste en exponer, y el aprendizaje en absorber. Es una verdadera enciclopedia de aparatos actualmente olvidados, pero no hay ninguna información para que el estudiante pueda manejar tales aparatos, ni actividades consistentes en experimentos que permitan la participación de los alumnos. No encontramos en este tipo de libros preguntas de revisión o planteamientos de situaciones problemáticas. Con el paso del tiempo los textos se han modificado considerablemente, y en la actualidad se busca referir a situaciones que puedan despertar y motivar el interés del estudiante, estimulando la atención del alumno por medio del empleo de recursos visuales.

b) *la necesidad de incluir contenidos de tipo experimental y c) la discusión acerca del grado de participación que deben tener los estudiantes en la realización de los experimentos*

La referencia a la experimentación ha sido una constante en los textos y manuales escolares, evolucionando desde experimentos a ser realizados por el profesor y observados por los alumnos (Colomb, 1910), a promoverse una activa participación del estudiante (Aristegui y otros, 2000), pasando por descripciones cuidadosas de experiencias que podrían ser efectuadas por el alumno, aunque sin explicitar consignas para ello (H.E.C., 1921; Miguel, 1969). Esta transformación en la forma de encarar las actividades experimentales se refleja en la ubicación misma de tales actividades en el cuerpo del libro, intercaladas en el texto en general en las obras de comienzos del siglo XX y ocupando un lugar propio y separado en los libros empleados en la actualidad.

d) *la necesidad de encontrar el nivel matemático adecuado, específicamente en lo referido al grado de complejidad matemática requerido en la enseñanza de las Ciencias Naturales*

El nivel matemático de los textos empleados en el Sistema Educativo Argentino a lo largo de las distintas épocas es similar, caracterizándose por la explícita exclusión del análisis matemático en el desarrollo y la presentación de las fórmulas.

Es interesante observar la forma en que los autores introducen la matemática en los textos, especialmente en las primeras épocas. Por ejemplo, Ganot (1872), al final del libro presenta una serie de problemas, de la siguiente manera (pág. 821):

“Objeto de los problemas de Física: Los problemas de Física son verdaderos problemas matemáticos, si bien en estos existe una ley física que enlaza las cantidades con la incógnita”.

Luego el autor indica la manera en que deben resolverse estos problemas, siempre considerándolos como puramente matemáticos. La participación del estudiante, en cuanto a la manera de llegar a la solución, es nula. Basta con seguir las indicaciones sumamente detalladas del propio Ganot:

“Resolución de problemas de Física: represéntese en letras ó números los datos de un problema, ello es que su relación se compone de dos partes muy distintas: 1º poner en ecuación el problema (...) y 2º resolver la ecuación.”

A su vez, efectúa una clasificación de los problemas en dos tipos: 1) problemas que se apoyan sobre las fórmulas dadas en la cátedra y 2) problemas que no se apoyan sobre las fórmulas de la cátedra.

Para los primeros, presenta una larga cita de todas las fórmulas desarrolladas en el libro que servirán para la resolución de los problemas.

Para los segundos, indica la manera de llegar a las fórmulas necesarias, a través de la Regla de Lacroix (pág. 181):

“Represéntese por una letra la cantidad que se busca, y razonando después acerca de esta letra (...) indíquese sucesivamente sobre ella y sobre las cantidades conocidas del problema la misma serie de operaciones que había que hacer para comprobar la incógnita si se llegase a encontrar.”

Otros textos, por ejemplo, Olivé (1911) excluyen completamente la matemática, denominando “problemas” lo que hoy consideraríamos “preguntas conceptuales”.

El problema de la forma en que se incluye la matemática en un texto no es de tipo exclusivamente pedagógico, sino también epistemológico,

y, según Atten (1999), se relaciona con la forma en que las investigaciones científicas han sufrido un proceso de “algebrización”, en el que es relevante el criterio de científicidad y la jerarquía de los expertos que actúan en el campo mencionado.

Cabe aclarar que esta concepción sobre la importancia dada a la matemática no fue hegemónica en ninguna época (Aisenstein y otros, 2004). Autores contemporáneos a Ganot, como, por ejemplo, A. Privat Descha- nel (1872, pág. VIII), dan a la matemática una importancia secundaria:

“Bien que el cálculo sea un auxiliar precioso y muchas veces indispensable de la física, su utilidad varía sin embargo según las circunstancias. Hay fenómenos cuya inteligencia real no es posible si no se expresa numéricamente; en muchos casos por el contrario el mecanismo general de los fenómenos puede manifestarse con independencia de su expresión numérica; el cálculo es entonces de una importancia secundaria, y, por decirlo así, exclusivamente práctica”.

#### *e) un reclamo permanente de actualización en los contenidos*

De acuerdo con Gvirtz y otros (2000) los contenidos de las disciplinas integrantes de las Ciencias Naturales se encontraban y se encuentran medianamente actualizados en los libros, existiendo una cierta correspondencia entre la fecha de realización de los nuevos descubrimientos y la de su inclusión en los textos escolares<sup>1</sup> (para la inclusión de descubrimientos astronómicos, véase la Tabla N° 7). Esto contrasta con opiniones que resultan de estudios realizados para los sistemas educativos de otros países. Por ejemplo, López Martínez y Bernal Martínez (2005), analizando los textos de Física y Química empleados en España en las primeras décadas del siglo XX, concluyeron que la ciencia presentada en los mismos se hallaba muy lejos del nivel de conocimientos de la época.

En este tema, es interesante el estudio realizado por López Arriazu (2000). En el mismo se indagó el impacto de la Teoría Cuántica en los libros para la escuela secundaria, analizándose históricamente las diferentes interpretaciones y concepciones sobre el fenómeno de la electrización en los libros editados antes y después de la aparición de esta teoría científica. Se observó que los nuevos descubrimientos se incluían en los textos en un apéndice que se anexa al libro, pero los conceptos afectados por la nueva teoría no se reescribían. Así, en los textos convivían nociones científicamente perimidas con nociones actualizadas, predominando las primeras en el cuerpo central del libro.

Podemos distinguir entonces dos tipos de datos: aquéllos que sólo aportan información nueva a la disciplina y aquéllos que además impli-



can una revisión de ciertos conceptos y un cambio importante en la explicación de los fenómenos descritos en los libros de texto. Los primeros, con mayor o menor premura, son casi siempre incluidos en los manuales, mientras que para los segundos la actualización acontece sólo parcialmente. Empleando conceptos de Kuhn (1962), podríamos decir que el libro de texto manifiesta un comportamiento similar al del paradigma, pues acepta todos aquéllos contenidos que forman parte del cuerpo de la “ciencia normal”, mientras que observa con prudencia y, eventualmente, hace a un lado aquéllos que pueden implicar resultados revolucionarios. En tal sentido, el cuerpo principal del libro sería el arca donde se deposita el acervo de la ciencia normal, en tanto que los contenidos revolucionarios caerían en apéndices, notas y citas complementarias que, en la práctica, reciben un mínimo de atención.

f) *la “neutralidad” en la enseñanza de la ciencia*

Las concepciones científicas, y las “versiones” que se presentan de las mismas en los textos de enseñanza, no son “neutrales” ni “incoloras”. Se hallan penetradas por intereses socio-políticos definidos, los que, si bien no determinan, al menos ejercen influencia sobre la selección de los contenidos. El fenómeno de la politización en los contenidos de Ciencias Naturales es especialmente importante en el tema de las teorías de la evolución en general y del darwinismo en particular (Valerani, 2000). Las ideas darwinianas resultaron fundamentales en los inicios del Sistema Educativo Argentino, pues, como disciplina fundante de la “ciencia laica” (Mayr, 2006), el evolucionismo era una noción capital para la constitución del ciudadano moderno (Gvirtz y otros, 2005 y 2001).

En la presentación escolar de este tema podemos advertir tres posturas básicas: i) la posición creacionista-fijista, que niega el evolucionismo, ii) la misma posición, pero adoptando la actitud de no negar el evolucionismo sino de discutirlo y polemizar con él, y iii) la posición evolucionista. El predominio de una u otra posición en el Sistema Educativo Argentino dependió no sólo del favoritismo del gobierno de turno, o de que se aplicara en escuelas públicas o confesionales, sino también del nivel educativo en el que el tema fuese tratado y de la función social que la escuela cumpliera en tal nivel. Mientras que, por ejemplo, hasta mediados del siglo XX, en los libros de enseñanza media (destinados a la formación de la élite dirigente), la posición evolucionista era la predominante, en los libros para la enseñanza primaria (destinados a la formación de toda la población) se privilegiaban las posiciones creacionistas-fijistas. En dicha época, la politización de los contenidos también se

manifestaba con claridad en el campo de la astronomía. La inclusión del modelo copernicano y del rol jugado por Galileo en la conformación del mismo, fueron objeto de disputas intensas entre sectores religiosos y laicos. Mientras los textos de origen religioso abundaban en críticas hacia Galileo y tendían a desmerecer su rol en la constitución del saber científico moderno<sup>2</sup>, para los segundos la astronomía se presentaba como una suerte de ciencia-piloto destinada a rebasar su significación científica, hasta convertirse en un agente eficaz de cambio ideológico-social (Cornejo, 2005; Monserrat, 1998).

## **2. Algunas reflexiones epistemológicas**

Las diversas corrientes epistemológicas han dejado sus huellas, en algunos casos profundas, en el Sistema Educativo Argentino. Estas huellas pueden rastrearse, a veces, en la formación impartida a maestros y profesores y otras, en las formas y estilo de enseñanza adoptados por estos últimos.

En la Argentina la tradición imperante en el ámbito educativo fue, durante mucho tiempo, el positivismo. Como reacción al mismo surgieron distintas tendencias, que suelen agruparse bajo la denominación general de “antipositivismo” pero que, en realidad, comprenden líneas de pensamiento muy diferentes y, en ocasiones, diametralmente opuestas.

### **2 a. El positivismo**

Augusto Comte (1798-1857) designó bajo el término “Filosofía Positiva” a todos los conocimientos que sistematizaron los sabios, oponiéndolos a las opiniones incoherentes y supersticiosas que sostenían los teólogos y los metafísicos acerca de los hechos de la Naturaleza.

Comte distinguió tres etapas fundamentales (“estadios”) en la historia de la ciencia:

- a) el estadio religioso,
- b) el estadio metafísico, en el que las afirmaciones, si bien alcanzan un cierto grado de liberación de lo “sobrenatural”, no se justifican con hechos empíricos y,
- c) el estadio científico o positivo, iniciado con la Revolución Científica del siglo XVII, donde mediante el razonamiento y la experimentación se buscan las causas naturales de todos los fenómenos.

Para Comte, la historia de la ciencia es la historia del progreso. La ciencia es un hecho acumulativo y progresivo, en permanente evolución. Los contextos socio-económicos y políticos en que se desenvuelve la actividad científica no son relevantes. Los hechos se suceden linealmente, cada teoría es reemplazada por una teoría mejor, que se encarna en algún individuo genial que la descubre y la da a conocer al mundo.

El positivismo no fue sólo una corriente epistemológica, sino también una ideología política, cuyas consignas claves fueron “Orden y Progreso”. Orden político para terminar con los enfrentamientos internos y crear las condiciones necesarias para el surgimiento y mantenimiento del Estado Nacional. Y progreso, porque el desarrollo de las ciencias y su aplicación en las industrias originaba en los positivistas la creencia en la posibilidad de un desarrollo indefinido, particularmente en el campo económico, sobre la base del modelo agro-exportador.

En la Argentina, el positivismo ejerció una amplia influencia. Por ejemplo, Rajschmir (2000) ha estudiado los fundamentos positivistas implícitos en la conformación de los museos escolares, concluyendo que esta propuesta retoma los postulados de Darwin, Comte y Spencer, considerando a las ciencias naturales como el capítulo principal de la educación.

También hallamos el pensamiento positivista en la formación de los maestros primarios y en toda la literatura relacionada con las Escuelas Normales. Tal influencia puede observarse con claridad consultando el texto de Isaurralde y Maradona (1910), un Manual de Cosmografía para las Escuelas Normales utilizado en las primeras décadas del siglo XX. La elección de este libro no es casual, pues para el positivismo la astronomía, en un pie de igualdad con el evolucionismo darwiniano, encarnaba la disciplina intelectual de mayor potencia secularizadora.

En este texto se explica la “Evolución de la idea del Cielo” con una serie de cuatro figuras, a saber:

1. El “estadio teológico”, dividido en dos fases: la fase greco-egipcia (identificada con el sistema de Tolomeo) y la fase cristiana, correspondiente al esquema que describe Dante en la Divina Comedia.
2. El “estadio metafísico”, asimilado al modelo de los torbellinos de Descartes.
3. El “estadio positivo”, correspondiente al sistema copernicano.

Las ideas de Comte se observan aquí con prístina claridad. Es interesante además citar algunas de las expresiones con las que este texto critica las opiniones teológicas y exalta el valor de la ciencia positiva, por ejemplo (pág. XVI de la Introducción):

*“Es así como la Astrología conviértese en Astronomía y el fenómeno voluntario o querido del Dios de las alturas, en hecho, simple producto de una ley relativa que se cumple”...*

*“es uno de los más bellos triunfos de la ciencia precisa y profunda de los sabios modernos” (pág. 61)*

En otros libros la referencia al positivismo es implícita, pero no por ello menos clara. Por ejemplo, en Olivé (1911, pág. 321) leemos que *“Cada uno de esos pasos dados en el sentido del perfeccionamiento, va acompañado del que el hombre ha progresado en la senda de la civilización. La tea nos recuerda al hombre primitivo, salvaje; las llamas de los candiles y velones nos traen a la memoria los tiempos pasados en que el hombre es ya civilizado; la lámpara Quinquet, el gas y la electricidad nos representan una civilización más perfecta, la de nuestros días”*.

Esta cosmovisión concibe la realidad como un algo esencialmente manipulable a través de la ciencia, lo que se aplica tanto a la Naturaleza como a la sociedad. Según Monserrat (1998), fue inspirada en la Argentina por Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), quien la habría gestado a partir de su admiración por los Estados Unidos de Norte América. Sarmiento habría impulsado una equilibrada síntesis entre lo que hoy llamamos ciencia pura y ciencia aplicada y entre la investigación y la difusión de los conocimientos científicos. Para Sarmiento, en esta equilibrada síntesis radicaba la clave de la educación.

## **2 b. El positivismo lógico**

Si bien no debe confundirse con el positivismo en el sentido de Comte, el llamado positivismo lógico (Klimovsky, 1995) ha tenido una profunda influencia en la descripción que los textos efectúan del llamado “método científico”, especialmente en la forma en que describen la secuencia observación-experimentación-hipótesis-leyes-teorías, sin efectuar referencia alguna a las variantes y complicaciones que se presentan en torno al mismo (Flichman y otros, 1998). Existen escasas referencias a los contextos socio-históricos en los que se enmarca la actividad científica, y ésta continúa describiéndose como una forma lógica, lineal y neutra de acceder al conocimiento (Cornejo, 2000). Así, en Aristegui y otros (1997, pág. 17) leemos que: *“El método científico puede ser considerado como el proceso que sigue el investigador para acceder al conocimiento. **Se trata de una secuencia lógica de pasos que se siguen para que el trabajo del físico (o de cualquier otro científico) tenga validez”** [el resaltado es nuestro]*.

Por otra parte, aún cuando son habituales en los textos los términos “modelo” y “paradigma”, generalmente no existen alusiones al problema

de la inconmensurabilidad y la polémica del relativismo: los “modelos” y “paradigmas” se presentan como sucediéndose unos a otros en el tiempo, evolucionando desde los más primitivos hasta los más cercanos a la “verdad”. Es decir, aunque con algunos matices, perdura la idea del progreso indefinido de las teorías científicas.

## 2 c. El “antipositivismo”

A partir de la crisis de 1930 la ilusión del progreso indefinido en base a la recta guía de las leyes naturales se volvió insostenible, dando origen a una serie de tendencias diversas, a veces de signo diametralmente opuesto, pero que compartían la idea de que el conocimiento no podía reducirse a lo material, de donde la conceptualización científica no debía depender exclusivamente del método utilizado por las Ciencias Naturales.

De acuerdo con Gvartz (1991), la reacción antipositivista tuvo importantes consecuencias en el plano pedagógico e intentó conformarse como una nueva teoría de la educación. Partiendo de diferenciar la realidad entre el orden de los hechos espirituales por un lado y el de los hechos materiales por el otro, los antipositivistas consideraron que la educación debía incluirse dentro del primero. De esta forma, la educación no sería objeto de conocimiento científico sino que, por el contrario, se trataría de un objeto plausible de conocimiento filosófico.

El antipositivismo vivió sus horas de gloria en el período 1945-1955, tal como lo confirman los discursos y boletines oficiales de la época (Gvartz, 1991). Seleccionamos los dos que consideramos más relevantes:

*“El positivismo, partiendo de considerar al hombre como ser psico-físico, regido por leyes y relaciones de causalidad propias del mundo natural, descuidó el aspecto espiritual del problema y se encaminó a formar hombres de eficiencia práctica y de capacidad productora. Esa doctrina no se informó en los más altos valores del espíritu, en el ideal ético que respeta, estima y eleva los fueros de la personalidad. La crítica más severa que puede formularse consiste en señalar cómo ha subvertido la relación entre la naturaleza y la cultura, entre la materia y el espíritu. **La sobreestimación de la ciencia y de la técnica, que equivale a una exaltación del saber de dominio sobre los valores éticos, es siempre un principio de barbarie.**”* (Discurso pronunciado por el Subsecretario de Instrucción Pública el 15 de septiembre de 1947, publicado en el Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en ese mismo año, el resaltado es nuestro).

*“Que la orientación positivista, predominante desde la organización de nuestra enseñanza media sobreestimó el saber científico-natural con menoscabo de las dis-*

*ciplinas espirituales que tienden al desenvolvimiento general de la personalidad”* (Introducción a los planes de estudio del Magisterio de 1948, publicado en el Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en ese mismo año).

## **2 d. Otras influencias en los textos**

Positivismo y antipositivismo se alternaron en las preferencias educacionales. Por ejemplo, tal como se advierte en el texto de Varsavsky (1969), el positivismo en la enseñanza experimentó un importante renacimiento hacia 1969, con la llegada del hombre a la Luna .

Estas dos corrientes no agotan, naturalmente, el campo de las tendencias gnoseológicas y epistemológicas que han tenido relevancia en la educación argentina. Sin embargo, su influencia ha sido fundamental y aún hoy puede detectarse en textos, planes, programas y en la actitud asumida por la docencia en general.

En algunos textos recientes encontramos indicaciones que parecen referir, aunque todavía en forma marginal, a lo que se ha denominado la “Nueva Filosofía de la Ciencia” (Kuhn, Feyerabend, Toulmin, Hanson, etc.). Se mencionan las “Revoluciones Científicas” y, eventualmente, se señala que no siempre la adecuación con los hechos experimentales es el único criterio para medir la validez de una teoría científica.

Por ejemplo, Miguel (2000), menciona que en la victoria del sistema copernicano sobre el tolemaico influyeron circunstancias sociales y consideraciones de índole estética; sin embargo, este tipo de reflexiones está muy lejos de cumplir un rol central en la mayoría de los textos.

## **3. La tecnología en la enseñanza secundaria**

La tecnología ha consituido siempre una importante omisión dentro del Sistema Educativo Argentino (Cornejo y López Arriazu, 2005). Más allá de algunas referencias en la instrucción impartida en las escuelas industriales, lo cierto es que la enseñanza formal de la tecnología comenzó recién hacia 1990, con una serie de nuevos textos publicados para la enseñanza secundaria<sup>3</sup>.

Analizar las causas de esta omisión excede los límites del presente trabajo. Es conocido que, en la educación argentina, la formación impartida se inclinó mayormente hacia lo humanístico, en menor grado hacia lo científico y escasamente a lo tecnológico. En esto reconocemos la ten-

sión entre las denominadas *enseñanza clásica*, de orientación humanista y *enseñanza enciclopédica*, volcada hacia lo científico - tecnológico (Aisenstein y otros, 2004). La impronta positivista debería lógicamente haber producido un énfasis en la educación tecnológica, pero en la realidad no logró superar el estudio de la Naturaleza en la fase de la adquisición del conocimiento, alejándose de la aplicación práctica del mismo. Podríamos especular sobre la presencia en la educación de un fuerte rasgo aristocrático, que prioriza las actividades “meramente intelectuales” y desplaza la tecnología por encontrarla más próxima al mundo del trabajo y de lo que “se hace con las manos”, opinión que se refuerza recordando que durante mucho tiempo la escuela secundaria cumplió el rol de formación de la élite dirigente. Sin embargo, aunque esta hipótesis pueda resultar sugestiva, carecemos de los argumentos necesarios para contrastarla. Pero sean cuales fueren las causas, en los orígenes del Sistema Educativo Argentino se impuso la línea curricular que privilegiaba el estudio de la ciencia pura, como conocimiento de carácter teórico de clara orientación hacia el estudio superior especializado, en desmedro de un llamado “conocimiento utilitario”.

Hacia 1990 comenzó la enseñanza formal de la tecnología en la escuela argentina. La inclusión de este estudio en el currículo se realizó desde dos posturas que, si bien condujeron al mismo resultado, partían de supuestos diferentes:

- a) aquéllos que impulsaron la inclusión de la tecnología como un medio de “salvar” los contenidos que, proviniendo de las Ciencias Naturales, podían perderse a partir de la crítica hacia el método y los resultados de las mismas efectuado fundamentalmente desde el campo de la sociología (Gvirtz y Aisenstein, 1999). El argumento utilizado era que, si bien hemos abandonado la pretensión de que las Ciencias Naturales nos conduzcan hacia la “verdad y el progreso indefinido”, al menos pueden enseñarnos a entender cómo funcionan el televisor, la radio y los aparatos cotidianos. Es decir, se considera que el valor de la ciencia se reduce al de un instrumento útil para la comprensión de la tecnología.
- b) los que deseaban actualizar los contenidos escolares, incorporando a los mismos los avances tecnológicos de las últimas décadas, y al mismo tiempo difundir entre la juventud el conocimiento de la labor científico-tecnológica que se realiza en nuestro país (Koss y Iusem, 1998).

En tales textos, el consenso general consistió en definir la tecnología como el “saber hacer” Se sintetiza el paso del “hacer” a través del esfuerzo

directo del ser humano al “hacer” tecnológico mediante artefactos en la siguiente sucesión (Linietsky y Serafini, 1999):

- a. A medida que aparecen instrumentos más complejos, las operaciones humanas se reducen o simplifican, requiriendo menos esfuerzo.
- b. El hombre utiliza cada vez menos tiempo para realizar las mismas o similares operaciones.
- c. Los instrumentos son cada vez más prácticos, porque ocupan menos espacio y generalmente necesitan menos cuidado.
- d. Las operaciones humanas van pasando progresivamente a los artefactos o instrumentos.

Es de destacar el sentido de “evolución” que se adjudica a la tecnología. Esta evolución se daría a través de la aplicación de la tecnología para la adaptación del ser humano al medio ambiente, y se expresaría no sólo a través de aparatos más útiles y sofisticados sino de técnicas de organización social. La tecnología, en la visión presentada por estos textos, *progresas, evoluciona, y avanza*, en una forma que deja entrever la presencia del ideal positivista.

En lo que respecta a la valoración de la tecnología, se resaltan sus efectos positivos y, como resultados negativos, en general sólo se mencionan los problemas vinculados al medio ambiente, a la contaminación y a sus efectos sociales indeseables, como la desocupación. Existen escasas referencias al carácter “intrínseco” de algunas propiedades de los productos tecnológicos: sus efectos se hacen depender casi exclusivamente de la decisión final del ser humano. Debemos mencionar, sin embargo, algunas excepciones. Por ejemplo, Gotbeter y Marey (1997) reconocen que las necesidades humanas no siempre son previas a los artefactos que permiten satisfacerlas, sino que en determinadas oportunidades la tecnología misma es la que crea o fomenta la necesidad.

En todos estos textos, en correspondencia con la mayoría de los análisis actuales sobre los procesos tecnológicos, desempeña un rol central el estudio de la innovación tecnológica, el que presenta algunas características interesantes. Por ejemplo, se resalta el rol social de la innovación. Así, el texto de Linietsky y Serafini (1999, pág.70) la define diciendo que: “*Cuando un invento es aceptado para su uso generalizado por la sociedad estamos en presencia de una innovación*”.

Se critica la antigua imagen del “inventor solitario”. A partir de esto, se reconoce que el carácter social de la innovación tecnológica se manifiesta bajo un triple aspecto:

- a) es social en tanto es fundamentalmente obra de equipos de trabajo y no de iluminados solitarios,



- b) es social en tanto surge a partir de requerimientos que provienen de la sociedad,
- c) es social en la medida en que, para transformarse en un verdadero desarrollo tecnológico, las innovaciones deben difundirse socialmente.

También es interesante mencionar que se reconoce que no sólo el conocimiento científico es el motor de la innovación. Al respecto, los autores arriba citados dicen que: “*Sin embargo, creer que la innovación no hubiera sido posible sin la intervención de la ciencia es una idea incorrecta. Numerosos avances técnicos se consiguieron y se consiguen en forma independiente de los aportes científicos*” (pág. 70). Así, se destaca la naturaleza peculiar del conocimiento tecnológico y se avanza en el reemplazo del Modelo Lineal de Innovación por formas sistémicas de interpretación, más acordes con lo que la experiencia parece indicarnos (Kline y Rosenberg, 1986). Estas formas sistémicas se caracterizan por enfatizar temas tales como el diseño y el proceso que conduce a la elaboración del producto, junto al empleo de estrategias orientadas por proyectos (Costa y Domench, 2002). El diseño y desarrollo de proyectos tecnológicos desempeña, precisamente, un rol central en los nuevos manuales escolares de tecnología.

#### **4. Conclusiones**

Este artículo parte del supuesto de que el libro de texto es un vehículo útil para el análisis histórico de la enseñanza de la ciencia y la tecnología en la escuela. A partir del mismo hemos podido advertir lo siguiente:

- a. La presentación de los contenidos en los textos evolucionó desde formas descriptivas y expositivas hacia estilos que promueven la participación y buscan estimular la motivación del estudiante. Los contenidos ilustrativos e icónicos de los libros han seguido la misma tendencia.
- b. En sintonía con lo anterior, se avanzó hacia trabajos prácticos experimentales que impliquen creatividad y participación de los alumnos. Se incluyen secciones de tópicos tales como “Ciencia, Tecnología y Sociedad”, o se insiste en la aplicación práctica y social de la ciencia.
- c. En el aspecto matemático, se excluye definitivamente el empleo del Cálculo (integrales y derivadas).
- d. La habitual afirmación de que los contenidos incluidos en materias científicas en el Sistema Educativo Argentino se encontraban desactualizados debe ser relativizada. Cuando menos, puede afirmarse que algunos contenidos se mantuvieron muy cerca del nivel alcanzado

por la ciencia en cada época. Existen dos tipos de datos: aquéllos que sólo aportan información nueva y aquéllos que implican una re-escritura profunda de los conceptos. Los primeros se incorporan rápidamente, los segundos primero aparecen como apéndices, para incluirse en el cuerpo principal del texto mucho más tarde.

- e. En la presentación de algunos contenidos se advierte una cierta politización, que opera a través de diversos mecanismos, en su mayoría implícitos.
- f. En numerosos textos resulta evidente la presencia de modelos epistemológicos definidos, con predominio del positivismo. El “método científico” se presenta en versiones ingenuas, desprovistas de referencias al contexto histórico-social, si bien en los textos actuales esta situación tiende a modificarse.
- g. La tecnología ocupa un lugar subordinado y muy reducido en comparación con el reservado para la ciencia, si bien la tendencia actual apunta hacia un equilibrio entre ambas.
- h. Los manuales han avanzado en el reemplazo de las versiones ingenuas del Modelo Lineal de Innovación por formas sistémicas de comprender la actividad tecnológica.

## **Bibliografía**

- Aisenstein, A., López Arriazu, F. y Soba, A. (2004) “Historia de la enseñanza de las ciencias. La conformación de la Física como asignatura escolar para el nivel medio”, en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, N° 5, pp. 39-62
- Aristegui, R., Baredes, C., Fernández, D., Silva, A y Sobico, C. (2000) *Física II*. Buenos Aires, Santillana.
- Aristegui, R., Baredes, C., Dasso, J., Delmonte, J., Hernández, A., Sobico, C. y Silva, A. (1997) *Física I*. Buenos Aires, Santillana.
- Arriasecq, I. y Greca, I. (2005) “Análisis de aspectos relevantes para el abordaje de la Teoría de la Relatividad Especial en los últimos años de la enseñanza media desde una perspectiva contextualizada histórica y epistemológicamente”, en *Revista de Enseñanza de la Física*, 18 (1), pp. 17-28.
- Atten, M. (1999) “La reine mathématique et sa petite soeur”, en BELHOSTE, B. et al, *Les sciences au lycée - Un siècle de réformes des mathématiques et de la physique en France et à l' étranger*. París, Vuibert/INRP.
- Brugier, E. (1896) *Elementos de Cosmografía*. Buenos Aires, Editorial Estrada.
- Colomb, G. (1910) *Lecciones de Cosas en 650 grabados*. Barcelona, Gustavo Gili Editor.

- Cornejo, J. (2005) "La revolución científica en el Sistema Educativo Argentino", en *Revista de Enseñanza de la Física*, 18 (1), pp. 55-67.
- Cornejo, J. (2000). "Sobre la estructura lógica de la Física - Una propuesta de trabajo", en *Enseñanza de las Ciencias*, 18 (2), pp. 333-342.
- Cornejo, J. y López Arriazu, F. (2005) "El libro de texto de Ciencias Naturales como documento histórico", en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, N° 6, pp. 171-185.
- Costa, A. y Domenech, G. (2002) "Distintas lecturas epistemológicas en tecnología y su incidencia en la educación", en *Enseñanza de las Ciencias*, 20 (1), pp. 159-165.
- Flichman, E., Miguel, H., Paruelo, J., Pissinis, G., Abeledo, H., Carsolio, F., De Aldanondo, M. y Onna, A. (1998) *Las raíces y los frutos - temas de filosofía de la ciencia*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Ganot, A. (1872) *Tratado elemental de Física experimental y aplicada*. París, Ch. Bouret.
- Gotbeter, G. y Marey, G. (1997) *Tecnología - 3° Ciclo EGB*. Buenos Aires, A-Z Editora.
- Guereña, J., Ossenbach, G. y Del Pozo, M. (2005) "Manuales escolares en España, Portugal y América Latina: líneas actuales de investigación", en GUEREÑA, J. et al, *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid, UNED.
- Gvartz, S. (1991) *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Gvartz, S. y Aisenstein, A. (1999) "¿Contempla la escuela los nuevos saberes científicos?", en *Novedades Educativas* N° 100, pp. 14-15.
- Gvartz, S., Valerani, A. y Cornejo, J. (2005) Razas, racismo y la politización de los contenidos en la historia de la escuela argentina (1854-1990), en Guereña, J.L. et al en GUEREÑA, J. et al, *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid, UNED.
- Gvartz, S., Aisenstein, A., Cornejo, J. y Valerani, A. (2001) "The natural sciences in the schools: tension in the modernization process of Argentine society (1870-1950)", en *Science and Education*, Vol.10, N°6, pp. 545-558.
- Gvartz, S., Aisenstein, A., Brafman, F., Cornejo, J., López Arriazu, F., Rajschmir, C. y Valerani, A. (2000) . *El color de lo incoloro: miradas para pensar la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- H.E.C. (1921) *Apuntes de Física*, Buenos Aires: Cabaut y Cía.
- Holbrow, C. (1999) "Archaeology of a bookstack: some major introductory physics texts of the last 150 years", en *Physics Today*, marzo 1999, pp. 50-56.
- Isaurralde, A. y Maradona, S. (1910) *Elementos de Cosmografía*. Buenos Aires, Editorial Las Ciencias.
- Klimovsky, G. (1995) *Las desventuras del conocimiento científico*. Buenos Aires, A-Z.

- Kline, S. y Rosenberg, N. (1986) "An overview of innovation", en LANDAU, R. y ROSENBERG, N. (comps.). *The positive sum strategy*. Washington, National Academy Press.
- Koss, A. y Iusem, N. (1998) *Biología y Biotecnología*. Buenos Aires, El Ateneo.
- Kuhn, T.S. (1962) *La estructura de las revoluciones científicas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Linietzky, C. y Serafini, G. (1999) *Tecnología para todos - 3° Ciclo E.G.B.* Buenos Aires, Plus Ultra.
- 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., *El color de lo incoloro: miradas para pensar la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- López Martínez, J. y Bernal Martínez, M. (2005) "Innovaciones didácticas en los libros de texto de Física y Química para la educación secundaria en España durante el primer tercio del siglo XX", en GUEREÑA, J. et al, *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid, UNED.
- Mattews, M. (1994) "Historia, filosofía y enseñanza de las ciencias: la aproximación actual", en *Enseñanza de las Ciencias*, 12 (2), pp. 255-277.
- Mayr, E. (2006) *Por qué es única la biología: consideraciones sobre la autonomía de una disciplina científica*. Barcelona: Katz.
- Miguel, C. (1969) *Física – 5° año*. Buenos Aires, Troquel.
- Miguel, H. (2000) *El Universo de la Física*. Buenos Aires, Editorial Educando.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1947) *Discurso pronunciado por el Subsecretario de Instrucción Pública el 15 de septiembre de 1947, publicado en el Boletín de ese mismo año*.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1948) *Introducción a los planes de estudio del Magisterio de 1948, publicado en el Boletín de ese mismo año*.
- Monserrat, M. (1998) *Ciencia, historia y sociedad en la Argentina del siglo XIX*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Olivé, E. (1911) *Elementos usuales de las ciencias físico - químicas*. Buenos Aires, Librería del Colegio
- Piñón, F. (2005) "Discurso preliminar", en *Congreso de Promoción de la Lectura y el Libro 2003-2004*. Buenos Aires, Fundación El Libro, OEI y Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología.
- Privat Deschanel, A. (1872) *Tratado Elemental de Física*. París, Librería de Hachette y Cía..
- Rajschmir, C. (2000) "Los museos escolares argentinos. De la enseñanza de las ciencias a la construcción de los nacional", en GVIRTZ, S., *El color de lo incoloro: miradas para pensar la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Valerani, A. (2000) “La ideología y la ciencia: el caso de la enseñanza de la evolución en la escuela argentina”, en GVIRTZ, S., *El color de lo incoloro: miradas para pensar la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Varsavsky, C. (1969). *Astronomía elemental - Una introducción al Universo*. Buenos Aires: Estrada.

## Tabla N° 1

### Textos de Física, Físico - Química y disciplinas relacionadas

(en la presente Tabla, y en las subsiguientes, cuando se menciona más de un año de publicación se hace referencia a las distintas ediciones del mismo texto que fueron consultadas)

Año de publicación	Editorial	Autor (es)	Título
1843	Rosa	Despretz	Tratado Elemental de Física
1872	Bouret	Ganot	Tratado Elemental de Física Experimental y Aplicada
1872	Hachette	Privat - Deschanel	Tratado Elemental de Física
1885, 1913, 1919	Bouret	Ganot - Maneuvrier	Tratado Elemental de Física
1894 y 1897	Appleton	Ortiz	Principios Elementales de Física Experimental y Aplicada
1905	Estrada	Herrero Ducloux	Tratado Elemental de Física
1907	Estrada	Bahía	Tratado de Física General
1911	González Fuentenebro	Feliú y Pérez	Curso de Física Experimental y Aplicada
1911 y 1912	Librería del Colegio	Olivé	Elementos Usuales de las Ciencias Físico-Químicas
1912	González Fuentenebro	González Martí	Tratado de Física
1912	Estrada	Ricaldoni	Apuntes de Física
1913	Estrada	Ricaldoni	Elementos de Física
1914	Hachette	Chassagny	Curso Elemental de Física
1914	García Santos	De Alzáa	Nociones de Física Elemental
1917	Estrada	Ricaldoni	Problemas de Física
1918	Gustavo Gili	Kleiber y Kaksten	Tratado Popular de Física
1920	Virtus	Doynel	Curso de Física
1921	Cabaut	H.E.C.	Apuntes de Física
1923	Gustavo Gili	Murnai	Tratado de Física
1923	La Luz	Suárez Calderón	Lecciones de Física
1925	Labor	Watson	Curso de Física
1925	Talleres Gráficos Argentinos	Landi	Segundo Curso de Física
1927	Labor	Mañas y Baonvi	Cursos de Física
1927	Cabaut	H.E.C.	Suplementos a los “Apuntes de Física”
1927	Galli	Repetto	Física
1928	Portas y Volpe	Repetto	Física II
1928	Appleton	Appleton	Física de Appleton
1930	Dalmau	Pía Cargol	Nociones de Física y Química

1931	Poblet	Senter	Nociones de Físico-Química
1932 y 1963	Estrada	Loyarte - Loedel Palumbo	Tratado Elemental de Física
1932	Bosch	Puente Larios	Física
1932	Dalmau	Pia Cargol	Elementos de Ciencias Físico-Naturales
1933	El Ateneo	Rulli	Elementos de Física
1939	Moly	H.E.C.	Ciencias Físicas y Naturales
1939	Estrada	Loyarte	Elementos de Física
1939	Crespillo	Charola	Lecciones Elementales de Física
1940	Kapelusz	Fernández-Galloni	Física Elemental
1944	Labor	Watson	Curso de Física
1946	Tutor	Salerno	Física - IV año
1948	Tutor	Urcola	Física - V año
1949	Ciedia & Rodríguez	Giménez - Longo	Manual de Ciencias Físico - Químicas
1951	Talleres Gráficos Pío X	Peláez	Las primeras lecciones sobre Ciencias Físico-Químicas
1955 y 1961	Stella	Vidal	Física - 2º Parte
1961	Stella	Vidal	Elementos de Física y Química
1967	Reverté	IPS Group	Curso de Introducción a las Ciencias Físicas
1969	Troquel	Miguel	Curso de Física
1969	Stella	Rivero	Curso de Física
1972 y 1994	Kapelusz	Maistegui - Sábado	Física II
1980	Gram	Sánchez - Merino	Física a través de la ejercitación
1985	Losada	Fernández Serventi	Física 2
1988	Plus Ultra	Dupau - Tonelli - Cavalchino	Física 5
1988	Troquel	Miguel	Curso de Física V
1992	A-Z	Tricárico - Bazo	Física 4
1992	Troquel	Rolando -Pasquali	Físico - Química
1993	Stella	Mautino	Físicoquímica 3
1994 y 1996	A-Z	Tricárico - Bazo	Física 5
1995	Mac Graw Hill	Galindo-Savirón- Moreno-Pastor- Benedi	Física y Química
1997	Santillana	Aristegui-Baredes- Dasso-Delmonte- Fernández-Sobico- Silva	Física I
1999	Estrada	Rubinstein - Tignanelli	Física I
2000	Santillana	Aristegui-Baredes- Fernández-Sobico- Silva	Física II
2000	Educando	Miguel	El Universo de la Física
2000	Mc Graw Hill	Peña - García	Física 2
2000	A-Z	Codner	Física y Química

**Tabla N° 2**  
**Textos de Cosmografía o de Matemática con referencias a**  
**Cosmografía**

Año de publicación	Editorial	Autor (es)	Título
1879	Appleton	Smith	Astronomía Ilustrada
1896, 1920, 1926 y 1933	B.Herder	Brugier	Nociones de Cosmografía
1897	Librería del Colegio	Tirelli	Elementos de Cosmografía
1901	Hachette	Guillemin	Elementos de Cosmografía
1905	Italia al Plata	Arias	Cosmografía
1907	La Nación	La Leta	Cosmografía
1910	Las Ciencias	Isaurralde - Maradona	Elementos de Cosmografía
1914	Estrada	Ricaldoni	Cosmografía
1915	Coni	Dassen	Cosmografía
1916	Estrada	Ricaldoni	Cosmografía
1916	El siglo ilustrado	Mendivil	Tratado de Cosmografía
1921	La Nena	Ravinale	Apuntes de Cosmografía
1926	Peuser	Castro	Cosmografía - Curso Elemental
1926	Arg. De Cs. Politicas	Trucco	Apuntes de Cosmografía - I (Coordenadas)
1927	Arg. De Cs. Politicas	Trucco	Apuntes de Cosmografía - II (S.Solar y Sideral)
1928	García Santos	Aris	Lecciones de Cosmografía
1928	El Ateneo	Rey Pastor	Cosmografía
1931	ECrespillo	Trucco	Elementos de Cosmografía
1938	Ejército Argentino	Ponti	Cosmografía
1939	Librería del Colegio	Cabrera - Médici	Elementos de Cosmografía
1940	Estrada	Palumbo - De Luca	Cosmografía o Elementos de Astronomía
1941 y 1950	Estrada	Palumbo - De Luca	Elementos de Cosmografía
1941 y 1952	Kapelusz	Charola	Cosmografía
1941	Luis Lasserere	Puig	Cosmografía
1941, 1942, 1946 y 1961	Librería del Colegio	Cabrera - Médici	Elementos de Cosmografía
1943	Molino	Cifuentes	Astronomía
1946	Escuelas Internac.	Anónimo	Astronomía Práctica
1949	Mentores Estudiantil.	Urcola	Cosmografía
1961	Estrada	Palumbo - De Luca	Cosmografía o Elementos de Astronomía
1970	Stella	López	Matemática Moderna

**Tabla N° 3**  
**Textos de Astronomía Elemental**

Año de publicación	Editorial	Autor (es)	Título
1968	Librería del Colegio	Cabrera - Médici	Astronomía Elemental
1968 y 1978	Guadalupe	Sardella - Mestorino	Astronomía Elemental
1969	Kapelusz	Feinstein	Astronomía Elemental
1969	Estrada	Varsavsky	Astronomía Elemental
1973	Estrada	Varsavsky	Astronomía Elemental

**Tabla N° 4**  
**Textos de Geografía, Geología o apuntes generales con referencia a Física, Química o Astronomía**

Año de publicación	Editorial	Autor (es)	Título
1875	Imprenta de El Comercio	Alonso	Elem. de Geografía Astronómica, Física y Política
1904	Cabaut	Magnasco	Nociones de Geog. Física - Asia, África, Oceanía
1905	Minist. De Ins. Púb.	Redway	Las nuevas bases de la Geografía
1905, 1923 y 1927	Cabaut	J.Beltrán	Nociones de Geografía General
1908	Cabaut	de Correa Morales - Carbone	Geografía Elemental
1911	Barreiro y Ramos (Uruguay)	Bollo	Nociones de Geografía Física
1913	Herederos de Juan Gili	D'Almeida	La Tierra - Geografía General
1919	A. García Santos	J.Beltrán - O.Beltrán	Lo inerte y lo vital - Ensayo de Geografía Científica
1923	F. Crespillo	D.Pastore	El Universo, la Tierra y el Hombre
1924	Librería del Colegio	Romero Brest	Tratado de Geografía General
1927	Estrada	Boero	Elementos de Geografía Astronómica y Física
1928	Estrada	Brito	Manual de Geografía
1928	A.García Santos	Gutiérrez	Recopil. De Apuntes de Geog.General
1930	CAGEAG	Nani	Geog.General
1931	FCrespillo	De Martonne	Compendio de Geog. Física
1935	FCrespillo	Daus	Nociones de Geog. General, Astronómica y Física
1936	Imprenta Benavides	Tau	Apuntes de Geog. Astronómica
1939	Manuel Tato	Brunengo	Nociones de Geografía General
1946	Lib. Del Colegio	Acuña de Mones Ruiz	Manual de Geografía General
1959	Lasserere	Anónimo	Geog. Astronómica
1962	Kapelusz	Perpillou - Pernet	Geografía General
1974	EUDEBA	Polanski	Geografía Física General
1980	Kapelusz	Equipo didáctico Kapelusz	El Universo
1992	Kapelusz	Quarleri	Geografía General
1995	AZ Editora	Lorenzini - Balmaceda	Geografía General





## Tabla N° 7

### Incorporación de hallazgos astronómicos a los libros de texto empleados en la escuela secundaria

## Agradecimiento

El autor del presente trabajo desea manifestar su agradecimiento a la profesora Natalia Oro, por su gentil colaboración.

## Notas

<sup>1</sup> En las primeras épocas, algunos textos que provenían del exterior, especialmente de Francia, estaban muy bien actualizados. Por ejemplo, en la edición de 1893 del texto de Física de Ganot aparece una descripción detallada del experimento de Hertz sobre las ondas electromagnéticas, que había sido realizado por primera vez sólo unos pocos años antes.

<sup>2</sup> Por ejemplo, para Brugier (1896, pág. 87 y 88): *“Galileo, de Pisa... descubrió además cuatro satélites de Júpiter y su movimiento en torno de éste: pero debe observarse que, si bien los hechos mencionados prueban que no todos los astros describen órbitas en torno de la tierra, no dan, sin embargo, un argumento decisivo en favor del nuevo sistema. Efectiva-*

mente, estos hechos podían explicarse con la hipótesis de Tycho Brahe, según la cual... Otras pruebas que daba Galileo en sus célebres Diálogos, eran mal interpretados textos de las Sagradas Escrituras, llevándose así la cuestión al terreno de la teología, por **culpa de Galileo, que tenía marcada afición a discusiones y sutilezas teológicas. Con razón dice un historiador que Galileo fue condenado no por buen astrónomo sino por mal teólogo...**" [el resaltado es nuestro]. Vale la pena señalar que este libro gozó de amplia aceptación, siendo mencionado como referencia en varios manuales, tuvo como mínimo siete reediciones y fue uno de los pocos textos en la materia que contó con el *imprimatur* oficial del Ministerio de Instrucción Pública de Argentina y del Consejo Superior de Instrucción de Chile.

<sup>3</sup> Con esto nos referimos a la publicación de textos específicamente orientados a la enseñanza del conocimiento tecnológico como saber diferenciado del científico, con características y ámbitos de aplicación que lo identifican definitivamente. Por supuesto que en diversos textos de física, química, etc., y en manuales de electrónica utilizados en las escuelas industriales existieron referencias a dispositivos y procedimientos de tipo tecnológico.

# Los indígenas de la Patagonia en los libros de texto de la Congregación salesiana: la construcción de “otros internos” (1900-1930)<sup>1</sup>.

María Andrea Nicoletti<sup>2</sup>

## Abstract

Nos proponemos analizar la formación de los “otros internos” en los indígenas de la Patagonia, como una construcción en tensión entre mecanismos de particularización y de universalización, a través de un corpus de libros de texto de la Congregación salesiana, entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

Este análisis distingue básicamente tres categorizaciones: la construcción del “indio infiel”, la conceptualización del indígena como “salvaje” pero “salvaje redimido”, y el estereotipo del tehuelche como “indio de la Patagonia”. La primera parte de la fundamentación misionera “ad gentes” del fundador de la Congregación, Don Bosco. La segunda surge del contexto de la conquista al “desierto”, y la tercera de un estereotipo que analizamos desde las fotografías.

En este último caso, el prototipo del “indio de la Patagonia” es el tehuelche y no el mapuche, en función de la identificación del mapuche con el “araucano invasor” y de la imagen de la docilidad tehuelche en la tarea evangelizadora.

Los textos salesianos repiten los conceptos etnocentristas y los estereotipos de salvajismo sobre los indígenas patagónicos que aparecen en los textos oficiales, pero introducen, fieles a su pertenencia a la Iglesia, temáticas que resignifican el concepto del “salvaje” como “infiel” y de la necesidad de “civilizar” con la de evangelizar.

We propose to analyze the “other interns” in the natives of the Patagonia, as a construction in tension between mechanisms of particularization and of universalization, across books of the Salesians, between ends of the XIXth century and beginning of the century XX. We distinguished basically three

---

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación: “Libros de texto. Imágenes y representaciones. La construcción de la Patagonia en el imaginario escolar. Río Negro y Neuquén, 1884-1957”. Dirigido por Mirta Teobaldo y Amelia García.

<sup>2</sup> CONICET/Universidad Nacional del Comahue. Email: manicoletti@jetband.com.ar

categorizations: the construction of the “unfaithful natives”, the conceptualization of the native as “savage” but “savage redeemed”, and the stereotype of the tehuelche as “Natives of the Patagonia”. The first one is the missionary theory “ad gentes” by Don Bosco. The second one is about the context of the conquest to the “desert”, and the third one is a stereotype that we analyze from the photography. The prototype of the “Natives of the Patagonia” is the tehuelche and not the mapuche, according to the identification of the mapuche with the “Araucanian invader” and of the image of the docility tehuelche with the evangelization.

The salesians books repeat the racism concepts and the stereotypes of savagery on the Patagonian natives who appear in the official books, but they introduce, because of their belonging to the Church, subject such as “savage” as “unfaithful” who needs “civilization” and evangelization.

## Introducción

El conflictivo proceso de anexión de la Patagonia a la Nación tras las campañas militares de 1879, marcó distintas formas de incorporación de sus habitantes originarios a los territorios patagónicos y a la Nación.

El Estado y la Congregación salesiana<sup>1</sup> fueron, entre otros, los que plasmaron a partir de diferentes metodologías una construcción de los indígenas patagónicos que buscaba ser hegemónica pero que reflejaba a su vez una clara tensión entre una mirada universalista y una mirada particular. Nos proponemos analizar a través de los libros de texto<sup>2</sup> de la Congregación Salesiana, la construcción de ese “otro interno”<sup>3</sup>, cuya tensión se visualiza en su particular construcción del indígena patagónico.

Ambos agentes fueron en la Patagonia protagonistas en la construcción del sistema educativo, incluso antes de la Ley 1420 (1884). Desde 1879 el gobierno central, los vecinos de las incipientes poblaciones patagónicas y el ejército, iniciaron las gestiones y pusieron en marcha las primeras escuelas en el territorio de Río Negro. Tras la Ley 1420, se suscitó en algunos de los Territorios Nacionales una suerte de competencia educativa entre el Estado y la Congregación, ideológicamente sostenida por la polémica entre la Iglesia y el Estado en el contexto nacional de fines del siglo XIX (Nicoletti 2006). Sumado a ello “la falta de adecuación de la legislación a una realidad totalmente diferente a la de la Capital Federal fue la causante del acatamiento parcial de su articulado” (Teobaldo y García 2002). En ese sentido y en relación a la acción de los Salesianos, podemos afirmar que mientras el Estado iba tras las demandas y necesidades de la población en el establecimiento de escuelas, la

Congregación Salesiana supo captar los intereses de los sectores que solicitaban educación y proteger a aquellos que por su situación marginal nada podían esperar del Estado nacional, como fue el caso de los indígenas y los campesinos chilenos.

El Estado buscaba con la aplicación de la Ley 1420 “homogeneizar” y “argentinar” la Patagonia como una verdadera herramienta de control y hegemonía. “Sin embargo, su supuesto alcance globalizador no implica la desaparición completa de las diferencias puesto que, mientras algunas de ellas serán oscurecidas, otras serán afirmadas a viva voz. Por lo tanto el estado- Nación se posiciona sobre las diferencias sociales para construir a sus ‘otros internos’” (Delrío 2005).

Este mismo discurso de tendencia hegemónica en tensión entre lo universal y lo particular en las políticas estatales, operó en la Congregación Salesiana pero desde una práctica diferente (Chartier 2001). El objetivo de la Congregación en la Patagonia estaba claramente definido en torno a la evangelización y educación de sus habitantes originarios. Opción que fue fundamentada desde la antropología, la filosofía y la teología por el fundador, Juan Bosco, quien construyó a partir de un concepto universal del “infiel”, como ignorante de la fe y pasible de educación, un concepto original del indígena patagónico, sujeto particular de la misión salesiana (Nicoletti, 2003).

Esta construcción puede ser analizada a través de los textos escolares, escritos desde Buenos Aires, pero en circulación en las escuelas de los Territorios Nacionales. Los textos nos proporcionan marcas significativas en la construcción del “otro”, considerado en la sociedad territoriana como “interno”, en un contexto generalizador y nacionalizador. Esta tensión la entiende Quijada como marcas aglutinadoras y diferenciadoras. Aglutinadoras porque enfatizaban la importancia en la construcción de las identidades nacionales y la conceptualización básica del territorio como definición última de los límites de la ciudadanía, y diferenciadoras porque reconocían la existencia de márgenes de exclusión identificados con todo aquello que no era capaz de civilización, naturalizando la marginación del “Otro” mediante políticas combinadas de exclusión por fusión y exterminio (Quijada 2000).

Desde esta perspectiva, los textos escolares funcionan como dispositivos que ayudan a construir núcleos de sentidos, representaciones sobre el pasado histórico que se proyectan y resignifican a lo largo del tiempo. En estos dispositivos, velados o explícitos, aparecen claramente el discurso político y la producción científica, y es en esta intersección desde donde debe explicarse su temporalidad. La arqueologización del “otro”

indígena como señala Podgorny borra historicidades y temporalidades (Podgorny 1999 a), pero la manipulación temporal también lo convierte en un “otro” relegado a la memoria como lo que ya fue, en especial como sujetos conquistados, evangelizados, civilizados y en definitiva invisibilizados, cuestionándose su existencia y por consiguiente su posibilidad de integrarse al territorio nacional como ciudadanos (Quijada 1999 y Navarro Floria 2003). A diferencia del discurso salesiano, ese “otro” desde el discurso político, podía ser aniquilado porque era “salvaje”, “bárbaro” e “incivilizado”, incapaz de la redención secularizada de la educación (Pratt 1997; Andermann 2000 y Navarro Floria 2001 y 2002).

Pero en ambos discursos, la territorialización oscilaba entre una Patagonia constituida en “desierto” y espacio “vacío” en términos generales, que tras ser conquistado era convertido en un “santuario natural” (Podgorny 1999b) un “patrimonio” (Andermann 2000) y una “construcción estatal” (Nouzeilles 2002), resignificando ese espacio como el lugar de los que ya no son y de los que todavía no han llegado. En ese sentido los libros de texto, como señala Teresa Artieda, nos muestran las “concepciones, valores, representaciones sociales que el Estado privilegiaba, así como los silencios que significan la exclusión de otros conocimientos” (Artieda 2002/03).

Los textos salesianos no escaparon a las conceptualizaciones generales sobre la necesidad de “civilización” de los indígenas “bárbaros” y “salvajes”, e incluso sobre su separación en colonias y misiones, creando fronteras internas, “lugares sociales interiores pero separados” (Delrío 2005). Sin embargo, no parten de la incapacidad o insumisión natural para lograr la “civilización”. Don Bosco y sus misioneros sostienen la “barbaridad y el salvajismo” como ignorancia de la fe, de la que los indígenas no son culpables sino víctimas. La única posibilidad de redención, educación y “civilización” estaba entonces en sus manos.

Los textos salesianos nos presentan indígenas “salvajes” pero “redimidos”, iguales a todos los hombres porque son creación de Dios, pero diferentes a los otros ante la necesidad de “civilización”, protección y educación en la fe católica. Ambas construcciones aportan claramente a la formulación de un indígena patagónico estereotipado.

## **2. Los textos escolares de la editorial “Obra de Don Bosco” y los indígenas patagónicos.**

“La difusión de los buenos libros” fue uno de los fines más importantes de la Congregación, tal como lo definió Don Bosco en los Reglamen-

tos Generales (I Parte, III). Con el objeto de lograr libros económicamente más accesibles y obtener una salida laboral inmediata para los jóvenes desocupados de su tiempo, Don Bosco instaló en 1862 en sus Oratorios, las primeras máquinas de imprenta y los talleres de tipografía. Esta actividad la inició en 1877 con la publicación del *Bollettino Salesiano* y en 1888 con las *Lecturas Católicas*. Hacia 1884 había logrado armar el ciclo completo de la edición de la producción de un libro desde el papel hasta la impresión la distribución y la venta.

En la Argentina tras la fundación del Colegio Pío IX de “Artes y oficios” en Buenos Aires (1878), se pusieron en funcionamiento los talleres de imprenta y encuadernación. En 1881 comenzó a editarse el *Boletín salesiano* en castellano, traducido y adaptado al de Turín, para divulgar la Obra salesiana en función de la cooperación, y las *Lecturas católicas* en 1883. La posibilidad de producir enteramente textos propios para su circulación en los colegios salesianos, proporciona, a pesar de su adaptación a la curricula oficial (Programas escolares 1907), una autonomía poco común para una Congregación educativa.

El Inspector salesiano y su Consejo aprobaban los textos que se imprimían con el sello editorial “Obra de Don Bosco”, que para los grados referidos comprendían las materias: Religión, Lectura y Escritura, Idioma Nacional, Italiano, Aritmética, e Historia y Ciencias, (tercero y cuarto grado), agregando el libro de Latín para quinto grado.

Los textos salesianos seleccionados para este trabajo comprenden el periodo entre 1897 y 1930 para el tercero y quinto grado de la escuela primaria. Entre los textos de Historia, contamos con el texto *Brevísima reseña de Historia Patria* para 3° y 4° grado en su segunda edición de 1896, cuarta y quinta edición entre 1898 y 1900 escritos por el salesiano Carlos Dall’ Era<sup>4</sup> e *Historia Argentina* (quinta edición) de la década del ’30<sup>5</sup>, escrito por el salesiano José Fuchs<sup>6</sup>. Entre los textos de Geografía aluden a la temática indígena *Elementos de Geografía* (probablemente editado en 1900) *Pequeña Geografía* (1908) ambos para tercer grado, escritos por el salesiano Francisco César Pedotti<sup>7</sup>, entre los años 1900 y 1920, y los *Compendio de Geografía* para quinto grado de 1911 y *Compendio de Geografía Universal* para el mismo grado, probablemente escrito en 1915<sup>8</sup>.

Estos textos salesianos incorporan temáticas directamente e indirectamente relacionadas a los indígenas patagónicos, dentro del tratamiento de algunos temas particulares de la curricula. Directamente, los indígenas de la Patagonia forman parte de la descripción de las expediciones coloniales y “del desierto” de Rosas (1834) y de Roca (1879). Bajo el título “Primer habitante de estas tierras” el texto describe como el grume-



te Francisco del Puerto fue hecho prisionero “entre los indios” y rescatado posteriormente por Gaboto. En letra más pequeña señala el reinado de Carlos V, la conquista de México por Hernán Cortés, la rivalidad entre Portugal y España por la conquista y la búsqueda del Estrecho. Finalmente alude a la población nativa del “territorio argentino” por “indios salvajes” a los que clasifica incluyendo a los patagónicos (*Historia Argentina*: 16). Dentro de las campañas al desierto, los indígenas del sur sólo aparecen mencionados como “hordas salvajes” y como “indios reducidos” (*Brevísima reseña de Historia Patria* 1896, segunda y cuarta edición). De forma indirecta, introducen dos fotos: una de los indígenas fueguinos, anacrónica respecto del texto que la acompaña: “Los jesuitas” (*Brevísima reseña de Historia Patria*, cuarta edición), y otra de dos tehuelches vestidos con quillango acompañando la descripción de las costas atlánticas (*Pequeña geografía* 1900). También se insertan en otro texto un dibujo de un tehuelche para representar “la raza cobriza” en el tema: “Razas, religión y Gobierno” (*Pequeña geografía* 1908).

La información incorporada tanto en los textos como en las imágenes da cuenta de cómo estos libros salesianos poseían datos de primera mano. Las ediciones muy cercanas a los acontecimientos y sus autores maestros de la Congregación, nos permiten señalar un acceso más fácil y directo a las fuentes producidas “in situ” a través de su experiencia misionera y educativa en los territorios del sur.

A través de los contenidos sobre los indígenas patagónicos en estos textos analizaremos la formación “del otro interno” en función de: la justificación teológica que los transformaban en seres iguales a los blancos pero diferentes; y en “salvajes” y “redimidos”, según el contexto histórico. Finalmente realizaremos un breve análisis de las imágenes que aluden a estos actores sociales “estereotipados” acompañando indirectamente otras temáticas.

### **3. Iguales pero distintos: la construcción del indígena “infiel”**

Los textos de Geografía salesianos siguen el mismo esquema que los libros oficiales: una división en dos grandes áreas (geografía física y geografía política y económica) en las que se observaban temas referidos a una geografía general (o teórica) y a las geografías particulares (o descriptivas) (Quintero, 2002). Entre los contenidos de la Geografía política, se incluía una sección denominada: “Las Partes del mundo, sus razas, religión y gobiernos”<sup>9</sup>. Estos textos de Geografía salesianos cierran además con Lecturas complementarias.

Si bien los textos salesianos se ajustaron al esquema oficial descripto introdujeron algunas variantes que los diferenciaban de los textos oficiales, relacionadas con la inserción del pensamiento católico. La clásica división de los cinco continentes tiene un adjetivo calificativo para cada uno de ellos: América es la más rica, Oceanía es insular, Europa “es la parte del mundo menos grande, pero es la más poblada, la mejor cultivada y la más civilizada”, África es la más cálida, y en el caso de Asia su calificación contiene una alusión directa a la religión católica: “allí fue creado por Dios el primer hombre y vivieron los primeros pueblos que se mencionan en la Historia Sagrada” (*Pequeña Geografía*).

El subtítulo “Religión” desarrolla en forma directa y explícita los contenidos del catecismo<sup>10</sup>: un Dios único y creador del mundo y del hombre, un Dios verdadero y una única verdad y religión: la cristiana. El texto añade una categoría propia del pensamiento decimonónico y de la Iglesia de su tiempo: ser cristiano es ser civilizado:

“Todos los hombres del mundo cualquiera sea su estado de civilización, creen en un *Ser Supremo* que ha criado el mundo, y que lo rige y gobierna. No hay más que un *Ser Supremo*, que es el Dios verdadero, a quien adoran los **crístianos**, los cuales constituyen los pueblos más civilizados de la Tierra.

Se llaman **ídólatras** los hombres de que adoran a falsas divinidades como el sol, pájaros, perros, etc. y a las estatuas que los representan que se llaman *ídolos*.” (p.50).

Para que no queden dudas sobre la postura de la Iglesia al respecto, entre las Lecturas complementarias se encuentra una titulada “Unidad de origen de la especie humana”. En esta lectura justifican el monogenismo a través de: “las tradiciones de los pueblos”, “los inventos de la filología”, “La literatura” y “los narradores históricos más antiguos” calificando como “inadmisibles” las teorías poligenistas en base a las diferencias de “color” de “cabello” y la “configuración del cráneo” (*Compendio de Geografía Universal*).

Cinco imágenes representan cada raza, una de ellas, la cobriza, esta personificada por la figura de un tehuelche de la Patagonia. Ante el mosaico de la diversidad el texto afirma:

“Todos los hombres del mundo aunque pertenezcan a diversas razas, son hermanos e iguales entre sí: descendientes todos de Adán y Eva” (*Elementos de Geografía*, 42).

De esta manera, mediante una frase acompañada por una contundente imagen de un rostro tehuelche, la Congregación expone en este

texto su clara adhesión al creacionismo y al evolucionismo sociocultural del que participaba la Iglesia de la época. La Lectura complementaria del *Compendio de Geografía* vuelve sobre el tema afirmando que si bien hay diferencias de color, de cabello, de cráneos, esto “no basta para constituir las diversas especies” (p.61).

Este concepto tuvo su correlato en la fundamentación que Don Bosco realizó sobre la evangelización indígena cuando adhirió a la tradición misionera fundada en el siglo XVI, al afirmar la unicidad del género humano y la asignación de la culpa de los “hábitos salvajes” al demonio (demonización), lo que suponía a los indígenas víctimas y no culpables. Esto no significaba que no adhiriera a la categorización de “salvaje” que aparece profusamente en sus escritos.

Las posibilidades de redención estaban para Don Bosco claramente enunciadas: Dios a través de la Congregación Salesiana podía proveer misioneros, que siguiendo el plan presentado, los evangelizaran y educaran para lograr la única posibilidad de salvación (Nicoletti 2001).

Fiel al magisterio de la Iglesia y a la directrices del Concilio Vaticano I (1869)<sup>11</sup>, Don Bosco fue construyendo a través de sus “sueños”<sup>12</sup> y de la información científica disponible en Europa sobre la Patagonia, este concepto del indígena “infiel” como base y justificación de su tarea misionera. Concepto que enunció en reiteradas oportunidades ante el Colegio *De Propaganda Fide* por medio de sus informes (Ceria,1959) y de su escrito central *La Patagonia e le terre australi del Continente americano* (1876).

Desde esta fundamentación se exculpó a los indígenas de su “naturalidad indómita”, separándose de las afirmaciones del autor del que principalmente se sirve en su informe<sup>13</sup>, para categorizarlos como “infiel”, desconocedores de la verdad por ignorancia y no por falta de inteligencia (Bosco,1988). Este concepto incluía la posibilidad de aprendizaje de cada grupo indígena, de acuerdo a las teorías ambientalistas vigentes en la época.

En la Lectura complementaria del *Compendio de Geografía*, se adjudican las diferencias entre los pueblos al “clima, el género de vida, la educación, los alimentos, el grado de cultura y hasta por las grandes catástrofes ocurrida en la historia” (p.61). El texto de Fuchs de *Historia Argentina* describe estas diferencias, clasificando a los indígenas por ambientes y regiones: “las cordilleras, o en los llanos, en las orilla de los ríos o en las llanuras de la Pampa y la Patagonia” (p.16).

Los misioneros salesianos y especialmente quien reformuló esta postura en el campo misionero hacia 1890, el salesiano Domenico Milanesio, reconoció la humanidad del indígena adhiriendo a principios monogenistas y del evolucionismo sociocultural, pero destacó la falta de

desarrollo pleno, en una “vida ruda y sin cultura” (Milanesio 1890), un estado “salvaje”, como caracteriza el texto escolar de Fuchs a los indígenas de la Argentina, incluyendo a los patagónicos (p.16). De esta manera era factible justificar la tutela reduccional y de colonias agrícolas.

Este concepto partió seguramente de la convicción, común en las ideas de la época, que algunos grupos humanos carecían de una verdadera capacidad de intelección por no poseer los recursos culturales adecuados de la ciencia moderna (Geertz 2000). Coincidiendo además con la categorización de minoridad que desde la ley el Estado le imponía al indígena, los misioneros consideraban que “un indio adulto es simplemente un niño grande” (Marabini 1906) de allí que el sistema de reducciones o colonias fuera la opción más buscada y el concepto de “civilización”<sup>14</sup> como grado máximo del progreso.

El texto escolar reafirma este concepto, “todos los hombre son iguales” porque comparten un mismo creador pero se encuentran en diferentes “estado (s) de civilización” y presentan como el parámetro de “civilización” a los pueblos “cristianos”, que “constituyen los pueblos mas civilizados de la Tierra”. (*Pequeña Geografía*). Como señala Teresa Artieda, los textos escolares en el caso de la evangelización “sostiene la imagen del sujeto igual pero incompleto” (Artieda 2004).

¿Cómo pensaban remediar los Salesianos esta diferencia en el caso de los indígenas patagónicos, representantes de la “raza cobriza”? Milanesio propuso a la educación en el trabajo agrícola y fundamentalmente la educación en la fe católica, como herramienta vital para el progreso en la “civilización”. Esta posibilidad estaba latente en el reconocimiento de una humanidad indígena contenida en una ley natural en estado puro, pero “algo entorpecida”. Para que los indígenas pudieran desarrollar estos principios incompletos y convertirse efectivamente en “buenos cristianos” y “buenos ciudadanos”, la acción misionera y educativa resultaba pues indispensable. La prédica misionera los ayudaba entonces a “perfeccionarse paulatinamente tanto en el orden moral como material” (Milanesio 1890).

#### **4. Salvajes pero redimidos: el indígena de las campañas al desierto**

La imagen contrapuesta de la Patagonia en los primeros textos de Geografía previos a 1879 nos muestran un espacio “indiscutiblemente sometido a la soberanía nacional” como “una tierra radicalmente desco-

nocida y vacía” (Navarro Floria 2001). En este sentido, la imagen de la Patagonia reflejada en esos textos no responde a la transposición de los conocimientos científicos de la época sino más bien a la funcionalidad política que buscaba “canonizar una imagen unificada del país y de su territorio” (Navarro Floria 2001).

Tras la apropiación violenta del espacio en 1879 y el conocimiento y mensura de sus recursos, la Patagonia aparece como espacio potencialmente productivo (Navarro Floria 2001 y 2002) y como “construcción estatal” (Nouzeilles 2002). Mediante lo que Anderman llama dispositivo de “apropiación”<sup>15</sup>, los habitantes de la Patagonia aparecen paleontologizados o arqueologizados (Quijada, 1998 y 1999). “Las lecturas escolares recrearán esta imagen con diferentes recursos como el de citar a los aborígenes como un elemento más del paisaje natural, compararlos con animales o tormentas o detenerse en una descripción exhaustiva de sus características físicas y explicar su carácter en función de la geografía que habitan” (Artieda 2004). En otras palabras, si bien se revalorizaba el entorno natural, sus habitantes se “inmovilizan” quedando relegados a la memoria como lo que ya fue, en especial como sujetos conquistados, evangelizados, civilizados y en definitiva invisibilizados, cuestionándose su existencia y por consiguiente su posibilidad de integrarse al territorio nacional como ciudadanos (Quijada 1999 y Navarro Floria 2003), a lo sumo podrán integrarse como “indios argentinos” (Delrío 2002).

En ese sentido, Teresa Artieda entiende que a los indígenas se “los excluía como “ciudadanos” integrados al colectivo nacional y, al mismo tiempo, los presentaba como oposición paradigmática del relato homogéneo y civilizador que se proponía construir.” (Artieda 2003).

Los textos salesianos no escapan al tratamiento de la “arqueologización” del indígena que se visualiza en *Historia Argentina* curso elemental del salesiano J. Fuchs, cuando menciona como primer habitante de la Argentina al grumete Francisco del Puerto, recogido por Gaboto, que vivió diez años “entre los indios” (p.16), desconociendo de este modo, a los indígenas como pobladores originarios y ubicando los orígenes de la Nación en la conquista española. Los indígenas que poblaban el territorio argentino se encontraban en “estado salvaje”, diferenciándose entre sí, como ya advertimos, por un claro determinismo geográfico y cultural. La clasificación por regiones los agrupa, simplifica e inmoviliza.

La acción se presenta en la descripción de las campañas militares. Los libros de textos salesianos que analizamos nos muestran al indígena de la Patagonia en el escenario de la lucha entre “salvajes” y “civilizados”. Una lucha que no es uniforme en los dos períodos denominados “Expedición al desierto”.

Durante la campaña llevada a cabo por Juan Manuel de Rosas, la historiografía antirosista de las obras de Saldías y Ramos Mejía, marca profundamente la relación entre indígenas y ejército y se proyecta en la configuración de un nuevo espacio “ganado a la civilización”. Rosas es los textos un “monstruoso tirano” (*Brevísima reseña de Historia Patria* 5ª ed) y su gobierno es caracterizado como la “tiranía rosista y sus horrores” (2ª ed.). En ese sentido los textos de la segunda y quinta edición comentan que “Rosas se sirvió de esa expedición solamente para aumentar su gloria y su prestigio. Después de volver sin haber disparado un tiro fue aclamado con el título de *Héroe del Desierto*”, adjudicándole a Feliz Aldao el haber “derrotando a los indios en varios combates”. Pero en la cuarta edición que se encuentra con correcciones de puño y letra, el final del texto sobre la “Expedición al desierto”, que se inicia con la oración “Rosas se sirvió de esa expedición...”, aparece modificado, de tal manera que cambia completamente el sentido sobre la figura de Rosas tras las campañas militares. Se tachan la palabra “solamente” y la oración final completa quedó de la siguiente manera: “Rosas se sirvió de esa expedición para aumentar su gloria y su prestigio” (p.65). De esta manera se introduce con esta enmienda el enfoque reformista de cambio de siglo de Vicente Quesada, que encuadra al personaje histórico como producto de su época otorgándole “sentido histórico” (Zimmermann 1993). En ese sentido, el texto de *Historia Argentina* del salesiano Fuchs responde a este último criterio historiográfico.

Tras la descripción de la “tiranía rosista” a partir de Mitre, el texto sigue la secuencia clásica de los presidentes argentinos hasta Roca, presidencia contemporánea a la segunda edición.

La “expedición al desierto”, en las Presidencias de Avellaneda y Roca, se encuentra dentro de los hechos de importancia del gobierno de Avellaneda entre “la inauguración del ferrocarril de Tucumán”; “la fundación de las escuelas normales en las provincias; la celebración del centenario de San Martín, y la muerte de dos personajes conspicuos, el poeta Gutiérrez y el Dr. Alsina” (2ed). Lo mismo sucede en la *Historia Argentina* de J.Fuchs. Dentro del título que encabeza el año 1880 “Presidencia de Julio A. Roca” y 1898 se describen los siguientes subtítulos: Fundación de La Plata, Expedición de Villegas, Tratado con Chile, Obras públicas y leyes civiles, Servicio militar, Relaciones con las potencias, cuestión con Chile, Progresos.

La “expedición al desierto” se encuentra entre algunos hechos significativos como la ley de educación común, la ley de matrimonio civil, la ruptura de las relaciones con la Santa Sede y la ley de residencia. Todos estos hechos han tenido una especial importancia dentro de la historia

de la Congregación en la Argentina. La ley 1420 a la que se oponían liderando la educación católica y privada, la ley de matrimonio civil que quitaba a la Iglesia el monopolio de las uniones matrimoniales, la ruptura de las relaciones con la Santa Sede que especialmente el cardenal salesiano Juan Cagliero contribuyó a reanudar intercediendo ante Roca (Bruno 1981) y la ley de residencia que los afectaba como inmigrantes italianos.

La Patagonia se menciona en la “Expedición de Villegas”, sin relatarla como un hecho violento. En ese sentido hemos encontrado una articulación en los textos que relatan la conquista de este territorio en los dos periodos: el de Rosas y el Avellaneda y Roca. En uno la conquista es sinónimo de violencia y de aniquilación del “salvaje” (Rosas), en el otro la conquista no existe como tal, es un hecho histórico significativo entre otros hechos, a lo sumo un “recorrido”, en el que la violencia es silenciada (Avellaneda y Roca).

Los textos referidos a Rosas ponen énfasis en el hecho violento de la conquista, el movimiento fronterizo y la lucha “contra el indio”. La Patagonia es un territorio “habitado por salvajes” que en “hordas”, “molesta” y “roba” a “los pueblos de la frontera”. Los ejércitos de Rosas se internan en este territorio y por medio de la fuerza “los salvajes” son “reducidos” y “derrotados”:

“La expedición al desierto del Sud tuvo lugar un año después del gobierno de Rosas. Los pueblos de la frontera eran continuamente molestados y robados por las hordas de indios que los rodeaban. Se unieron pues las provincias argentinas interesadas en el asunto y organizaron tres ejércitos al mando de Rosas, Ruiz Huidobro, Félix Aldao, para que se internaran en el territorio habitado por los salvajes y trataran de reducirlos. De estos tres generales sólo el tercero cumplió con su cometido derrotando a los indios en varios combates. Rosas se sirvió de esa expedición solamente para aumentar su gloria y su prestigio. Después de volver sin haber disparado un tiro fue aclamado con el título de *Héroe del Desierto*” (59-60).

El texto Historia Argentina de J. Fuchs sigue la misma línea:

“Rosas se propuso batir a los indios de la Pampa y Patagonia que invadían y molestaban a los moradores de la campaña” (p.83).

Agregando que:

...”la expedición libró 2000 cristianos cautivos y limpió de indios vastos territorios de La Pampa y la Patagonia. A su vuelta, la Legislatura le

otorgó el título de héroe del desierto y la propiedad de la isla de Choele-Choel” (p.84).

En *Historia Patria*, a través del relato de la expedición de Rosas los indígenas aparecen caracterizados como obstáculos para el avance de la frontera. En el texto se describe la “limpieza étnica” y se convierte al espacio “salvaje” en espacio “vacío”. “Desierto” y “vacío”, como la ausencia de civilización, “salvajismo” y “barbarie”, como características naturales e intrínsecas de la “indianidad”, constituyen el binomio de una primera mirada en la etapa de conquista que legitima la exclusión indígena y la inclusión nacional. (Navarro Floria 2001 y 2002).

En la “expedición al desierto” de la presidencia de Avellaneda, en sus tres ediciones, el hecho de violencia desaparece. El texto de Fuchs justifica incluso la conquista a la que llama “recorrido” quitándole cualquier atisbo de violencia para con los indígenas al referirse a la expedición del general Villegas. Entendemos que el silenciamiento de la violencia se ve opacado, por un lado, al enmarcar la campaña en un contexto de logros y hechos sobresalientes y por el otro, por el protagonismo salesiano en el acontecimiento.

Los Salesianos, fieles a la construcción del indígena “infiel”, presentan a estos pueblos como un obstáculo al progreso, como un “peligro” para la colonización de estas tierras:

“Los indios araucanos arrinconados en el Neuquén y el Sud de la Patagonia, podían ser un peligro para la colonización de esas tierras y Roca envió una expedición al mando del general Villegas que recorrió los territorios entre los ríos Limay y Neuquén, la cordillera y el Sud de la Patagonia” (p.105).

Para evitar ese peligro y “civilizar” a los “salvajes/infieles” aparecen en el hecho de la conquista los Salesianos y el Vicario Espinosa encargados “de bautizar a los indios reducidos”:

(...) “Durante el gobierno del Dr. Avellaneda tuvieron lugar los siguientes hechos de importancia: la expedición al desierto por su ministro de la guerra el general Roca, siendo acompañado por los misioneros Dr. Antonio Espinosa y el Pbro. Santiago Costamagna, encargado de bautizar a los indios reducidos; (2ed.p.74)

La Patagonia de la época de Avellaneda ya no es un territorio “salvaje” y “fronterizo”, es por el contrario un producto de la Nación, pero por sobre todo, es un territorio en el que no hay más “salvajes” sino “indios reducidos”, y fundamentalmente “bautizados”.



La mención al Vicario Espinosa y a los Salesianos en la persona de Santiago Costamagna, es singular por tratarse de un texto salesiano, y es además significativa respecto de la presencia y el protagonismo salesiano en la Patagonia y en esos acontecimientos particulares. Para los Salesianos, la Patagonia, además de ser un territorio nacional es un territorio católico producto de la acción salesiana.

En este texto se introduce la problemática de la evangelización y la reducción de los indígenas sobrevivientes. En ese sentido, los textos escolares salesianos no reflejan la polémica suscitada dentro de la Congregación ante la situación del avance del ejército argentino y la violencia sobre los indígenas a los que efectivamente bautizó Santiago Costamagna (ACS, 203.1:23/12/1879). Juan Bosco, el fundador de la Congregación, al enterarse de este suceso escribió inmediatamente a los misioneros salesianos objetándoles el ingreso con el ejército y lamentando la situación de violencia (Lemoyne-Amadei y Ceria 1981-1989). Los Boletines salesianos de la época reproducen artículos de diarios y notas propias sobre los métodos de coerción que ejerció el Estado, tanto los de aniquilamiento como los impuestos a los “indios sometidos”: separación del grupo familiar, reparto de sus integrantes, levas, o trabajos forzados (Boletín Salesiano, 1881, 1885; Bollettino Salesiano, 1880; 1883; 1884). La misma carta que el salesiano Costamagna envió a Don Bosco, relatándole su experiencia en la expedición, llama “bárbaros” a los soldados y presenta el panorama de desolación y miseria en la que quedaron los sobrevivientes.

En los textos analizados, las categorías en las que devienen las etapas históricas (“salvajes” y “arqueologizados”), aparecen yuxtapuestas, pero si además comparamos los textos salesianos con los textos de las escuelas oficiales, la introducción de la variable misionera suma a estas categorías la del indígena “infiel”, “bautizado”, “reducido” y “redimido”. Un indígena que se incorpora a la “civilización” porque es hijo de la Iglesia y deja entonces de representar un “peligro para el progreso”.

## 5. Imágenes estereotipadas: el tehuelche es “el indígena de la Patagonia”

Dos fotos y un retrato aparecen en estos textos en relación a los indígenas de la Patagonia.

Fotos: 1. Tipos indios de la Patagonia”. *Elementos de Geografía*, s/f; 2. “Los Jesuitas”. *Brevísima reseña de Historia Patria*. 4° ed., s/f. 3. “Raza cobriza”, *Pequeña Geografía*,

Una denominada “Tipos indios de la Patagonia” (*Elementos de Geografía*) que acompaña a un texto sin relación aparente titulado “Costas del Atlántico”. En medio de la descripción de los accidentes geográficos de las costas patagónicas, se encuentra una foto de estudio de dos tehuelches vestidos con sus típicos quillangos. La otra foto tampoco tiene relación aparente con el texto. Bajo el título “Los Jesuitas”, corta el texto una foto de un grupo de selk’nam de Tierra del Fuego (*Brevísima reseña de Historia Patria*. 4º ed.), con el epígrafe “Indios fueguinos”. Finalmente el retrato que acompaña la ejemplificación de la “raza cobriza”, que ya señalamos, representa el rostro de un tehuelche en contraposición a los rostros de la “raza blanca”, la “raza negra”, “la raza amarilla” y la “raza aceitunada” (*Pequeña Geografía*).

Aquí la formación del “Otro interno” está relacionada con la construcción de un estereotipo: “el indio de la Patagonia”. Apelando a la simplificación y homogeneidad mediante estas fotos y textos se construye la representación prototípica que representará al indígena de la Patagonia.

La primera simplificación surge de la categorización “indio” como “identidad impuesta” (Nacuzzi). En ese sentido, “la categoría ‘indio’ opera en forma independiente a través de la identificación de sujetos con determinados atributos observables” (Masotta 2000/02), como el caso del texto de la representación de las cinco razas donde la imagen del tehuelche resulta contrastante respecto de las demás imágenes.

Aunque en múltiples escritos los misioneros salesianos han recogido observaciones etnográficas de los indígenas patagónicos (Nicoletti y Navarro Floria), estas no aparecen en los libros de texto. Si el objetivo es la construcción de un estereotipo, en el sentido de Burke, o sea la creación de una imagen global simple (Burke, 2005), la diversidad étnica constituye un estorbo para esta simplificación<sup>16</sup>, la foto no es aquí un “registro cultural sino una operación de estereotipación de *lo indígena*” (Masotta 2000/02).

Los epígrafes son en ese caso el nudo del estereotipo: “indios de la Patagonia”, “indios fueguinos” y “Raza cobriza”. El otro punto a analizar es la relación entre el epígrafe y la foto, ya que “mientras que los escritores pueden ocultar actitudes mentales detrás de una descripción impersonal, los artistas plásticos se ven obligados por el medio que utilizan a asumir una postura clara representando a los individuos de otras culturas o bien iguales o bien distintos a ellos” (Burke, 2005). La foto que representa a los “Tipos indios de la Patagonia” y el retrato del tehuelche representando a la “raza cobriza” muestra indígenas atemporales y ahis-

tóricos. Lo importante es su representación e identificación con la Patagonia. Su vestimenta y sus rasgos los identifica como tehuelches, por lo tanto podemos afirmar que lo que buscaban estos libros de textos relacionando esas fotos con los epígrafes, era establecer el siguiente prototipo: el indio de la Patagonia es el tehuelche.

Si bien el texto que acompaña a los “Tipos indios de la Patagonia” no parece guardar relación con la imagen, justamente cuando la descripción de las costas enuncia los accidentes geográficos de la Patagonia, se introduce la foto con la intención de que la identificación entre Patagonia y tehuelches sea inmediata. Por otro lado, la foto de estos tehuelches es impersonal, descontextualizada y atemporal. En ella observamos dos sujetos de diferente altura que miran a la cámara, vestidos con quillango, con vicha y botas de pieles que nos recuerdan a aquellos dibujos de Pigafetta que mostraban a los gigantes patagones, dóciles y bondadosos, ante los españoles que recorrían las costas. “En el siglo XIII, un reflejo parcial de la construcción ideológica del ‘buen salvaje’ en el extremo sur americano puede verse en las conclusiones de los viajeros enviados por la Corona española acerca de los ‘patagones’: hombres inasimilables a las pautas occidentales de trabajo y de vida pero frugales, honestos y hospitalarios” (Navarro Floria y Roulet, 2005).

La lectura “Origen del nombre ‘Patagonia’”, en el texto escolar *Compendio de Geografía* (1911), cuyo autor justamente es el salesiano Lino Carbajal, explica el mito de los “hombres gigantes” “que tenían unos pies enormes”, acuñado por la expedición de Magallanes. Para desmitificar esa imagen, Carbajal introduce una explicación que concuerda con los detalles observados en la foto del texto de *Elementos de Geografía*:

“Es cosa probada hoy día que la raza de tales gigantes no ha existido nunca en la Patagonia, como tampoco en otro lugar alguno, y mucho menos con los enormes pies que dieron margen á la nueva denominación de *Patagones* (pues grandes). Los patagones/eran y son hombres grandes; pero parecieron más grandes aún por una especie de bonete de cuero de guanaco, á guisa de mitra alta, con que se cubrían la cabeza. Los pies por análoga razón, aparecían igualmente enormes, calzando ojotas, que son sandalias deformes hechas con cueros de zorro ó de guanaco; motivo por el cual se creyeron que realmente sus pies eran de tan desproporcionadas dimensiones”. (La Patagonia- Carbajal)

En este caso las lecturas salesianas, son descripciones de un testigo privilegiado como este misionero, que no sólo le otorga verosimilitud al

discurso por su experiencia en esas tierras, sino que incorpora formación científica desde su pormenorizado estudio sobre la Patagonia (Carbajal 1900).

El retrato, representa de por sí la construcción prototípica por el sistema de convenciones al que adscribe cargado de contenido simbólico. El retrato es, en definitiva, un modelo que refuerza la auto-representación (Burke 2005). El retrato del tehuelche cuyo epígrafe es “Raza cobriza”, reafirma el estereotipo que identifica al “indio de la Patagonia” con el tehuelche y permite la universalización de esta construcción particular “indígena de la Patagonia” con una “raza”. Los Salesianos pasan a su vez de ser evangelizadores de los indígenas patagónicos a “redentores” de una raza humana en base a su concepto de “indio infiel”.

La pregunta que cabe entonces es ¿por qué el tehuelche y no el mapuche o el pehuenche u otra etnia patagónica pueden ser el “indio de la Patagonia”? En ese sentido los textos que acompañan a las fotos y otras lecturas pueden darnos algunas pistas.

Una fotografía cambia de acuerdo al contexto donde se la ve y si además no posee datos concretos puede ser interpretada “de forma dispar en función del modelo desde donde se la interpreta” (Caviglia 2001). Que el prototipo del “indio de la Patagonia” no sea el mapuche sino el tehuelche, puede interpretarse por lo menos por dos cuestiones: la creciente identidad en los textos del mapuche con el “araucano invasor”, y la imagen de docilidad y buena disposición que los misioneros salesianos resaltaban en los tehuelches, en contraposición a los “araucanos”, en función de la aceptación de la fe.

En el primer caso se alude a una identificación, que ya aparece en otros libros de texto oficiales sobre el araucano como “salvaje” e invasor chileno, apelando a una imagen particular construida desde el inicio mismo de la Conquista militar de 1879: el chileno como enemigo nacional, como intruso que avanza sobre los límites fronterizos para ocupar la Patagonia (Cañuqueo, Kropff, Rodríguez y Vivaldi, 2005). El salvajismo es extranjero e invasor, empuja incluso a quienes son considerados los habitantes originarios del territorio argentino: los tehuelches (Teobaldo, García y Nicoletti, 2005). Los textos salesianos no escapan a esta construcción, pues caracterizan en función de justificar la campaña de Villaigas a los “indios araucanos arrinconados en el Neuquén y Sud de la Patagonia” como “un peligro para la colonización de esas tierras” (*Historia argentina*). Ante la amenaza del “peligro araucano” puede justificarse la campaña y el exterminio como elemento necesario para el progreso.

En ese sentido, el araucano queda representado, en un contexto nacional sensible ante las pretensiones chilenas de principios del siglo XX, como el “invasor chileno”, mientras que el tehuelche resulta ser la representación del “indio originalmente argentino”<sup>17</sup>.

Respecto de la imagen de docilidad ante la evangelización, el mismo Don Bosco al clasificar en su escrito sobre la Patagonia a los indígenas, subrayaba la identidad entre “sometimiento” y “civilización” comparando: 1) a los pampas no sometidos con los sometidos demostrando que “entre ellos comienzan a penetrar la civilización y la religión” – 2) a los araucanos independientes con los sometidos a Chile o a Buenos Aires, y 3) a todos con los fueguinos, que le resultan, en consonancia con las observaciones de los viajeros, “los más miserables entre los hombres” (Bosco, 1988).

Los misioneros salesianos supieron distinguir en cuanto a la recepción del Evangelio las diferencias entre tehuelches y mapuches. En los testimonios, enfatizaron la docilidad de los tehuelches ante la prédica del Evangelio y administración de los sacramentos, respecto de los mapuches que se opusieron con más firmeza. (Boletín Salesiano, septiembre de 1896). A través de sus recorridos los misioneros señalaron en los tehuelches su “indole pacífica” (Boletín Salesiano 1885: 75), para ser instruidos “en la religión cristiana”. (Bollettino Salesiano 1881).

La última foto nos permite reforzar de manera indirecta la acción misionera salesiana en la Patagonia. La presencia salesiana en los textos, como evangelizadores del territorio patagónico, aparece como una alusión indirecta en la quinta edición de la *Brevísima historia patria* 5<sup>o</sup>ed con la foto de los “Indios fueguinos”, dentro de un texto sobre “Los jesuitas” con el que comienza el relato de la evangelización colonial.

La misma muestra un grupo de indígenas selk’nam (no pertinentes con el texto) hombres, mujeres y niños, posando para la cámara. Los adultos están vestidos con las pieles de guanaco, mientras que los niños en primer plano tienen vestimenta a la usanza europea. Esta foto da cuenta del proceso de “civilización” que se llevó a cabo en las reducciones salesianas en Tierra del Fuego entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, por la misma composición del cuadro y por la evidencia de un único elemento ajeno a la cultura originaria: la indumentaria de los niños.

Es interesante destacar que la inclusión de esta foto alude indirectamente al lugar que los salesianos se adjudicaban como continuadores de la evangelización y “civilización” de los indígenas que iniciaron los jesuitas en la época colonial<sup>18</sup>. Parafraseando con la descripción de los jesui-

tas, casualmente italianos como ellos, los misioneros llevaron a cabo su tarea “a pesar de los peligros y dificultades que hallaban a cada paso, continuaron siempre con ardor y perseverancia”. Del mismo modo que ellos, los jesuitas “organizaron pueblos, dividieron y cultivaron tierras, fabricaron casas, escuelas y templos, orando, enseñando y trabajando” con el fin de “civilizar” indígenas y hacer de la Patagonia, lo que los jesuitas hicieron en otras regiones de la Argentina: la “República feliz del cristianismo” (*Brevísima historia patria*).

## 6. Conclusiones

Hemos intentado analizar en este trabajo la formación de los “otros internos”, como una construcción en tensión entre mecanismos de particularización y de universalización, en función de la configuración de los indígenas patagónicos en los libros de texto de la Congregación salesiana, entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

Entendemos que esta construcción se manifiesta de tres modos: la construcción del “indio infiel”, la conceptualización del indígena como “salvaje” pero “salvaje redimido”, y el estereotipo del tehuelche como “indio de la Patagonia”.

La construcción del “indio infiel” partió de una justificación elaborada por Don Bosco para acceder a la Patagonia como tierra de misión *ad gentes*. Esta justificación afirmaba la unicidad del género humano y culpaba al demonio de los “hábitos salvajes” de los indígenas que pasaban de esta manera a ser “infiel” o “ignorantes de la fe”. En los textos salesianos se reafirma el concepto de igualdad entre los hombres por proceder de un mismo Creador, pero a su vez se muestran las diferencias de “civilización” entre los distintos grupos, uno de ellos representado por un tehuelche de la Patagonia, mostrando como parámetro de “civilización” a los pueblos cristianos.

El “salvaje redimido” surge en dos contextos: el contexto de las “conquististas del desierto” y el contexto posterior a estos episodios de revalorización del entorno natural que lo muestra inmovilizado. El “salvaje” se advierte en el escenario de la lucha con las fuerzas argentinas de Rosas y de Roca. Pero mientras en el periodo de Rosas las “hordas salvajes” son derrotadas y ayudan a exaltar la figura del “tirano”, con Avellaneda y Roca, la expedición al desierto es un recorrido en el que se silencia toda violencia y el indígena pasa a ser “redimido” y deja de representar un “peligro” para la Nación. Los protagonistas son los Salesianos que llevan

esta tarea a cabo posicionándose incluso como continuadores de los misioneros coloniales.

Finalmente, el estereotipo del “indio de la Patagonia” se muestra en dos imágenes tehuelches y una de un grupo selk’nam. El prototipo del “indio de la Patagonia” es el tehuelche y no el mapuche, en función de la identificación en los textos del mapuche con el “araucano invasor”. El tehuelche representa, además, la imagen de la docilidad y buena disposición que los misioneros salesianos resaltaron en su tarea evangelizadora. La universalización de esta construcción permite identificar a los tehuelches con los indígenas de la Patagonia y a éstos con una “raza”. De esta manera los Salesianos como evangelizadores de los indígenas patagónicos, pasan a ser “redentores” de una “raza humana”.

## 6. Bibliografía

- Andermann, J (2000). *Mapas de poder. Una arqueología literaria del espacio argentino*. Buenos Aires, Viterbo.
- Artieda, T. (2004) “El ‘otro más otro’ o los aborígenes americanos en los textos escolares. Una propuesta de análisis”, en: Guereña, L, Ossensbach, G y del Pozo, M.M (eds.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX y XX)*, Madrid, UNED (Serie “Proyecto MANES”).
- Artieda, T. “Los pueblos aborígenes en el currículum y en los libros de texto de la escuela primaria durante el ‘primer peronismo’ (1946-55)”. *Anuario de Historia de la Educación*. N°4 (2002/3). Buenos Aires. 113-136.
- Bruno, C. (1981) *Los Salesianos y las Hijas de María Auxiliadora en la Argentina*, Buenos Aires, ISAG.
- Burke, P. (2005) *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona, Crítica.
- Cañuqueo, L, Kropff, L, Rodríguez, M y Vivaldi, A. (2005) “Tierras, indios y zonas en la Provincia de Río Negro”, en Briones, C (ed). *Cartografía argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires, Antropofagia,
- Caviglia, S. (2001). “El mundo a través de uno mismo. La fotografía etnográfica en Patagonia”. En *Cuarto Congreso de Historia Social y Política de la Patagonia Argentino-chilena*. Trevelin, Argentina 15-17 de noviembre de 2001.
- Chartier, R. (2001). *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau y Marin*. Manantial, Buenos Aires.
- Dumraf, A. (1996) *Pertenecen al Señor*. 4 Tomos. Archivo histórico de las Misiones Salesianas. Bahía Blanca.
- Delrío, W. (2005). *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia, 1872-1943*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

- Favale, A. (1976) *Il Progetto missionario di Don Bosco e suoi presupposti storico-dottrinali*, in «Salesianum» 3 904.
- Geertz, C. (2000) *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- Kaufmann, C. (2002/03). “Producciones sobre textos escolares argentinos: hitos, tendencias y potencialidades”, *Anuario de Historia de la Educación*, 4,
- Masotta, C. (2000/02). “Almas robadas. Exotismo y ambigüedad en las postales etnográficas argentinas”. En *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, N°19:421-440. Buenos Aires, Argentina.
- Nacuzzi, L.(1998). *Identidades impuestas. Tehuelches, aucas y pampas en el norte de la Patagonia*. Buenos Aires, Sociedad argentina de Antropología.
- Navarro Floria, P (2001), “El salvaje y su tratamiento en el discurso político argentino sobre la frontera sur, 1853-1879”, en: *Revista de Indias*, LXI-222 mayo-agosto, 346-376.
- \_\_\_\_\_, (2001) “La Patagonia en los primeros textos escolares argentinos (1862-1877). *Anuario de Historia de la Educación*,3, 139-152.
- \_\_\_\_\_. (2002), “El desierto y la cuestión del territorio en el discurso político argentino sobre la frontera sur”, en: *Revista Complutense de Historia de América*, 28, 39-168.
- \_\_\_\_\_. (2003), “La formación del territorio en la historia patagónica”, *VII Jornadas Patagónicas*, Viedma y Patagones, 8-11 de septiembre de 2003.
- Nicoletti, M. A y Navarro Floria, P. “El aporte de los misioneros salesianos al estudio etnográfico de la Patagonia”. *Saber y Tiempo*,12, julio-diciembre 2001, 27-47.
- Nicoletti, M. A. “Derecho a ser educados: conceptos sobre educación y evangelización para los indígenas de la Patagonia a través del escrito inédito de un misionero salesianos”. *Anuario de Historia de la Educación* 4. 137-157. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Buenos Aires. 2001.
- Nicoletti, María Andrea.(2006). “Entre “Los puntos negros de la escuela laica” y “El Peligro Salesiano”: la polémica en torno a la educación salesiana y la educación estatal en la Patagonia (1880-1920)”. *IV Congreso Internacional de Historia de la Obra Salesiana*, México 12 al 19 de febrero de 2006.
- Nicoletti, M.A. (2001) “Una imagen alternativa de las culturas indígenas de la Patagonia: Don Bosco y la Congregación Salesiana.” *Boletín de Historia y Geografía*, (Santiago de Chile) 15
- Nouzeilles, G (comp.) (2002), *La naturaleza en disputa. Retóricas del cuerpo y el paisaje en América Latina*. Buenos Aires. Paidós.
- Podgorny, I. a (1999), *Arqueología de la educación. Textos, indicios, monumentos*. Buenos Aires. Sociedad Argentina de Antropología.
- \_\_\_\_\_.b. (1999), “La Patagonia como santuario natural de la ciencia finisecular”, *Redes, Revista de estudios sociales de la ciencia*, 14-7.



- Pratt, M.L (1992), *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Quijada, M, Bernard, C, S, A (2000), *Homogeneidad y Nación: con un caso de estudio: Argentina Siglo XIX y XX*. Madrid, CSIC.
- \_\_\_\_\_. (1998) “Ancestros, ciudadanos y piezas de museos. Francisco Moreno y la articulación del indígena en la construcción nacional argentina. *Estudios interdisciplinarios de América Latina*, Tel Aviv.
- \_\_\_\_\_. (1999). “La ciudadanía del ‘indio bárbaro’ políticas oficiales y oficiosas hacia la población indígena de La Pampa y la Patagonia, 1870-1920”. *Revista de Indias*, 217, 676-704.
- Quintero, S (2002) “Geografías regionales en la Argentina. Imagen y valorización del territorio durante la primera mitad del siglo XX”. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, VI, núm. 127, 15 de octubre de 2002. <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-127.htm>>.
- Roulet, F y Navarro Floria, P. (2005) “De soberanos externos a rebeldes internos: la domesticación discursiva y legal de la cuestión indígena en el tránsito del Siglo XVIII al XX”. *Revista Tefros* <http://www.tefros.com.ar>
- Teobaldo, M y García, A. B (2002) *Actores y escuelas. Una historia de la Educación de Río Negro*, Buenos Aires, Geema.
- Teobaldo, M, García, A. B y Nicoletti, M. A. “Representaciones sobre la Patagonia y sus habitantes en los textos escolares”, *Quinto Sol* (en evaluación).
- Zimmermann, E. “Ernesto Quesada, La Época de Rosas y el Reformismo institucional del cambio de siglo”, en: DEVOTO, Fernando (comp.) *La historiografía argentina en el siglo XX*. Buenos Aires, CEAL, 1993.

## Textos escolares de la editorial “Obra de Don Bosco”

- Dall’Era, C. *Brevísima reseña de Historia Patria al alcance de los niños según las bolillas del programa de las escuelas comunes*. Segunda edición. Buenos Aires, Escuela Tipográfica del Colegio Pío IX de Artes y Oficios, 1896.
- Dall’Era, C. *Brevísima reseña de Historia Patria*. Cuarta edición. Buenos Aires, Escuela Tipográfica del Colegio Pío IX de Artes y Oficios, s/f.
- Dall’Era, C. *Brevísima reseña de Historia Patria*. Quinta edición. Buenos Aires, Escuela Tipográfica del Colegio Pío IX de Artes y Oficios, s/f.
- Fuchs, J. *Historia Argentina. Curso elemental*. Quinta edición. Buenos Aires, Librería del Colegio Pío IX, s/f.
- Elementos de Geografía con arreglo al Programa de Tercer grado*, Buenos Aires, Escuela Tipográfica del Colegio Pío IX de Artes y Oficios, s/f.
- Pequeña Geografía con arreglo al Programa de Tercer grado*, Buenos Aires, Escuela Tipográfica del Colegio Pío IX de Artes y Oficios, 1908.
- Compendio de Geografía con arreglo a los programas vigentes*. Tercera edición. Buenos Aires, Escuela Tipográfica del Colegio Pío IX de Artes y Oficios, 1911.

Pedotti, F. C. *Compendio de Geografía Universal* con la descripción detallada de la República Argentina. Quinta edición. Tipografía y Librería del Colegio Pío IX, Buenos Aires, (s/f).

## Fuentes editas

Boletín Salesiano, 1885, Carta del P. Ricciardi a Don Bosco, Patagones, 20 de agosto de 1885;

Boletín Salesiano, 1881, Carta de A. Savio a Don Bosco, Santa Cruz, 5 de diciembre de 1886;

Bollettino Salesiano, 1880, “Secondo tentativo dei missionari salesiaini per introdurci nelle terre dei Pampas”.

Bollettino Salesiano 1883, Carta de D. Milaneseo a Don Bosco, 20 de febrero de 1883.

Bollettino Salesiano, 1884, Carta de monseñor Fagnano a Don Bosco, Patagones, 15 de noviembre de 1883.

Boletín Salesiano, septiembre de 1896. Relación de D. Milaneseo

Boletín Salesiano (1885) 75. Carta de D. Milaneseo a Don Bosco, Buenos Aires, 20 de febrero de 1885.

Bollettino Salesiano 9 (1881) 9-10. Carta del padre Chiara a Don Bosco, Patagones, 4 de mayo de 1881. (Los párrafos citados fueron traducidos por María Andrea Nicoletti)

Bosco, G. (1988) *La Patagonia e le Terre Australi del Continente americano*, Roma, LAS. Texto crítico Borrego, J sdb.

Ceria, E (a cura di), *Epistolario di San Giovanni Bosco*, vol IV, (1881-88), Torino, SEI, 1959.

Marabini, P (1906) *Los Salesianos del Sud. Trabajos y riquezas*. Contestación al Informe “Las escuelas del sud” del Dr. J.B. Zubiaur, vocal del Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires, Pío IX.

Lemoine, J; Amadei, A.; Ceria, E., (1981-1989) *Memorias biográficas de San Juan Bosco*. Tomos XVII y XVIII, Madrid, CCS.

Nota: Los textos en italiano fueron traducidos por María Andrea Nicoletti.

## Fuentes inéditas

Archivo Histórico de las Misiones Salesianas de la Patagonia Norte, *Rasgos etno-gráficos de los indígenas de la Patagonia, Imperiosa necesidad de educarlos*, (1890). AHMSP

Archivo Central Salesiano, Caja 203.1, carta de S. Costamagna a Don Bosco, Patagones 23 de junio 1879. ACS

## Notas

<sup>1</sup> La Pía Sociedad de San Francisco de Sales, después denominada como Congregación Salesiana o Salesianos de Don Bosco, nació según su fundador Giovanni Bosco, por inspiración de María Auxiliadora y bajo la advocación de San Francisco de Sales. Si bien la Congregación fue fundada en 1859 con un grupo de sacerdotes bajo la dirección de Don Bosco, el Papa Pío IX la aprobó recién en 1864 y sus constituciones fueron revisadas y estudiadas por la Santa Sede en 1884. Sus religiosos conservaban sus bienes y pagaban impuestos como cualquier ciudadano. En la Europa decimonónica, la “cuestión social” inspiró la obra de varios sacerdotes y religiosos preocupados por la educación ético-religiosa del pueblo. En el caso de Giovanni Bosco, esta educación comenzó de forma asistemática a través de los llamados “oratorios festivos” (1845) y los centros de formación profesional de jóvenes o talleres (1853) hasta que en 1863 inició la fundación de escuelas. Los Salesianos de Don Bosco llegaron a la Argentina en 1875. En un período de fuerte resurgimiento misionero, su fundador inspirado en visiones que le indicaban el territorio patagónico como objetivo de evangelización “ad gentes”, o sea a desconocedores de la fe católica, envía entre 1875 y 1885 distintos grupos de religiosos y sacerdotes a establecerse en este territorio. La Bibliografía histórica sobre la Congregación ha sido mayoritariamente escrita por sus miembros. Sus historiadores oficiales, utilizando como fuentes documentales sus propios archivos, han escrito la Obra de la Congregación en la Argentina en sus diferentes etapas. Podemos mencionar entre otros a: Pascual PAESA, Raúl ENTRAIGAS y Cayetano BRUNO.

<sup>2</sup> Entendemos por textos escolares, siguiendo a Carolina Kaufmann, a todo material escrito, producido intencionalmente para su utilización sistemática por alumnos y docentes en el ámbito escolar, relacionados necesariamente con las políticas educacionales del nivel correspondiente, las normas curriculares que la traducen y los enfoques pedagógicos que los sustentan. (Kaufmann, 2002/03).

<sup>3</sup> Este concepto ha sido tomado del trabajo de Walter Delrío *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia, 1872-1943*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2005. Delrío define la construcción de los “otros internos” como un mecanismo de particularización en tensión con las tendencias universales que configuran los procesos de territorialización. Dichos procesos, siguiendo a Foucault, “constituyen regímenes de poder o jurisdicción en tanto emplazan los lugares, las estabildades y las movildades de la vida cotidiana” (Delrío, 2005).

<sup>4</sup> Carlos Dall’ Era (Italia, 1866 – Buenos Aires, 1896) fue el autor de la primera y probablemente de la segunda edición (1896) del texto *Brevísima Reseña de Historia Patria*. Las otras dos ediciones se corrigieron en base al texto de Dall’ Era entre 1896 y 1900. Dall’ Era misionó y trabajó en la Patagonia fue maestro de profesión y llegó a la Argentina con el Vicario apostólico de la Patagonia, Juan Cagliero en 1884. Desempeñó su tarea docente en Carmen de Patagones, Viedma y Bahía Blanca. Fue consejero escolar en Patagones y se dedicó especialmente a defender la escuela salesiana en Bahía Blanca cuando la controversia entre la escuela pública y la escuela católica dividía a esta sociedad local (Dumrauf, 1996).

<sup>5</sup> Según datos proporcionados por los archivistas salesianos del Archivo Central Salesiano (Buenos Aires).

<sup>6</sup> José Fuchs (1881-1956), húngaro, llegó a la Argentina en 1884, entró a la Congregación y se recibió de maestro en el Colegio León XIII. Inició su labor docente en el Colegio Pío IX y posteriormente en otros colegios salesianos del país.

<sup>7</sup> Francisco César Pedotti (1883-1958) nació en Buenos Aires y dedicó toda su vida a la docencia y a la escritura de libros de texto y de artículos religiosos y de estudios sociales.

<sup>8</sup> Deducimos esta fecha en función de la cantidad de habitantes que describe para los Territorios Nacionales de la Patagonia.

<sup>9</sup> “La geografía general, que en principio comprendía temas que al menos hoy consideraríamos de ambas áreas (desde climas hasta razas y religiones) fue disminuyendo notoriamente en favor de las geografías particulares, y cuando permaneció retuvo únicamente los temas de la geografía física. Privada de toda introducción teórica, la geografía política y económica fue tendiendo a un inventario sin aparente organización conceptual. Durante este período, las divisiones geográficas en las que se resolvían las geografías particulares (que abarcaban ambos temas) eran, en el nivel continental, los estados; y al interior del estado argentino, las provincias y los Territorios Nacionales” (Quintero, 2002).

<sup>10</sup> Estos textos se presentan en el momento de aplicación de la Ley 1420 que sostenía la escuela laica, libre, gratuita y gradual. Las escuelas salesianas denominadas en ese momento “particulares” estaban incluidas en esta Ley, adherían a los programas oficiales y eran inspeccionadas por Inspectores del Consejo Nacional de Educación.

<sup>11</sup> Básicamente advertimos los siguientes postulados en relación a la misión *ad gentes*: La unidad en Cristo, el trabajo misionero por la unidad, el mandato de Cristo de predicar el Evangelio y finalmente el hombre en general como destinatario de este anuncio cuyo fin es alcanzar la salvación de las almas. Estas están delante de Dios privadas de toda culpa, pues viven en la ignorancia invisibles al reparo de Cristo y su Iglesia y se mueven según el principio de la ley natural que Dios ha esculpido en el corazón de todo hombre (Favale, 1976).

<sup>12</sup> 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 y muchos de ellos corregidos de su puño y letra, tienen diferentes versiones de acuerdo a quien haya hecho el registro. Estos “sueños”, tenían una finalidad pastoral y eran presentados en forma de relato a los jóvenes y salesianos a los que Don Bosco predicaba. No analizamos aquí la naturaleza de los mismos de la que existe una profusa bibliografía con diferencias en cuanto a su interpretación, sino a los conceptos que de estos relatos se desprenden en función del tema.

En otro trabajo hemos analizado una serie de cinco “sueños” (1872, 1878, 1883, y 1885) en los que advertimos la confección del concepto del indígena “infiel” y el proyecto de evangelización para la Patagonia (Nicoletti, 2000).

<sup>13</sup> Nos referimos a Alcide d'Orbigny que en su obra “Viaje a la América Meridional” presenta la invariabilidad del “carácter” y por lo tanto las costumbres de los indígenas. (Bosco, Giovanni, 1988)

<sup>14</sup> Idea generada principalmente por François Guizot (1787-1874) y Claude Saint-Simon (1760-1825)

<sup>15</sup> Dispositivo que “reivindica la tradición de tomar posesión, mediante la letra, de tierras que hasta el momento habían estado fuera de su alcance, en nombre de los valores que esta letra representa: la cultura, la civilización, la productividad” (Andermann 2000).

<sup>16</sup> Contrariamente el conocimiento etnográfico planteó una situación de dominio en el proceso de evangelización, pues la metodología misionera se apoyaba en la profundización de este conocimiento.

<sup>17</sup> Este concepto está sustentado en la construcción antropológica de la “araucanización de las pampas”, “que refiere a la supuesta expansión de los indios “chilenos” (araucanos agricultores) sobre territorio “argentino”, generando la aculturación de los indios “argentinos” (pampas o tehuelches cazadores y recolectores) y su degeneración por adoptar el caballo y dedicarse al saqueo de los pueblos y las estancias de la pampa. Este concepto tiene sus orígenes en producciones intelectuales específicamente vinculadas a la construcción de una nueva narrativa nacional y, específicamente, en los aportes de los intelectuales orgánicos del roquismo, como Estanislao Zaballos, para justificar la conquista militar de los territorios de Pampa y Patagonia. Estos aportes fueron introducidos en el pensamiento antropológico académico por investigadores como Salvador Canals Frau, en la década del 1930 y desarrollados por Marcelo Bómida y Milciades Vignati (entre otros) en la década del 1960, siendo uno de sus exponentes actuales el mismo Rodolfo Casamiquela. (Cañuqueo, Kropff, Rodríguez y Vivaldi, 2005).

<sup>18</sup> En otros documentos salesianos aparece esta referencia, especialmente Don Bosco en el relato de uno de sus “sueños” en el que muestra claramente dos etapas concretas tanto en la evangelización como en el comportamiento de los indígenas. En la primera parte los indígenas despliegan toda su furia, muestran en plenitud su “salvajismo y barbarie” y asesinan a un grupo de misioneros jesuitas. En la segunda parte aparecen los misioneros salesianos en procesión con los indígenas rezando el rosario.

# Los Salesianos en Santa Cruz durante el primer Peronismo. Docentes y algo más

María de los Milagros Pierini<sup>1</sup>

## Resumen

La Congregación salesiana se instaló en el Territorio Nacional de Santa Cruz desde fines del siglo XIX. Debido a las características de la región, no cumplió con el mandato evangelizador de los indígenas elaborado por Don Bosco, sino que se dedicó fundamentalmente a la enseñanza de los niños y jóvenes instalando sus colegios en los puertos de la costa atlántica. De acuerdo con el espíritu original de la Obra, esta tarea educativa trascendió el ámbito puramente escolar a través de múltiples actividades, y logró la presencia de la Congregación en todos los ámbitos territorianos.

Analizaremos la metodología utilizada por los salesianos para ser “algo más que docentes “ , los intentos implementados por el sector laico y la respuesta obtenida por parte de los sectores a quienes se dirigían.

## Abstract

The Salesian Congregation arrived in Santa Cruz National Territory at the end of the Nineteenth century. They did not dedicated to their primary objective, elaborated by Don Bosco, of Christianising the regional tribes of natives, owing to the characteristics of the territory, but devoted to the teaching of children and youths, opening schools all along the Atlantic shore. The aforementioned educational task, in accordance with the original aim of the Congregation, went beyond and, by means of its multiple activities, gained acknowledged presence in the society of the territory.

The methodology implemented by the Salesians in order to be more than teachers, as well as whatever was attempted by the secular organizations, and the response obtained from those to whom these attempts were directed are going to be analyzed in this paper

---

<sup>1</sup> Universidad de la Patagonia Austral.

## **El Primer Peronismo en el Territorio Nacional de Santa Cruz**

El Territorio Nacional de Santa Cruz fue una región de poblamiento reciente con una baja densidad poblacional que, según el Censo Nacional de 1947 alcanzaba al 0,2 hab/km<sup>2</sup>, mayoritariamente concentrada en las localidades de la costa atlántica, con una sociedad civil débil y con formas de articulación no consolidadas y afectadas por las distancias

Desde la década de 1930 se inició un cambio en las relaciones de los territorios australes con el gobierno central quienes fueron objeto de un nuevo interés que estaba centrado en su valor estratégico y en su carácter de proveedores de recursos energéticos para la incipiente industrialización.

La Revolución militar de 1943 acentuó esta política. La zona de Santa Cruz al norte del río Deseado pasó a depender de la recién creada Gobernación Militar de Comodoro Rivadavia y se establecieron Zonas de seguridad en las áreas de frontera. El interés por los Territorios se tradujo también en el requerimiento de información estadística sobre la población extranjera, los precios y salarios y la implementación de una nueva legislación.

Desde su llegada al poder el Peronismo comenzó un proceso de movilización y “peronización” de la sociedad. En Santa Cruz ese proceso, que en el terreno político implicaba una creciente movilización desde el centro y un control y reducción de los espacios de los opositores, significó la expansión del mismo en forma más capilar y su centralización vertical junto con la aparición, en los resquicios disponibles, del antiperonismo. Teniendo en cuenta los cambios producidos a nivel nacional, los representantes de los trabajadores territorianos comenzaron a presentar planteos similares y, a los reclamos tradicionales del Territorio, se unió un nuevo discurso político centrado en las conquistas laborales y sociales. Pero la respuesta del gobierno nacional no satisfizo todas las exigencias y se mantuvo una política centralizada desde la Nación que tuvo como uno de sus objetivos el impedir la perpetuación de la reducida élite territoriana.

La periodización, a nivel nacional, del primer peronismo en lo referente a los contenidos de sus propuestas y las formas de la acción política, es aplicable al Territorio de Santa Cruz. El poder sindical fue perdiendo el protagonismo inicial en forma progresiva y se produjo una paulatina expansión del frente opositor. Pero en este último aspecto debemos señalar la no inclusión del campo eclesiástico monopolizado por la Con-

gregación salesiana. Simultáneamente, el peronismo de la región se articuló con otro fenómeno que fue la progresiva “patagonización” del personal político que sustituyó con líderes locales a los provenientes de Buenos Aires.

Como ocurrió en el ámbito nacional, en el Territorio también se desarrolló el proceso de “peronización” de la sociedad que apuntó a la extensión del ritual partidario a toda la sociedad y que se desplegó a través de las distintas manifestaciones de la liturgia peronista en la misma forma y horario que se daba a escala nacional. La proliferación de monumentos y denominación de calles y edificios públicos con el nombre de la esposa del presidente fue instalando las referencias del peronismo en lo cotidiano y contribuyó a un crecimiento del papel de la política en el Territorio.<sup>1</sup>

## **Los comienzos de la Educación en el Territorio de Santa Cruz**

La Educación se desarrolló muy lentamente y con diversas dificultades en el Territorio de Santa Cruz. Entre ellas podemos señalar la ausencia de docentes o la existencia de maestros sin título, el reducido número de alumnos debido a la escasa población y/o al desinterés de los padres, los inmigrantes sin asimilar y las precarias condiciones materiales de la región.

En el campo de la educación secundaria laica, existió un primer intento en Río Gallegos con la creación del *Instituto Libre de Enseñanza*, entre los años 1921-1932, y un segundo intento, privado como el primero, que se concretó a partir de 1941 al crearse el *Instituto Libre de Segunda Enseñanza* que se nacionalizó el 15 de abril de 1947. En el terreno de la educación confesional existió, en todos los Territorios patagónicos un virtual monopolio de la enseñanza por parte de la Congregación Salesiana. Si bien los comienzos fueron dificultosos ya que a los escollos “naturales” como la rigurosidad del clima, la baja densidad poblacional, el aislamiento y las malas comunicaciones, se agregaron los conflictos con las autoridades políticas, la resistencia por parte de las autoridades educativas, y fundamentalmente, la mala predisposición hacia ellos por parte de la sociedad de la localidad en la que actuaban, a los pocos años del arribo de los Salesianos a la Patagonia, las estadísticas de 1900 indicaban un personal de 142 misioneros entre Salesianos e Hijas de María Auxiliadora. Los cincuenta sacerdotes regenteaban cincisiete colegios de varones



con 1142 alumnos y las Hijas de María Auxiliadora dirigían doce establecimientos femeninos con 1193 alumnas.<sup>2</sup> En el Territorio de Santa Cruz fundaron sus colegios y parroquias en Río Gallegos (1885 con 28 niños), Puerto Santa Cruz (1898, por suscripción de los vecinos), Puerto San Julián (1924 aunque había sido fundada como casa de misión en 1912) y Puerto Deseado (1926).

La oposición inicial hacia los salesianos<sup>3</sup> fue atemperándose paulatinamente, en parte por la tarea desarrollada por éstos, por las transformaciones ideológicas de la sociedad y por la designación como gobernadores del Territorio de católicos practicantes o ex alumnos salesianos como en el caso de Juan M. Gregores o Tomás Fernández. Es por eso que las relaciones con la Congregación durante la época peronista se desarrollaron sin mayores conflictos como veremos más adelante.

## **La Educación durante el Primer Peronismo**

La política educativa del Primer Peronismo ha sido objeto de opiniones de sus contemporáneos y posteriores análisis, diversos tanto desde el campo político como desde el educativo.

Un contemporáneo como Alfredo Palacios sostenía que “con su chabacana política de demagogia personalista y su falta de respeto por la niñez a la que pretendió enviciar en ese culto histriónico [...] la dictadura ha desquiciado nuestra enseñanza e hizo perder el sentido de los valores y de la disciplina de la tarea escolar”, concluyendo en que “bajo el lema de la Ayuda Social [...] anuló sanos principios de justicia vigentes y practicados en nuestra legislación escolar bajo la Ley 1420 “<sup>1</sup>.

Según afirma Mariano Plotkin, el régimen peronista utilizó al sistema educativo como un elemento más de su política destinada a la generación del consenso alrededor de la figura del líder ya que proporcionaba un canal eficiente para el adoctrinamiento de la juventud y fue utilizado para la creación de una “mística peronista”. Estos intentos de manipulación de la educación fueron más notorios en el nivel primario.<sup>2</sup>

En una visión atemperadora del rol del Estado, Adriana Puiggrós y Jorge Luis Bernetti sostienen que las políticas educativas peronistas son el resultado de una compleja interacción entre las interpelaciones diversas de diferentes sectores sociales hacia el Estado, considerado éste como el representante de un nuevo conjunto de intereses y en la fuerza dirigente de la sociedad. Al Estado se le reclamaba que contuviera a la población que necesitaba algún tipo de educación, que organizara el campo técnico

– profesional docente y que modernizara el sistema escolar especialmente en la orientación hacia la industria y los servicios. Sostienen también que esa política educativa no fue un producto continuo y uniforme sino una serie de discursos producto de las luchas por la hegemonía. <sup>3</sup>

Por su parte, Leandro Gutiérrez y Luis A. Romero niegan el interés del Estado peronista por la educación ya que sostienen que el ideal implícito de ciudadano peronista no era el del “ciudadano educado”, debido a que el peronismo había surgido con una oposición demasiado definida al mundo de la cultura establecida <sup>4</sup>.

Susana Bianchi observa en el aspecto educativo una “peronización” del mismo que se profundizó desde el año 1950 y fue llevada a cabo por Armando Méndez San Martín, ministro reemplazante de Oscar Ivanissevich. Entre los aspectos que ilustran esa característica la autora señala los discursos fuertemente proselitistas del Ministro, la adopción de un texto único para primer grado, la inclusión de la simbología peronista en el aula, la Conferencia sobre Educación que sirvió para exaltar a la figura presidencial, la constante movilización de los alumnos hacia los actos extra escolares, el control y las presiones ejercidas sobre los docentes para su afiliación a las organizaciones oficialistas, la renovación del plantel de funcionarios y la eliminación del Consejo Nacional de Educación <sup>5</sup>.

Sandra Carli, al analizar el discurso educativo peronista, señala que el mismo se dio en un contexto de fragmentación de los discursos anteriores, entendiendo al niño como una “bisagra generacional” entre el nuevo Estado Nación y los emergentes sectores populares y convirtiéndolo en un interlocutor de Juan Domingo y Eva Perón. Considera que, anticipándose a la formulación universal de los derechos del niño, el peronismo lo convirtió en un sujeto político. <sup>6</sup>

Silvina Gvirtz, por su parte, luego de analizar los cuadernos de clase, afirma que la institución escolar a través de sus docentes y de ciertos mecanismos institucionales neutralizó el efecto de los contenidos peronistas produciéndose lo que llama “despolitización de la educación”; entendiendo por *politización* “la introducción y enseñanza obligatoria en los distintos niveles del sistema, sobre todo a partir de 1949, de contenidos de corte político – partidario”. Esta despolitización estuvo centrada en una oposición docente “pedagógico – política” más que en una contestataria “político-gremial”; fueron docentes que, discordando con el gobierno, no lo enfrentaron abiertamente pero tampoco se le subordinaron. <sup>7</sup>

Desde otro ángulo, si analizamos los discursos, especialmente los Mensajes inaugurales de las sesiones del Congreso referidos a la política

educativa, observamos que Perón expresaba la necesidad de crear un sistema educativo que inculcara en los alumnos sentimientos patrióticos y amor por las tradiciones nacionales. En las décadas anteriores este *nacionalismo* había sido entendido como una barrera frente a las “ideologías disolventes” y la presencia de los inmigrantes que habían dado como resultado un sistema educativo “ateo y cosmopolita”, pero para Perón este *nacionalismo* tenía un aspecto positivo ya que debía generar una nueva filosofía para crear una nueva sociedad, debía “formar el carácter y la inspiración del individuo y la familia en la conducta patriótica y social y en los austeros principios de la moral cristiana”; las masas debían ser preparadas para gobernar y ésa era la misión del sistema educativo. Observamos también que, aunque en los cargos jerárquicos de la estructura educativa no figuraban reconocidos nacionalistas, sí aparecían en los cargos intermedios.

Para Perón la *escuela* tenía como objetivo básico exaltar la voluntad de los alumnos para servir a Dios, la Patria y la Humanidad. En el mensaje inaugural del ciclo lectivo 1951 Perón decía que la Patria que encontró al comenzar su gobierno “era una palabra vacía que se pronunciaba para adornar discursos en los días memorables de sus pasadas glorias”, una nación humillada, económicamente prisionera, manejada desde adentro y afuera por las fuerzas poderosas del dinero; pero la patria que él deja a las nuevas generaciones “es justa, hay una sola clase social que es la de los trabajadores ,es económicamente libre y absolutamente soberana. “<sup>8</sup>

## **Iglesia y Peronismo**

Antes de adentrarnos en el análisis de la obra educativa de la Congregación Salesiana , enmarcada en las relaciones entre el Peronismo y la Iglesia, debemos tener en cuenta que la década de 1930 había sido escenario de una renovación intelectual de la Iglesia católica argentina , acorde con la que se estaba dando en el plano internacional, que tuvo en el Congreso Eucarístico Internacional de 1934 un escenario muy importante. En el mismo el Estado Vaticano demostró la perduración de su poder frente al avance de la Revolución Rusa y los golpes asestados por la Revolución Mexicana; paralelamente, el gobierno de Justo comprendió la importancia de contar con el apoyo de la Iglesia católica para compensar su política de fraude. El avance del nacionalismo en la década de 1940 mostró a los católicos embanderados en muchas de sus corrientes y uniéndose a los sectores militares. La Iglesia reivindicaba el Decreto N° 18.411

del 31 de diciembre de 1943 que estableció la enseñanza religiosa ya que , a pesar de reconocer que no había sido fruto de un gobierno democrático, sostenía que lo era por su espíritu ya que respondía a la realidad religiosa de la mayoría de la población debido a que “la escuela laica representaba un atropello antidemocrático y antiargentino.” Pero los meses de campaña política que transcurrieron entre el 17 de octubre de 1945 y las elecciones de febrero de 1946 encontraron a los católicos divididos en su postura frente a Perón ya que si bien algunos lo apoyaban confiados en su promesa de implantar por ley la educación religiosa en las escuelas , otros le negaron su sostén por considerarlo un ejemplo de autoritarismo prefiriendo a los radicales a pesar de su tradicional postura laicista en educación <sup>9</sup>.

Finalmente, la Ley N° 12978 , promulgada el 29 de abril de 1947, confirmó lo dispuesto por el Decreto N° 18.411. El debate parlamentario surgido alrededor de este tema mostró la falta de unión del bloque peronista cuyos diputados laboristas se ausentaron del recinto en el momento de la votación <sup>10</sup>.

Podemos coincidir con Di Stéfano y Zanatta en que hasta 1949 la Iglesia era uno de los bastiones sobre los que se apoyaba un gobierno todavía inestable contribuyendo a legitimarlo y a reforzar homogéneamente en su interior a los ideales nacionales y católicos. Los católicos que adherían individualmente al peronismo lo hacían teniendo en cuenta su política social a la que consideraban un reflejo de los ideales cristianos; para la Jerarquía eclesial el gobierno de Perón era el vehículo para su tarea de” re-catolización” de la Argentina suponiendo en él una actitud dispuesta a dejarle el campo libre, además de las generosas ayudas económicas otorgadas. El hito de 1949 tiene su explicación, según estos autores, en la reforma de la Constitución Nacional que reafirmó el derecho de Patronato, y evitó establecer a la religión católica como “religión del Estado”, negándose a otorgar rango constitucional a la enseñanza religiosa y a la indisolubilidad del matrimonio. Debido a estas disposiciones el conflicto suscitado entre Perón y el papa Pío XII llegó casi a una ruptura. La actitud de la Iglesia en los años posteriores hasta la crisis de 1954 será de retomar el afianzamiento de su autonomía y luchar contra los intentos del peronismo de encarnar la “auténtica catolicidad”<sup>11</sup>. Lila Caimari considera que es prioritario analizar el manejo que Perón hace del catolicismo ya que su adopción de la doctrina católica fue la mejor opción frente a las acusaciones de fascista, pero sin alcanzar la homogeneización interna indicada por los autores antes citados a la que fueron

especialmente reacios los militantes provenientes de las agrupaciones sindicales con una fuerte tradición anti clerical. También sostiene que en los sectores intelectuales católicos Perón encontró, en los comienzos de su carrera política, a los intelectuales de los que carecía su propio partido. Concluye en que la implantación de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas y su apoyo inicial a la Iglesia se debió a muchos factores entre los que señala como los más destacados el cálculo político por aumentar su base de apoyo, el intento de homogeneización centrado en el pasado tradicionalmente católico de la sociedad argentina junto con la elección del arma más conveniente para enfrentarse al comunismo. El hito de 1949 y el inicio del proceso que culminará en la crisis de 1954-1955 se debieron a que Perón, ya consolidado políticamente, prefirió dejar de lado el catolicismo social para dedicarse a la implantación de la doctrina justicialista.<sup>12</sup>

El beneficio obtenido por la Iglesia por la legalización de la implantación de la enseñanza religiosa en las escuelas tuvo como contrapartida la desventaja de ser controlada cada vez más en sus actividades educativas y en la situación laboral de sus docentes, convirtiéndose la enseñanza de la religión en una asignatura más.<sup>13</sup>

## **La educación salesiana en el Territorio de Santa Cruz durante el Primer Peronismo**

Como dijimos anteriormente, el gobierno peronista desarrolló una política de mayor interés hacia los territorios patagónicos que también se notó en el plano educativo. En ella influyó, según lo reconoció el propio Perón al inaugurar el ciclo lectivo de 1951, la propia experiencia de su infancia patagónica ya que tuvo que abandonar su casa paterna para ir a la escuela en Buenos Aires debido a que “toda la Patagonia carecía de escuelas como si no fuera parte de la Patria” agregando que “desde mi gobierno en adelante, ningún niño argentino, cualquiera sea el rincón de la Patria en que viva tendrá necesidad de abandonar su casa para instruirse y educarse. Y así podrá crecer ,material y espiritualmente al amparo de la escuela y del hogar”.<sup>14</sup>

Si bien no todas las disposiciones para promocionar la educación en la Patagonia tuvieron resultados exitosos, un ejemplo de ello es el frustrado intento de instalar el “Gran Centro Educativo de la Patagonia” durante el ministerio de Ivanissevich en la localidad de Esquel, debemos reconocer que hubo, aunque menos efectiva de lo que podrían hacer

suponer los discursos oficiales, una política de aliento de la educación patagónica instalando escuelas secundarias en localidades que durante muchos años las habían estado reclamando como San Julián y Puerto Santa Cruz, y nacionalizando otras como es el caso del Instituto Libre de Enseñanza de Río Gallegos.

La designación de José Reyneri como delegado del Rector Mayor. en las Inspectorías Salesianas de Sud América produjo una revitalización en ellas ya que dispuso el refuerzo del personal designando hasta tres sacerdotes en cada población y de cinco a seis salesianos en cada colegio. Consiguió también un importante subsidio para esas casas por intermedio de la Sra. Laurentina López de Pueyrredón que era la Presidenta de la Comisión de Cooperadoras Salesianas de la Patagonia Meridional. Los Salesianos también se vieron beneficiados , como monopolizadores de la educación privada católica, con la promoción de la educación patagónica por parte del peronismo ya que la política del gobierno era de confrontar la acción oficial con la privada cuando era posible<sup>15</sup> y en el otro caso permitir, y aún hasta alentar, las manifestaciones que suplieran su accionar. <sup>16</sup>.

La Congregación contaba con colegios en todas las localidades de la costa atlántica abarcando también la zona de Tierra del Fuego, los cuales estaban permanentemente conectados, tanto por los frecuentes viajes de los vicarios y los sacerdotes y las excursiones que hacían sus alumnos como por medio de una fluida correspondencia .Desde 1951 el cargo de cura párroco estuvo separado del de director de los colegios en los pueblos de la costa.

La situación de los colegios dependía muchas veces de las condiciones socio- económicas de la población en la que se erigían. Era floreciente en las localidades de Río Gallegos y Puerto San Julián (beneficiado con créditos para finalizar la ampliación de las nuevas instalaciones ) pero pasaba por muchas dificultades en la de Puerto Deseado debido a la escasez de alumnos lo que originaba el pedido de excepción para mantener abiertos los cursos llegando a hacer peligrar la continuidad del ciclo básico secundario.

La presencia salesiana estaba, aún cuando no existieran colegios, en la atención de las capillas del Territorio. A comienzos del período se dio la promoción gubernamental de su erección en los puntos principales iniciándose en Calafate, Cañadón León, Lago Buenos Aires, Las Heras y Piedra Buena y continuando en Caleta Olivia, Jaramillo, Pico Truncado, Tres Lagos y Río Grande.<sup>17</sup>

En el caso de Lago Argentino el propio gobernador Rafael Lascalea apoyó ante el ministro Ivanissevich el pedido del director del colegio de Río Gallegos para que el viejo edificio de la escuela de la localidad se dedicara, una vez desafectado, a capilla expresando que “en esa zona existe una cantidad de extranjeros indiferentes a la religión”<sup>18</sup>.

En el período del primer peronismo observamos una muy favorable predisposición hacia la Congregación Salesiana que no se vio alterada en los tiempos de conflicto entre el Peronismo y la Iglesia católica. Esta predisposición se patentizaba también en los comentarios elogiosos de los funcionarios políticos, algunos de los cuales habían pasado por sus colegios. El Gobernador de Santa Cruz, Tomás Fernández expresaba en un almuerzo para los alumnos salesianos el 23 de abril de 1953: “Con noble orgullo puedo decir que si soy algo en estos momentos y si he podido abrirme paso en la vida a ellos (los padres salesianos) se los debo y como yo seguramente también podrán decirlo todos mis compañeros”<sup>19</sup>.

Los Inspectores de Escuelas que presenciaban los exámenes de los alumnos salesianos frecuentemente elogiaban a los docentes y alumnos por “la buena preparación en los estudios primarios” y por “el trabajo responsable y verdadero criterio docente”<sup>20</sup>.

Estos elogios a su labor como docentes también se hacían extensivos a la personalidad individual de los párrocos o directores de los colegios por su “actividad dinámica” apreciada por todos los integrantes de la localidad. como el caso del Pbro. José M. Forgács en San Julián cuyo onomástico era festejado con actividades deportivas y artísticas en las cuales intervenían los alumnos y toda la comunidad.<sup>21</sup>

La formulación de estos elogios , que reflejan las buenas relaciones con el gobierno y entendemos como producto de un delicado equilibrio y buena predisposición por parte de ambos sectores, no logró que los colegios salesianos escaparan a la intervención reglamentarista del Ministerio de Educación<sup>22</sup> , como por ejemplo en la inscripción del colegio en el Registro de Establecimientos Privados de Enseñanza, en el pago de los salarios y la designación de docentes y posteriormente en la reglamentación de las actividades gremiales de los docentes privados, y a la competencia con la educación laica, si bien mucho más atenuada que la que observamos a principios de siglo.

Frente a estas disposiciones laborales , los salesianos optaban por obedecerlas, muchas veces a regañadientes , buscando los medios para evitarlas y manteniendo además una nutrida correspondencia con los otros integrantes de la Obra en la que manifestaban sus preocupaciones por lo que consideraban un avance del Estado sobre su histórica autonomía.<sup>23</sup>

En cuanto a la enseñanza secundaria, el Colegio Salesiano inició ese nivel en la localidad de Río Gallegos en 1953 con un Curso Básico Especial Comercial de tres años que posibilitaba seguir los estudios de bachillerato, magisterio o comercio superior. A pesar del prestigio que tenía, y que hemos visto reflejado en las palabras de su ex alumno el gobernador Fernández, no era el único al que asistían los miembros de la elite local ya que contaba con la concurrencia , desde comienzos de 1941, del *Segundo Instituto Libre de Enseñanza* ,que contaba con 63 alumnos inscriptos y cuyo cuerpo docente estaba integrado por profesionales destacados de la comunidad .Este Instituto era sentido como un rival por los sacerdotes salesianos aunque su deseo de que desapareciera no les impidió seguir en buenos términos con los docentes del mismo y ofrecer a sus alumnos, en caso de que fuera necesario por no ser de la localidad, alojamiento en sus instalaciones. Esa apertura a los alumnos de los establecimientos laicos se evidenciaba también en la predisposición para que participaran de las actividades de los Oratorios Festivos.<sup>24</sup>.

Las autoridades y personal del colegio salesiano de Río Gallegos participaban de los actos oficiales como su Director, .Arturo Gianantonio, que fue designado integrante de la comisión de recepción de las autoridades que llegaron a Río Gallegos para la inauguración del monumento a San Martín en junio de 1954, proyecto éste largamente elaborado por las principales fuerzas vivas de la ciudad. El colegio salesiano de Río Gallegos también se adhirió a las actividades oficiales con motivo de la muerte de Eva Perón<sup>25</sup> celebrando el padre Tardivo la misa de Requiem frente al edificio de Trabajo y Previsión el 29 de julio de 1952. Luego, el 16 de septiembre de 1956 se celebró en el colegio salesiano de Río Gallegos una misa encargada por la Gobernación, por los caídos en la Revolución de 1955.<sup>26</sup>.

## **Algo más que docentes...**

La Congregación Salesiana que nació en Turín con el objetivo de atender a los niños y jóvenes fuera del ámbito de la escuela, siempre mantuvo ese espíritu aun cuando en la Argentina fuera prioritaria su labor escolar. Es por ese motivo que le dio permanente importancia a las actividades tales como los *Oratorios Festivos*, el núcleo inicial de la tarea de su fundador , los *Exploradores de Don Bosco*, y las manifestaciones artísticas como el teatro y la banda de música.



La actividad dominical de los Oratorios Festivos en los colegios del Territorio de Santa Cruz, en la que predominaban las actividades religiosas, también incluía deportes <sup>27</sup> y juegos, música, teatro y excursiones que eran considerados una herramienta educativa. Para Don Bosco “un Oratorio sin música era como un cuerpo sin alma” preocupándose por buscar y formar músicos entre sus seguidores y las obras de teatro tenían el fin de distraer, instruir y educar . Asimismo, encontraba en las excursiones el instrumento ideal para la formación de los jóvenes promoviendo, desde un comienzo, las peregrinaciones a los santuarios e integrando en ellas el teatro, las bandas musicales y el canto.

Al difundirse el cine los salesianos lo integraron a sus Oratorios proyectando, según palabras del director del colegio de Río Gallegos, Gianantonio, “películas honestas, sanas y formativas” para alejar a los niños que “atrapados por las maravillas de este arte concurrían a otros espectáculos menos nobles y edificantes para ellos” <sup>28</sup>.

En el Oratorio de Río Gallegos , además de las funciones de cine dominicales ya mencionadas, siguiendo el espíritu salesiano los alumnos del colegio participaban con su grupo en funciones teatrales organizadas.

En el Oratorio festivo de *San Julián* las actividades dominicales consistían por la mañana en competencias de damas, ping pong, billar americano y ruso y fútbol de mesa y por la tarde había campeonato de fútbol con tres divisiones. Allí se inauguró , el 23 de marzo de 1952, la Liga Deportiva Infantil “Pibes alegres” que fue la primera institución infantil de esas características en la localidad. Durante el receso invernal el programa de actividades incluía apoyo escolar por la mañana y actividades deportivas por la tarde. Entre el 28 y el 31 de enero de 1954 se organizó la Primera Olimpiada infantil en adhesión a las fiestas de Don Bosco, comprendiendo actividades deportivas, desfile de los atletas, misa y procesión.

Puerto Deseado tenía un Oratorio Festivo para todos los niños, fueran o no alumnos del colegio, que contaba con cancha de fútbol y básquet, tiro al blanco con rifle y juegos de salón y se realizaba durante los domingos y días festivos. Durante las vacaciones había un “oratorio diario” en el cual el local del colegio “se transforma en un club” <sup>29</sup>.

En esta tradicional actividad los Salesianos entraron en conflicto , a comienzos del gobierno peronista, con la de los *Clubes Escolares* y las *Vacaciones Útiles*. Los primeros fueron instituidos durante el Ministerio de Oscar Ivanissevich con el fin de que los alumnos “puedan desenvolver en

forma libre y espontánea, sus propias aptitudes, colaborando en la realización de las actividades corporativas de estas instituciones, al mismo tiempo que se ejercitan en las funciones de la ciudadanía”. Con ellos se intentaba “ formar jóvenes educados y con personalidad, fomentar el espíritu de camaradería y contribuir al mejoramiento moral, físico e intelectual de la juventud, en síntesis, propender al acrecentamiento de la cultura estudiantil”; además tenían como objetivo la “compenetración de los hogares y del vecindario con la escuela”, atrayendo a las mismas a los padres “interesándolos directamente en la solución de los problemas escolares”<sup>30</sup>. En los Estatutos de estos Clubes se proponían una serie de actividades como competencias deportivas, excursiones, campamentos, coros, concursos literarios y obras teatrales, cooperativas, debates , proyecciones cinematográficas y audiciones radiales ( para las cuales las escuelas que lo necesitaban recibían la donación de proyectores cinematográficos y aparatos de radio), visitas de estudio, revistas , bibliotecas y reuniones de camaradería. Aunque eran presididos por los mismos alumnos la presidencia honoraria era ejercida por el Rector del establecimiento. El 13 de marzo de 1948 se inauguró el primer Club Escolar en la escuela N° 20 del distrito 20 de Villa Lugano con la presencia de Juan Domingo y Eva Perón<sup>31</sup>.

Pero, al año siguiente y por Resolución del Ministro Méndez San Martín, se resolvió clausurarlos por los inconvenientes en su implementación y porque, según decía el Ministro, “los resultados obtenidos no han compensado la suma de energías exigidas ni los gastos ocasionados” .<sup>32</sup>

Otra propuesta del Ministro Ivanissevich, las *Vacaciones útiles* , se instituyó en noviembre de 1948 en todas las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación , desde el 1° de enero hasta el 28 de febrero, con el propósito de brindar a los docentes, y en especial a los alumnos “una magnífica oportunidad para que en cuatro meses no se malogre en la calle y en el tedio la obra de la escuela” .Las *vacaciones útiles* tenían como objetivo “mantener en un mínimo de entrenamiento a nuestras potencias y facultades y en un máximo de entrenamiento espiritual a educandos y educadores” insistiendo en que buscaban “impedir la formación de un vacío entre las tareas metódicas del período lectivo y el resto del año” tendiendo a la “aplicación valiosa del ocio en esta vida tan saturada de negocios que caracteriza a nuestro siglo”. Esta propuesta ,que podríamos acercar al objetivo higienista de la élite de principios del siglo, otorgaba a las vacaciones útiles la misión de quitar una preocupación a los padres que “todavía tienen que vivir en locales estrechos e

insalubres <sup>33</sup> . Las actividades eran muy variadas y estaban orientadas hacia los siguientes campos: la educación intelectual (lecturas y comentarios de textos, charlas y debates y ajedrez) para ejercitar de manera metódica la memoria, atención, imaginación, abstracción, el juicio y el raciocinio; la educación física (gimnasia, juegos y deportes , aeromodelismo, excursiones y primeros auxilios); la educación estética (fiestas religiosas y patrióticas, concursos de dibujo y caligrafía, música, danzas, teatro, películas “adecuadas” y exposiciones artísticas); la educación ética (nociones de moral, incentivación del patriotismo con la recordación de las efemérides y la vida de los próceres, nociones de religión cristiana aunque se hace la salvedad de que se respetará la libertad de conciencia); la educación profesional (experimentos de física y química, prácticas elementales de taller, concursos de costura para niñas, reparación de aparatos domésticos, confección de prendas de vestir sencillas y de juguetes, nociones de alimentación y urbanismo). Las proyecciones cinematográficas se realizaban de acuerdo a lo establecido por la Comisión Nacional de Radioenseñanza, las funciones teatrales eran organizadas por el teatro de la escuela para Adultos y las audiciones musicales eran organizadas por la Orquesta de música popular y con los elementos disponibles en cada localidad.

El primer período de las vacaciones útiles se implementó en cuarenta escuelas de la Capital Federal y en algunas del Interior pero no encontramos citadas a las escuelas de Santa Cruz y Tierra del Fuego.

Como ocurrió con los Clubes escolares, las Vacaciones Útiles fueron anuladas por Méndez San Martín considerando que no habían cumplido con los objetivos y que, por diversas razones, no se habían implementado en forma adecuada . La anulación de estas dos actividades que tendían a extender la influencia de la escuela al ámbito extra escolar y ocupar, reglamentándolo, el tiempo libre del niño fueron beneficiosas para los salesianos que quedaron como los únicos protagonistas de esta metodología. Por otro lado, la brevedad de la experiencia oficial y el hecho de que no se hubiera implementado en las escuelas laicas de Santa Cruz, hizo que la posible competencia por el niño fuera inexistente en esta región. <sup>34</sup>En los colegios salesianos también se implementaron los *Exploradores de Don Bosco*, agrupación nacida en la Argentina a comienzos del siglo XX. Según José Vespignani , que en su obra se esfuerza por marcar las diferencias entre esta organización y la de los *Boy Scout*, los *Exploradores de Don Bosco* son los llamados “i biricchini di Don Bosco” que se fueron organizando en los Oratorios Festivos desde 1842. <sup>35</sup> El autor ubica el

origen oficial de los *Exploradores de Don Bosco* el 15 de agosto de 1915 cuando se inauguró en el colegio salesiano de Almagro el primer batallón bautizado “Niños Defensores de la Patria”, fundado por él mismo y Lorenzo Massa que estaba incorporado a las “Escuadras Gimnásticas”. Por su parte, la Asociación de los *Boy Scout*, creada por Robert Baden Powell (1857-1941) en 1907 orientada a los jóvenes adolescentes de 12 a 16 años y teniendo como objetivo la formación del carácter, comenzó estableciéndose en los colegios ingleses y escoceses de Buenos Aires hacia 1908 y entre 1911 y 1912 se organizó extendiéndose por todo el país con el apoyo de los gobiernos nacional y provinciales. Una característica de esta implantación fue la prescindencia del carácter religioso que le había dado su fundador Baden Powell ya que muchos de los miembros fundadores, como Luis Dellepiane, Rosendo Fraga y Gustavo Sundblad Rosetti, pertenecían a la masonería <sup>36</sup>.

En el ámbito de Santa Cruz las primeras referencias encontradas sobre los Boy Scouts son las menciones a la Compañía organizada en Río Gallegos bajo la dirección del Sr. Jáuregui en el año 1916 <sup>37</sup>. Años más tarde, en 1921 hay una nueva mención a la inscripción en la Jefatura de Policía de esa localidad para los niños que quisieran ser Boy Scouts. <sup>38</sup>

En Puerto Santa Cruz se creó una Comisión en 1923. En 1927 se establecieron en Paso Ibáñez (actual localidad de Piedrabuena) con el apoyo de la escuela y la comisión de fomento y ese mismo año se reorganizaron en Río Gallegos. Pero más tarde la institución fue languideciendo hasta desaparecer y reapareciendo recién en la década de 1960 dentro del ámbito de las parroquias.

Los *Exploradores* existían en la localidad de Puerto Deseado desde julio de 1926 <sup>39</sup>. En agosto de 1934 se habían establecido en el colegio de San Julián, siendo el P. Forgács su organizador en el período peronista. <sup>40</sup>

Si bien en sus orígenes había sido muy fuerte el conflicto entre ambas instituciones juveniles, a partir de la década de 1930 y durante el gobierno peronista no observamos trazas del mismo, pudiendo atribuirse a la decadencia de los Boy Scouts a nivel territorial como ya mencionamos y a que, la principal fuente de conflicto entre ambas que radicaba fundamentalmente en la orientación laicista de una y católica de los salesianos, al volverse predominantes los Scouts católicos en la década de 1940 estaba, por ende, muy atenuada. Asimismo, ambas organizaciones coincidían en un marcado nacionalismo reflejo de la política llevada a cabo en los Territorios Nacionales desde la década de 1930.

Dentro del espíritu salesiano de trascender el ámbito meramente escolar e inscribiéndose en la nueva actitud que, al finalizar el siglo XIX, la

Iglesia católica tomó frente a los pobres relegando el sentido de la limosna y apuntando hacia un modelo de asistencia social, acción pastoral y educación popular, encontramos la iniciativa del párroco de San Julián, César Campo, quien le pidió al Ecónomo Inspectorial que se ocupara de su solicitud de tres leguas para la futura escuela agraria de *Lago Posadas* que, “con el tiempo podría llegar a ser otra escuela similar a Río Grande, que va dando ya tan hermosos resultados morales” <sup>41</sup>. En carta al P. Inspector Miguel Raspanti, el 17 de enero de 1955, el P. Astolfo expresaba su deseo de instalarse en Lago Posadas para organizar ese establecimiento con el fin de “dar una posibilidad a esas pobres gentes humildes y sencillas [...] de poder rehabilitarse para sentir cariño por el propio terruño donde viven y saber explotarlo y vivir de su propio trabajo [...] enseñarles a chicos y grandes a vivir como hombres y en forma digna de tales.” Agregaba que “hay muchos que son viciosos porque viven en un ambiente de abandono espantoso, no tienen una mano amiga que les ayude a rehabilitarse, y son de por sí tan dóciles y sumisos cuando se les da un poco de confianza!” <sup>42</sup>.

Como ya dijimos, las buenas relaciones perduraron aún en la época de ruptura entre el gobierno de Perón y la Iglesia. En el clímax del conflicto, junio de 1955, las disposiciones emanadas de Buenos Aires fueron ejecutadas por las autoridades locales pero con un carácter muy atenuado debido, además de los factores antes expuestos, a la “familiaridad” que existía entre las autoridades políticas y los religiosos. Los conflictos que afectaron personalmente a los sacerdotes, y de los cuales hemos podido identificar tres en la región patagónica, pueden ser referidos a hechos puntuales y / o a la personalidad de los protagonistas <sup>43</sup>. Debido a que no es la temática que estamos tratando mencionaremos solamente que, en el caso de Santa Cruz, los sacerdotes Romeo Pastore y Arturo Giannantonio al ser acusados por Juan Domingo Perón de enemigos del gobierno describieron en los descargos respectivos las actividades extra escolares que desempeñaban.

Romeo Pastore llegó a la Inspectoría a fines de 1947 y se desempeñó como maestro, consejero y párroco sucesivamente en los colegios y parroquias de Santa Cruz y Tierra del Fuego. Fue Consejero en Río Gallegos (entre los años 1951 y 1963), docente del Instituto (laico) de Enseñanza Secundaria y actuó entre los obreros del ferrocarril y playa “todos inscriptos en el partido”. Se hizo cargo también de la capellanía de la cárcel local donde trabajó amistad con el preso político Agustín Lanusse (lo que supone fue el motivo de su acusación). Su descargo ante el Obispo de

Viedma, Monseñor Borgatti , fue acompañado por fotografías que ratificaban su presencia en los actos cívicos y litúrgicos de la época peronista. <sup>44</sup>

Similar asombro por la acusación manifestó el padre Arturo Giannantonio, designado como Director, Párroco y Vicario Foráneo en Río Gallegos desde principios de 1950 y en donde permaneció hasta su muerte en 1955 desarrollando una activa labor con la organización de la Acción Católica, la asociación de Ex Alumnos y entre los soldados del regimiento de la localidad. En su descargo ante el citado Obispo, el P. Giannantonio manifestó su extrañeza ante la acusación de Perón expresando que “debo y puedo asegurar a S.E. que siempre y en todas partes he seguido las normas trazadas por el Obispado “ <sup>45</sup>.

## Algunas Conclusiones

En el marco del proceso que indicamos en la Introducción se insertó la actividad de la Congregación Salesiana que no se limitó a la actividad educativa si bien fue ella la preponderante. En sus actividades fueron ayudados por la permanente conexión entre sus colegios con las autoridades residentes en Buenos Aires y en Turín.

Observamos también un fuerte sentido de pertenencia tanto en los sacerdotes y docentes como en los alumnos y ex alumnos que conservan como parte de su identidad el haber transitado por sus aulas. Esta identidad salesiana está fuertemente condicionada por el perfil patagónico que le otorgó el propio Don Bosco y en su preocupación constante y prioritaria por esa región ; preocupación que, a lo largo de su trayectoria, fue ratificada y sentida como propia por sus miembros. Como expresó uno de sus integrantes, “si bien se nos consultaba sobre la voluntad de desempeñar alguna actividad especial, como la atención a los niños deficientes, no se nos preguntaba sobre si queríamos viajar a la Patagonia”.

Esta identidad fue reforzada por el hecho de que, durante mucho tiempo, los sacerdotes salesianos fueron los únicos en la región , estando ausente el clero secular, que muchos directores de los colegios eran al mismo tiempo curas párrocos de las localidades y que las autoridades eclesiásticas de la misma también pertenecían a esa Congregación. Pese a que inicialmente en Italia los Salesianos orientaron su actividad hacia los sectores de los obreros y que, en el caso de la Patagonia los propósitos iniciales de Don Bosco fueron la evangelización de los indígenas, en el caso de Santa Cruz la situación fue similar a la de Buenos Aires y otros puntos de la Argentina : predominantemente escolar y recibiendo en sus

colegios a los miembros de las clases más acomodadas cuyos alumnos se distribuían casi equitativamente entre las escuelas primarias laica y salesiana. La situación cambiaba en el nivel secundario ya que hasta 1953 no existió ese nivel en el colegio de Río Gallegos y el de Puerto Deseado tuvo una vida problemática, debiendo por lo tanto los interesados optar por la educación laica del Instituto de Segunda Enseñanza o trasladarse fuera de la Patagonia para continuar con la educación salesiana.

En sus relaciones con el gobierno peronista del Territorio se observan pocos conflictos abiertos predominando la convivencia basada en una relación de ayuda recíproca, ya que los salesianos desempeñaban una tarea educativa en lugares del Territorio en donde había carencias en la escuela pública; en la raíz católica del Peronismo y la buena relación que existió, durante bastante tiempo, entre la jerarquía católica y las autoridades nacionales; en el carácter populista de la Congregación, aunque atendían también a las elites del Territorio; en su nacionalismo que lo identificaba con la política del gobierno central hacia los Territorios y en que para los salesianos, así como para vastos sectores de la Iglesia católica, el peronismo era el mejor freno contra el comunismo .

Pero estas buenas relaciones no estuvieron exentas de un estado de permanente alerta frente a los intentos del gobierno peronista de avanzar en los espacios que tradicionalmente les pertenecían como la organización interna de sus colegios, la designación de sus docentes y el manejo del tiempo libre de sus alumnos.

La apertura de los salesianos a la comunidad en la cual estaban instalados sus colegios tomó múltiples formas: en primer lugar, y relacionada con sus escuelas, a través de sus ex alumnos se insertaban en los ámbitos en los cuales éstos desarrollaban su labor; la utilización de los Oratorios Festivos para extender su acción por fuera del horario escolar y llegar a quienes no asistían a sus establecimientos; la implementación de la práctica del deporte fundamentalmente el fútbol al que invitaban a todos los jóvenes de la población; y el aliento dado a los Exploradores de Don Bosco que además realizaban excursiones a las zonas rurales. En estas actividades extra escolares, si bien tuvieron rivales, como los Boy Scouts y las “Vacaciones alegres “ y “Clubes Escolares” implementados por el Ministro Ivanissevich, los mismos fueron de corta duración y no lograron interrumpir el quasi monopolio salesiano en este aspecto.

El hecho de tener permanentemente abiertos sus colegios brindando múltiples actividades junto con la comodidad que brindaban los mismos comparada con la escasez de ofertas de entretenimiento en el sector pú-

blico y la precariedad edilicia de las escuelas públicas y de las viviendas particulares fueron motivos importantes que explican su “llegada” a los integrantes de la población de cada localidad quienes aceptaban la oferta a pesar de mantener en muchos casos sus tradicionales recelos hacia “los curas”.

Asimismo, el hecho de ser casi con exclusividad los representantes del clero en este Territorio ,hizo que todas las actividades que requirieran de la presencia de un sacerdote: Te Deum, Misas conmemorativas, inauguraciones públicas, atención de los presos de la cárcel federal , y clases de religión en la escuelas públicas entre otras, recurrieran a su gestión logrando de este modo trascender los ambientes puramente católicos e instalando la presencia salesiana en toda Santa Cruz.

## Bibliografía

- ARCHIVO CENTRAL SALESIANO DE BUENOS AIRES.
- ARCHIVO COLEGIO SALESIANO DE RIO GALLEGOS
- MINISTERIO DE EDUCACION. ( 1949 – 1955) *Boletín de Comunicaciones*
- PERIODICOS : de Río Gallegos: “La Nueva Era “ , “El Austral” , “ La Unión” ; de Puerto Santa Cruz: “La Verdad” y “El Sonido”; de Puerto Deseado: “ El Orden” ; de Puerto San Julián: “El Sonido”.
- REVISTA “La Obra”

## Bibliografía éditada:

- . BELZA, J.E. ( 1982) *Sueños patagónicos*. Instituto de Investigaciones Históricas de Tierra del Fuego.
- . BIANCHI, S. (2001) *Catolicismo y Peronismo. Religión y Política en la Argentina. 1943-1955*. Tandil, IEHS
- BONA, A. y VILABOIA, J. ( 2003) *La política en los territorios nacionales. Crisis y caída del primer peronismo en Santa Cruz*. IX Jornadas Inter escuelas /Departamentos de Historia. Córdoba. septiembre 2003.
- CAIMARI, L. ( 1994) *Perón y la Iglesia católica* Bs.As., Ed. Ariel.
- CAPIZZANO, H. *Origen y fundación de los Exploradores de Don Bosco (1915-1916)*. Bs.As. (mimeo)
- CARLI, S. ( 2002) *Niñez, Pedagogía y Política* . Bs.As., Ed. Miño y Dávila.
- DI STEFANO, R. y ZANATTA, L. ( 2000) *Historia de la Iglesia Argentina. Desde la Conquista hasta fines del siglo XIX*. Bs.As., Grijalbo-Mondadori.



- GUTIERREZ, L. y ROMERO, L.A. ( 1995). *Sectores populares, cultura y política. Buenos Aires en la entreguerra*. Bs.As., Ed. Sudamericana.
- GVIRTZ, S. ( 1999) *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970)* Bs.As., EUDEBA.
- . MAGALDI, J.B. ( 1939) “ Dos movimientos Scouts en la Argentina”; en: *Criterio*. Año XII, 17.8.1939.
- . PLOTKIN, M. ( 1994) *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Bs.As., Ed. Ariel.
- . PUIGGROS, A. (Dir.) ( 1993) *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*. Bs.As., Ed. . Galerna.Tomo V
- . REYNOSO, J. ( 1957) *Pan y Luz (Niños en el campo)* Bs.As., Ediciones de “Sarmiento”.
- . VESPIGNANI, J. ( 1918) *Los Exploradores de Don Bosco. 1842-1915* . Bs.As., Esc. Tipográfica del Colegio Pío IX.
- . ZANATTA, L. ( 1990) *Perón y el mito de la Nación Católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo. 1943-1946*. Bs.As., Ed. Sudamericana.

## Notas Bibliográficas

<sup>1</sup> Bona, Aixa y Vilaboa, Juan. ( 2003)

<sup>2</sup> Belza, Juan E. ( 1982) pág.143.

<sup>3</sup> Es interesante notar que la oposición era más evidente en lo discursivo que en los hechos concretos ya que fue permanente el otorgamiento de ayuda económica para la labor de la Congregación.

<sup>1</sup> Reynoso, Jorge. ( 1957) pág.8

<sup>5</sup> Plotkin, Mariano. (1994 ) págs. 143 , 201

<sup>6</sup> Puiggrós, Adriana ( 1993)

<sup>7</sup> Gutiérrez, Leandro y Romero, Luis Alberto.( 1995)

<sup>8</sup> Bianchi, Susana. ( 2001)

<sup>9</sup> Carli, Sandra. ( 2002)

<sup>10</sup> Gvirtz, Silvina ( 1999)

<sup>11</sup> Ministerio de Educación. *Boletín de Comunicaciones* N° 163 y 164, de 1951

<sup>12</sup> Puiggrós, A. *Op. Cit.*/// Di Stefano, Roberto y Zanatta, Loris ( 2000) /// Zanatta, Loris. ( 1990)

<sup>13</sup> En la Revista “*La Obra*”, publicación mensual creada en febrero 1921, hay permanentes llamamientos a los docentes para organizar una campaña con el fin de evitar la sanción de esta ley que atentaba contra el laicismo de la Ley 1420 y en la prensa del Territorio de Santa Cruz hay referencias al debate legislativo

<sup>14</sup> Di Stefano, Roberto y Zanatta, Loris. *Op. Cit.*

<sup>15</sup> Caimari, Lila ( 1994).

<sup>16</sup> También se observa un avance reglamentarista, por parte del Ministerio de Ivaniszevich y luego de Méndez de San Martín, sobre las escuelas confesionales El decreto N° 2793/

49 dispuso que para que los establecimientos de enseñanza privada pudieran acogerse a los beneficios de la Ley 13047, III Apartado, Art. 24, modificado por el Art.9 de la Ley 13343/48, debían cumplir los siguientes requisitos: gratuidad para todos los alumnos, derechos de inscripción y examen no superiores a los de los colegios públicos y que la cuota de la cooperadora no fuera superior a \$1. *Boletín N°11* del 11.2.1949. Los establecimientos adscriptos debían elevar la nómina de los docentes que dictaban las asignaturas de Religión y Moral, debiendo ser profesores argentinos (nativos o naturalizados) exceptuándose de este requisito a los sacerdotes. Circular del 1.2. 1952 del Director de Enseñanza Privada ; *Boletín N° 213*, 1952. El Ministerio establecía que las clases de Religión y Moral se harían dentro del horario escolar, “dos clases semanales de una hora escolar cada una, no se colocarán en la última hora ni fuera del horario ordinario; se “deberá considerar en forma especial [...] con respecto a las materias que exijan de los alumnos mayor esfuerzo intelectual a fin de obtener toda la eficacia posible en la enseñanza de Religión y Moral” .*Boletín N°108*, 1.3.1950.

<sup>17</sup> *Boletín N° 36*, 20.5.1949 y *N° 163*, 1951

<sup>18</sup> Un caso paradigmático, en el terreno asistencial, fue el de las Sociedades de Beneficencia y la Fundación Eva Perón

<sup>19</sup> El Ministerio de Méndez de San Martín tenía como política de subsidios la de entregar aportes estatales promoviendo las escuelas privadas donde no existieran las estatales o estuvieran muy alejadas. Archivo Central Salesiano de Bs.As. Puerto Santa Cruz. Caja 20.25, 1954

<sup>20</sup> Archivo Central Salesiano de Bs.As. Río Gallegos. Caja 21.11 G.,1947

<sup>21</sup> Archivo Colegio Salesiano de Río Gallegos. *Correspondencia 1949-1956*. 26.9.1949

<sup>22</sup> Archivo Central Salesiano. Bs.As. 1953

<sup>23</sup> Juan Giménez Medina para los colegios salesiano y de María Auxiliadora de San Julián según transcribe el diario *El Sonido* de San Julián . 21.5.1948

<sup>24</sup> Como el caso del Pbro. José M. Forgács en San Julián cuyo onomástico era festejado con actividades deportivas y artísticas en las cuales intervenían los alumnos y toda la comunidad *El Orden* de Puerto Deseado . 30.4.1953. // *La Verdad* de San Julián 22.3.1947. Los viajes pastorales de Monseñor Esandi por su diócesis y las actividades organizadas en su honor eran comentados por los periódicos de la región a pesar de su carácter marcadamente liberal.

En ocasión del fallecimiento del obispo de la Patagonia Mons. Nicolás Esandi, el diario *El Sonido*, 3.9.1948, adhiriéndose al duelo nacional decretado por el gobierno expresaba de él: “Personalidad ilustrísima que supo cumplir siempre con abnegación su sagrado sacerdocio cultivando con su ejemplo y su autorizada palabra la fe cristiana entre los habitantes de la Patagonia, mereciendo la admiración y el respetuoso reconocimiento de todos “.

<sup>25</sup> Como un eco de las permanentes observaciones de las autoridades educativas de principios de siglo referidas a la falta de datos de los colegios salesianos de la Patagonia, con excepción de los de Río Negro, por no enviar las planillas estadísticas, en 1949 encontramos severos reclamos al Director del colegio de Puerto Deseado por el no envío de la información referida a alumnos, docentes y horarios del nivel secundario. Archivo Central Salesiano. Bs.As. Puerto Deseado. Caja 18.7, 1949

<sup>26</sup> Justificando la demora en el envío del personal solicitado, el Inspector salesiano José Reyneri expresaba su preocupación al director del colegio de Río Gallegos el P.Zuccarino:

“Quizás no esté Ud. enterado de la serie de leyes nuevas, estatutos, etc. que defienden al obrero, empleado o peón, por las cuales la Secretaría de Trabajo y Previsión Social está siempre dispuesta a favorecer al empleado, y éstos en diversas casas nos están dando grandes preocupaciones (...) Antes de elegir o contratar a un nuevo empleado hay que proceder con la mayor cautela, y son muy pocos los que se encuentran” Archivo Colegio Salesiano de Río Gallegos. 28.12.1947 // *Boletín* N° 139 de 1950 ; N° 213 de 1952 ; N° 222 del 23.5.1952 ; N° 307 y N° 313 de 1953. Días más tarde y al referirse al envío de la copia del Estatuto del Docente, el mismo José Reyneri expresaba: “Espero que todo sea para bien de nuestros niños, pero veo claramente que tantas exigencias nos obligarán a cuidar más nuestro personal y procurarnos mayor número de vocaciones; debemos llegar al ideal de no tener personal externo en nuestras casas” . Archivo Colegio Salesiano de Río Gallegos. 23.1.1948

<sup>27</sup> Al respecto hay una interesante correspondencia entre autoridades de la Orden Salesiana, los padres José Méndez ,director en Río Gallegos, y José Reyneri ,Vicario foráneo del Territorio de Santa Cruz, en la cual evidencian su deseo de que desapareciera. Archivo Colegio Salesiano de Río Gallegos. 22.1.1944. Este último dice: “esperemos los acontecimientos; si fenece, entonces podríamos entrar nosotros. Más por este año parece que él continúa”

<sup>28</sup> En el caso de los colegios salesianos que analizamos vemos cómo aceptaron sin reparos visibles esta presencia de Eva Perón en sus aulas y los libros de lectura aceptando también que sus alumnos recibieran el premio al mejor compañero . *Boletín* N° 232 y N° 233 de 1952

<sup>29</sup> Archivo Colegio Salesiano de Río Gallegos. 1956

<sup>30</sup> En agosto de 1936 se creó en Río Gallegos el ‘Club Atlético San Lorenzo’, integrado en su totalidad por ex alumnos salesianos y que contaba con la 2° y 3° división. Su presidente era el Padre Forgács. El Periódico *La Unión* en la nota agrega que fue a semejanza del que había sido creado por el Padre Massa en la ciudad de Buenos Aires

<sup>31</sup> Archivo colegio Salesiano de Río Gallegos, 1953. Esta utilización pedagógica del cine no fue exclusiva de los salesianos, también el educador Víctor Mercante consideraba que debía ser aprovechado como formador de los niños

<sup>32</sup> Informe del P. Ducco a Laurentina. López de Pueyrredón en 1948

<sup>33</sup> *Boletín* N° 7 y N° 8, 1948

<sup>34</sup> *Boletín* N° 50, 12.7.1949 y N° 71, 27.9.1949

<sup>35</sup> *Boletín* N° 136, 15.9.1950.

<sup>36</sup> *Boletín* N°11 y 12 de 1948

<sup>37</sup> En el caso de las escuelas públicas del Territorio de Santa Cruz hemos encontrado, hasta la fecha, muy escasas referencias a la instalación de los *Clubes Escolares* y las *Vacaciones Útiles* en las mismas. En una entrevista radial a Elsa López, realizada el día 25 de agosto de 2002, se hace referencia a un programa del Cine Teatro Carrera de Río Gallegos en el cual el Club Escolar del Colegio Secundario Nacional presentaba varios números artísticos para la conmemoración de una fecha patria. Y en el caso del Colegio Nacional de Río Gallegos se implementaron por muy poco tiempo clases de apoyo escolar para los alumnos que debieran rendir examen.

<sup>38</sup> Vespignani, J.( 1918) pág.17. El autor intenta, por medio de la diferenciación entre ambas organizaciones, librar a los Exploradores del dominio de la Comisión Central de los Boy Scouts tal como en un primer momento se había dispuesto.

<sup>39</sup> Capizzano, Hernán. págs. 15-16. J.B. Magaldi( 1939) acusó al movimiento de pretender “descristianizar a la juventud destruyendo la espiritualidad de los niños que ingresan a él .Pág. 384

<sup>40</sup> El periódico de Río Gallegos “*La Nueva Era*” hace referencia a una fiesta a beneficio de los Boy Scouts realizada en el teatro Español el 30 de abril de ese año con números musicales y artísticos y una reedición del campamento. Año I, N° 10, 2.5.1916

<sup>41</sup> El aviso periodístico agregaba que “la mayoría de los padres enviarán a sus pequeños principalmente para que reciban educación física”. *El Austral*, Año I, N° VII, 23.4.1921

<sup>42</sup> El diario “*El Orden*”, 13.5.1945, menciona una ceremonia de promesa de fidelidad a la bandera con la presencia del comisionado municipal y numeroso público acompañada por una demostración gimnástica.

<sup>43</sup> En la Tarjeta de homenaje a la Patria del Batallón 45 de *Exploradores de Don Bosco* (25.5.1946) se dice de ellos “apuesto, su mirada en alto, sencillo, generoso, culto, despertando simpatías, alegre por servir a Dios y a la Patria, se sabe respetado . y querido por este pueblo”. [...] Son pequeños soldaditos dentro de las líneas del uniforme; son a la vez grandes soldados dentro de la misión cultural que desarrollan. Son niños por la inocencia de sus años, son hombres por la labor que ejecutan” . El Diario “*La Verdad*”, 18.12.1948 hace referencia a una excursión realizada por los jóvenes hacia el Monte San Lorenzo durante la cual los pobladores del interior podían hacer bautizar a sus hijos y regularizar sus matrimonios ante la Iglesia

<sup>44</sup> Archivo Congregación Salesiana. San Julián. Caja 19.3 / 1953.

<sup>45</sup> Archivo Congregación Salesiana. San Julián. Caja 19.3 / 1953

<sup>46</sup> En el Territorio de Santa Cruz no encontramos correlatos con los graves conflictos que la Jerarquía eclesiástica de Buenos Aires y Córdoba tuvo con Perón ni existieron las masivas movilizaciones de católicos que signaron la última época del régimen. Tampoco los colegios de la Congregación salesiana fueron privados de la adscripción que, por Resolución del 13 de junio de 1955, afectó a muchos establecimientos de Buenos Aires

<sup>47</sup> El Padre Pastore atribuía la causa de la acusación de antiperonista el haber llevado a la cárcel un paquete , “cuatro pares de medias de lana gruesas” ,que la esposa de Lanusse deseaba entregar a su marido, ratificando que el mismo había sido entregado a las autoridades del penal, de acuerdo con las normas que siempre había cumplido. Archivo Central Salesiano de Bs.As. Legajo del Padre Pastore. Carta del 28.12.1954

<sup>48</sup> Archivo Central Salesiano de Bs.As . Carpeta Padre Giannantonio. Carta del 17.11.1954

# La cruzada restauradora en la educación. Uniformizar, descentralizar y moralizar<sup>1</sup>

Delfina Doval<sup>2</sup>

*“Privar a la descendencia de un relato de sus peregrinaciones, ¿no es acaso una manera –a menudo miserable e irrisoria a la vez- de presentarse como un ancestro que borra el saber recibido para ofrecerse como un modelo de vacuidad?”*

Jacques Hassoun

## Resumen

Durante la última dictadura argentina del siglo XX los militares procesistas sostuvieron que la *agresión subversiva* para obtener sus objetivos de victoria usaba y trataba de usar “...todos los medios imaginables: la prensa, las canciones de protesta, las historietas, el cine, el folklore, la literatura, la cátedra universitaria, la religión...”<sup>3</sup>. Entendieron que el *enemigo apátrida* habitaba el hogar común de los ciudadanos argentinos, afectando especialmente el lugar de las ideas. Y que, por ende, les correspondía, “...en el contexto de lucha global...erradicar sus causas y eliminar sus efectos, saneando todos aquellos campos del cuerpo social que fueron afectados por la acción disolvente de la subversión”<sup>4</sup>. La lucha se transformó en la lucha por el poder de la cultura argentina. Acorde a esta finalidad junto a sus ideólogos civiles transformaron el sistema educativo en uno de los principales escenarios de la cruzada por la recuperación de “...los valores morales y espirituales de la nacionalidad”<sup>5</sup>.

En esta comunicación se intentará develar como se articularon los lineamientos de política educativa en los niveles nacional y jurisdiccional durante los autodenominados períodos de *reordenamiento básico* y *de creación*, para dar cumplimiento a la pretensión arrogante de rehacer sujetos colectivos de arriba hacia abajo en pos de la tarea que la política de orden y disciplinamiento social implícitamente preconizó para someter a la totalidad del cuerpo social. Se efectúa su estudio en la tensión del proceso de ordenamiento/disciplinamiento y el de descentralización-desregulación del sistema educativo, observando en particular lo acontecido en la jurisdicción educativa de Entre Ríos.

## Summary

During last argentine military dictatorship of the twenties century the dictators maintained the subversive aggression used and tried to used to get their objectives from victory, "... all imaginable means: the press, the songs of protest, the funny papers, the movies, the folklore, the literature, the university cathedra, the religion...". They understood that the stateless enemy habited the home of every common argentine citizen, specially affecting the space for ideas. So what as a consequence corresponded too them, "... in the context of the global fight, to eradicate their causes and eliminating their effects, healing all those fields of the social body that were affected by the dissolving action of the subversion". The fight turn into the fight for the power of argentine culture. They turned chord to this purpose next to his civil ideologists into the educational system one of the principal scenes of the crusade for the recuperation of "... the moral and spiritual values of nationality..."

This communication will try to unveil how the guide lines educational policy articulated in the national and jurisdictional levels during the autonamed periods of basic and creation realignment, to give fulfilment to the in pursuit of the work order and social discipline policy implicitly suggested to submit the totality of the social body. This communication also takes effect their study in the tension of the of the process of organising/discipline and the one of decentralisation/deregulation of the educational system, observing in particular what happened in educational jurisdiction of Entre Ríos.

## El nuevo orden

La gestión del gobierno autoritario del autodenominado *Proceso de Reorganización Nacional* (PRN) se centró en dos focos decisivos para su consolidación y, por ende, la consecución del *nuevo orden*: la guerra anti-subversiva y las reformas en el campo económico. En la combinación de dos ejes ideológicos, *seguridad* –que eslabonó el universo temático del orden (o la represión)– y *mercado* –que eslabonó el universo temático del progreso/modernización/satisfacción, se construyó el espacio simbólico de integración del discurso autoritario<sup>6</sup>. Mientras el discurso del orden debía generar solidaridades morales en la lucha contra la subversión; el discurso del progreso/modernización haría lo propio con las solidaridades orgánicas. La combinación de estos dos universos discursivos puso en movimiento un conjunto de prácticas a través de las cuales se intentaría refundar de arriba hacia abajo la sociedad argentina para crear este *nuevo orden*.

Las acciones, sustentadas en esta matriz ideológica –articulante de las doctrinas de la seguridad nacional<sup>7</sup> y de la libre empresa-, se comple-

mentaron en sus efectos disciplinantes y la radicalidad de los correcciones que aplicaron para "...sanear el cuerpo social del país, arrancando de él las raíces ramificadas durante años de acción favorecida por el desconocimiento y la incomprensión circunstancial de algunos sectores nacionales"<sup>8</sup>.

La responsabilidad de implementar las acciones para erradicar la subversión quedó bajo la tutela de los hombres de armas. El Ejército, *institución protegida por Dios*, tenía una misión mesiánica, *sanar a la sociedad enferma*. El PRN era la *respuesta moral a la disolución nacional*. Las Fuerzas Armadas (FFAA.), al gobernar ordenando, sabrían actuar allí donde los políticos habían fracasado alimentando *la corrupción, el desgobierno, y el flagelo subversivo* con su irresponsabilidad populista. El régimen actuaría con firmeza, vocación de servicio, ejerciendo con severidad, tolerancia cero, la *autoridad* asumida para encauzar el *proceso de reparación* que habían iniciado<sup>9</sup>.

La tarea de regulación económica, o de sùbita desregulación, se depositó en un influyente hombre de negocios y su equipo de colaboradores. La élite tecnocrática concibió el proyecto de sociedad en sentido amplio, dando el tono contrastante a la gestión gubernamental de los militares procesistas que no cesaban de profesar una filosofía confusa sobre el ser nacional y de afirmar que el PRN no tenía plazos. Dos grupos de civiles ultraliberales, el *Grupo Perrioux* y el *Grupo La Plata*<sup>10</sup>, fueron la clave para impulsar y dar letra a los militares golpistas. Se completaba, así, con la colaboración y participación de las fuerzas oligárquico-conservadoras de la civilidad el paisaje político *uniformado y uniforme*.

El objetivo re-fundacional que instituyese el golpe de Estado de 1976 no detendría al nuevo bloque dominante<sup>11</sup> en los medios para el logro de los fines, en la exigencia de *sacrificios, tiempos y esfuerzos*, necesarios para implementar un nuevo modelo de acumulación que *re-organizase* toda la estructura productiva de la economía argentina<sup>12</sup>. La élite tecnocrática que había instigado el golpe de Estado y cuyos objetivos de orden habían coincidido con el de los militares, sabía que lo que debía modificarse en forma definitiva era el rol del Estado y que había que generar las condiciones para sentar las nuevas reglas de juego, el mercado, la eficiencia y el disciplinamiento social. La finalidad que impulsaba el régimen dictatorial no dejaba lugar a dudas. Había que terminar con el *Estado benefactor* del gobierno democrático derrocado para generar un *Estado saneado* que facilitara a la élite tecnocrática de la gran burguesía argentina introducirse en condiciones *restablecidas* en la lucha del mercado mundial capitalista<sup>13</sup>. La élite tecnocrática que había instigado el golpe de Estado y

cuyos objetivos de orden habían coincidido con el de los militares, sabía que lo que debía modificarse en forma definitiva era el rol del Estado y que el *nuevo orden* era plausible si podían generarse las condiciones para sentar las nuevas reglas de juego: el mercado, la eficiencia y el disciplinamiento social.

## Las Zonas de Seguridad. Entre Ríos: Zona 2 - Subzona 22

Para devolver nuestro país *en guerra* al *orden*, los militares montaron un dantesco *teatro de operaciones* bajo su *control operacional*<sup>14</sup>, colocando como telón de fondo la *Doctrina de Seguridad Nacional*<sup>15</sup> (DSN) que se convirtió en la ideología estructurante de las operaciones. Reconocieron expresamente que la lucha que los argentinos libraban se desarrollaba en tres grandes teatros el *operativo*, el *doctrinal* y el *emocional*. Lambruschini<sup>16</sup> definió la finalidad de cada uno de ellos, aseverando que en el teatro operativo se desarrollaban las acciones convencionales de inteligencia y combate, destinadas a detectar y derrotar al terrorismo, al enemigo apátrida; en el teatro doctrinario se luchaba por impedir la utilización del armamento ideológico del enemigo y en el teatro de operaciones, teatro emocional, la definición del enemigo se tornaba más difícil, el enemigo era elíptico, más tipificable con la denominación de idiota útil, que les hacía luchar casi siempre contra un adversario que tenía poco claras sus ideas y que era manejado.

Para gobernar interiormente el Estado y llevar a cabo su *control operacional* en la *lucha operativa, doctrinal y emocional*, los militares dividieron al país en *Zonas de Seguridad*<sup>17</sup> desde las cuales condujeron la que llamaban desde 1956 su *Guerra Revolucionaria*<sup>18-19</sup>. Las Zonas de Seguridad demarcaron los territorios en las que los *Comandos* llevarían a cabo las operaciones y acciones acordes al *proceso de reparación* iniciado. Cada Zona de Seguridad coincidió con la correspondiente jurisdicción administrativo-castrense por lo que fueron tantas como Cuerpos de Ejército había en 1976. Entre Ríos se encontraba dentro de la Zona 2<sup>20</sup>, que se correspondía con el II Cuerpo de Ejército con asiento en la ciudad de Rosario. El 24 de marzo de 1976, el Comando del II Cuerpo de Ejército, informaba que dentro de su jurisdicción se había designado como interventor militar de Entre Ríos al 2º Comandante y Jefe del Estado Mayor de la Segunda Brigada de Caballería Blindada, coronel Juan Carlos Trimarco. El 25 de marzo, el general de brigada Abel Teodoro Catuzzi, Comandante de la IIda. Brigada de Caballería Blindada, dio a conocer los nombres de los



restantes interventores designados frente a los poderes ejecutivos provinciales que conformaban el II Cuerpo de Ejército<sup>21</sup>. Los ejecutivos provinciales de la Zona 2 habían sido *uniformados*.

El día del golpe, en su segunda edición, el matutino local *El Diario*<sup>22</sup>, destacaba entre sus titulares, *Fue derrocado el gobierno nacional*<sup>23</sup>; *Una junta militar asumió el control del país. La ex - presidente detenida*<sup>24</sup>; *Con expectativa se siguen los sucesos en nuestra ciudad; Autoridades militares en nuestra provincia; Convocatoria a la juventud*<sup>25</sup>. A través de un comunicado emitido por el comandante de la II Brigada de Caballería Blindada, se exhortaba a la población a permanecer en sus domicilios durante la noche, ya que se continuaba con la realización de operaciones de seguridad con efectivos militares para la detención de personas con causas pendientes, fundamentalmente, bajo la *Ley de Seguridad Nacional y/o de delincuencia económica*<sup>26</sup>. En la ciudad de Paraná se instalaron guardias militares y policiales en diferentes lugares estratégicos y en el asiento de servicios de interés público, la Casa de Gobierno, la Compañía de Teléfonos, la Terminal de Ómnibus, el Ferrocarril. Se realizaron procedimientos y clausuras en los locales sindicales de la Unión Obrera Metalúrgica, la Confederación General de Empleados de Comercio Seccional Paraná, la Unión Tranviario Automotor y en la Federación de Obreros y Empleados de Correos y Telecomunicaciones. En domicilios particulares se realizaron procedimientos que condujeron a la detención de personas<sup>27</sup>. Se clausuraron los locales del Partido Justicialista, del Frente de Izquierda Popular y del Socialismo Popular. Fueron detenidos en dependencias militares el gobernador de la provincia, Enrique Tomás Cresto, el vicegobernador, Dardo P. Blanc y el intendente municipal, Juan Carlos Esparza. Mientras los ministros del Poder Ejecutivo provincial debían permanecer en sus domicilios<sup>28</sup>.

Trimarco, el 24 de marzo de 1974, luego de jurar por Dios, por la Patria y los Santos Evangelios tomó posesión de su cargo, designando militares frente a los diferentes ministerios<sup>29</sup>. La provincia se había *uniformado*. Los uniformados se ocupaban de todos los asuntos públicos. El pensamiento y la acción debían uniformizarse para enfrentar el *caos*. El 14 de abril de 1976, al anunciar que la etapa de la intervención militar se acercaba a su fin y mientras anticipaba que se aproximaba la segunda fase de la reorganización, Trimarco recordaba a la civilidad jaqueada que la intervención de las FF. AA. no había tenido otro fundamento que restituir el orden, la idoneidad, la moral y la eficiencia, con la finalidad de reconstruir la Nación, erradicar la subversión, y promover el armonioso desarrollo<sup>30</sup>. A la par que brindaba un pormenorizado informe de la

situación de la provincia, comunicando que los Consejos de Guerra ya estaban integrados y que era facultad del Comandante del II Cuerpo de Ejército convocarlos.

Siempre primero la tarea de recuperación purificadora. Siempre primero el orden para nuestro país en guerra que debía y podía juzgar a quienes a ella lo habían conducido. La justicia visible sometía a juicio a los prisioneros que habían traicionado a la civilidad, a la vez que les enseñaba la necesidad del *proceso de reparación*. La justicia del país visible alentaba la delación y convocaba a sus *colaboradores*. En la *subzona 22*, los agentes del orden recurrían a la utilización de la población como cómplice de los actos que se perpetraban contra ella. En la aspiración de identificarla con las fuerzas de seguridad, se la interpellaba a *colaborar en la esforzada tarea de recuperación*. Todas las acciones eran necesarias si lograr la seguridad nacional era el objetivo y nada debía detener a aquellos que estuviesen dispuestos a *colaborar* en la cruzada. A los *colaboradores* se apelaba a través de los medios de comunicación<sup>31</sup>,

## ENTRERRIANO

**¿SABIA USTED, que la lucha por la erradicación de la subversión apátrida no es sólo responsabilidad de las Fuerzas Armadas, Fuerzas Policiales y Fuerzas de Seguridad, sino que es de todos los Argentinos?**

**¿SABE USTED, que el país está en guerra contra las "BANDAS DE DELINCUENTES SUBVERSIVOS" que pretenden su entrega a intereses e ideologías foráneas, por lo que todos los ciudadanos están convocados en esta lucha desde sus puestos en el seno de la sociedad?**

**RECUERDE:**

**TELEFONOS: 11833 — 21811 — 10380.**

**Comando IIda. Brigada de Caballería Blindada**

v.:2014/76

Colaborar, ¿denunciar?, ¿no eran acciones válidas si el país estaba en guerra contra las *bandas de delinquentes subversivos*?. ¿Hubo entrerrianos

dispuestos a transformarse en población *colaboradora* y volverse cómplice de las mismas acciones que se realizaban contra ella?. ¿Aceptaron el llamado que les hacía el régimen para informar y entregar a quienes eran sus opositores, convirtiéndose en población delatora?. Acaso, ¿la lucha emprendida por las fuerzas de seguridad no era una lucha por la patria misma?. ¿la represión no se realizaba contra una minoría, las *bandas de delinquentes subversivos*, o sea, contra aquellos que no eran *buenos argentinos*?. Los buenos entrerrianos, los que tenían derecho a tener derechos, serían reconocidos por su participación en la lucha, recibiendo el merecido reconocimiento<sup>32</sup>.

Los primeros meses marcaron un ritmo febril en la configuración de un cambio estructural en las relaciones entre la nación y las provincias y en la amplitud de miras que se habían impuesto los militares en 1976. La concentración de poder que dispusieron fue inédita. Las acciones de vigilancia y propagandización que el régimen estableció sobre el territorio ocupado fueron continuas y eficaces para controlar una sociedad civil desmovilizada y vulnerable. Se prestó particular atención a la realización de aquellas que profundizasen la militarización y la vigilancia continúa de la sociedad. Acorde a esta finalidad la civilidad era convocada a los *Cursos de Defensa Nacional*<sup>33</sup>, mientras se realizaban *Operativos de Acción Cívica del Ejército*<sup>34</sup>.

¿Cómo describir con palabras el clímax reinante durante el período que autodenominaron de *reordenamiento básico*<sup>35</sup>. ¿Indefensión, conservadurismo, temor a las acciones violentas, preservación individualista, ausencia de identidades colectivas, revanchismo, pavor, indiferencia, colaboracionismo, misticismo, creencias acendradas, podrían en compleja amalgama otorgar alguna significación a la desafección de la sociedad frente al disciplinamiento que en nombre de los valores de la tradición se llevaba a cabo?. Los *nuevos cruzados de la moral*, que durante el mes de octubre de 1976 clausuraban en la ciudad de Paraná la *Semana de la Religión y la Moral*<sup>36</sup>, subordinaron la política, la cultura y los espacios de participación colectiva a valores de una moralidad pacata, la religión y la seguridad nacional.

Al cumplirse un año del PRN, el Presidente Videla aseveraba que la *etapa de reordenamiento básico* había finalizado, comunicando que se iniciaba el *período de creación*<sup>37</sup>, durante el cual las FF. AA. formularían una propuesta de *unión nacional*. Las expresiones vertidas por el presidente de facto precisaron con mayor exactitud los alcances de la propuesta del régimen militar en busca de la unión nacional. En primer lugar, se situa-

ba al poder de facto como el único garante del disciplinamiento social y, por ende, del orden. Así lo manifestaba Videla, "... este gobierno que presido no cesará –según las formas que las nuevas circunstancias aconsejen– en su esfuerzo permanente contra la subversión cualquiera sea su manifestación"<sup>38</sup>. En segundo lugar, se advertía que el proyecto de *revitalización y recomposición institucional* iría acompañado de la puesta en marcha de un plan de profunda transformación de la economía argentina y de la participación del Estado en ella. En tercer lugar, se exteriorizaba la posibilidad de conformar un orden estable que podría inscribirse en otro contexto institucional, en principio, recomponiendo la estructura de los partidos políticos<sup>39</sup>. Se iniciaba la etapa en la que se procedería a elaborar y sancionar los instrumentos legales tendientes a revitalizar las instituciones políticas de la República y modificar los hábitos políticos y los procedimientos de selección de los dirigentes<sup>40</sup>.

El *proceso fundacional* en marcha requería de la participación de las jurisdicciones provinciales. Los lineamientos que se les brindaron fueron incesantes para mantener la cadena de responsabilidades y ejecutividad imprescindibles para el logro de la *etapa de creación*. En la *Tercera Conferencia de Jefes de Estados argentinos*, Videla instó a los gobernadores a concentrar una mayor atención en las comunidades locales, a fin de propender a su participación en la realización de las tareas ejecutivas, dándoles las directivas sobre las pautas a que debían ajustar su acción durante el año 1977 en las áreas política, económica, educativa, social, de planeamiento y en el campo de la lucha antisubversiva<sup>41</sup>.

Toda reflexión y práctica política fueron neutralizadas. En esta nueva etapa se pretendía administrar desde el Estado autoritario la renovación autocrática de la dirigencia política y sentar las nuevas reglas que dirimirían la *unión nacional*, asegurando la permanencia del régimen en el poder hasta la consecución de los objetivos del PRN. Supusieron, erróneamente, que podrían someter a la totalidad del cuerpo social a su política de orden disciplinante y alumbrarían a sus herederos en una Argentina donde los conflictos sociales y las diferencias se dirimirían con nuevas reglas de juego en pos de la consolidación de una nueva hegemonía en la sociedad. En su constitución desempeñaría un papel fundamental el *nuevo orden educativo*.

## Conozcamos a nuestro enemigo

Los militares procesistas sostuvieron que la *agresión subversiva* para obtener sus objetivos de victoria usaba y trataba de usar "... todos los

medios imaginables: la prensa, las canciones de protesta, las historietas, el cine, el folklore, la literatura, la cátedra universitaria, la religión...<sup>42</sup>. Entendieron que el *enemigo apátrida* habitaba el hogar común de los ciudadanos argentinos, afectando especialmente el lugar de las ideas. Y que, por ende, les correspondía, "...en el contexto de lucha global...erradicar sus causas y eliminar sus efectos, saneando todos aquellos campos del cuerpo social que fueron afectados por la acción disolvente de la subversión"<sup>43</sup>. La lucha se transformó en la lucha por el poder de la cultura argentina en la consecución de un *nuevo orden educativo*. Acorde a esta finalidad junto a sus ideólogos civiles transformaron el sistema educativo en uno de los principales escenarios de la cruzada por la recuperación de "...los valores morales y espirituales de la nacionalidad"<sup>44</sup>.

A lo largo de los períodos *de reordenamiento básico* y *de creación*, el *proceso de reparación* en el ámbito educativo, fue una tarea que los funcionarios del orden y el progreso llevaron a cabo sin tregua. Tras la búsqueda/imposición de la *convergencia cívico-militar*, a la que se lanzase el régimen a partir del llamado a la *unión nacional*, los *funcionarios-ideólogos*<sup>45</sup> bajo la pretensión legitimadora de la simbiosis ideológica orden y progreso/modernización/satisfacción, generaron el cauce y los *operativos* por el que discurrieron las gestiones ministeriales en la *re-organización* del sistema educativo.

Frente al Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCyE), durante los períodos mencionados, se sucedieron el Profesor Ricardo Pedro Bruera, marzo de 1976-abril de 1977; el general Albano Harguindeguy, Ministro del Interior, asumió interinamente la cartera educativa desde mayo de 1977 a junio de 1977; el Dr. Juan José Catalán, entre junio de 1977 y agosto de 1978. Ante la renuncia de Catalán vuelve a quedar interinamente frente a la cartera educativa el Ministro del Interior, general Harguindeguy, hasta la designación del Dr. Juan Rafael Llerena Amadeo, en noviembre de 1978, quien permanecerá al frente del Ministerio hasta marzo de 1981<sup>46</sup>. La designación del general Harguindeguy interinamente al frente de la cartera educativa clarificó lo que significaba la educación para el PRN<sup>47</sup>, así como la profundidad que asumiría la *lucha contra la subversión* en el ámbito educativo. Había llegado el momento de definir con precisión la lucha en el *teatro doctrinario*, la lucha contra el *armamento ideológico*.

Bajo el código del desmantelamiento de la educación pública, las sucesivas gestiones ministeriales se unieron en su carácter reactivo para ajustar su ritmo al de la política nacional en las diferentes áreas y empe-

ñar su esfuerzo en la *re-fundación autoritaria* de la sociedad argentina. Las acciones que cada una de las gestiones profundizó con relación a las políticas universitarias se vuelven paradigmáticas en su sucesión, exámenes de ingreso y cupo de ingreso, a partir del año académico 1977, finalmente el arancelamiento a partir del año académico 1981 y la exclusión de los estudiantes del gobierno de las universidades, según lo estableció la *Ley universitaria 22.207* de 1980<sup>48</sup>.

La ideología del orden en el ámbito del sistema educativo se materializó en forma inmediata con la designación de militares en los organismos educativos; la intervención militar de las universidades nacionales<sup>49</sup>; la modificación parcial del Estatuto del Docente<sup>50</sup> a través de la suspensión de parte de su articulado; las cesantías y suspensiones de docentes en diferentes niveles del sistema por razones de *mejor servicio y racionalización nacional*<sup>51</sup>; normas reguladoras de las prácticas institucionales<sup>52</sup>; sanciones disciplinarias; control y vigilancia curricular.

En armonía con las acciones de *orden* se alinearon las jurisdicciones educativas provinciales. La jurisdicción educativa entrerriana participaba activamente del *proceso uniformizante*. Funcionarios militares frente a los organismos educativos<sup>53</sup>. Cesantías producto de la *Ley 5828* y de la *Ley 5830*<sup>54</sup>. Numerosas renuncias por *motivos personales* aceptadas y avaladas por *numerosos decretos del poder ejecutivo provincial*. *Conductas sancionables o Inconductas*<sup>55</sup> en el ámbito de los establecimientos educativos. *Recomendaciones*<sup>56</sup> de la Jefatura de la Policía de la provincia al estudiantado.

Fue en el *período de reordenamiento básico* que el poder de censura estatal montó su operativo de violencia represiva, de burocracia oculta y órdenes secretas, dentro del MCyE. Bajo el nombre encubierto de *Recursos Humanos*, el área funcionaba como dependencia del Departamento de asesores del ministro y su actividad fue clave en la represión de la cultura y la educación. De la mano de la Operación Claridad y la posterior Directiva 504/77<sup>57</sup>, se concibieron los mecanismos de vigilancia simbólica y material para *instruir* a los argentinos sobre los peligros de disolución a los que habíamos estado expuestos.

Durante el año 1977 los docentes, concebidos como los *custodios de la soberanía ideológica*, fueron instruidos sobre el funcionamiento de la cadena instrucción-vigilancia-delación a través del memorable texto *Subversión en el ámbito educativo. (Conozcamos a nuestro enemigo)*. El documento fue dado a conocer el 27 de octubre de 1977 por la Resolución N° 538 que obligaba a su difusión en el ámbito de todo el sistema educativo. En el mismo se reprodujo un análisis de inteligencia militar sobre la guerrilla y

su accionar con el objetivo de "...facilitar la comprensión del fenómeno subversivo que vive la Argentina de estos días, especialmente en el ámbito educativo"<sup>58</sup>, explicando los acontecimientos sucedidos y brindando elementos de juicio sobre el accionar del marxismo bajo la convicción de la contribución que la publicación serviría para que "...los docentes conozcan mejor a los enemigos de la Nación y para que las generaciones venideras puedan decir de los educadores de hoy que cumplieron con su deber..."<sup>59</sup>. Se exhortaba a los docentes a educar en los valores de la moral cristiana, la tradición nacional y la dignidad del ser argentino<sup>60</sup>, mientras paradójicamente se aseveraba que en el país debíamos hablar de guerra, de enemigo, de subversión, de infiltración<sup>61</sup>. El dogmatismo ideológico expresado en los tópicos que signaron el PRN, integrismo, occidentalismo y anticomunismo, se plasmaron emblemáticamente en el documento.

La moralización del sistema educativo alcanzará su cenit con la presencia de Juan Rafael Llerena Amadeo en el MCyE. Desde el fundamentalismo más acérrimo pretendió producir una fundación de sentido orientada por la moral del dogma que se expresó en una acabada *pedagogía de la renuncia*<sup>62</sup>. Bajo la aspiración refundadora y desde un paternalismo pedagógico ferviente<sup>63</sup>, se procuró volver a una cosmovisión pre-moderna-teológica para interpretar el mundo y lograr que la sociedad aceptase una autoridad espontánea sostenida en valores considerados naturales e innegables. Llerena Amadeo, en tanto ideólogo del PRN, apeló al orden simbólico del autoritarismo a través de un discurso pedagógico perenne<sup>64</sup>, dispuesto a profundizarlo y arraigarlo, cerrando cualquier discusión posible o interpretación divergente a los objetivos básicos del PRN.

## **El Día T. Descentralización – desregulación del sistema educativo**

Paralelamente, se implementaba una política de apertura externa de la economía y consonante con la misma se avalaba en el ámbito del Consejo Federal de Educación (CFE)<sup>65</sup> la política de descentralización y desregulación del sistema de enseñanza. Política educativa consustancial de las transformaciones que el Estado autoritario de la mano de la alianza militares/élite tecnocrática realizaba para reorganizar la estructura productiva de la economía argentina en la expresión de un proyecto de acumulación<sup>66</sup> diferente. Acorde a ello, la lógica economía-educación estructuró la cartera educativa.

La ideología del progreso/modernización se materializó con la conformación de *Comisiones de técnicos y asesores*. La promesa de eficiencia también debía inscribirse en el horizonte educativo entrerriano. Así, en junio de 1976, se constituyeron las *Comisiones de Legislación Educativa; de Coordinación de Acciones; de Recursos Humanos, Económicos y Tecnológicos; de Pautas Presupuestarias* y la de *Contenidos mínimos*, debiendo, de acuerdo a los temas prioritarios establecidos por el Comité Ejecutivo del CFE, abocarse al estudio de la temática que las nucleaba. Funcionarios del orden y el progreso debían fusionarse en la gestión de un *nuevo modelo de desarrollo del sistema educativo*. Funcionarios-ideólogos dispuestos a concentrarse en la planificación ordenada de las secuencias y su implementación progresiva para salir del estado subvertido y lograr la organización del nuevo sistema educativo.

Bajo el imperativo del progreso y mejoramiento regional que prometía la interacción entre la jurisdicción nacional y las jurisdicciones provinciales, se iniciaba el drástico proceso de descentralización del sistema educativo<sup>67</sup>. El mismo fue acompañado por el proceso de unificación del régimen de ingreso a las universidades para el año 1978, que dispuso un sistema único para todas las casas de altos estudios, reservando al Ministro de Cultura y Educación de la Nación el derecho de determinar las vacantes o cupos a propuesta de cada universidad y previo asesoramiento del Consejo Regional Universidades Nacionales (CRUN)<sup>68</sup>. En un proceso de doble articulación se descentralizaba el nivel primario, aquel donde se formaban los *estratos menos diferenciados del pueblo*<sup>69</sup> y al unísono se centralizaba el nivel universitario donde se formaban *las minorías dirigentes, civiles y militares*<sup>70</sup> del país; mientras se generaban las condiciones que desregulaban el sistema educativo y reorientaban el papel del Estado como garante del bien Educación.

*Aceleración de los trámites para el traspaso de escuelas a las provincias*<sup>71</sup>, anunciaron los titulares promediando el año 1977, mientras Catalán notificaba a los integrantes del Comité Ejecutivo del CFE la promulgación de una ley de transferencias de escuelas primarias nacionales a las provincias y cuya implementación sería tratada en la reunión del CFE a realizarse en Mendoza los días 22 y 23 de noviembre de 1977. Conjuntamente el ministro informaba que las provincias iban a tener que atender con recursos propios los gastos que demandase la transferencia y que sólo aquellas que no dispusiesen de los recursos podrían solicitar subvenciones al Ministerio de Economía de la Nación<sup>72</sup>. El clima de concertación inicial se había perdido, advirtieron los observadores del área<sup>73</sup>, señalando



do que se trataba de una decisión del gobierno central por lo que el papel preponderante era de los ministerios del Interior y de Economía<sup>74</sup>. Los planes iniciales parecieron haberse alterados, mientras la lógica de las decisiones económicas<sup>75</sup> primaba sobre cualquier consideración, introduciendo una modificación sustancial en el programa de transferencia elaborado y aprobado por el CFE<sup>76</sup> bajo la presidencia del ministro Bruera.

Ante la percepción manifiesta de que *el clima de acuerdos se había modificado*, la transferencia de las escuelas primarias nacionales a las provincias se sostuvo utilizando el federalismo como principio legitimador y se justificó, así, un traspaso de responsabilidades sin recursos<sup>77</sup>. Durante la realización de la *V Asamblea Ordinaria del CFE*, realizada en Mendoza los días 22 y 23 de noviembre de 1977, Catalán enfatizaba la línea argumental escogida, *federalismo*, y sumaba la del *mejoramiento de la calidad educativa*, sosteniendo que transferir las escuelas significaba dar un paso en el mejoramiento de la educación, restituyendo a las provincias una facultad histórica acordada por la Constitución de 1853<sup>78</sup>. La apelación a la Constitución Nacional resulta casi paradójica cuando, además, el ministro del área no había demostrado un interés genuino por ocultar las auténticas razones al sostener que las provincias debían asumir el costo total de la educación primaria pues estaban en condiciones de hacerlo merced a la alta recaudación fiscal que habían tenido<sup>79</sup>.

El 06 de junio de 1978 el PEN promulgó las leyes 21.809 y 21.810<sup>80</sup> de transferencia de los servicios de educación –pre-primarios y primarios– nacionales a las provincias, facultando al Ministerio de Educación y Cultura de la Nación para transferir los establecimientos a través de los convenios pertinentes con cada una de las provincias y Municipalidad de Buenos Aires para lo que se fijaría el *Día T*<sup>81</sup>. El *Día T* llegó para las provincias el 19 de julio de 1978 en el marco de la *VI Asamblea Extraordinaria del CFE* reunida en Santiago del Estero. Con ese acto, aleccionó Catalán a los mandatarios presentes y al Ministro del Interior, general Albano Harguindeguy, las provincias daban un paso importante en la afirmación de los derechos que les correspondían por el régimen federal de gobierno<sup>82</sup>. La apelación al sentir federal fue la clave legitimadora de un proceso de cesión de responsabilidades a las provincias que convalidaron en la *Declaración de Santiago del Estero* la transferencia de los servicios nacionales de la forma que impulsaba el gobierno nacional, efectuar el traspaso de una sola vez y con recursos de las provincias.

A la jurisdicción educativa entrerriana se transfirieron doscientos treinta y siete establecimientos nacionales. En el inicio del año escolar 1978, el entonces gobernador de Entre Ríos –brigadier® Di Bello–, indicaba

que el total de los establecimientos que se transferirían a la provincia conformaban el 18% del total de los establecimientos primarios (nacionales, provinciales y privados) en el territorio entrerriano, expresando que en la Ley 6.078, del presupuesto correspondiente al año en curso, se habían realizado las previsiones convenientes y que se habían equiparado los sueldos provinciales a los nacionales<sup>83</sup>.

La transferencia eufemizó bajo la afirmación de los derechos que les correspondían a las provincias por el régimen federal, las condiciones de su realización. Recordemos las palabras de la Interventora del CGE, Prof. María Olga del Azar Di Giusto, al efectuar un balance del año 1978 ante la culminación del período lectivo,

“...se está marcando el verdadero sentido federalista de nuestra Nación, descentralizando el sistema educativo con arreglo a normas constitucionales y eliminando instancias burocráticas que perjudicaban su normal desenvolvimiento. Hemos realizado un reordenamiento de los cuadros docentes de transferidos con estricta justicia, volcando nuestro acento humano y elevando así la tranquilidad a muchos que se encuentran en situación anormal y esperanzas a otros en este difícil período de adecuación e integración de nuestro proceso...”<sup>84</sup>

Mensaje paradigmático el de la funcionaria procesista que remarca la lógica triunfante, economía-educación en el contexto de la imposición de resoluciones de facto que los *funcionarios ideólogos* tomaban y acataban *uniformizadamente*. La funcionaria apelaba al sentido federalista en la descentralización del sistema educativo, justificando la eliminación de las instancias burocráticas, a la par que valorizaba el reordenamiento que se había efectuado de los *cuadros docentes transferidos* llevándoles tranquilidad con relación a la situación anormal en que se encontraban en se período de adecuación e integración del proceso de transferencia.

Se exaltó el federalismo, sin poner en cuestión que entre los supuestos derechos que recuperaban las provincias debieron haberse incluido todos aquellos que quedaron sin definir, un marco normativo general para todo el país, la asignación de un nuevo rol al Ministerio del Gobierno Federal y el establecimiento de los mecanismos de coordinación y cooperación interjurisdiccional<sup>85</sup>. El resultado inmediato fue la reducción del peso presupuestario que tenía el sostenimiento de las escuelas nacionales del nivel pre-primario y primario en el presupuesto nacional. *El Diario* durante el mes de octubre informaba que a partir del 1º de noviembre las provincias, la Municipalidad de Buenos Aires y el Territorio Nacional de Tierra del Fuego, deberían pagar todos los gastos que demandaban las

seis mil quinientas escuelas nacionales transferidas<sup>86</sup>. La noticia parece un símbolo indicativo del inicio formal de la *etapa aperturista*<sup>87</sup>, antecedente directo de las políticas neoconservadoras menemistas que signaron la década del '90 en materia de descentralización educativa, caracterizada por la vinculación decisiva entre los aspectos económicos y educativos, subsumiendo los últimos a los primeros. Esta etapa marca el inicio de las políticas excluyentes y subsidiaristas y de generación de formas encubiertas de privatización del sistema educativo<sup>88</sup>. Nos parece relevante recordar lo que señalaba el Presupuesto General de la Administración Nacional para el ejercicio del año 1978,

“Frente a ingresos que en términos reales crecen sustancialmente se instrumentó una política de transferencia de servicios a las provincias. El caso más importante lo constituye la transferencia de 6.564 establecimientos primarios que cuentan con 64.619 cargos docentes y auxiliares, con una población escolar de 897.400 alumnos y un costo aproximado en \$207.000 millones...Con estas transferencias no sólo se ha pretendido aliviar el gasto público del Estado Nacional, sino que fundamentalmente se ha querido que las provincias sean simplemente responsables por los aspectos administrativos que se desenvuelven en su jurisdicción, como corresponde que sea dentro de una concepción auténticamente federal del país.”<sup>89</sup>.

Una de las líneas argumentales que el ministro Catalán había escogido zozobraba al reconocerse en el documento que con las transferencias se había pretendido aliviar el gasto público del Estado Nacional y que las provincias fuesen responsables por los aspectos administrativos que se desarrollaban en cada jurisdicción, para agregar que esto correspondía dentro de una concepción auténticamente federal del país.

La otra línea argumental que sostuvo el entonces Ministro de Cultura y Educación de la Nación, Catalán, tampoco resistió los hechos. La transferencia no sólo no incidió positivamente en la calidad de la educación, sino que una de las consecuencias más significativas de la transferencia fue la aceleración del proceso de segmentación interna del sistema educativo nacional. A este proceso de segmentación interna deben adicionarse otros aspectos que no fueron considerados durante el proceso de transferencia y que incidirían negativamente en las posibilidades del mejoramiento de la educación: el *nuevo orden curricular*; la evolución de la matrícula; la deserción; el rendimiento escolar; el financiamiento; la situación de los docentes; el cierre de establecimientos educacionales, para señalar los más significativos<sup>90</sup>. De acuerdo a lo expuesto, podemos soste-

ner que la transferencia de los servicios educativos fue parte de las políticas públicas que instrumentó el régimen con el objetivo de dismantelar las estructuras formales de protección estatal y generar mecanismos desincorporadores<sup>91</sup>.

Fue al ministro Llerena Amadeo, en el transcurso de 1980, a quien le correspondió impulsar el principio de subsidiariedad. Principio que no hacía más que acompasar la lógica del proceso de descentralización de las políticas estatales procesistas inducidas bajo el imperio de las decisiones económicas y que habían acompañado las diferentes gestiones ministeriales de la cartera educativa. En reunión reservada durante la *Reunión Extraordinaria del CFCyE* realizada en agosto de 1980 en Capital Federal, se convalidaba la filosofía y estructura de la futura *Ley Federal de Educación*. Ante la Asamblea de ministros, Llerena Amadeo explicaba que en ella se contemplaba: la libertad de enseñar y aprender; el derecho y deber de los padres a la educación de sus hijos; la lícita participación de la familia, de asociaciones y grupos menores y la peculiar misión de la Iglesia Católica<sup>92</sup>. Como supuestos de base de la *Ley* expresó que se sostenía sobre: una concepción espiritualista del hombre; las diversas formas de organización social, –desde la familia hasta la comunidad nacional e internacional-, y que la nacionalidad significaba un compromiso activo de la defensa del patrimonio espiritual y material de la Nación<sup>93</sup>. Para enunciar, finalmente, que con respecto al principio de subsidiariedad en el ámbito educativo se iba a tener en cuenta que la familia es el agente primordial de la educación y que al Estado le cabe el papel principal en orden a la obtención de su fin, el bien común<sup>94</sup>.

Aparecía, de este modo, esbozado en las declaraciones del ministro de la cartera educativa, otro de los temas claves en la etapa *aperturista* para la concreción de las políticas educativas de la década de los '90: una *nueva distribución de responsabilidades entre los diferentes agentes de la educación*. Se establecía, así, una separación nítida entre los que planifican y controlan y los que gestionan, administran y financian las escuelas<sup>95</sup>, anticipando los que luego en la *Ley Federal de Educación* 24.195, serían reconocidos como los agentes de la educación. En tal sentido, el Ministro Llerena Amadeo que tan entusiastamente había anunciado en abril de 1980 la discusión sobre la *Ley Orgánica de Educación*, obvió en sus declaraciones a la prensa que en la reunión de La Falda se abordaría en la agenda del Consejo Federal de Cultura y Educación el traspaso de los servicios educativos de adultos de nivel primario a las distintas jurisdicciones educativas provinciales<sup>96</sup>.

El 26 de mayo de 1980 los titulares de *El Diario* recogían la siguiente información, *La transferencia de servicios públicos a la provincia de Entre Ríos*. Entre los servicios nacionales transferidos al ámbito de la jurisdicción provincial se establecía que por expresa disposición nacional se recibirían, entre otros, los servicios y establecimientos de educación para el adulto que poseía la correspondiente Dirección Nacional de Educación del adulto (DINEA)<sup>97</sup>. Mientras los docentes asistían a la supuesta instauración de los mecanismos para consultarlos sobre las bases para un proyecto de Ley de Educación, la política de descentralización de la etapa aperturista no cesaba. Continuaba sin tregua y sin pausa en su marcha inflexible de desincorporación de una mayoritaria franja de la sociedad argentina.

## Reflexiones finales

La cartera educativa, tanto en el plano nacional como en la jurisdicción educativa entrerriana reflejó y acompañó, las etapas y avatares por los que el PRN discurrió. En los años iniciales del proclamado *proceso de reparación*, el control de la educación, en tanto medio de producción ideológica por excelencia, fue una tarea que los *funcionarios del orden y el progreso*, llevaron a cabo sin tregua en la jurisdicción nacional y en la Subzona 22. En la reorganización estructural del país la creación de un *nuevo orden educativo* se detectó como un factor clave. Se trataba, según lo había señalado Bruera, de una cuestión política pues el *nuevo orden* se establecía dentro del esquema de un proyecto político total para el país<sup>98</sup>.

La sucesión discursiva, orden y progreso/modernización, se reiteró en el ámbito educativo en la búsqueda de *reparación* y en la consecución de este *nuevo orden educativo* garante, en gran medida, del *nuevo orden social*. El discurso del orden convalidó la implementación de los mecanismos de vigilancia simbólica y material utilizados para *instruir* a los argentinos sobre los peligros de disolución nacional, que se volvieron aparatosos para alertar y vigilar la acechanza de la *subversión*. Se conjeturó que la remoralización dogmática de la sociedad argentina permitiría llevar a cabo el proyecto *fundacional*. El disciplinamiento social debía conducir por el camino de la *re-organización* en los valores que evitarían la caída en experiencias populistas, en el comunismo, en el tercermundismo, en el consumo desorbitado, según predicaron los funcionarios del orden en el país *uniformado*. El *proyecto fundacional* apeló a los valores de austeridad, ascetismo, obediencia, o sea, a una *ética prohibitiva* para llevar a cabo la

reorganización estructural del país. Disciplinar, vigilar, censurar, controlar ideológicamente, *uniformar* en el país *uniformado*, marcaron el ritmo del área educativa.

Sin embargo, este ritmo fue contrastado por otro signado por la ratio económica y las exigencias que su lógica de racionalización eficientista impusieron al sistema educativo. Bruera así lo había señalado en la apertura del CFE, indicando que era absolutamente imprescindible establecer la unidad de la política educativa nacional y paralelamente a esta acción descentralizar la totalidad de las acciones educativas en el país<sup>799</sup>. En un juego pretendidamente dialéctico: unificar-descentralizar, nación-provincias, Bruera sentaba las bases de la desregulación. El ministro, por una parte, ataba las decisiones de política educativa al nivel central al instaurar que se *debía establecer una política unificada a nivel nacional*. Por la otra, iniciaba el camino definitivo para la transferencia efectiva de los niveles de enseñanza básica, enseñanza elemental y escuelas de adultos, dependientes de la jurisdicción nacional, desgranando la letanía de la eficiencia sostuvo que se debía proceder a *descentralizar la totalidad de las acciones educativas en el país*. La propuesta de un sistema unificado en las decisiones y descentralizado en las acciones, ¿uniformado y eficiente?, ¿disciplinado y modernizado?, fue la resultante del accionar ministerial en consonancia con los cánones que instauraba la transformación estructural del país. El sistema educativo debía ser ordenado/disciplinado para proceder a la re-organización que asegurase *un nuevo modelo de desarrollo de nuestro sistema educativo nacional*. Catalán y Llerena Amadeo materializaron durante sus gestiones frente a la cartera educativa nacional el proceso de transferencia de los servicios señalados con anterioridad, siguiendo los imperativos indicados por los Ministerios de Economía y del Interior.

Hemos observado el papel que le tocó jugar al CFE transformado en el espacio maniqueo de *uniformización* de políticas educativas nacionales y jurisdiccionales. Desde la *Asamblea de Ministros del área educativa*, se avaló la política de descentralización y desregulación del sistema educativo nacional, signando el inicio de la *etapa aperturista* y la instauración de la lógica economía-educación, subsumiendo las decisiones educativas a las económicas. La promesa de una *gestión ordenada/disciplinada y modernizadora/eficiente*, que pretendía mostrar que las reglas de juego del Estado debían y podían ser cambiadas volvieron conexos los esfuerzos provinciales y nacionales, en el contexto de una política económica y social que no otorgaba márgenes para la obtención de consenso social y político.

Las provincias debieron *uniformizarse* en el país *uniformado*. Las acciones se efectuaron al unísono en el país *zonificado* Videla lo había anuncia-

do tempranamente ante los gobernadores provinciales, indicando que la Nación tenía a su cargo la conducción general del proceso, pero que no sustituiría los esfuerzos que las provincias debían hacer por sí mismas...<sup>100</sup>. Cada provincia fue convocada a realizar los esfuerzos que la Nación le requiriese y éstos, según hemos observado, no fueron pocos en la transferencia de responsabilidades del gobierno nacional a los gobiernos provinciales bajo la lógica imperante descentralización-desregulación en un contexto creciente de desfinanciación del sector público en el inicio de la *etapa aperturista*.

Las carteras educativas, nacional y provincial, en la sucesión discursiva *orden y modernización*, produjeron *depósitos de pensamiento* que congregaron una extraña mezcla de *neos* conservadores y liberales. La educación se transformó en el espacio privilegiado para la transmisión/inculcación de la ideología que impulsaba el pretendido *nuevo* orden social respaldado en una sociedad jerarquizada, con una muy fuerte concentración de autoridad y con limitadísimos cauces de movilidad social. Anticomunismo; hispanismo; organicismo social y político, aportaban los elementos al orden neoconservador. Descentralización, desregulación, subsidiariedad, desincorporación, desfinanciación, brindaban los elementos del orden neoliberal. Neoconservadurismo y neoliberalismo se asociaron en el proceso de neocolonización de la educación argentina. La ideología neoconservadora manifestaba la preocupación por el mantenimiento de la autoridad, las instituciones y los valores de la tradición cristiano-occidental. La ideología neoliberal, con su interés por la competitividad y la confianza de cada persona en sí misma, generaba todos aquellos mecanismos que instauraron, por sobre todo, el principio de satisfacción.

## Bibliografía de referencia

- BRUNNER, J. J., (1985), "Agentes y predicadores en la formación de la conciencia burguesa", en CHERESKY, I. y CHONCHOL, J., (comp.), *Crisis y transformación de los regímenes autoritarios*, EUDEBA, Argentina.
- CARDOSO, O., (1996), "La trastienda de la Operación Claridad", en *Clarín*, Segunda Sección, Buenos Aires, Argentina.
- CIANCAGLINI, S., et.al., (1996); "Los archivos de la represión cultural", en *Clarín*, Buenos Aires, 24 de marzo de 1996, 2<sup>a</sup>. Sección.
- COMBLIN, J., (1977), *Le pouvoir militaire en Amérique Latine. L' idéologie de la Sécurité National*, Jean Pierre Delarge, Francia.
- CHERNASVSKY, M., (1993), *La seguridad nacional y el fundamentalismo democrático*, CEAL, Buenos Aires, Argentina.

- DOVAL, D., (2004a), “Una escuela de pensamiento perenne. Universidad y dictadura”, en DÁVILA, B., et. al (coord.) *Territorio, memoria y relato, T.I.*, UNR editora, Rosario.
- DOVAL, D., (2003b), “Currículo y perennialismo. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos”, en KAUFMANN, C., (dir), *Dictadura y Educación, T.II*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- DOVAL, D., (2003c), “Vigilancia y tecnocracia en la Universidad Nacional de Rosario. Los programas de Pedagogía para la Formación Docente”, en KAUFMANN, C., (dir), *Dictadura y Educación, T.II*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- DOVAL, D., (1999d), “Estilos personalizados y trascendencia”, en Kaufmann, C y Doval, D., *Paternalismos pedagógicos*, Laborde, Rosario, Argentina.
- DOVAL, D., y KAUFMANN, C., (1999d), “La formación de los cuadros de personal”. El perfeccionamiento docente en la “Reorganización Nacional”, en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, N° 2 1998/1999, Miño y Dávila, España.
- HASSOUN, J., (1996), *Los contrabandistas de la memoria*, Ediciones de la Flor, Buenos Aires, Argentina.
- KAUFMANN, C., (dir.), (2003a), *Universidad y Dictadura. Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas T.II*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- KAUFMANN, C., (dir) (2001b), *Dictadura y Educación. Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983) T:I*, Miño y Dávila, España,
- KAUFMANN, C., DOVAL, D., (1997a), *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en Argentina*, Cuadernos N° 8, Serie Investigaciones, Lux, Santa Fe.
- KAUFMANN, C., DOVAL, D., (1999b), *Paternalismos pedagógicos*, Laborde, Rosario, Argentina.
- MARQUEZ, D., (1995), *La quiebra del sistema educativo argentina*, Libros del Quirquincho, Argentina.
- MITTELBANCH, F. (1987), *Informe sobre Desaparecidos*, La Urraca, Buenos Aires.
- MULEIRO, V., (2001), “El golpe con traje y corbata”, en *Clarín – Zona*, Buenos Aires.
- NOVARO, M., PALERMO, P., (2003), *La Dictadura Militar 1976/1983. del golpe de estado a la restauración democrática*, Paidós, Buenos Aires.
- PAVIGLIANITI, N., (1990); *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*, Coquena Grupo Editor, Buenos Aires.
- PUIGGRÓS, A., (1997), (dir), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, T. VIII *Historia de la Educación en Argentina*, Galerna, Buenos Aires
- QUIROGA, H. (1994), *El tiempo del “Proceso”. Conflictos y coincidencias entre políticos y militares 1976-1983*, Fundación Ross, Rosario.



- SPAGNOLO, A., y CISMONDI, O., (1984), “Argentina: el proyecto económico y su carácter de clase”, en PLA, et al, (1984), *La década trágica. Ocho ensayos sobre la crisis argentina 1973-1983*; Tierra del Fuego, Argentina.
- SLOMIANSKY, E., (1989) “El Consejo Federal de Cultura y Educación (1972-1988),” en *Propuesta Educativa*, Año 1, Nro. 1, Agosto, FLACSO, Buenos Aires.
- TEDESCO, J., et al., (1983), *El proyecto educativo autoritario*, FLACSO, Buenos Aires.
- TORRADO, S., (1992); *Estructura social de la Argentina. 1945-1983*; Ediciones de la Flor, Buenos Aires.
- VAN DIJK, T. (2000), *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*, Gedisa, España, 1ª. reimpresión.

## Corpus de referencia

### Documentaria oficial

- Boletines Oficiales de la provincia de Entre Ríos, años 1976 y 1977, Archivo Histórico de la Provincia de Entre Ríos.
- Poder Ejecutivo Nacional, El Terrorismo en la Argentina. Evolución de la delincuencia terrorista en la Argentina. T.I y T.II, Argentina, 1980, Biblioteca FCE, UNER.
- Sistema Nacional de Información Educativa; Dirección de Información y Tecnología Educativa, *Perfil del Sistema Educativo Argentino*, 1980. Biblioteca FEC, UNER.
- Ministerio de Cultura y Educación, *Evaluación de la Transferencia*, Tomos I y II, Secretaría de Estado de Educación, Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo; Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Buenos Aires, 1980.
- CFE, III Asamblea Extraordinaria, *Líneas de integración de la Política Educativa Nacional*, 10 de mayo de 1976, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Serie Legislación Educativa N° 11, CendiE, República Argentina, Buenos Aires, 1976.
- CFE, V Asamblea Ordinaria, San Miguel de Tucumán, septiembre 15, 16 y 17 de 1976, Ministerio de Cultura y Educación, Serie Legislación Educativa N° 12, CendiE, República Argentina, 1976.
- CFE, IV Asamblea Extraordinaria, La Plata, Buenos Aires, 1977, Ministerio de Cultura y Educación, Serie Legislación Educativa N° 13, CendiE, República Argentina, 1977.
- CFE, VII Asamblea Extraordinaria, Buenos Aires 18 y 19 de diciembre de 1978, Ministerio de Cultura y Educación, Dirección Nacional de Investiga-

ción, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo, CendiE, Serie Legislación Educativa N° 17, República Argentina, 1980.

- Directiva 504/77 CJE, “Anexo 4 (ámbito educacional)”, consultado en [www.nuncamas.org.ar/documentos](http://www.nuncamas.org.ar/documentos).
- Ministerio de Cultura y Educación, *Subversión en el ámbito educativo. (Conozcamos a nuestro enemigo)*, Buenos Aires, 1977.
- *Ley Federal de Educación N° 24.195*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, 1995.

## Prensa periódica

*El Diario*, Paraná, Entre Ríos, meses de enero-diciembre [1976; 1977; 1978], *Archivo Histórico de la Provincia de Entre Ríos*.

## Notas y citas bibliográficas

<sup>1</sup> Este trabajo fue presentado en las “XIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación”, Balances historiográficos, inventarios del presente y desafíos de la investigación, Mesa temática: “El presente y el pasado reciente en la Historia de la Educación”, organizado por la Facultad de Filosofía y Letras; Facultad de Ciencias Sociales, UBA- Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, 10, 11 y 12 de noviembre de 2004.

<sup>2</sup> Profesora de Ciencias de la Educación (UNER), Magíster en Educación (UNER). Docente e Investigadora cátedra Historia Social de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

<sup>3</sup> *El Diario*, Paraná, 04 de diciembre de 1976; p.3. Declaraciones del vicealmirante Lambruschini.

<sup>4</sup> *El Diario*, Paraná, 02 de febrero de 1977; p.3 y 7. Reproducción de la entrevista en exclusiva concedida por Videla al matutino *Clarín*.

<sup>5</sup> *El Diario*, Paraná, 26 de mayo de 1976; p.4. Mensaje de Videla con motivo de celebrarse un nuevo aniversario del 25 de mayo de 1810.

<sup>6</sup> Se sigue a Brunner, 1985:63-64. El autor parte de la caracterización de la matriz ideológica del discurso autoritario chileno para observar la producción de los discursos segundos. Se considera que para la caracterización del discurso autoritario argentino es apropiado utilizar dicha matriz ideológica y, más aún, en el campo educativo.

<sup>7</sup> Comblin, (1977:146,147), refiriéndose a la Argentina señala que el anticomunismo de la seguridad nacional encuentra en nuestro país un medio muy receptivo en el nacionalismo de derecha que es predominante en el Ejército y más aún en la Marina y la Fuerza Área.

<sup>8</sup> Palabras del jefe del Estado Mayor General del Ejército, general Roberto Eduardo Viola, durante el transcurso de una formación especial en la celebración del 165° aniversario del organismo a su cargo; *El Diario*, Paraná, 17 de noviembre de 1976; p.1.

<sup>9</sup> La *Proclama del Golpe* era terminante, “La conducción del proceso se ejercitará con absoluta firmeza y vocación de servicio. A partir de este momento, la responsabilidad

asumida impone el ejercicio severo de la autoridad para erradicar definitivamente los vicios que afectan al país. Por ello, al par que se continuará combatiendo sin tregua a la delincuencia subversiva abierta o encubierta y se desterrará toda demagogia, no se tolerará la corrupción o la venalidad bajo ninguna forma o circunstancia, ni tampoco cualquier trasgresión a la ley u oposición al proceso de reparación que se inicia”; en *El Diario, Paraná*, 25 de marzo de 1976, p.1.

<sup>10</sup> El Grupo Perriaux fue una de las principales usinas civiles del golpe de Estado. Su denominación se debe a su principal inspirador, Jaime Luis Enrique Perriaux, abogado e intelectual de derecha que había sido ministro de Justicia del ex presidente de facto Levingston en los primeros '70 y titular del primer foro judicial que juzgó a la guerrilla. El núcleo del grupo Perriaux se conformaba con Martínez de Hoz; Enrique Roncan; Mario Cadenas Madariaga; Luis y Carlos García Martínez; Guillermo Zubrán; Horacio García Belsunce. El grupo no era orgánico y en términos económicos impulsaban la doctrina del libre mercado. Un concurrente habitual era el general retirado Hugo Mario Miatello, soviatólogo especialista en la contrainsurgencia y amigo personal de Videla a quien conocía desde la infancia en la localidad bonaerense de Mercedes. El grupo Perriaux en los meses que precedieron al golpe comenzó a acercar papeles de trabajo a los más encumbrados jefes de las FF. AA. Quien ya era jefe de los marinos, Eduardo Emilio Massera, accedió también a los materiales. La cúpula del Ejército, con el impulso de Videla y el predicamento de Miatello, le pidió al grupo un programa económico. También designó como enlaces con la fuerza a los generales Santiago Omar Riveros y Carlos Guillermo Suárez Mason, dos de las figuras más representativas de los duros de la represión. La incidencia de Perriaux se vuelca también en lo político de manera decisiva. Hasta el punto que a él se le debe el nombre de la asonada. Perriaux, un férreo antiperonista, creía que el país debía ser refundado. Para él, la única generación que había elaborado un proyecto perdurable era la de 1880. En 1971 cuando era funcionario de Lanusse declaró que “*el alumbramiento de un nuevo proyecto nacional debiera desembocar en una reorganización*”. Otro sector civil de peso durante el PRN, fue el grupo La Plata que estaba en estricta sintonía con el anterior, y cuyo líder, Alberto Rodríguez Varela, fue Ministro de Justicia del PRN y en la actualidad es el defensor de Videla. El nombre del grupo quedó instalado porque en gestión de gobierno su acción es la provincia de Buenos Aires bajo el gobierno de Saint Jean y con fuertes contactos con los jefes de policía bonaerense Ramón Camps y su sucesor Ovidio Riccheri. El grupo estaba también vinculado fuertemente al Cuerpo I del Ejército que comandó Suárez Mason. Anticomunistas acérrimos el grupo La Plata cultivó, desde la civilidad, un militarismo sin fisuras, con un discurso extremo que veía enemigos en todos los estamentos de la sociedad. Ver Muleiro, V., 2001:3, 4 y 5.

<sup>11</sup> Torrado, S., (1992), sostiene que este nuevo bloque dominante estaba conformado por la alianza entre el estamento militar y el segmento más concentrado de la burguesía nacional y de las empresas transnacionales.

<sup>12</sup> Ver Spagnolo y Cismondi, 1984.

<sup>13</sup> Spagnolo y Cismondi, 1978:47 y el análisis que efectúan sobre la posición de la Junta Militar sobre el papel del Estado.

<sup>14</sup> “Comunicado N° 1”, *El Diario, Paraná*, 25 de marzo de 1976; p.4.

<sup>15</sup> La *Gran Estrategia de Seguridad o Estrategia General* de la Doctrina de Seguridad Nacional, desde el inicio tuvo por finalidad el mantenimiento de la seguridad y el propio

interés nacional de las potencias imperialistas, especialmente los Estados Unidos, para facilitar la acción depredadora de las transnacionales en detrimento de la economía y recursos naturales de los países latinoamericanos y demás zonas de influencia. En la política exterior de Estados Unidos para América Latina se pueden determinar dos períodos bien definidos. Ver Cherniavsky, 1993:13-19.

<sup>16</sup> Palabras del jefe del Estado Mayor General de la Armada Nacional, vicealmirante Lambruschini; *El Diario*, Paraná, 04 de diciembre de 1976; p.1 y 2.

<sup>17</sup> La “MISION DEL EJERCITO” se materializó mediante la división territorial del país en “zonas”, las que a su vez acorde a su densidad poblacional estaban divididas en “subzonas” y “áreas”, según el siguiente esquema **Zona 1**: Jurisdicción: Capital Federal, Provincia de Buenos Aires excepto los partidos de Adolfo Alsina, Guaminí, Coronel Suárez, Saavedra, Puán, Tornquist, Coronel Pringles, Adolfo González Chávez, Coronel Dorrego, Tres Arroyos, Villarino, Bahía Blanca, Patagones, Escobar, General Sarmiento, General San Martín, Pilar, San Fernando, Tigre, Tres de Febrero y Vicente López. Hasta fines de 1979 la zona 1 también abarcó toda la Provincia de La Pampa; se dividió en 7 subzonas y 31 áreas. **Zona 2**: Jurisdicción: Provincias de Santa Fe, Entre Ríos, Corrientes, Misiones, Chaco y Formosa; se dividió en 4 subzonas y 28 áreas. **Zona 3**: Jurisdicción: Provincias de Córdoba, San Luis, Mendoza, San Juan, La Rioja, Catamarca, Santiago del Estero, Tucumán, Salta y Jujuy; se dividió en 4 subzonas y 24 áreas. **Zona 4**: Jurisdicción: abarcó los siguientes partidos de la Provincia de Buenos Aires: Escobar, General San Martín, General Sarmiento, Pilar, San Fernando, Tigre, Tres de Febrero, Vicente López; no tuvo subzonas y fue dividida 8 áreas. **Zona 5**: Jurisdicción: Parte sur de la provincia de Buenos Aires, y las provincias de Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz, y el Territorio Nacional de Tierra del Fuego; se dividió en 4 subzonas y 26 áreas. Ver “Zonificación militar en la Argentina”, en [www.nuncamas.org](http://www.nuncamas.org).

<sup>18</sup> Al respecto el General de brigada®, Oscar Enrique Guerrero, señala que, “La REPÚBLICA ARGENTINA, fue el teatro de una GUERRA REVOLUCIONARIA (GR) que comenzó a desatarse a partir de 1956, mostró sus primeras evidencias guerrilleras en 1959, se desencadenó en 1970 y alcanzó su máxima intensidad durante los años 1973/1978. La derrota militar del agresor pudo apreciarse en 1973, pero un vuelco político-ideológico impidió que se concretara, no obstante lo cual el aniquilamiento militar del agresor se logró posteriormente en 1980...”, en “Introducción”, *La Década del '70 Guerra Revolucionaria en la Argentina*, en [www.geocities.com/ladecadadel70](http://www.geocities.com/ladecadadel70).

<sup>19</sup> Es interesante señalar, siguiendo a Comblin (1977), la connotación que este concepto posee en el marco de la DSN. El concepto surge en Estados Unidos y los americanos han producido a partir de diversas lecturas sobre el tema principios simples: a) la guerra revolucionaria es la nueva estrategia del comunismo internacional; b) por lo tanto bajo esa denominación se engloban fenómenos tan distintos como las guerras de liberación nacional, las guerrillas, la subversión, el terrorismo, las rebeliones estudiantiles, las huelgas obreras; c) la guerra revolucionaria es un problema de técnica, es una nueva técnica para hacer la guerra y se debe comprender para elaborar contratécnicas.

<sup>20</sup> Todas las Fuerzas de Seguridad –policía provincial, policía federal, gendarmería y personal penitenciario– con asiento en la subzona estaban subordinadas al control operacional del jefe castrense. Ver Mittelbach, 1987.

<sup>21</sup> *El Diario*, Paraná, 25 de marzo de 1976; p.1. Los interventores designados en las diferentes provincias que conformaban la Zona 2 fueron: en la Provincia de Santa Fe,

coronel José María González; en la Provincia de Corrientes, coronel Cirys Feu; en la Provincia de Chaco, coronel Oscar Zuconi; en la Provincia de Misiones, coronel Antonio Beltrametti y en la Provincia de Formosa, coronel Reinaldo Alturria.

<sup>22</sup> Periódico de circulación diaria en la provincia de Entre Ríos durante el período que se analiza.

<sup>23</sup> *El Diario*, Paraná, 24 de marzo de 1976; p.1.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

<sup>25</sup> *Ibidem*.

<sup>26</sup> “Comunicado-Paraná 24 de marzo de 1976”, en *El Diario*, Paraná 25 de marzo de 1976; p.6.

<sup>27</sup> *El Diario* de Paraná en su edición del 03 de abril de 1976 (p.6) publicaba la nómina oficial de los detenidos a disposición del Poder Ejecutivo Nacional.

<sup>28</sup> *El Diario*, Paraná 25 de marzo de 1976; p.7.

<sup>29</sup> Frente al Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación al coronel Argentino Franco, al comodoro Raúl Manuel Caballero frente al Ministerio de Obras y Servicios Públicos y al teniente coronel Manuel García en el Ministerio de Economía; en la Secretaría de Estado, Cultura y Educación se designó el teniente coronel médico Luis Levin.

<sup>30</sup> *El Diario*, Paraná 14 de abril de 1976, p. 6.

<sup>31</sup> *El Diario*, Paraná, 11 de abril de 1976; p.6. Lo destacado pertenece al original. Avisos de este tenor habían comenzado a aparecer en *El Diario*, desde comienzos de 1976 y se hacen sistemáticos a partir del golpe militar, apareciendo durante todo el primer año del régimen y en forma esporádica durante el año 1977. A partir del año 1978 ya no se registran en el matutino local comunicaciones de este tipo.

<sup>32</sup> “Hombres y mujeres de Entre Ríos. A cinco meses de iniciado el proceso de reordenamiento y reorganización nacional, la Jefatura de la Policía de la Provincia de Entre Ríos como elemento integrante de dicho proceso que está llevando a la provincia y al país por el camino de la rehabilitación de sus valores fundamentales, agradece a la población entrerriana la colaboración que viene brindando de forma tan eficiente en su lucha contra la delincuencia generalizada”, *El Diario*, Paraná, 17 de agosto de 1976; p.6.

<sup>33</sup> *El Diario*, Paraná, 25 de agosto de 1976; p.6. El curso que se dictó entre el 31 de agosto y el 10 de septiembre por especialistas militares y civiles desarrolló los siguientes temas: Introducción a la defensa nacional; Estrategia general; Componente militar; Componente económico; Componente psicosocial; Temas locales; Componente político; Política de fronteras; Seguridad interior; Metodología de planeamiento y Relaciones internacionales.

<sup>34</sup> *El Diario*, Paraná, 09 de enero de 1977; p.5. El matutino informaba que a partir de las 4.45hs. de la víspera el Comando de la Brigada de Caballería Blindada II había dirigido un *Operativo de Acción Cívica* del que habían participado conjuntamente las FFAA., organismos de seguridad y la Municipalidad de Paraná, que el mismo había culminado alrededor del mediodía y había abarcado una amplia zona del Barrio San Agustín. Se señalaba que este Plan de Acción Cívica se había desarrollado por vez primera en nuestra provincia y consistía en el relevamiento de una zona determinada en base a la individualización del grupo familiar, estableciendo un registro para brindarle apoyo en sus necesidades inmediatas. Se había ofrecido, también, atención médica y odontológica, tareas de fumigación y vacunación de canes para prevenir una posible epidemia de rabia. En *El Diario*, se

informaba que había trascendido que un alto jefe militar informó que se eligió esa zona de la ciudad de treinta y ocho manzanas, a las cuales se había atendido con cuatro subunidades, porque habían reaparecido leyendas subversivas, las cuales se había procedido a borrar mediante blanqueos de los frentes afectados. También se comunicaba que se habían realizado varias detenciones.

<sup>35</sup> Las FFAA. establecieron que el período de *reordenamiento básico* se extendió desde el 24 de marzo de 1976 al 24 de marzo de 1977.

<sup>36</sup> En el acto de clausura que se llevó a cabo en el Patio de Armas del Escuadrón de Comunicaciones dependientes de la Segunda Brigada de Caballería Blindada, estuvieron presentes el comandante de la Brigada, general Abel Teodoro Catuzzi, el arzobispo de Paraná y vicario castrense, monseñor Adolfo Tortolo, ministros provinciales e invitados. Las palabras que Tortolo dijese en la homilía, son indicativas de la legitimidad ofrecida a los medios en la lucha antisubversiva, "...vosotros tenéis dos alternativas, o sois fieles o sois traidores; no cabe otra alternativa en la vida espiritual, como tampoco cabe otra alternativa en la visión de la propia patria; o la amamos de veras o la traicionamos... los paños fríos o los medios términos no corren en esta hora del mundo y tenemos que alegrarnos que positivamente sea así..."; *El Diario*, Paraná, 17 de octubre de 1976; p.6.

<sup>37</sup> La denominación comprendió el período temporal extendido entre abril de 1977 y marzo de 1981. *El Diario*, Paraná, 1º de abril de 1977; p.1 y 3. Mensaje de Videla al país, anunciado el inicio de la etapa de creación.

<sup>38</sup> *Ibidem*; p.3.

<sup>39</sup> Ver Quiroga, H, 1994:54.

<sup>40</sup> *El Diario*, Paraná, 1º de abril de 1977; p.1. Mensaje de Videla.

<sup>41</sup> Ver "Mensaje de Videla a los gobernadores", en *El Diario*, Paraná, 16 de abril de 1977; p 1 y 4.

<sup>42</sup> *El Diario*, Paraná, 04 de diciembre de 1976; p.3. Declaraciones del vicealmirante Lambruschini.

<sup>43</sup> *El Diario*, Paraná, 02 de febrero de 1977; p.3 y 7. Reproducción de la entrevista en exclusiva concedida por Videla al matutino *Clarín*.

<sup>44</sup> *El Diario*, Paraná, 26 de mayo de 1976; p.4. Mensaje de Videla con motivo de celebrarse un nuevo aniversario del 25 de mayo de 1810.

<sup>45</sup> Se sigue la caracterización realizada por Van Dijk, T., 2000.

<sup>46</sup> Se sucederán antes de la finalización del PRN dos ministros más en la cartera educativa; abril de 1981 hasta diciembre de 1981 el Ing. Carlos Burundarena y desde diciembre de 1981 hasta diciembre de 1983 Cayetano Licciardo.

<sup>47</sup> La información periodística recogía de fuentes allegadas a la Casa Rosada que la gestión Harguindeguy podría extenderse noventa días, plazo en el que se determinaría si se produciría la creación del Ministerio de Cultura.

<sup>48</sup> Ver Doval D., (2003,b y c); Kaufmann, C., (2003 a) y (2001 b).

<sup>49</sup> Nos parece indicativo recordar las afirmaciones que Bruera realizaba a Noticias Argentinas (NA) con respecto a la situación de las universidades nacionales que a mediados del mes junio de 1976 continuaban regidas por interventores militares, "...la educación como todas las áreas de gobierno ha sido pensada en función de objetivos y en fases sucesivas, de manera tal que de acuerdo con el cumplimiento de las etapas prefijadas, se

nombrarán los rectores cuando el PEN estime que ha llegado el momento". *El Diario*, Paraná, 12 de junio de 1976; p.3.

<sup>50</sup> Cabe señalar que el PEN había decretado la suspensión parcial del Estatuto del Docente, supeditando la misma a los requerimientos del PRN y otorgando al ministro del área amplias facultades para ejecutar la suspensión a través de la Ley N° 21.178 del Poder Ejecutivo Nacional (PEN). Fueron varias las suspensiones efectuadas al Estatuto Docente durante el año 1976. El 17 de abril Bruera anunció la suspensión del capítulo 11, referido al perfeccionamiento docente. (*El Diario*, Paraná, 17 de abril de 1976; p.1). Durante el mes de julio se suspendieron los artículos que reglamentaban la vigencia de los concursos para la provisión de cargos de preceptores, subjeses y jefes de preceptores, en la enseñanza media, técnica y artística, fundamentando la medida en la necesidad de reglar con total precisión la función del preceptor dado su contacto personal y directo con el alumno (*El Diario*, Paraná, 24 de julio de 1976; p.1). Por Ley 21.250 del PEN se prorrogó la suspensión hasta el 31 de diciembre de 1977, en reemplazo de la Ley 21.278 cuya vigencia había concluido el 31 de diciembre de 1976. El 21 de marzo de 1977 la Comisión de Asesoramiento Legislativo elevaba al PEN los dictámenes aprobados sobre la modificación de los artículos 9° y 62° del Estatuto del Docente. Los artículos indicados se vinculaban con la formación de las Juntas de Clasificación y Disciplina y había trascendido en ámbitos del magisterio que las modificatorias a introducir involucraban la eliminación de delegados gremiales docentes en la composición de los tribunales que reglaban el funcionamiento interno de sus actividades; *El Diario*, Paraná, 22 de marzo de 1977; p.1. En Diciembre de 1978 se lo puso nuevamente en vigencia hasta tanto se sancionase el nuevo Estatuto del Docente.

<sup>51</sup> Las razones de "mejor servicio" llevó al delegado de la J.M. en el MCyE a disponer la cesantía de veinticinco funcionarios administrativos y profesionales de la Subsecretaría General. Como parte del programa de "racionalización nacional" se dejaron cesantes a diecinueve docentes de la Universidad Nacional de Misiones, quince de la de Río Cuarto; cuatro de la de Luján; treinta y cinco en la de Cuyo y trescientos setenta y cinco en la de Tucumán. *El Diario*, Paraná, 15 de mayo de 1976; p.1.

<sup>52</sup> El accionar de *ordenamiento disciplinante* era extenso, unívoco y pretendidamente universal. Cabe mencionar la norma que dictase el Ministro Bruera por la que debieron registrarse todos los establecimientos educativos del país para "ajustar la celebración recordatoria del 9 de Julio de 1816". En ella se establecía, entre otros puntos, que los discursos recordatorios no podían tener connotaciones políticas, que era responsabilidad del directivo del establecimiento realizarlo y que de hacerlo un docente, el directivo debería supervisar previamente el texto. La norma autorizaba la realización de misas de campañas y que la celebración debía efectuarse el día 9 de Julio. *El Diario*, Paraná, 03 de julio de 1976; p.3.

<sup>53</sup> El coronel Jorge A. Franco frente al Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación (MGJyE) y el teniente coronel médico Luis Levin a cargo de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación (SECyE), y como interventor del Consejo General de Educación (CGE), durante la intervención militar de Trimarco. A partir de la designación de Di Bello como gobernador de la provincia, asumirá el coronel Ángel Federico Soldini frente al MGJyE, mientras permanecerá el teniente coronel médico Levin en la SECyE y como Interventor del Consejo General de Educación. Decreto N° 36 MGJE IM 25/03/1976. ,

hasta la designación del mayor de aeronáutica Raúl Enrique Cagnani el 19 de julio de 1976 al frente de la SECyE; Dto. del Poder Ejecutivo de la Provincia de Entre Ríos N° 1.546/76. Finalmente, el 31 de mayo de 1976 había asumido como Presidente del CGE la Srta. Alida Leonor Palomeque; Dto. del Poder Ejecutivo de la Provincia de Entre Ríos N° 1.197/76.

<sup>54</sup> Ver Decreto N° 462 MGJE IM 13/04/1976

<sup>55</sup> *El Diario* de Paraná del 06 de junio de 1976 informaba sobre la inquietud de alumnos del Colegio Nacional “Domingo Faustino Sarmiento”, con respecto a sanciones que se habían adoptado relacionadas con su presentación personal al establecimiento. En *El Diario* del 07 de junio de 1976 el rector del establecimiento en cuestión informaba que las sanciones se habían aplicado, dando cumplimiento a la Circular N° 60. La mencionada Circular de la Dirección Nacional de Enseñanza Media (DINEMS), que había sido recibida en la jurisdicción de Entre Ríos el 14 de junio de 1976, caracterizaba lo que debía ser considerado como *inconductas o conductas sancionables* en el ámbito de los establecimientos educativos del nivel. Clasificaba las mismas en cuatro categorías: con relación a la persona; con relación a las autoridades directivas, los profesores y restante personal del establecimiento; con relación al establecimiento y con relación a los símbolos patrios y actos escolares. Las inconductas eran variables dentro de las cuatro categorías, así por ejemplo era sancionable el cabello largo que excediese el cuello de la camisa en los varones y no recogido en las niñas, el uso de barba en los varones y de maquillaje en las mujeres, jugar de manos; uso de expresiones o vocablos indebidos, no acatar las instrucciones o reglamentos, la resistencia pasiva y la incitación al desorden; no contribuir a mantener la higiene del lugar, llevar revistas y otros elementos ajenos a las actividades propias del establecimiento; no guardar la debida compostura en los actos escolares, no guardar el debido respeto a los símbolos patrios y a los próceres, entre otras que establecían con claridad el espacio altamente vigilado en el que alumnos, docentes y directivos se hallaban. La Circular establece, además, que en ella se enumeran las faltas más comunes, pero que no excluye otras que puedan merecer una sanción. Se prevenía que la sanción era graduada por el Rector o en su ausencia por el Consejo de Profesores. Ver Circular N° 60 DINEMS, 20 de mayo de 1976, transcrita en su totalidad en *El Diario*, Paraná, 07 de julio de 1976; p. 8.

<sup>56</sup> Al respecto parecen particularmente indicativas las *recomendaciones* que fueron emitidas a través de Comunicados policiales, a los estudiantes con motivo de la fiesta de su día y las fiestas de fin de curso. El 21 de septiembre de 1976 el matutino local publicaba un Comunicado policial difundido por la Jefatura de la Policía de la provincia que hacía saber a la población en general y al estudiantado en particular que no se autorizaban las manifestaciones públicas y que los actos quedaban restringidos de conformidad con las leyes y reglamentaciones vigentes, Ver *El Diario*, Paraná, 21 de septiembre de 1976; p.6. El 28 de noviembre de 1976 la publicación de otro Comunicado policial señalaba que, “... con motivo de la finalización del año lectivo, la Policía de la Provincia de Entre Ríos, recomienda a la población estudiantil, abstenerse de efectuar manifestaciones públicas que puedan llegar a alterar el orden, encuadrándose para ello en actos que estén dentro de un marco de sobriedad y respeto al prójimo. A tal efecto, apela al sentido de responsabilidad, cultura y tradición que caracteriza a los jóvenes estudiantes entrerrianos, para que la jornada transcurra en un ambiente cordial y contribuya así a enaltecer la imagen de dicho grupo humano...” Ver *El Diario*, Paraná 28 de noviembre de 1976; p.9.



<sup>57</sup> La Directiva secreta 504/77 -*Continuación de la ofensiva contra la subversión durante el periodo 1977/1978-*, firmada por Videla el 20 de abril de 1977, contenía el llamado *Anexo 4 (ámbito educacional)*, éste sí firmado por Viola, padre de la *Operación Claridad*, que marcaba con nitidez la senda que seguiría la lucha contra la infiltración subversiva en otros ámbitos y especialmente el de la educación. En este *Anexo* se determinaba que, “El ámbito educacional ha sido objeto, por parte de la subversión de una creciente infiltración y captación ideológica en todos los niveles de la enseñanza, con la finalidad de formar futuras clases dirigentes del país y cuadros de sus organizaciones político-militares...”. Ver Directiva 504/77 CJE, “Anexo 4 (ámbito educacional)”, en [www.nuncamas.org.ar/documentos](http://www.nuncamas.org.ar/documentos).

<sup>58</sup> Ministerio de Cultura y Educación, *Subversión en el ámbito educativo. (Conozcamos a nuestro enemigo)*, Buenos Aires, 1977; p.6.

<sup>59</sup> *Ibidem*.

<sup>60</sup> Ministerio de Cultura y Educación, “Considerandos”, *Resolución N° 538*, 27 de octubre de 1977.

<sup>61</sup> Ministerio de Cultura y Educación, *Subversión en el ámbito educativo. (Conozcamos a nuestro enemigo)*, Buenos Aires, 1977; p.5.

<sup>62</sup> Ver Kaufmann, C., y Doval, D., (a) 1997.

<sup>63</sup> Ver Kaufmann, C., y Doval, D., (b) 1999.

<sup>64</sup> Ver Kaufmann, C., y Doval, D., (a) 1997.

<sup>65</sup> El ámbito de convergencia del *esfuerzo mancomunado* de las jurisdicciones de nación y las provincias, el ámbito del CFE, se ofreció como escenario de operaciones de legitimación de las acciones claves que el *proceso* demandaba a la educación. Recordemos que el CFE había funcionado regularmente durante la gestión del ex ministro Bruera y en su seno se había manifestado durante el año 1976 que el eje de la política de transformación serían la descentralización y transferencia del sistema educativo. En él se aspiraba a demostrar que los principios que la élite dirigente proponía no sólo eran justos y los que el país precisaba, sino también, que eran generales y podían ser aplicados en todas las jurisdicciones y además, conducir al bienestar de todos los argentinos en la preocupación por la formación de las generaciones futuras. El intercambio regional era primordial para aceitar las relaciones interjurisdiccionales y en procura del proceso de *regionalización*. El CFE ofreció el ámbito propicio para efectuar las acciones necesarias.

<sup>66</sup> Este proyecto de acumulación no estaba desvinculado del proyecto que a escala mundial impulsaba al Fondo Monetario Internacional (FMI), como el organismo representante de la internacionalización del capital.

<sup>67</sup> Si bien, los inicios del proceso de transferencia son anteriores al período que nos ocupa (puede verse Paviglianiti, 1990), y Bruera alude al comenzar su gestión el por qué del fracaso del intento anterior, fue durante su presencia en el MCyE que se planificaron las etapas de la transferencia definitiva de los servicios nacionales de educación básica. Los *funcionarios-ideólogos*, presentaron la misma como un paso trascendente hacia la *descentralización* del sistema educativo y su consecuente *regionalización*, encubriendo el inicio de la expansión del neo-liberalismo en el terreno educativo. El Comité Ejecutivo del CFE, integrado por los titulares de las carteras de Educación de Mendoza, Carlos Orlando Nalim; de Corrientes, Elizabeth Segel de Temper; de Tucumán, coronel Julio César Viola; de Córdoba, vicecomodoro Eduardo Guillamonde y Darío Negro, Renato Roberto Bor-

tolotto y como representante permanente del Ministerio de Educación el secretario de esa cartera, Gustavo Perramón Pearson, y en carácter de miembro sustituto la subsecretaria del área, Adriana S. de Elizalde; (en el *El Diario*, Paraná, 24 de agosto de 1977; p.1), reunido en la Capital Federal los días 22 y 23 de agosto de 1977 anunció ante los ministros provinciales de Educación de todo el país que las provincias debían hacerse cargo de la conducción educativa de las escuelas primarias nacionales convirtiéndose en intérpretes y órganos de aplicación de las normas nacionales correspondientes a transferencias de servicios educativos. En forma conjunta se propuso la inmediata puesta en marcha de los programas correspondientes al sistema de contenidos mínimos para la enseñanza primaria a través de los cuales se pretendía regionalizar el aprendizaje en este nivel.

<sup>68</sup> *El Diario*, Paraná, 26 de agosto de 1977; p.2. Declaraciones de Catalán.

<sup>69</sup> *El Diario*, Paraná 07 de septiembre de 1977; p.4. Se retoman expresiones de Catalán al referirse a la educación en el *Proyecto Nacional*.

<sup>70</sup> *Ibidem*.

<sup>71</sup> *El Diario*, Paraná, 26 de octubre de 1977; p.2.

<sup>72</sup> *Ibidem*.

<sup>73</sup> *El Diario*, Paraná, 26 de octubre de 1977; p.2. Con relación a esas transferencias los observadores opinaban que aún se arrastraban problemas que se vinculaban con el crecimiento vegetativo de los establecimientos y los presupuestos. Sobre las características de los procesos de transferencia educativos ocurridos en Argentina durante el siglo XX, puede verse Paviglianiti, N., (1991); Slomiansky, E., (1989).

<sup>74</sup> *El Diario*, Paraná, 26 de octubre de 1977; p.2. Se indicaba que los ministros provinciales habían sido alertados por el Ministro de Economía, José Alfredo Martínez de Hoz, sobre la necesidad de tener en cuenta los traspasos de las escuelas primarias nacionales a las provincias en el presupuesto correspondiente al año 1978.

<sup>75</sup> Al momento de tomar la decisión de la transferencia para comienzos del período lectivo 1978 las últimas estadísticas que se disponían eran del año 1975 y en ella figuraban los siguientes datos: de los 26.596 establecimientos de nivel primario que tiene el país, 10.170 –el 38,6%– pertenecían a la Nación. De los 216.159 docentes afectados a ese nivel de enseñanza, 65.596 –el 30,4%– eran nacionales. Estas cifras incluían escuelas de jornada simple, completa, para adultos, diferenciales y centros de educación primaria. Las jurisdicciones municipales tenían en el país 25 establecimientos el 0,1% sobre el total y 531 docentes, el 0,2% correspondiente a este nivel de aprendizaje. Esto significaba que pasaban a depender de los presupuestos provinciales el 91,6% de los establecimientos de educación primaria del país y el 85,4% de los docentes de ese nivel. Ver *El Diario*, Paraná, 25 de octubre de 1977; p.4.

<sup>76</sup> El tema de la transferencia había sido tratado en *III Asamblea Extraordinaria del CFE* en Capital Federal del 10 de mayo de 1976; en la *V Asamblea Ordinaria del CFE* en San Miguel de Tucumán, Tucumán, del 15 al 17 de setiembre de 1976; en la *IV Asamblea Extraordinaria del CFE* en La Plata, Pcia. de Buenos Aires, en diciembre de 1976 y en la *VI Asamblea Ordinaria del CFE* en Posadas, Misiones, del 30 y 31 de marzo y 1 de abril de 1977.

<sup>77</sup> Así lo expresaba Catalán, “Las provincias recibirán las escuelas primarias nacionales en base a lo que señala el artículo 5º de la Constitución Nacional que les otorga –a las

provincias—el derecho y la responsabilidad de educar mientras la Nación delega la misión de educar en la municipalidad de Buenos Aries, teniendo en cuenta que el inciso 16 del artículo 17 de la Constitución, le otorga al Estado Nacional la facultad de dictar y delegar los planes de educación y universidad...en este momento no se justifica la coexistencia de ambos regímenes —nacional y provincial—”.

<sup>78</sup> Ministerio de Cultura y Educación, *Evaluación de la Transferencia*, Tomos I y II, Secretaría de Estado de Educación, Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo; Buenos Aires, 1980; T, I; p.62.

<sup>79</sup> *El Diario*, Paraná, 29 de octubre de 1977; p.3.

<sup>80</sup> Asimismo, las leyes delegaron las correspondientes responsabilidades al Territorio Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur y Municipalidad de Buenos Aires. Los instrumentos legales determinaron que las transferencias se efectuaban sin cargo, traspasándose el dominio y todo otro derecho que el Consejo Nacional de Educación (CNE) tuviese sobre los bienes inmuebles y sus accesorios cualquiera hubiese sido su origen, que ocupaban los establecimientos educacionales o supervisiones o con destino fijado para la construcción de futuras escuelas, o donaciones o legados con cargos de edificación pendientes. Se estableció, asimismo, que el personal docente, administrativo, de mantenimiento, de producción y de servicios generales, incluso el contratado que reviste en los establecimientos, supervisores y juntas de clasificación que se transfieran, quedaba incorporado de pleno derecho a la administración provincial previo reconocimiento de las provincias para asegurar niveles de sueldos no inferiores a los percibidos por los docentes nacionales. Iguales prerrogativas debían ser respetadas para el sistema previsional y las obras sociales, beneficios en los que el docente podrá optar por la Caja de Jubilación o la obra previsional provincial, según sus conveniencias

<sup>81</sup> *El Diario*, Paraná, 07 de junio de 1978; p.1.

<sup>82</sup> Ministerio de Cultura y Educación, 1980, T.I: 85

<sup>83</sup> *El Diario*, Paraná, 12 de abril de 1978; p.4. Di Bello señalaba que tomando como base la información que había suministrado el área de Educación se habían realizado previsionales englobadas en el crédito adicional de por un total de \$5.553.195.000, cifra que comprendía los rubros Personal, Bienes y Servicios no Personales, Bienes de Capital y Trabajos Públicos. Con respecto al aspecto provisional expresó que se tomarían las medidas que estableciese la reglamentación provincial y que durante los primeros años las jubilaciones serían financiadas por la Caja Nacional, si bien se aguardaban las definiciones definitivas para obrar en consecuencia.

<sup>84</sup> *El Diario*, Paraná, 06 de diciembre de 1978; p.4.

<sup>85</sup> Ver Paviglianiti, N., 1990:52.

<sup>86</sup> *El Diario*, Paraná, 18 de octubre de 1978; p.3.

<sup>87</sup> Ver Marquez, D., 1995:73.

<sup>88</sup> La privatización encubierta se ha manifestado a través del crecimiento de la oferta privada parasistemática o a través del mayor aporte que los padres deben realizar para la supervivencia de las escuelas.

<sup>89</sup> Ministerio de Cultura y Educación, 1980, Tomo I: 85, op.cit.

<sup>90</sup> Ver Márquez, D., 1995:76

<sup>91</sup> Ver Novaro y Palermo, 2003.

<sup>92</sup> *El Diario*, Paraná, 28 de agosto de 1980; p.2.

<sup>93</sup> *Ibidem*.

<sup>94</sup> *Ibidem*.

<sup>95</sup> En la década de los '90 se sancionará la *Ley Federal de Educación N° 24.195*, marco legal que establece las funciones de un Estado federal; la estructura del sistema educativo y reconoce una diversidad de agentes educativos, priorizando la responsabilidad del Estado Nacional, la participación de las provincias, los municipios, la iglesia católica y otras confesiones religiosas reconocidas y las organizaciones sociales (art.4).

<sup>96</sup> CFE, *II Asamblea Ordinaria, Informe Final*, MCyE, CendiE, Buenos Aires, Argentina, 1980; p.9. El Ministro informó que se había constituido un equipo de funcionarios de la Nación para atender los problemas relacionados con esta transferencia.

<sup>97</sup> Con relación a la transferencia de los servicios de educación primaria de adultos se había establecido su realización durante el segundo trimestre en curso del año 1980 y que la financiación se realizaría con el incremento que tendría la coparticipación federal de impuestos nacionales durante el año 1980, *El Diario*, Paraná, 26 de mayo de 1980; p.4.

<sup>98</sup> CFE, *III Asamblea Extraordinaria*, "Discurso de apertura pronunciado por el Señor Ministro de Cultura y Educación de la Nación, Ricardo Pedro Bruera", MCyE, SLEA N° 11, CendiE, Buenos Aires, 1976, p.42.

<sup>99</sup> *Ibidem* p. 41,42.

<sup>100</sup> *El Diario*, Paraná, 1° de Julio de 1976; p.1. Conferencia de Videla en la clausura de la reunión de gobernadores realizada en capital Federal entre el 28 y 30 de junio de 1976.

# Enseñar durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires: acerca de nuevos (y perdurables) sentidos para la escuela y los docentes

Alejandro Vassiliades<sup>1</sup>

## Resumen

En este trabajo nos proponemos abordar los sentidos que se construyen en torno a la tarea de enseñar durante la última dictadura militar en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires. Con ese objetivo, y a partir del análisis de fuentes primarias referidas a la política educativa de la dictadura en el ámbito provincial, procuraremos dar cuenta de los diferentes mecanismos y dispositivos a través de los cuales la administración dictatorial provincial se propuso regular la tarea de enseñar, avanzando hipótesis acerca de sus posibles efectos. Si, como se ha señalado, la política educativa de la última dictadura militar puede ser entendida como un proceso que permite entender los procesos sociales previos a su llegada al poder, pero también las características de los procesos sociales y educativos desde el retorno a la democracia en adelante, abordar la cuestión de la regulación de la enseñanza durante la dictadura en la Provincia de Buenos Aires puede volverse relevante, en tanto allí podrían haberse configurado muchos de los sentidos que estructuran los procesos educacionales del presente.

## Abstract

In this article we aim to focus on the senses that were built in relation to teaching during the last Argentine dictatorship in Buenos Aires Province. From the analysis of primary historical sources related to the educational policies the dictatorship developed in that province, we will try to show the different ways and devices through which it sought teachers regulation, advancing hypothesis

---

<sup>1</sup> Becario de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la Provincia de Buenos Aires / Universidad de Buenos Aires / Universidad Nacional de La Plata. E-mail: alevass04@yahoo.com.ar

about its possible effects. If, as it has been pointed out, the educational policy of the last Argentine dictatorship may be understood as a process that allows to understand social processes that took place before but also after that period, investigating the regulation of teaching in Buenos Aires Province might become relevant in the sense that may be many of the senses that structure educational processes nowadays were built there.

## Introducción

En este trabajo<sup>1</sup> nos proponemos abordar los sentidos que se construyen en torno a la tarea de enseñar durante la última dictadura militar en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires. Hacerlo supone estudiar un período sobre el cual el campo de la historia de la educación argentina ha investigado y producido en este último tiempo un cantidad importante de trabajos<sup>2</sup>, si bien el caso bonaerense permanece aún casi inexplorado. Al mismo tiempo, esta tarea implica adentrarse en la etapa más trágica y macabra en la vida de nuestro país, en la cual el terrorismo de estado, la represión, el asesinato y la desaparición forzada de decenas de miles de personas tuvo lugar.

En el caso argentino, se ha señalado que durante la última dictadura militar terminó de desmantelarse el proyecto educacional que había sido hegemónico durante un siglo desde la sanción de la Ley 1420 y que había comenzado a mostrarse en crisis hacia las décadas del '60 y '70 (Puigrós, 1996; Southwell, 2002; Pineau, 2006) En este sentido, el autodenominado "Proceso de Reorganización Nacional" modificó los principales ejes estructurantes del sistema educativo y transformó profundamente los sentidos de educar, desmantelando el Estado Docente, revirtiendo la lógica de acceso universal a la escolarización formal asociada a la movilidad social ascendente –iniciándose un proceso de fragmentación educativa que continúa en nuestros días– y desarrollando un intento represivo explícito sobre la educación básica a partir de una lógica de terrorismo estatal (Southwell, 2002)

Asimismo, y siguiendo a Southwell (2002), puede afirmarse que durante el período dictatorial se rompió la tradicional cadena de equivalencias que estructuró el discurso educacional argentino de fines del siglo XIX. Al mismo tiempo, las administraciones gubernamentales posteriores a la dictadura militar debieron procesar en términos educacionales el dispositivo autoritario por ella instalado. La mencionada autora señala que la política educativa de la última dictadura militar puede ser entendida como un proceso de dislocación que permite entender los procesos

sociales previos a su llegada al poder, pero también las características de los procesos sociales y educativos desde el retorno a la democracia en adelante, llegando hasta nuestros días. En este marco, abordar la cuestión de la regulación de la enseñanza durante la dictadura en la Provincia de Buenos Aires parece volverse relevante, en tanto allí podrían haberse configurado muchos de los sentidos que estructuran los procesos educacionales del presente.

Con ese objetivo, y a partir del análisis de fuentes primarias referidas a la política educativa de la dictadura en la Provincia de Buenos Aires – documentos, circulares, decretos, reglamentos, resoluciones, revistas, discursos, etc.-, procuraremos dar cuenta de los diferentes mecanismos y dispositivos a través de los cuales la administración dictatorial provincial se propuso regular la tarea de enseñar, avanzando hipótesis acerca de sus posibles efectos más que sobre las intenciones con las que aquella operó, en el marco de una perspectiva posestructuralista. Esto supone el desafío de preguntarse por las capacidades productivas del poder más que por sus cualidades represivas, en un contexto en donde la represión de las prácticas sociales se integró de manera sangrienta al paisaje cotidiano.

En este sentido, y siguiendo a Popkewitz (2000), abordaremos los procesos de reforma durante la última dictadura en la Provincia de Buenos Aires como parte del proceso de regulación social, en el sentido de atender a los efectos del poder en la producción de las prácticas y disposiciones sociales: por medio del poder los individuos juzgan lo bueno y lo malo, lo razonable y lo irrazonable, lo normal y lo considerado anormal. Referirse a la reforma no implicaría –en este marco– realizar una mera descripción de hechos– sino prestar atención a las disposiciones que estructuran los procesos de escolarización, en tanto elementos activos de poder en la producción de capacidades y disposiciones de los individuos. De allí que, nuevamente junto con Popkewitz, nos resultará relevante analizar el modo en que las formas de conocimiento en la escolarización encuadran y clasifican el mundo y la naturaleza del trabajo, lo cual implica que también tienen potencial para organizar y configurar la identidad individual. Siguiendo a este autor,

*“Fijadas en la retórica de la reforma, las pautas de la escolarización y de la formación del profesorado y las ciencias de la pedagogía son procedimientos, reglas y obligaciones múltiples y regionalmente organizadas que ordenan y regulan cómo se debe contemplar el mundo, actuar sobre él, sentirse y hablar de él. El poder, en este sentido positivo, descansa en los complejos conjuntos de relaciones y prácticas mediante los cuales los individuos construyen sus experiencias subjetivas y asumen una identidad en los asuntos sociales”*  
(Popkewitz, 2000:26)

El estudio del cambio, entonces, implica la consideración de las reglas y normas que subyacen al saber de la escolarización y de cómo se produce y se hace aceptable ese saber en tanto prácticas sociales que tienen lugar dentro de ámbitos institucionales. El cambio se vuelve así un problema de epistemología social (Popkewitz, 2000), la cual nos permite pensar las reglas y normas del conocimiento sobre el mundo, que constituyen sujetos y objetos, a la vez que también habilita la posibilidad de hacer visibles las reglas por las que determinados tipos de fenómenos y de relaciones sociales de la escolarización se constituyen en “objetos” de reforma, las condiciones de poder contenidas en esas construcciones y las continuidades y discontinuidades contenidas en su construcción. Esta idea supone indagar en las pautas que imponen ciertas regularidades, límites y marcos en la vida social que configuran la práctica, cuyo poder radica en la invisibilidad.

En este marco, hemos trabajado con un corpus de más de ochenta resoluciones, circulares, documentos, etc. del período dictatorial en la Provincia de Buenos Aires. Asimismo, hemos considerado los seis números de la *Revista de Educación* provincial aparecidos entre 1976 y 1980<sup>3</sup>. A partir del trabajo realizado sobre estas fuentes, hemos construido cuatro dimensiones para intentar dar cuenta de los mecanismos de regulación social de la tarea de enseñar instrumentados por la dictadura en la Provincia de Buenos Aires<sup>4</sup>:

- Las tendencias de política educativa de la administración dictatorial bonaerense
- Los discursos acerca de los fines de la escolarización y el imaginario pedagógico construido por dicha administración
- La interpelación a los docentes bonaerenses desde el gobierno dictatorial provincial
- Los sentidos que discursivamente se articulan en torno a la tarea de enseñar en la Provincia de Buenos Aires

### **La política educativa subsidiarista, descentralizadora, privatista y (pretendidamente) desburocratizadora de la dictadura en la Provincia de Buenos Aires: obsesión por la eficiencia<sup>5</sup>**

“Entendemos por racionalizar –extendiendo el término utilizado en economía– la obtención de la producción actual con menos



costo, y, a igualdad de costos, una mayor y mejor producción. El Ministerio de Educación, al margen de sus funciones de tipo político-institucional, es una empresa o ente de servicios. Racionalizar en el ámbito Ministerial –y en el de toda la Administración Pública-, no es más que obtener el mismo servicio con menor costo o prestar un servicio eficiente con el mismo costo”<sup>6</sup>

Tanto el gobernador de la Provincia de Buenos Aires –Ibérico Saint Jean– como el primero de sus ministros de educación –Ovidio Solari, al frente de la cartera educativa en el período 1976-1980-, publicaron la mayoría de sus discursos de apertura y cierre de los ciclos lectivos en la *Revista de Educación* de la Provincia de Buenos Aires. Allí solían señalar las falencias del sistema educativo provincial, además de avanzar en vías que ellos consideraban posibles para solucionar esas deficiencias y realizar diversos anuncios de política educativa. Preguntarnos por lo que aquí constituiría la “falta” del sistema educativo provincial para la administración dictatorial puede brindar pistas que nos permitan explicar las dinámicas y procesos que se configuran en torno de esa faltante<sup>7</sup>. En este caso, los funcionarios entendían la falta en términos de ineficiencia del sistema educativo provincial y en torno a ese significante se articulaban concepciones acerca del rol que debía asumir el Estado en educación, el lugar de los agentes privados, la necesidad de descentralización y de “desburocratización” del sistema

En ese marco, para la administración dictatorial en la Provincia resultaba imprescindible que el Estado asumiera un rol subsidiario y que el sector privado se integrara al llamado “sector estatal” en educación. Con este objetivo, hacia 1977 se crea en el ámbito del Ministerio de Educación provincial la Dirección de Enseñanza No Oficial. El avance en políticas de subsidiariedad estatal aparecía articulado a la necesidad de incremento de “productividad” del sistema educativo provincial. Para el ministro Solari, ambas estaban íntimamente vinculadas a la posibilidad de desarrollar la educación privada en todos los niveles del sistema, idea que se basaba en “los principios de la libertad de enseñar y aprender y los derechos inalienables de la familia”<sup>8</sup>, tal como siempre sostuvo la Iglesia Católica en nuestro país a lo largo de toda la historia de la educación argentina.

Por otro lado, hacia 1977 el ministerio de educación bonaerense promovía enfáticamente –a través de los discursos de sus funcionarios y de artículos en la *Revista de Educación y Cultura*– la incorporación de las escuelas nacionales al ámbito provincial, de modo de proceder con la des-

centralización educativa en la que se estaba embarcando la dictadura militar a nivel nacional y que concretaría, para el caso del nivel primario, en 1978. Tal como ocurría con la subsidiariedad, la descentralización también era asociada, en el plano discursivo, al logro de una mayor eficiencia en el funcionamiento del sistema educativo provincial. En esta misma línea, el ministerio de educación bonaerense también impulsa en 1977 la regionalización del sistema, instalando regiones con cabeceras en La Plata, Morón, Mercedes, Junín, Olavaria, Bahía Blanca y Mar del Plata<sup>9</sup>, con el fin de resolver cerca del 80% de los asuntos que se elevaban al nivel central, instalándose a tal efecto Juntas de Región de Supervisión (JRS)<sup>10</sup>. Ya en 1976, y adelantándose a otros procesos descentralizadores a nivel nacional, se había unificado en el Consejo Escolar la labor administrativa de cada distrito<sup>11</sup>, actuando como lo que un par de años más adelante serían las Unidades Administrativas Únicas (UAU).

En este mismo sentido, en 1978 un decreto del gobernador provincial facultó al Ministerio de Educación a establecer convenios con las Municipalidades para proveer de materiales a las escuelas<sup>12</sup>. Mediante dichos convenios se produjo la creación de las “Comisiones de Descentralización de Servicios Educativos”, presididas por los Intendentes Municipales o sus delegados e integradas por los Secretarios de Inspección, quienes estaban a cargo de las UAU, además de un secretario, un docente directivo de los distritos y un representante de las cooperadoras. Desde el punto de vista de los funcionarios, la descentralización supondría la posibilidad de una mejor (léase más eficiente) administración del sistema educativo provincial:

*“Hace muchos años está en el ánimo de toda la Dirección Educativa de la Provincia la necesidad de la descentralización (...) No se puede manejar un país extenso y despoblado desde una sola sede central, porque eso implica desconocimiento de realidades, arbitrariedad de medidas y desajustes de acciones. La descentralización se puede caracterizar por la responsabilidad asumida en forma personal”* <sup>13</sup>

Además de las consideraciones realizadas respecto del lugar del Estado, el rol de los agentes privados y la necesidad de descentralizar el sistema, el ministro Solari señalaba como imprescindible la modificación de la estructura del ministerio a su cargo, para así poder alcanzar la tan ansiada eficiencia, que él entendía en términos de la relación entre las inversiones en educación y los resultados:

*“La estructura interna del Ministerio tiene una proliferación de direcciones que no responden a una agrupación formal sistematizada en cuanto a*

*funcionamiento, actividades o tareas. Esta proliferación de direcciones que integran el Ministerio, lo hacen ineficaz e ineficiente para administrar debidamente la educación en la Provincia.*<sup>14</sup>

En pos del objetivo de la eficiencia, en 1977 se transfieren las escuelas agrarias del Ministerio de Asuntos Agrarios a la órbita del Ministerio de Educación. Además, se anuncia la modernización de la infraestructura de los establecimientos escolares, cuya labor para el ministro estaba lejos de ser productiva debido a la carencia de equipamiento, y la creación de escuelas diferenciadas. Estas instituciones no son justificadas desde un argumento apoyado en el derecho a la educación, sino que los motivos que explícitamente se esgrimen están asociados a la utilidad o a los índices de eficiencia que pueden representar para el Estado provincial: “[Las escuelas diferenciadas] buscan dar a la sociedad un mayor volumen de personas integradas y socialmente operantes, para que no pese sobre el Estado como sector pasivo e improductivo ese 10% de la población, que por motivos diversos padece déficit físicos, mentales o graves carencias sociales, que le impiden desarrollarse normalmente. En este momento la Provincia no puede permitirse el lujo de dejar como sector pasivo a un porcentaje tan considerable de sus habitantes”<sup>15</sup>

La ausencia de argumentos que sostengan el derecho a la educación y la introducción de criterios de mercado para el análisis del sistema educativo provincial que realiza la administración dictatorial bonaerense también pueden observarse en cómo el ministerio entendía que debían medirse la “eficiencia” y la “productividad”. Esto debía llevarse a cabo a través del análisis de los coeficientes de egresos y titulaciones en cada nivel y modalidad del sistema educativo, de modo de realizar una evaluación “objetiva” del mismo. La eficiencia de la acción educativa era entendida en términos de retención y titulación de alumnos. De acuerdo con este razonamiento, lo que había que lograr era una relación armónica entre la cantidad de ingresantes al sistema y el número de egresados luego de la escolaridad completa. Como veremos a continuación, el logro de la eficiencia iba de la mano de la “modernización” del sistema educativo y de su adaptación a las demandas del entorno.

## **Acerca de las escuelas “adaptadas” a las demandas del entorno: de cuando la agonía del discurso de la instrucción pública llegó a su fin**

El imaginario<sup>16</sup> que se había estructurado con el discurso de la instrucción pública en nuestro país suponía una configuración y desarrollo

de un sistema educativo en torno a la idea de *ofrecer* o *dar* educación. Si bien es cierto que ya en el caso de Sarmiento esta centralidad en lo que había que “dar” se asociaba a consideraciones acerca de las necesidades que emanaban del desarrollo del país, y si bien es cierto que –por ejemplo– en el caso de la política educativa del peronismo la intención de “vitalizar la escuela” tenía que ver con ponerla en relación con lo que ocurría puertas afuera de ella, podríamos postular que en las décadas del 60 y 70 –y sobre todo en la dictadura– va a comenzar por primera vez a hablarse de una escuela que deba “adaptarse” al entorno en términos muy diferentes a los mencionados. Esto –creemos– supone una fuerte dislocación de algunos sentidos sobre los que se había estructurado el imaginario con el que se configuró la instrucción pública en nuestro país.

El requerimiento de “adaptación a las demandas del entorno”, se basaba en un diagnóstico según el cual la escuela estaba desconectada de la realidad que la circundaba:

*“La escuela no cumple con las finalidades que le demanda la sociedad contemporánea, en sus múltiples manifestaciones; nunca como ahora la escuela ha estado tan desconectada de la realidad; la tarea nuestra por consiguiente, es buscar los medios adecuados para transformarla y convertirla en un potente factor de progreso del hombre y de la sociedad en nuestros días”*<sup>17</sup>

Esta adaptación a las demandas del entorno se inscribía en el discurso de la planificación y de la formación de recursos humanos provenientes de la etapa desarrollista inmediata anterior a la dictadura. En 1976, el ministro de educación bonaerense realizaba el siguiente diagnóstico:

*“La distribución de las oportunidades educativas que ofrecen los centros docentes, no responde a una planificación basada en el conocimiento de las características de las comunidades, que permita maximizar la utilización de los recursos existentes y atender mejor a la demanda de la población en edad escolar”*<sup>18</sup>

Para el ministro, renovar el currículum era una tarea que debía realizarse procurando adecuar la oferta educativa a las necesidades de la demanda ocupacional y utilizando más racionalmente a los docentes, entendidos como “recursos humanos disponibles”. Como medidas generales para mejorar el nivel educativo de la población escolar se proponía renovar el currículum en sus objetivos, contenidos y metodologías para volverlo flexible y adaptable a las situaciones de las distintas regiones de la Provincia. En pos del alcance del “desarrollo” y de un mejor aprovechamiento de los docentes como “recursos humanos”, la administración dictatorial publica en 1976 un artículo elaborado por la UNESCO en

donde se sugiere la producción de programas radiales para aquellos países en vías de desarrollo en donde hay pocos maestros y en donde la educación del adulto está poco difundida. Con el mismo objetivo de satisfacer las demandas del desarrollo el ministerio argumenta el impulso a la formación técnico-profesional y la institucionalización de un sistema de bibliotecas educativas que propiciara “el perfeccionamiento docente” y la “educación permanente”. Asimismo, en junio de 1977 se puso en el aire, por el Canal 2 de La Plata, un curso teórico práctico de azulejista, bajo la denominación de “Telescuela Profesional”<sup>19</sup>.

En todos los casos mencionados, el desarrollo no estaba desligado de una raigambre religiosa: el aprovechamiento de bienes y recursos tenía como objetivo último el lograr la “plena felicidad” del hombre en el contacto con el mundo que le había sido dado.<sup>20</sup> Sin embargo, como veremos a continuación, la “plena felicidad” prometida no parecía ser para todos, sino que las oportunidades educativas debían adecuarse al “tipo de inteligencia” de los alumnos.

### **Notas sobre la escolarización adaptada a las “capacidades” del alumno: acerca del reemplazo de las narrativas de salvación por el sálvese quien pueda...o quien tenga las “potencialidades” para hacerlo**

El proyecto de la educación moderna que triunfó en nuestro país y a lo largo y ancho de todo el globo (Pineau, 2001) se había estructurado sobre grandes relatos o narrativas de salvación (Popkewitz, 1999) desde las que la escolarización era pensada como un medio para alcanzar una mayor justicia, igualdad, progreso, status de ciudadanía, etcétera. Si bien, como afirma Popkewitz, la inclusión debería ser el “crimen” que deberíamos investigar –en tanto en esa misma acción se producen siempre exclusiones-, lo cierto es que ésta, en tanto relato, fue el eje que atravesó el surgimiento y desarrollo de los sistemas educativos nacionales, como el que tuvo lugar en nuestro país. En palabras de Beatriz Sarlo:

*“Si hubo en el siglo XX una institución igualadora e integradora, autoritaria y democratizadora al mismo tiempo, esa fue la escuela pública (...). Ser argentino implicaba trabajar, leer y escribir, votar. Ser argentino también significaba un imaginario articulado por principios de orgullo nacional, posibilidades de ascenso social y relativo igualitarismo.” (Sarlo, 2001:28)*

Si el sistema de instrucción pública comienza a mostrar signos de crisis luego de la caída del segundo gobierno peronista, las narrativas de la inclusión y la igualdad parecen ser parte de las dislocaciones que se producen durante la última dictadura en nuestro país. Tal como venimos analizando para el caso de la Provincia de Buenos Aires, la educación dejó de ser un derecho, comenzó a ser menos pública y se divorció –o más bien *enviudó*– de la idea de igualdad. Si esta última había supuesto muchas veces el avasallamiento de formas culturales consideradas subalternas, también lo había sido de las diferentes situaciones de origen de las que partían los sujetos. La escuela configurada bajo la narrativa de la igualdad era disciplinadora a la vez que inclusiva, legitimadora de un orden establecido a la vez que constructora de ciudadanía (Southwell, 2006)

Al analizar las fuentes histórico-educativas de la época dictatorial en la Provincia de Buenos Aires –pionera en el desarrollo de la escolarización moderna en nuestro país– la narrativa de la igualdad aparece reemplazada por la necesidad de que la escuela se adecúe a las potencialidades –y en parte también a los “intereses”– del alumno. Esta dislocación aparece articulada con la crítica a la estructura burocrático-administrativa del sistema educativo, como así también con las necesidades de una escuela orientada a las demandas del desarrollo:

*“La proliferación de niveles, de ciclos, de subdivisiones y de términos, reflejan la carencia de una planificación integral orgánica de la estructura académica que responde a la estructura del conocimiento y a los variados intereses y potencialidades del alumno, dentro de un marco de grandes objetivos de desarrollo nacional”* <sup>21</sup>

*“El objetivo del sistema ha de ser conciliar los términos educación y desarrollo, contribuyendo a elevar la formación del hombre integral, recurriendo a procedimientos modernos que faciliten la profesionalización a breve plazo, adecuando oportunidades educativas para todos, lo que supone reconocer que no todos los alumnos tienen el tipo de inteligencia abstracta sobre la que descansan en general los planes y programas actuales”* <sup>22</sup>

La escuela, por lo tanto, debía adaptarse también a los intereses y demandas del alumno en tanto posibilidades individuales. Éstas aparecen con un alto nivel de naturalización y –en algunos casos– de difusa generalidad en los discursos: se trataba de alcanzar la consolidación de un sistema educativo “adecuado a las necesidades presentes y previsibles del individuo, la familia y la sociedad, que prepare para el ejercicio responsable de la libertad” <sup>23</sup> En el caso de la escuela media, ya en 1976 se proponía explícitamente la orientación de la selección de la matrícula

en función de las capacidades individuales de los educandos y de las “demandas del desarrollo”.

Creemos que un ejemplo relevante para analizar este viraje de la escolarización hacia las posibilidades y capacidades individuales lo constituye la creación de Escuelas de Recuperación en el ámbito bonaerense. Con ellas la administración dictatorial reemplaza en 1976 al denominado “Grado A”, destinado al apoyo escolar para niños con “dificultades de aprendizaje”. La nueva estructura tendría “maestros recuperadores”, y estaría coordinada por la Inspección General de Enseñanza Primaria Común y la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. Sin embargo, pese al cambio, se continuaba enfatizando la adecuación de los aprendizajes al proceso madurativo y al ritmo individual de los alumnos.

Para estas Escuelas de Recuperación se mencionan como objetivos de estas “prevenir y asistir las dificultades de aprendizaje de la **población cliente** del primer ciclo” (el resaltado es nuestro), “ampliar cuantitativamente los beneficios del **servicio**” (nuevamente el resaltado nos pertenece) y “compartir la atención del niño con dificultades de aprendizaje”<sup>24</sup>

Estos niños que eran “clientes” y no sujetos de derecho, que asistían a las escuelas con el objeto de gozar de los beneficios de un “servicio”, compartían la responsabilidad con el sistema educativo en relación a las dificultades que tenían para aprender. Entre los “constituyentes del problema”, se consideran factores “personales” y “situacionales”, los cuales a su vez se dividen en “específicos del contexto comunitario y familiar” y “específicos del sistema escolar”<sup>25</sup>

Entre los factores personales encontramos<sup>26</sup>: edad-grado, C.I-Madurez, Salud, Experiencias Previas, Trastornos psicomotrices, Dificultades en el desarrollo y organización del lenguaje, Dificultades en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, Dificultades en la adaptación e integración al ambiente escolar. Entre los factores específicos del contexto comunitario y familiar, se encuentran el nivel socio-económico, el nivel cultural, y el ambiente socio-familiar. Podría pensarse que, tal como lo harían quienes desarrollaron el concepto de “educabilidad” casi treinta años después, la Dictadura ponía la responsabilidad de las dificultades de aprendizaje en el contexto “desfavorable” del niño, abandonando toda pretensión de revertir las desigualdades que atravesaban a los alumnos.

Otra política en la que el ministerio de educación bonaerense se embarca al poco tiempo de que la dictadura tomara el poder es la de producir ajustes en el programa curricular para el primer ciclo, que había sido elaborado en 1975<sup>27</sup>. A través de la circular 129/76, el ministerio de pro-

vincial realiza algunas consideraciones acerca del mencionado programa, afirmando que:

*“La primera etapa es un período de maduración para la lecto-escritura, el cálculo y todos los aprendizajes escolares. En consecuencia, su extensión está supeditada a la maduración **de cada alumno en particular** y no deberá dudarse en pasar a la segunda apenas se compruebe que el educando –por sus experiencias preescolares o por la misma actividad escolar-, ha dominado las conductas fundamentales de la primera:”* (el resaltado es del original)<sup>28</sup>

En la misma línea, se sostenía que este programa curricular de primer ciclo debía atender la realidad provincial: sobre 207.610 alumnos en primer grado, sólo había un 26% habían pasado por experiencias preescolares sistemáticas. Para el 74% restante se proponía proveer “otras formas de maduración”<sup>29</sup>

El imaginario pedagógico hegemónico en la Provincia de Buenos Aires en la época dictatorial no sólo postulaba una escuela adaptada a las necesidades y capacidades del alumno, sino que descreía y criticaba duramente la transmisión de contenidos como eje de la tarea de enseñar. El ministerio de educación provincial sugería enfáticamente “que los métodos de enseñanza (verbalistas, pasivos, expositivos), dejen de estar condicionados por los programas de estudio, remarcados de contenidos y sin ninguna intención formadora”<sup>30</sup> En consonancia con esta perspectiva centrada en el alumno, el ministro Solari proponía que el aprendizaje desplazara a la enseñanza del lugar central en la escena pedagógica:

*“Reemplazar el proceso de escuchar o reproducir por el de aprender, al posibilitar la participación activa de los educandos en el desarrollo de la investigación personal. Para ello se proveerá los medios audiovisuales, bibliotecas, museos, talleres y laboratorios, en la medida de las posibilidades.”*<sup>31</sup>

En este imaginario parecen recuperarse y resignificarse la centralidad que la escuela nueva, en su crítica a la pedagogía tradicional, otorgaba al alumno –lo que había convertido a la “adecuación a la infancia” en el criterio que servía de validación de las propuestas pedagógicas– y al hacer (Pineau, 2006). Podríamos postular como hipótesis que ambos rasgos son retomados y resignificados durante la etapa dictatorial e insertados en el proyecto pedagógico autoritario. La centralidad del alumno viró hacia la adecuación a sus ritmos madurativos y sus “capacidades”, entendiendo al aprendizaje en una lógica individual, mientras que la recuperación de la centralidad del hacer trajo consigo la desconfianza hacia la transmisión de contenidos y el énfasis en el aprendizaje por sobre la



enseñanza. Esto definitivamente impactó sobre los sentidos de la tarea de enseñar, y en ello nos centraremos en los próximos apartados.

## **Vocación. moral cristiana, reclutamiento y perfeccionamiento: la interpelación a los docentes bonaerenses desde la administración dictatorial**

*“Convoco a la docencia bonaerense para (...) asegurar ese ser humano consciente, temeroso de Dios, respetuoso de sus semejantes, formado en la docencia y en la convivencia pacífica, que le permitirá sobresalir sobre los pueblos del mundo por su calidad y porque su formación sana, consciente y verdadera, evitará que se lo engañe o vilipendie demagógicamente (...) o conduciémos por falsos paraísos, repugnantes a nuestra civilización occidental y cristiana”<sup>32</sup>*

La construcción del imaginario del que venimos intentando dar cuenta impactó –como era de esperarse– sobre los sentidos de la tarea de enseñar. Para los funcionarios del ministerio de educación provincial, el docente constituía un factor central para la consolidación de su proyecto pedagógico, lo cual requería desarrollar y extender las acciones de “perfeccionamiento”:

*“En este esquema, pensamos que el factor fundamental sigue siendo el docente, cuya formación y actualización deben ser mejoradas de manera constante; hoy la tarea docente se está convirtiendo en una labor altamente tecnificada, que requiere el apoyo de la educación permanente o continua, como única forma de alcanzar rendimientos aceptables (...). La acción de perfeccionamiento seguirá sin pausas y abarcará áreas nuevas de la pedagogía contemporánea y sus ciencias contributivas”<sup>33</sup>*

El perfeccionamiento docente requería de un sistematizado proceso de “reclutamiento”<sup>34</sup> del personal que luego se desempeñaría como maestro y de sus procesos de formación. En este sentido, en 1977 se aprueba en la Provincia el Plan de Estudios del Magisterio Normal Superior, con el que se regularía la formación docente en territorio bonaerense<sup>35</sup>. En el apartado III de dicho Plan pueden reconocerse algunos de los principios y sentidos que deberían atravesar la tarea de enseñar:<sup>36</sup>

- “se asigna al maestro la máxima importancia ética en el (...) afianzamiento de la nacionalidad”
- “es el agente principal que tiene el sistema educativo para la preparación de los recursos humanos”

- “ninguna innovación educacional es válida si no va previamente acompañada de la debida preparación del personal que ha de llevarla a cabo. Con buenos maestros, todo”
- “El maestro es el principal agente de cambio y el instrumento más importante para asegurar los valores de nuestra civilización”
- “debe participar inteligente y fervorosamente en el sistema de formación del que forma parte”
- “se elimina de este renovado currículum la antigua idea de la mera transmisión y almacenamiento de conocimientos, reemplazándola por la del dominio de los instrumentos de la enseñanza-aprendizaje”

Asimismo en los discursos había un fuerte énfasis en la trascendencia de la tarea de enseñar y en las prescripciones de los contenidos a inculcar, vinculados a la civilización cristiana occidental. Decía el ministro Solari en 1976:

*“Al maestro se le exige lo mejor. Bien está que sea así. Tiene en sus manos el futuro del país. Su labor es trascendente. De una trascendencia que se estudia en los libros, pero que más aún se siente y se vibra en toda la dimensión del alma. Que exige una permanente adecuación a la cambiante realidad sin traicionar ni por un instante todo aquello que constituye la esencia misma de la tradición nacional (...) Que [el maestro] atienda los contenidos fundamentales de la civilización cristiana de Occidente, proporcione al educando una cosmovisión de las realidades pasadas y presentes, y lo prepare prospectivamente para afrontar las realidades que vendrán, de forma que en ellas sea actor y no espectador”* <sup>37</sup>

En relación al plano curricular, el ministerio de educación de la Provincia implementa –en consonancia con lo que ocurría a nivel nacional– una nueva materia: Formación Cívica y Moral. En 1976 se habían aprobado los contenidos de esta asignatura<sup>38</sup> y en 1978 se establece que para el dictado de esta materia en el plan de estudios de la carrera de Magisterio Normal Superior<sup>39</sup> se fijarán los mismos objetivos y contenidos que los que se habían determinado dos años atrás, adecuándolos a las características del nivel terciario<sup>40</sup>. Tenía por objetivos generales “enseñar los ideales y razones fundamentales que dan existencia a la Nación y los bienes que integran la Patria Argentina, su vigencia y su defensa”<sup>41</sup> En los objetivos específicos se destacan rasgos esencialistas, perennialistas y trascendentes, junto con una explícita inclusión del principio de subsidiariedad del Estado. Asimismo, entre los contenidos se menciona la “jerarquía del hombre en relación con los demás seres y cosas”, “rasgos humanos esenciales” “vigencia de los valores de la moral cristiana”, “la doctrina

social de la Iglesia”, “subsidiariedad del Estado”, “El aborigen (...) El aporte hispánico: idioma, cultura, religión”, entre otros<sup>42</sup>. El ministro Solari, al referirse a esta materia, afirmaba que “con ella pretendemos volver a viejas prácticas de moral, buenas costumbres, conocimientos cívicos, respeto a la familia, temor a Dios, que constituyeron en su momento, la base de la dignificación y cultura del pueblo argentino.”<sup>43</sup>

Otra estrategia mediante la cual la administración dictatorial en la Provincia intentó regular el trabajo de enseñar fue la supresión de algunas asignaturas y la prohibición (y autorización o recomendación) de textos escolares. Ya en 1975 se había constituido una Comisión Especial de Estudio de Textos para estudiar los ejemplares que se utilizarían en los establecimientos escolares de la Provincia de Buenos Aires<sup>44</sup>. En 1976, días antes del golpe de estado del 24 de marzo, se aprueban las normas para el estudio del material escrito y audiovisual de uso escolar<sup>45</sup>. Una vez llegada la dictadura al poder, los mecanismos de control se profundizarán: por un lado se suspenderá en todos los niveles y modalidades de enseñanza el dictado de las materias “Estudio de la Realidad Social Argentina” (ERSA), “Formación Argentina” y “Estudios Sociales” (para el nivel primario)<sup>46</sup>, declarando luego en disponibilidad al personal docente a cargo de ellas<sup>47</sup> y dándolas por aprobadas a aquellos alumnos que las hayan cursado como regulares<sup>48</sup>.

Asimismo, la administración dictatorial provincial pondría en manos de la Inspección General de Enseñanza Primaria Común y a las Direcciones de los distintos niveles la responsabilidad de emitir dictamen previo a la aprobación de los textos que se emplearán en los establecimientos de su dependencia, para lo cual intervendrá una comisión técnica designada a tal efecto<sup>49</sup>. No desarrollaremos en esta oportunidad la cuestión de la prohibición y autorización de textos, pero sí cabe señalar que un porcentaje considerable de las resoluciones del Ministerio de Educación de la Provincia en el período 1976-1983 están dedicadas a ello.

En el discurso inaugural del ciclo lectivo de 1978, el ministro Solari volvió a insistir acerca de la importancia del “perfeccionamiento docente”. Allí se afirmaba que los maestros deberían asumir la responsabilidad de su actualización personal, a la vez que también estarían habilitados para intervenir y participar de la programación de los contenidos y la conducción y evaluación de los aprendizajes. En este marco, la tarea de actualizarse aparecía para el docente como una obligación profesional y ética para consigo mismo, sus alumnos y la sociedad. Como señalan Kaufmann y Doval (1997, 1999), la profesionalidad docente se configuraba

por medio de la no neutralidad ético-religiosa, desde la que se articulaban la vocación, eficiencia, objetividad, autonomía, responsabilidad y moralidad de los maestros.

Paradójicamente, pese a que en los discursos se aboga por la participación de los maestros en el currículo, había –tal como vimos– una alta prescripción respecto de los temas, la planificación y la bibliografía con la que debía trabajarse en las clases. Mientras que la Provincia institucionalizaba Centros de Investigación Educativa (CIE) destinados –supuestamente– a formar docentes para que puedan tomar a su cargo la tarea de armar su propio currículo<sup>50</sup>, en las *Revistas de Educación*, se publicaban artículos que imponían explícitamente una determinada manera de pensar y planificar las clases. Junto con ello, la regulación del trabajo docente implicaba también la construcción de nuevos sentidos para la tarea de enseñar, como veremos a continuación.

### **“Orientadores”, “guías” y “facilitadores”: de cuando la tarea de enseñar fue desligada de la transmisión de conocimientos, o el día en que Durkheim fue reemplazado por Piaget**

Las consideraciones realizadas en los apartados anteriores impactaron con fuerza en los sentidos de la tarea de enseñar. Si el énfasis ahora recaía sobre el aprendizaje y no sobre la enseñanza y si debía abandonarse la transmisión de contenidos a la vez que respetarse el desarrollo madurativo del educando, la concepción acerca de qué naturaleza debía tener la enseñanza y de era lo considerado correcto e incorrecto en un maestro sufrirá también modificaciones.

El ministro Solari hacía un permanente llamado en sus discursos a “modernizar” las metodologías de enseñanza, de modo de poner a la escuela a la altura de un futuro en la que predominaría los avances científicos y tecnológicos. Esta modernización metodológica implicaba dejar atrás la transmisión de conocimientos a favor de la inculcación de actitudes y atributos de la personalidad, lo que discursivamente aparecía engarzado a la labor trascendente de los docentes, “apóstoles” de la causa dictatorial y difusores de los valores religiosos.

En este sentido, la modernización metodológica implicaba el fin de la transmisión pedagógica en tanto pasaje de la cultura producida socialmente a las nuevas generaciones. Ser buen docente era abandonar ese

paradigma “tradicional” y orientarse hacia la inculcación de valores y actitudes en los alumnos. Floreal Conte, subsecretario de educación de la Provincia de Buenos Aires, abogaba en 1976 por:

“un maestro que:

- forme más que informe
- inculque apego a la familia y devoción por la Patria y sus símbolos
- logre en el alumno hábitos y actitudes que se deduzcan de una convicción, de que nada durable y valedero se consigue sin trabajo y sin esfuerzo
- induzca al respeto por lo realizado por sus mayores y tenga audacia para crear sin esperar recompensa.”<sup>51</sup>

Como puede verse, los sentidos de la “modernización” metodológica iban de la mano de la labor trascendente de inculcación de valores y actitudes, lo cual suponía también el desarrollo de las potencialidades individuales, en clara articulación con la idea de una escuela estructurada en función de las posibilidades y capacidades de los alumnos. En este sentido, quizás el certificado de defunción de la transmisión pedagógica moderna haya sido escrito cuando el gobernador provincial, en su discurso de fines de 1977, opuso la figura de Durkheim a la de Piaget, adhiriendo al segundo y aludiendo a los sentidos que debía asumir la tarea de enseñar:

*“Si bien éste es un tema específico del área, no dudo en lo personal en suscribirme a la postura de Piaget que por oposición al autoritarismo de Durkheim proclama la necesidad de limitar la heteronomía de las normas morales, para que en el crisol del alma del educando, por la acción cariñosa de su maestra, se transformen en normas autónomas que lo lleven a obrar por propio convencimiento”<sup>52</sup>*

Esta particular lectura de las obras de Piaget<sup>53</sup> y Durkheim, la necesidad de dejar atrás la pedagogía tradicional y de echar mano a los últimos desarrollos en técnicas de enseñanza, derivó en una serie de recomendaciones y pautas de trabajo para los maestros a partir de la instrucción programada.

En el artículo “La cibernética en la enseñanza primaria”, escrito por la Prof. Yolanda Matilde Lancillota y publicado en la Revista de Educación y Cultura de 1977, se afirma la necesidad de que la pedagogía científica, que contaba con métodos altamente evolucionados para dar respuesta y para auxiliar eficientemente al maestro sobre la base de la instrucción programada, partiera de los fundamentos relativos al aprendizaje y del proceso psicológico del alumno para configurar un tipo de programa-

ción cibernética llamada “Ramificada-Modular”. El aprendizaje entendido en lógica individual es un rasgo característico de la concepción que se presenta:

*“la verificación de los resultados, es un aspecto fundamental del aprendizaje y es más importante, cuando se mide el progreso del estudio individual o AUTOAPRENDIZAJE, donde el individuo queda librado a su propia conciencia y responsabilidad, dependiendo de su experiencia y del ejercicio pleno de sus facultades; aquí es donde pone de manifiesto su actitud frente a la necesidad de educarse **para sí** y para bien de la sociedad de la cual forma parte” (las mayúsculas y negritas pertenecen al original)<sup>54</sup>*

El artículo mencionado también incluye un cuadro comparativo<sup>55</sup> que intenta reflejar el modo en que la educación se ha “modernizado”, contrastando claramente la óptica pedagógica del ayer y el hoy:

AYER	HOY
¿A quién se enseña?	¿Quién aprende?
¿Quién enseña?	¿Quién guía?
¿Para qué se enseña?	¿Para qué aprende?
¿Qué se enseña?	¿Qué se aprende?
¿Cómo se enseña?	¿Cómo se aprende?
¿Por qué se enseña?	¿Por qué se aprende?

Se afirma así que si en el pasado la importancia recaía en el docente como transmisor de conocimientos, en la actualidad el énfasis era colocado en cada alumno como ser individual. En este sentido, lo fundamental no era el maestro transmisor de contenidos sino el niño que, por medio de la acción individual, va avanzando en las etapas del desarrollo evolutivo, guiado por un maestro “orientador”, “facilitador” de experiencias y actividades para el alumno, siempre atendiendo a sus posibilidades individuales. En este sentido, podríamos sostener que la administración dictatorial de la Provincia de Buenos Aires, tal como ocurrió en el resto del país, negó el valor del acceso al conocimiento y desvalorizó el saber como componente fundamental del desarrollo individual y social, además de desligarlo de la posibilidad de desarrollo de la afectividad y de la participación social (Braslavsky, 1896)

## **A modo de conclusión: la modernización recargada (de significaciones)<sup>56</sup>**

En este trabajo hemos intentado presentar un análisis de los mecanismos mediante los cuales la administración dictatorial en la Provincia de Buenos Aires se propuso regular la tarea de enseñar de los maestros bonaerenses, avanzando algunas hipótesis acerca de sus efectos en términos de los sentidos que se construyeron en torno de las prácticas docentes y –por ende– también de las funciones de la propia institución escolar.

Para ello ha sido de importancia considerar las prácticas discursivas de la reforma y la escolarización en la Provincia de Buenos Aires durante la última dictadura como tecnologías de poder, en el sentido de que impactan sobre las subjetividades y las formas mediante las que los individuos comprenden e interpretan al mundo (Popkewitz y Pereyra, 1994). En este sentido, se trata de un poder regulador que instala mecanismos de autodisciplina como consecuencia de los cuales los sujetos docentes juzgan lo bueno y lo malo, lo razonable y lo irrazonable, y el modo en que deben construir su práctica como maestros. Para el caso que estamos estudiando “lo bueno y razonable” ha estado constituido por la necesidad de adaptar la escuela a las demandas del entorno, la importancia de considerar las “potencialidades” y capacidades individuales de los alumnos y la construcción de un nuevo rol docente asociado a la orientación, guía y coordinación de los grupos de aprendizaje.

A lo largo de este trabajo, hemos intentado mostrar cómo la necesidad de “modernización” del sistema educativo bonaerense ha constituido –al igual que la cuestión de la “eficiencia” mencionada al principio de este artículo– una “falta” o una falencia desde la cual se han desplegado las mencionadas tecnologías de poder. Siguiendo a Nikolas Rose y Peter Miller, gobernar constituye una actividad “problematizante”, en tanto los ideales de gobierno se vinculan con problemas y falencias que se quieren rectificar. Los programas de gobierno (Rose y Miller, 1992) se construyen en torno a estas fallas, y desde allí, y por medio de diversas tecnologías, se despliegan estrategias y técnicas para la regulación de los sujetos y la realización de dichos programas. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, dicha regulación parece haberse articulado en torno a la necesidad de “modernización” del sistema educativo bonaerense.

Por otro lado, como afirma Dussel (2003) a partir de los análisis de Rose, las tecnologías y dispositivos de poder no son la realización de una única voluntad de gobierno sino el resultado de una particular combinación peculiar de discursos. En este sentido, creemos que la efectividad

del discurso político-pedagógico dictatorial en la Provincia de Buenos Aires no reside tanto en la existencia de un proyecto único, coherente, deliberado y homogéneo, elaborado de antemano, sino en su posibilidad de asentarse sobre una matriz educativa –la del discurso de la instrucción pública– que se había comenzado a mostrar en crisis hacia la segunda mitad del siglo XX y cuya demanda de “modernización” iba en aumento. Por ello, si bien el contexto represivo-autoritario de la dictadura ha definitivamente impactado sobre la educación del período, creemos que quizás sea también posible realizar una mirada acerca de la efectividad y las posibilidades hegemónicas del discurso político-pedagógico dictatorial en la Provincia de Buenos Aires a partir de consideración de la autonomía y especificidad del texto escolar y del campo pedagógico, más allá del impacto del contexto político, económico y social que vivió la Argentina de los años más oscuros.

En este marco, pensar en las condiciones de posibilidad de instalación del discurso pedagógico dictatorial implica considerar que allí se está produciendo la estructuración de un cierto campo de sentido que preexiste (Southwell, 2000) En consecuencia, creemos que podría postularse que la configuración hegemónica construida en la dictadura sobre el sentido de la enseñanza no sólo recoge elementos espiritualistas, activistas y religiosos trascendentes de larga data en el territorio provincial<sup>57</sup>, sino que también se articula con significantes que eran parte de la modernización cultural de las décadas del 60 y 70 en nuestro país, resignificándolos y articulándolos al proyecto dictatorial. En este sentido, el respeto a los ritmos evolutivos del alumno a partir de las explicaciones (asumidas como prescripciones) desarrolladas por la psicología, un énfasis en la actividad del educando por sobre la transmisión del maestro, la importancia de atender a los “intereses” y potencialidades del alumno, la necesidad de lograr la libertad y “autonomía” del estudiante, y –en otro plano– la misma difusión de las llamadas pedagogías no directivas, podrían ser parte de los significantes que el proyecto dictatorial resignifica e incluye en el imaginario que se va configurando.

En el caso analizado, creemos que se ha producido un intento de fijación del significante modernización a determinadas significaciones, vinculadas con la subsidiariedad del Estado, la participación de agentes privados, la descentralización orientada al logro de la pretendida “eficiencia”, la adaptación de la escuela a las demandas del desarrollo y de las potencialidades de los alumnos, la construcción de nuevos sentidos para la tarea de enseñar, asociada a la orientación, guía y coordinación



de los grupos de aprendizaje y desgajada de la transmisión de conocimientos. Cabe plantear como hipótesis para orientar futuras investigaciones la posibilidad de que el significante “modernización” se haya constituido en un punto nodal (Southwell, 2000)<sup>58</sup> en torno al cual se articularon discursivamente una variedad de significaciones como las mencionadas.

Cabe aquí pensar que el significante “modernización” al ser ligado a diversos significados (la subsidiariedad estatal, la mayor participación de los agentes privados, la necesidad de que las escuelas se adecúen a las “potencialidades” de los alumnos, el rol de “guías” y “orientadores” que debían asumir los maestros) realizaba simultáneamente una operación de subordinación y represión de otros significados (la centralidad del Estado Docente, los docentes como transmisores de conocimientos, etcétera)<sup>59</sup> Siguiendo a Pineau (2005), la educación implica un proceso de represión y liberación conjunta, en donde uno de los términos, valorado positivamente, debe expandirse, mientras que el otro, valorado negativamente, debe reprimirse.

Si bien es una cuestión que requeriría una investigación mucho mayor, quizás sea posible pensar como hipótesis que esta resignificación que lleva a cabo la dictadura opera a favor de la supervivencia de los sentidos que ella articula en torno a la “modernización” en las décadas del 80 y del 90, y no de aquellos que, inscriptos en lo que Pineau (2006) llama “modernización incluyente”, cuestionaban duramente los cimientos del modelo de la instrucción pública en nuestro país<sup>60</sup>. Por eso es que creemos que es posible –mirando a las décadas del 60 y el 70– pensar en una modernización “orgánica” de los sentidos de enseñar, en tanto logra (resignificaciones y retraducciones mediante) articularse con el modelo de la instrucción pública en crisis y sobrevivir a la caída del régimen dictatorial, y en una modernización de corte más radicalizado, cuya inviabilidad de articulación con el proyecto fundacional del sistema educativo determinó el exterminio literal, por parte de la dictadura militar, de las experiencias incluidas en su seno. A partir de las hipótesis presentadas, proseguir la indagación sobre lo ocurrido en materia educativa en el período más oscuro de nuestra historia en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires quizás pueda contribuir a comprender los mecanismos mediante los cuales se instalaron aquellos sentidos que estructuran, regulan y configuran las prácticas del presente.

## Bibliografía Consultada

- **Bracchi, C. (2005)** “Cuando la historia se hizo revista”, en *Anales de la Educación Común*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Tercer siglo. Año 1. Números 1 y 2. Septiembre 2005.
- **Braslavsky, C. (1986)** *La transición democrática en la educación*. Centro de Estudios de Cultura y Sociedad. San Juan.
- **Braslavsky, C. y Krawczyk, N. (1988)** *La escuela pública*. FLACSO. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- **Caruso, M y Fairstein, G. (1996)** “Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino (1950-1981)”, en Puiggrós, A. (dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Galerna. Buenos Aires.
- **Doval, D. y Kaufmann, C. (1999)** “La formación de los “cuadros de personal”. El perfeccionamiento docente en la Reorganización Nacional”.”, en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación* N° 2, 1998/1999. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- **Dussel, I. (2003)** “La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos”, en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación* N° 4, 2002/2003. Prometeo. Buenos Aires.
- **Dussel, I. (2004)** “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista” en: *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 34, N° 122, pp. 305-335, maio/ago 2004.
- **Dussel, I. y Caruso, M. (1995)** *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapelusz. Buenos Aires
- **Kaufmann, C. y Doval, D. (1997)** *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en la Argentina (1976.1982)*. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. Paraná.
- **Kaufmann, C (dir.) (2001)** *Dictadura y educación. Tomo 1: Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983)* Miño y Dávila. Buenos Aires.
- **Kaufmann, C (dir.) (2003)** *Dictadura y Educación. Tomo 2. Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas*. Miño y Dávila. Buenos Aires. 2003
- **Kaufmann, C (dir.) (2006)** *Dictadura y Educación. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- **Pineau, P. (1997)** *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930) Una versión posible*. FLACSO – Oficina de Publicaciones del CBC. Buenos Aires.
- **Pineau, P. (1999)** “Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires, Década del ‘30)”, en

- Ascolani, A. (comp.) *La educación en Argentina. Estudios de Historia*. Ediciones del Arca. Rosario.
- **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. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
  - **Pineau, P. (2005)** “Del otro lado del muro. Representaciones del afuera escolar en la matriz pedagógica argentina”, en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación* N° 6, 2005. Prometeo. Buenos Aires.
  - **Pineau, P. (2006)** “Impactos de un asueto educacional: las políticas educativas de la dictadura (1976-1983)”, en Pineau, P. et al. *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Colihue. Buenos Aires.
  - **Pinkasz, D. y Pitelli, C. (1997)** “Las reformas educativas en la provincia de Buenos Aires (1934-1972) ¿Cambiar o conservar?”, en Puiggrós, A (dir.) *La educación en las provincias (1945-1985)*. Galerna. Buenos Aires.
  - **Popkewitz, T. y Pereyra, M. (1994)** “Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa”, En: Popkewitz, T. (comp.). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado, Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.
  - **Popkewitz, T. (1999)** “Reforma, conocimiento pedagógico y administración social de la individualidad: la educación escolar como efecto del poder”, en: Imbernón, F. (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
  - **Popkewitz, T. (2000)** *Sociología política de las reformas educativas*. Tercera Edición (1ra. Ed.: 1994) Morata. Madrid.
  - **Puiggrós, A. (1996)** “Normalismo, espiritualismo y educación”, en Puiggrós, A. (dir.) op. cit.
  - **Puiggrós, A. (2003)** *Qué pasó en la educación argentina*. Galerna. Buenos Aires.
  - **Rodríguez, L. (1999)** “Educación de adultos en Argentina (1870-1900), *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación* N° 2, 1998/1999. Miño y Dávila. Buenos Aires.
  - **Rose, N. y Miller, P. (1992)** “Political power beyond the State: problematics of government”, en *British Journal of Sociology*. Vol. 43, N° 2, pp. 173-205.
  - **Sarlo, B. (2001)** *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*. Siglo XXI. Buenos Aires.
  - **Southwell, M. (1996)** “Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)”, en Puiggrós, A. (dir.) op. cit.
  - **Southwell, M. (2000)** “Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de procesos educacionales desde el análisis político del discurso”, en *Pro-*

- puesta Educativa* N° 22. Año 10. FLACSO – Novedades Educativas. Buenos Aires.
- **Southwell, M. (2002)** “Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios”, en *Cuadernos de Pedagogía* N°10. Laborde Editor. Rosario.
  - **Southwell, M. (2004)** “La escuela bajo la lupa: una mirada sobre la política de “Subversión en el ámbito educativo””, en *Revista Puentes*, Comisión Provincial por la Memoria, La Plata.
  - **Southwell, M. (2006)** “La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido de sus avatares en el Río de la Plata”, en Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Del Estante Editorial. Buenos Aires..
  - **Tedesco, J.C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1985)** *El proyecto educativo autoritario*. FLACSO-GEL. Buenos Aires.

## Fuentes Consultadas

- Bases para la Reestructuración de los Profesorados. Serie Currículo 4. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Circular 129/76. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Circular N° 85/78. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Decreto 141/77. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Decreto 1037/78. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Decreto 2634/78. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Directiva N°20/77. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Año 1977.
- Magisterio Superior – Plan de Estudios. Serie Currículo 2. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Magisterio Superior – Objetivos y contenidos mínimos. Evaluación. Normas para su aplicación. Serie Currículo 3. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Programa Curricular de Primer Ciclo. Inspección General de Enseñanza Primaria Común. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Año 1975.
- Reglamento General para las Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires. Decreto 6013/58 (Texto ordenado 1983) La Plata. Buenos Aires.
- Reglamento de Licencias, puntualidad, responsabilidad y régimen de suplencias del personal docente. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Resoluciones del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires: 1190/75; 25/76; 232/76; 723/76; 778/76; 1065/76; 1267/76; 1494/76;

1684/76; 2140/76; 2271/76; 3276/76; 110/77; 560/77; 573/77; 1020/77; 1021/77; 1022/77; 10717/77; 3634/77; 3720/77; 265/78; 317/78; 757/78; 877/78; 1262/78; 2411/78; 2838/78; 2877/78; 3068/78; 3260/78; 3532/78; 3676/78; 3677/78; 3678/78; 5/79; 169/79; 271/79; 337/79; 424/79; 435/79; 755/79; 1098/79; 1170/79; 1216/79; 1238/79; 1286/79; 1322/79; 1488/79; 1499/79; 1500/79; 1592/79; 1605/79; 1608/79; 1738/79; 2521/79; 2525/79; 275/80; 384/80; 480/80; 632/80; 660/80; 1193/80; 1382/80; 3/81; 117/81; 233/81; 349/81; 359/81.

- Revista de Educación. La Plata. Buenos Aires. Año 1 N° 1. 1976.
- Revista de Educación y Cultura. La Plata. Buenos Aires. Año 2 N° 1. Ene-feb-mar 1977.
- Revista de Educación y Cultura. La Plata. Buenos Aires. Año 3. N° 1. Ene-feb-mar 1978.
- Revista de Educación y Cultura. La Plata. Buenos Aires. Año 4. Número Especial. Febrero de 1979.
- Revista de Educación y Cultura. La Plata. Buenos Aires. Año 4. Nros. 2 y 3. Mayo-diciembre de 1979
- Revista de Educación y Cultura. La Plata. Buenos Aires. Año 5. Número Especial N°1. Enero-Abril 1980.

## Notas

<sup>1</sup> En este artículo se presentan avances del trabajo realizado a partir de la Beca de Estudio otorgada por la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) para llevar a cabo el proyecto “La política curricular de la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires”, bajo la dirección del Dr. Pablo Pineau. Avances preliminares de dicha investigación han sido presentados en las XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, realizadas en la Universidad Nacional de La Plata en el año 2006. Agradezco especialmente al equipo de la Dirección de Centro de Documentación e Información Educativa (CEN-DIE) de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires por toda la consideración con que han dado respuesta a mis pedidos y por haber posibilitado el acceso al material empírico con el que este trabajo ha sido realizado.

<sup>2</sup> A riesgo de cometer alguna involuntaria omisión, podemos mencionar los de Puiggrós (dir., 1996 y 1997), Pineau, et. al. (2006), Kaufmann y Doval (1997, 1999), Kaufmann (dir., 2001, 2003, 2006), Southwell (2001, 2002, 2004), Mariño (2002), Postay (2004), entre otros.

<sup>3</sup> En 1977 esta publicación pasa a llamarse *Revista de Educación y Cultura* y en 1980 su salida se interrumpe, por lo que los seis números considerados constituyen la totalidad de los que aparecieron durante la última dictadura en la Provincia de Buenos Aires. Esta fuente –fundada en 1858 por Domingo Faustino Sarmiento bajo el nombre “Anales de la Educación Común– constituye una entrada posible para analizar el proyecto político-pedagógico de la dictadura militar en el ámbito bonaerense, en tanto “la publicación editada por la Dirección General de Cultura y Educación se constituyó, desde mediados de

siglo XIX, en uno de los patrimonios documentales de gestión oficial más relevantes en materia de políticas educativas, criterios de gestión, propuestas innovadoras, trabajos de investigación, fuentes estadísticas, designaciones docentes, procesos de fundación de servicios educativos, contaduría, normas legales, entre otros rasgos significativos (...) Esta obra se ha convertido en una fuente de consulta para estudiar y reconstruir la historia de la educación bonaerense.” (Bracchi, 2005:275)

<sup>4</sup> El marco teórico desde el que presentamos nuestro trabajo supone atender también a las condiciones institucionales en que la regulación social opera produciendo disposiciones y prácticas en los sujetos docentes. En tanto se trata de una etapa que recién está iniciándose en la investigación cuyos avances aquí se presentan, hemos optado por no incorporar la dimensión de las condiciones institucionales en este artículo, dejándola para futuros trabajos.

<sup>5</sup> Nos permitimos aquí hacer una paráfrasis del clásico trabajo de José Gimeno Sacristán (1982), titulado *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*.

<sup>6</sup> Stefanizzi, Alberto (1979) “La descentralización administrativa. Hoy y mañana de una revolución administrativa”, artículo publicado en *Revista de Educación y Cultura*. La Plata. Buenos Aires. Año 4. Nros. 2 y 3. Mayo-diciembre de 1979. pp. 207-208

<sup>7</sup> Esta reflexión ha surgido a partir de la lectura del trabajo de Southwell (2000)

<sup>8</sup> *Revista de Educación y Cultura*. La Plata. Buenos Aires. Año 2 N° 1. Ene-feb-mar 1977, P229

<sup>9</sup> Por medio de la Circular N° 85 de 1978, el Ministerio de Educación provincial crea la región VIII, que abarca los distritos de Tigre, San Fernando, y las islas de los distritos Escobar, Campana, Zárate y Baradero. En definitiva, se trata de una nueva región, que abarca el delta bonaerense.

<sup>10</sup> Resoluciones Ministeriales 110/77 y 265/78

<sup>11</sup> Resolución Ministerial 1267/76.

<sup>12</sup> Decreto 1037/78. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

<sup>13</sup> “II Jornadas de descentralización administrativa”, discurso pronunciado por la Subsecretaria de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Edith A. de Dumrauf, publicado en *Revista de Educación y Cultura*. La Plata. Buenos Aires. Año 4. Nros. 2 y 3. Mayo-diciembre de 1979. pp. 172-173

<sup>14</sup> Solari, O. “Realidad y proyección de la educación”, en *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. 1976. Pág. 7

<sup>15</sup> *Revista de Educación y Cultura*. Año 2 n° 1 ene-feb-mar 1977. La Plata. Buenos Aires. p. 222

<sup>16</sup> Siguiendo a Pablo Pineau, “por tal concepto comprendemos el “orden superior” que toda sociedad instituye para su funcionamiento, cuya función es guiar las simbolizaciones y delimitar sus reglas, establecer las imágenes que articulan lo social y otorgarle una fantasía de coherencia y completitud (...) Presupone un modelo “ideal” de sociedad a la cual aspira y desde la cual se rige y se evalúa, se interpela y se completa. Se ubica en un lugar superior a “la realidad” desde el cual la ordena y la colma, marca los límites, diferencia lo correcto y lo incorrecto, lo posible de lo imposible, lo pensable de lo impensable, lo normal de lo anormal (...) Recrean el pasado, justifican el presente y proyectan un futuro ideal en el que instalan su utopía” (Pineau, 1997:20)

- <sup>17</sup> *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. 1976. Pág. 77
- <sup>18</sup> Solari, O. “Realidad y proyección de la educación”, en *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. 1976. Pág. 8
- <sup>19</sup> *Revista de Educación y Cultura*. La Plata. Buenos Aires. Año 2 N° 1. Ene-feb-mar 1977. Pág. 235.
- <sup>20</sup> *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. Año 1976. Pág., 54.
- <sup>21</sup> *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. Año 1976. Pág. 8
- <sup>22</sup> *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. Año 1976. Pág. 54
- <sup>23</sup> Directiva N°20. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Año 1977.
- <sup>24</sup> *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. Año 1976.
- <sup>25</sup> *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. Año 1976.
- <sup>26</sup> A continuación citamos textualmente la enumeración de dichos factores que se realiza en la fuente citada en la nota al pie anterior.
- <sup>27</sup> Programa Curricular de Primer Ciclo. Inspección General de Enseñanza Primaria Común. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Año 1975.
- <sup>28</sup> *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. Año 1976. Pág. 138
- <sup>29</sup> *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. Año 1976. Pág. 138.
- <sup>30</sup> *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. Año 1976. Pág. 10
- <sup>31</sup> *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. Año 1976. Pág. 10
- <sup>32</sup> *Revista de Educación y Cultura*. La Plata. Buenos Aires. Año 4. Nros. 2 y 3. Mayo-diciembre de 1979. pp. 164
- <sup>33</sup> *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. Año 1976, pp. 78-79
- <sup>34</sup> *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. Año 1976.
- <sup>35</sup> Resolución 573/77. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Incluye en el anexo el Plan de Estudios del Magisterio Normal Superior.
- <sup>36</sup> Las siguientes seis citas textuales han sido tomadas del Anexo III del Plan de estudios para la carrera de Magisterio Normal Superior en la Provincia de Buenos Aires.
- <sup>37</sup> *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. Año 1976. Pág. 21.
- <sup>38</sup> La Resolución Ministerial 1684/76 fija los contenidos de Formación Cívica y Moral para el 4º año de articulación de Auxiliar de Administración / de especialidades técnicas, ratificando la Resolución Ministerial 1065/76, que determinaba una carga horaria de 3 horas semanales para esta asignatura.
- <sup>39</sup> El plan de estudios para la carrera de Magisterio Normal Superior en la Provincia había sido aprobado por la Resolución Ministerial 317/78
- <sup>40</sup> Resolución 877/78. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- <sup>41</sup> Resolución Ministerial 877/78 – Anexo I
- <sup>42</sup> Resolución Ministerial 877/78 – Anexo I
- <sup>43</sup> *Revista de Educación y Cultura*. La Plata. Buenos Aires. Año 2 N° 1. Ene-feb-mar 1977. Pág. 212.
- <sup>44</sup> Resolución 1190/75. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- <sup>45</sup> Resolución 723/76. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- <sup>46</sup> Resolución 25/76 y Resolución 1494/76. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires

- <sup>47</sup> Resolución 232/76. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires
- <sup>48</sup> Resolución 3276/76. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires
- <sup>49</sup> Resolución 2271/76. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- <sup>50</sup> Discurso de inauguración del Ciclo Lectivo 1977 pronunciado por el ministro Ovidio Solari, en Revista de Educación y Cultura. La Plata. Buenos Aires. Año 2 N° 1. Ene-feb-mar 1977. Pág. 217.
- <sup>51</sup> *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. Año 1976. Pág. 22.
- <sup>52</sup> Discurso del Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Ibérico Saint Jean, el 7 de diciembre de 1977. Publicado en Revista de Educación y Cultura. La Plata. Buenos Aires. Año 3. N° 1. Ene-feb-mar 1978
- <sup>53</sup> Para un mayor detalle acerca de la recepción de la obra de Jean Piaget en nuestro país puede consultarse el trabajo de Caruso y Fairstein (1996)
- <sup>54</sup> Lanzillota, Yolanda Matilde (1977) “Las cibernética en la enseñanza primaria”, en Revista de Educación y Cultura. La Plata. 1977, p. 279.
- <sup>55</sup> El cuadro que reproducimos a continuación está tomado textualmente del artículo mencionado
- <sup>56</sup> Realizamos en este título una paráfrasis del correspondiente a la película *Matrix Reloaded* (“Matrix Recargado”)
- <sup>57</sup> En este sentido Braslavsky (1986) sostiene que este tipo de políticas oscurantistas de apoyan en concepciones de larga data en la Provincia de Buenos Aires cuyos comienzos podríamos rastrear hacia mediados de la década del ‘30, cuando la reforma impulsada por el gobierno de Manuel Fresco, en reacción contra la pedagogía tradicional, atacó como nunca antes la importancia de los contenidos y de la transmisión de conocimientos y sentó las bases para una educación espiritualista que recogía elementos de la escuela activa. Véase al respecto el trabajo de Pineau (1999)
- <sup>58</sup> Siguiendo a Southwell, “las prácticas articuladoras tienden a organizar el discurso en torno a una serie de puntos nodales. Los puntos nodales cumplen el papel de significados maestros capaces de unificar una superficie discursiva entrelazando una variedad de identidades disímiles en torno a un nudo de significados” (Southwell, 2000:73)
- <sup>59</sup> Esta reflexión ha surgido a partir de la lectura del artículo de Rodríguez (1999), publicado en un número anterior de este anuario.
- <sup>60</sup> Como por ejemplo las experiencias estructuradas desde la pedagogía de la liberación freireana, el trabajo de maestros en villas y barrios populares, la campaña CREAR, la alta politización del movimiento estudiantil y sindical, etcétera.



# La universidad para el desarrollo: un recorrido por la idea de creación de nuevas universidades nacionales en los años '70. \*

Laura Rovelli\*\*

## Resumen

Este escrito propone reconstruir la producción de una constelación de diversos problemas en torno a la cuestión universitaria durante el período 1955-1973. En particular, se aborda el aumento de la demanda de educación superior, el sobredimensionamiento de las universidades nacionales y la creciente radicalización del movimiento estudiantil. Además, se indaga de qué manera esos diagnósticos contribuyeron a idear un nuevo modelo universitario articulado con el desarrollo, en oposición al decurso revolucionario. Para ello se analiza el impacto del desarrollismo como clima de ideas en el ámbito burocrático-estatal y universitario, como también los distintos circuitos de producción de la idea de creación de nuevas universidades y sus entrecruzamientos durante el período de la autodenominada “Revolución Argentina” (1966-1973).

El trabajo postula que, a partir de los años '70, los distintos recorridos de la idea de nuevas universidades nacionales convergieron en un espacio de intersección productiva, facilitado por la creencia, desde el gobierno, en el impacto positivo que la creación de nuevas universidades tendría en el marco de una coyuntura política crítica. En el mediano plazo se esperaba, mediante la descentralización de la oferta de educación superior, disminuir los riesgos reales o potenciales de agitación y conflicto estudiantil a partir de la reducción de la concentración de estudiantes en las universidades tradicionales.

## Abstract

This article reconstructs the production of diverse problems around the higher education question during the period 1955-1973. In particular, it co-

---

\* Agradezco a Juan Pablo Casas, Perla Aronson, Claudio Suasnábar y Daniela Atairo por los comentarios que realizaron a versiones previas de este trabajo, como también a los evaluadores anónimos por sus valiosos aportes.

\*\* Investigadora del Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA. Becaria del Conicet. [laurarovelli@gmail.com](mailto:laurarovelli@gmail.com)

vers the increasing demand for higher education, the overcrowding of national universities and the ongoing radicalization of the student's movement. What is more, it examines the way these diagnoses configured a new model of university in relation with development, in contrast to the revolutionary decourse. Thus it analyses not only the impact of the theory of development, as an atmosphere of ideas, in the bureaucratic– state and the higher education field but also the different circuits of production of the idea of new universities and their crisscross during the period of the so-called “Argentine Revolution” (1966-1973).

This work asserts that since the '70s, the different circuits of the idea of new national universities converged on a space of intersection, promoted by the government belief in the positive impact that the creation of new universities could have in the context of a critical political conjuncture. In the middle term, they hope to diminish, by means of a decentralization of the higher education supply, the real or potential risks of a student's agitation and conflict through the reduction of the student's concentration at traditional universities.

## Introducción

Los avances tecnológicos producidos durante la Segunda Guerra Mundial contribuyeron a cimentar una creencia dominante en el mundo occidental en los siguientes treinta años: la de que todos los problemas y obstáculos– incluso los sociales– podían ser resueltos a través de una acción tecnocientífica coordinada (Pestre, 2005: 66). La inmensa aplicabilidad directa de los descubrimientos de la investigación en la denominada *Guerra Total*, la cual resultó decisiva para el triunfo aliado en el conflicto mundial, fomentó la fe en los avances de la tecnología moderna.

La expansión de esas creencias supuso tanto un incentivo del culto a las soluciones inventadas en los centros de cálculo y en los laboratorios, como también una tecnificación creciente de la acción económica, política y estratégica. En ese nuevo clima de ideas, el Estado y los expertos científicos y técnicos fueron los actores privilegiados de una nueva cultura basada en el análisis y la planificación.

Por su parte, las instituciones académico-universitarias patrocinaron distintas redes de saberes científicos-tecnológicos aunque de ninguna manera constituyeron sus únicos circuitos de producción<sup>1</sup>. En los siguientes quince años, las universidades de América del Norte y Europa Occidental se duplicaron, y en ciertos casos nacionales, incluso se triplicaron o cuadruplicaron (Wittrock, 1996: 357). La canalización del extraordinario crecimiento de la matrícula universitaria se inspiró con fre-

cuencia en el modelo norteamericano, caracterizado por una progresiva diversificación institucional y funcional.

América Latina fue particularmente receptiva a estas tendencias, debido a la influencia que alcanzaron en el contexto de la Guerra Fría, los programas de intercambio, formación y modernización impulsados por agencias internacionales, instituciones privadas norteamericanas y una red de diversos especialistas y técnicos que circularon por la región. En la Argentina, los años '60<sup>2</sup> constituyeron un período de formación y expansión de una élite técnica estatal con fluidos contactos internacionales que, en el plano educativo, actuó a través de las nuevas instituciones de planeamiento.

Por otra parte, el acelerado incremento de la matrícula impulsó, en esos años, un debate en torno a las posibles vías de ampliación del acceso a la educación superior y su articulación con las demandas de desarrollo. En ese contexto, la idea de creación de nuevas universidades nacionales surgió como una cuestión problematizada frente al crecimiento de las universidades nacionales tradicionales y recorrió distintos circuitos de producción: el académico-universitario, el burocrático-estatal y el de los movimientos pro-fundacionales de carácter regional y local<sup>3</sup>.

Sólo a partir de los años '70 y en el marco del denominado estado burocrático-autoritario<sup>4</sup>, los distintos recorridos de la idea de nuevas universidades nacionales convergieron en un espacio de intersección productiva (Neiburg y Plotkin; 2004: 17), facilitado desde el gobierno por la creencia en el impacto positivo que la creación de nuevas universidades tendría en el marco de una coyuntura política crítica. En el mediano plazo se esperaba disminuir los riesgos reales o potenciales de agitación y conflicto estudiantil, mediante la descentralización de la oferta de educación superior, a partir de la reducción de la concentración de estudiantes en las universidades tradicionales. Por otra parte, desde la sociedad, las comunidades regionales y locales se movilizaron para demandar sus propias casas de estudios. En tal contexto, el emprendimiento técnico-intelectual denominado "Plan de Nuevas Universidades" –idea-do por Alberto C. Taquini– encontró una recepción favorable.

El objetivo de este trabajo consiste en reconstruir la producción de una constelación de diversos problemas en torno a la cuestión universitaria durante el período 1955-1973; en particular, se aborda el aumento de la demanda de educación superior, el sobredimensionamiento de las universidades nacionales y la creciente radicalización del movimiento estudiantil. Además, se indaga de qué manera esos diagnósticos contri-

buyeron a idear un nuevo modelo universitario articulado con el desarrollo, en oposición al decurso revolucionario. En la primera parte se explora el impacto del desarrollismo como clima de ideas en el ámbito burocrático-estatal y universitario, y también se exploran algunos debates universitarios centrados en la creación de nuevas universidades nacionales en los años sesenta. La segunda sección indaga los distintos circuitos de producción de la idea de creación de nuevas universidades y sus entrecruzamientos durante el periodo de la autodenominada “Revolución Argentina” (1966-1973). A modo de conclusión, en la tercera sección se esbozan algunas consideraciones generales y líneas futuras de investigación.

## **1. La universidad ante un nuevo clima de ideas (1955-1966).**

A partir de la caída del peronismo, y durante los siguientes quince años, el desarrollismo en tanto “clima de ideas” (Neiburg y Plotkin; Op. Cit.: 237), inauguró un debate acerca de las vías plausibles de modernización para países que, como la Argentina, exhibían un atraso de su estructura económica y social en relación con los países centrales. Dentro del amplio espectro de adherentes al discurso, existía un consenso básico sobre la centralidad del Estado como promotor activo de una estructura industrial integrada y de un crecimiento económico generalizado. Para los desarrollistas, el “Estado programador” (Altamirano, 2001: 64) quedaba fuera de discusión, aunque no sus “(...) alcances, naturaleza y campos de intervención” (Ibíd.: 64).

En sus variadas versiones, los circuitos internacionales de producción y promoción de este discurso encontraron algunos antecedentes en la Organización de Cooperación y Desarrollo Europeo (OCDE) y, en América Latina (y más profundamente en Chile y Brasil), a partir de la influencia de las ideas de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, dependiente de la ONU). Por otra parte, en el contexto de la Guerra Fría, la Revolución Cubana cuestionó las ideas desarrollistas a través de la modernización por la vía revolucionaria, mientras que el programa de cooperación para el desarrollo, denominado “Alianza para el Progreso” –diseñado por el gobierno norteamericano de J. F. Kennedy– estimuló, en oposición al primero, una serie de reformas regionales.

En el área educativa, expertos de distintas agencias internacionales participaron en los gobiernos de la región y prestaron asesoramiento para reformar el sistema de educación superior sobre la base de tecnologías de

planificación y políticas de diversificación<sup>5</sup>. Influidos por la teoría del capital humano, desarrollada principalmente por los economistas Theodor Schultz y Gary Becker, los nuevos especialistas equipararon a la educación con el usufructo de cualquier otro tipo de capital y en esa línea, “susceptible de cálculo acerca de su específica rentabilidad” (Aronson, 2005: 2).

La masificación de la universidad<sup>6</sup>, como resultado de la expansión previa del sistema educativo básico y de las crecientes expectativas de ascenso social de los sectores medios, introdujo en la agenda de gobierno la preocupación por la formación de los recursos humanos. La educación universitaria, centrada predominantemente en un principio de carácter instrumental (Ibíd.: 7), debía ofrecer un espectro de conocimientos pertinentes para el mejoramiento del rendimiento laboral, mientras que la necesidad gubernamental de contar con diversos profesionales y técnicos concibió a la educación como una inversión para el futuro desarrollo del país.

El modelo norteamericano supuso un horizonte de sentido indiscutible para los reformadores universitarios de todo el mundo debido a su exitosa adaptación al incremento extraordinario de la matrícula y a las nuevas demandas de producción de conocimiento. Esas instituciones lograban integrar en torno al concepto amplio de *educación superior* la investigación con potencial práctico, la formación continua de los colegios universitarios, los institutos de formación graduada avanzada, las escuelas vocacionales y la educación de elite (Wittrock, Op. Cit.: 357).

En el diagnóstico-informe sobre el sector educativo elaborado por la Comisión Nacional de Desarrollo (CONADE, 1968), con el asesoramiento de una misión de la OCDE encabezada por el especialista Louis Emmerij<sup>7</sup>, se advertía sobre la necesidad de “(...) modificar las tendencias de distribución de la matrícula y la producción de graduados correspondientes a las actuales carreras universitarias (...) y (tomar) medidas tendientes a diversificar la estructura académica” (Ibíd.:73) a través del aumento de las especialidades tecnológicas y de nivel intermedio.

Desde esa perspectiva, la función central de la Universidad se identificaba con la formación profesional, con el fin de cumplimentar los requerimientos de distintos sectores de la economía, los cuales demandaban en principio cada vez más conocimientos prácticos y, en menor medida, académicos. Por otro lado, la Comisión recomendaba analizar la posibilidad de reestructurar la organización y el funcionamiento de las universidades y facultades a partir de la implantación de una estructura

departamental, la cual quedaba directamente asociada al modelo de organización norteamericano y suponía una mayor eficiencia administrativa (Araujo, 1998:44).

En 1962, la Revista de la Universidad de Buenos Aires (RUBA) introducía un debate sobre lo que consideraba “(...) el problema del número de universidades en relación con las actuales necesidades y posibilidades de la Argentina” (Ibíd.: 674), y contextualizaba esta problemática en el marco de la reestructuración de la enseñanza en todos sus niveles. Las opiniones de tres figuras centrales de la historia de esa universidad –la de Hilario Fernández Long, entonces Decano de la Facultad de Ingeniería de la U.B.A., y las de los eminentes profesores Américo Ghioldi y Gregorio Klimovsky<sup>8</sup>– revelaron el posicionamiento de las distintas orientaciones del reformismo dentro de la UBA con respecto a esta cuestión.

Fernández Long, proveniente de la corriente universitaria humanista, manifestaba que el constante aumento del número de estudiantes exigía la creación de nuevas casas de estudio, dado que las existentes no alcanzaban a satisfacer “las necesidades de profesionales, técnicos y personal capacitado, investigadores, etc. que requiere el desarrollo armónico y sostenido de la nación” (Ibíd...: 675). El decano advertía sobre el peligro de que las facultades, por la falta de nuevas instituciones, crecieran desmesuradamente, y que en ellas se duplicase innecesariamente la enseñanza.

Por su parte, Ghioldi –aunque contemplaba la posibilidad de que el número de universidades existentes en esos años pudiera no cubrir las demandas sociales– destacaba que los problemas universitarios más urgentes estaban relacionados con la necesidad de aumentar los recursos y el equipamiento de las instituciones y con la “(...) emigración de ‘materia gris’ cultivada en nuestras universidades” (Ibíd.: 677). Tanto para el profesor de Política Educacional y Educación Comparada de la Facultad de Filosofía y Letras como para Klimovsky había que proceder con mucha cautela antes de fomentar la creación de nuevas casas de estudio. Este último señalaba que el presupuesto universitario era insuficiente para aumentar el número de universidades, y que una medida de ese tipo sólo llevaría a la dispersión de esfuerzos inútiles. Klimovsky afirmaba que el aumento del presupuesto universitario posibilitaría que las universidades ya existentes, “(...) sin constituir un número ideal (...)” (Ibíd...: 680), pudiesen dar respuesta a las demandas de educación superior en el país. Según su opinión, la creación de universidades privadas demostraba que el aumento del número de instituciones de educación superior no garantizaba el progreso de la cultura y la ciencia del

país. Por tanto, prefería que las universidades de larga trayectoria creasen escuelas o delegaciones en distintas ciudades, con el fin de incentivar (a través de becas u otros medios) a los futuros estudiantes a trasladarse a los centros universitarios tradicionales.

En síntesis, la demanda de educación superior en el período 1958-1966 se canalizó a través de tres procesos convergentes: un vertiginoso crecimiento del sector terciario no universitario, el sobredimensionamiento de las instituciones tradicionales ya existentes y la creación de universidades privadas<sup>9</sup>. Sin embargo, tanto el sector terciario no universitario como las nuevas universidades privadas reforzaron la herencia profesionalista de la universidad argentina, desentendiéndose en gran medida de la producción científica y tecnológica.

La universidad pública, en cambio, se constituyó en uno de los motores privilegiados, aunque de ninguna manera el único, de la modernización cultural y científica. La creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en 1958 fue una de las tantas manifestaciones de la creencia en el papel estratégico del conocimiento científico para el desarrollo económico de los Estados.

Sectores académico-reformistas, anteriormente excluidos por el régimen peronista, articularon un proyecto universitario renovador, principalmente en las facultades de Ciencias Exactas y de Filosofía y Letras de la UBA<sup>10</sup>, lo mismo que en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En sintonía con el ideario gubernamental, identificaban en el desarrollo científico “(...) un instrumento fundamental para asegurar el progreso y la independencia económica” (Buchbinder, 2005:179).

En el caso de la UBA, los académicos renovadores impulsaron grandes transformaciones que afectaron tanto la concepción sobre la misión de la universidad, entendida como guía cultural de la nación y orientada hacia las necesidades económicas y sociales, como también las prácticas concretas de la vida universitaria<sup>11</sup>. Algunas de las experiencias más importantes fueron la profesionalización de la actividad académica –a través de la apertura de concursos, de nuevos criterios de evaluación, del aumento de las dedicaciones exclusivas y de la creación de la carrera de investigador– y la preocupación por la articulación más estrecha entre docencia e investigación mediante la promoción de la organización departamental<sup>12</sup>. También resultó significativa la reconfiguración del espacio universitario a través de la construcción de una Ciudad Universitaria (en tanto idea-fuerza de campus); la creación de la editorial universitaria EUDEBA; y la idea de extensión universitaria, entendida como un ins-

trumento privilegiado para difundir hacia el exterior las ideas que se producían en la Universidad.

Entre fines de los '50 y los comienzos de los '60, el respaldo gubernamental a la creación de universidades privadas produjo la escisión de la alianza reformista y el surgimiento de una nueva corriente, el humanismo. Ese sector, de orientación ideológica liberal de derecha, en oposición a la corriente laicista mayoritaria, apoyó la educación religiosa (Polar y Gorbier, 1994:19). Los proyectos modernizadores comenzaron a debilitarse frente a las tensiones entre los grupos renovadores y los sectores tradicionalistas que cuestionaban la orientación curricular, pedagógica y científica del nuevo modelo, al igual que las funciones adoptadas por la universidad.

En esa dirección, la creciente radicalización política de algunos sectores de la comunidad académica, impidió preservar un espacio para los problemas universitarios alejado de los vaivenes de la política nacional. Si bien los procesos de modernización alcanzaron distinto grado de desarrollo según las instituciones y sus diversos actores, la renovación universitaria fue interrumpida en algunas facultades de la UBA y se resintió en la UNLP (Suasnábar, 2004) como consecuencia de la intervención a esas casas de estudio, una vez producido el golpe militar autodenominado "Revolución Argentina", cuya duración se extendió desde 1966 hasta 1973.

## **2. La invención del Plan de Universidades para el Desarrollo (1966-1973).**

El general Juan Carlos Onganía, principal figura militar luego de los enfrentamientos internos entre distintas facciones de las Fuerzas Armadas, declaraba ante la V Conferencia de los Ejércitos Americanos en West Point (1964) que la misión de las instituciones militares consistía en contribuir al "desarrollo económico y social del país" (Altamirano, Op. Cit.: 80). La recuperación de cierto ideario desarrollista, junto con la difusión de la hipótesis de la teoría de la seguridad nacional –según la cual los focos de agresión interna o de subversión constituían una nueva forma de conspiración marxista internacional–, sentaron las bases ideológicas del golpe de Estado de 1966, fundadas en el "desarrollo" y la "seguridad". Pero a diferencia de otros países latinoamericanos como Brasil y Chile, la experiencia Argentina concibió la seguridad subordinada al desarrollo económico (De Riz, 2000: 37), lo cual debilitó la posición del



gobierno ante el surgimiento de los numerosos conflictos sociales que emergieron.

La modernización por la vía autoritaria supuso el reclutamiento de funcionarios a partir de criterios técnicos e ideológicos: “(...) la mayoría eran católicos, todos anticomunistas, se definían ‘apolíticos’ y se abrevaban en vertientes que cubrían el nacionalismo conservador y el más progresista en temas sociales; había entre ellos autoritarios y más moderados en el plano político” (Ibid.: 44). Un nuevo tipo de golpe de Estado, el cual pretendió reconfigurar a la sociedad y al Estado argentinos (Quiroga, 2004:42), implementó un enfoque *quirúrgico*<sup>13</sup> de la política a través de distintos esquemas de planificación y agencias de planeamiento, mientras las políticas represivas contribuyeron al desmantelamiento de numerosos circuitos culturales, profesionales, técnicos y académicos.

La prohibición de los partidos políticos convirtió a las universidades nacionales tradicionales en el centro de la oposición pública al nuevo régimen, hasta su intervención en julio de 1966<sup>14</sup>. Un año más tarde se intentaría alcanzar la normalización de las casas de estudio a través de una nueva ley universitaria (17.245/67)<sup>15</sup>. Sin embargo, ambas medidas fracasaron en su intento por reconfigurar a la universidad bajo un nuevo gobierno (centrado en los profesores), en materializar un proceso de normalización institucional y en aplacar la creciente politización universitaria. Es más, la designación de rectores y decanos por parte del Poder Ejecutivo generó una fuerte inestabilidad en el cargo de las autoridades universitarias las cuales, en la mayoría de los casos, no lograron obtener el apoyo de la comunidad académica.

Por fuera del Estado aunque con amplias redes de relaciones con miembros del cuerpo ministerial del área de educación, un grupo de personalidades –nucleadas en torno a la figura de Alberto C. Taquini – hacia 1967 postulaban citando a Prebisch, que resultaba imprescindible “(...) planificar la actividad universitaria” (Taquini, *et al.*, 1972:113). Para ellos, el gran desafío del proceso educacional en todos sus niveles consistía en “(...) desterrar el subdesarrollo; lograr mediante la formación integral del hombre su realización total” (Ibid.: 113). El resultado fue la elaboración de un plan de creación y/o nacionalización de universidades nacionales en distintas regiones del país.

Como representante de los sectores liberales católicos dentro de la U.B.A., el proyecto de Taquini se inscribió en una lectura particular de la experiencia renovadora de la universidad pública entre 1955 y 1966<sup>16</sup>. Su diagnóstico alertaba sobre la incompatibilidad entre la universidad de

masas y la universidad científica, y llamaba la atención acerca de la creciente radicalización política de la juventud. Seis meses antes de que la protesta obrera y estudiantil del *Cordobazo*<sup>17</sup> debilitara severamente al régimen de Onganía, el denominado *Plan Taquini*<sup>18</sup> propiciaba “nuevas universidades, independientes de los centros actuales de educación superior, libres de sus problemas, de orientación renovadora; no atadas a los intereses del continuismo ni del paternalismo académico de las actuales universidades (...)” (Taquini, 1972: XIII).

Originariamente, el plan contemplaba la creación de cinco universidades. Una de ellas estaría ubicada al sur de la provincia de Córdoba (Río Cuarto) y otras dos instituciones se emplazarían en el conurbano bonaerense: una en el oeste (Luján) y la segunda en el trayecto entre Buenos Aires y La Plata (Quilmes). La tercera casa de estudios sería localizada en la zona norte, próxima a Zárate. Por último, se pretendía crear una universidad en la Patagonia con el propósito de impulsar el crecimiento de la zona.

En tal sentido, se insistió en la necesidad de crear nuevas universidades de acuerdo a un *concepto regional*, según el cual “(...) deberá recibir a los elementos que definen a dicha región y tendrá como objetivo primordial el de propender a la solución de dichos problemas mediante la aplicación de dos de sus objetivos primarios o esenciales: la investigación y la docencia” (Ibíd.: 14 y 15). La creación de nuevas instituciones se basaba en los estudios de la CONADE y la OCDE, los cuales proyectaban un crecimiento de la poblacional universitaria sostenido hasta la década de 1980, estimado en 287.100 alumnos. Hacia 1969, la población universitaria llegaba a la cifra de 238.000 alumnos, calculada para 1974 (Taquini, 1970: 435-436). Según Taquini, el crecimiento de la matrícula debía acompañarse por un cambio en la oferta universitaria orientado en dos sentidos: la creación de nuevas universidades y la división de las universidades existentes en conglomerados más o menos uniformes<sup>19</sup>.

El modelo de universidad propuesto por estos sectores, influenciado por sus recorridos personales por las *research universities* norteamericanas, contemplaba la departamentalización de la universidad, en oposición al sistema de facultades y cátedras<sup>20</sup>; la oferta de carreras no tradicionales; el aporte al conocimiento científico-tecnológico; la creación de campus universitarios; la inserción de la universidad en el aparato productivo del medio, la región o la comunidad; y la expansión matricular dentro de un tamaño óptimo estimado entre los 15 y 25.000 alumnos.

Durante la presentación en mayo de 1970 ante el Consejo de Rectores de Universidades Nacionales (CRUN) del *Programa de Adecuamiento de la*

*Enseñanza Argentina*, Taquini se preguntaba a quién le correspondía el planeamiento y la ejecución de la política de nuevas universidades (Ibíd.: 449). El Consejo había sido creado por la nueva ley universitaria (artículos 72 al 78.) con el propósito de constituir un organismo de coordinación universitaria<sup>21</sup> con diversas funciones<sup>22</sup>. No obstante, en la práctica el CRUN quedaba limitado a resolver problemas presupuestarios, administrativos y laborales, en virtud del mayor alcance de atribuciones efectivas por parte del Ministerio de Cultura y Educación.

De todas formas, durante el período 1966-1973 el CRUN se constituyó como un ámbito significativo para la presentación del proyecto, debido a los pasajes frecuentes de los rectores de las universidades nacionales por la esfera ministerial. En efecto, tanto Dardo Pérez Guilhou, como José Luís Cantini y Gustavo Malek, habían sido decanos de las universidades nacionales de Cuyo, del Litoral (y luego de Rosario) y del Sur, respectivamente, antes de ser nombrados en la cartera educativa<sup>23</sup>.

En 1971, Emilio Mignone<sup>24</sup>, secretario técnico de la CONADE, elaboró el documento denominado *Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad (1971-1975)*, el cual preveía la creación de las universidades nacionales de Río Cuarto, del Comahue y de Lomas de Zamora<sup>25</sup>. Además, se advertía sobre la posibilidad de estudiar la localización de dos universidades más "(...)" en las zona metropolitana y adyacentes" (Ibíd.: sección 4.2.), en referencia directa a la posibilidad de crear la Universidad Nacional de Luján.

Los movimientos pro-universidad de las distintas localidades y regiones desplegaron un alto grado de movilización, encaminados a contar con sus respectivas casas de estudio. En el caso de Neuquén, por ejemplo, los estudiantes realizaron una huelga de hambre en la catedral provincial, solicitando la nacionalización de la universidad provincial. Además, estas iniciativas fueron adquiriendo mayor organización y visibilidad a través de la difusión de sus demandas en distintos medios de comunicación.

La mayor parte de esos movimientos se vincularon tanto con el grupo de Taquini como con algunos funcionarios ministeriales: lo que buscaban era agilizar la aprobación de los llamados "estudios de factibilidad" demandados por el gobierno. En tanto especialistas, circularon por las comisiones pro-fundacionales y aportaron su saber técnico, al que consideraban regido por criterios objetivos y neutrales. Algunos autores consideran que los expertos que actuaron desde mediados del siglo XX en adelante, operaron a través de una doble alianza: por un lado, con las autoridades políticas; por otro, con los individuos. A los primeros le

suministraron un nuevo vocabulario, el cual tradujo sus aspiraciones políticas al lenguaje del *management*, a la vez que posibilitó la creación de nuevos problemas de gobierno. Además, las preocupaciones diarias de los individuos fueron reconvertidas por un lenguaje que detentaba pretensiones de verdad (Rose y Miller, 1992: 188).

En muchos casos, los llamados “estudios de factibilidad” fueron severamente cuestionados, tanto por la celeridad con la que se elaboraron, como por la metodología empleada. En el caso de la Universidad de Lomas de Zamora, la premura por aprobar la creación de la universidad, hizo que dicha institución no contara con un presupuesto para iniciar actividades. Ciertas investigaciones aseveran que esos estudios fueron concebidos como verdaderos “(...) alegatos a favor de la creación propuesta” (Pérez Lindo, 1985: 167), y en varias oportunidades, ni siquiera contaron con un claro proyecto de educación-desarrollo.

Al asumir el gobierno en nombre de las Fuerzas Armadas, el general Alejandro A. Lanusse propuso un “Gran Acuerdo Nacional (GAN)” entre militares y civiles para garantizar una salida electoral que canalizara el descontento y la radicalización social. La búsqueda de apoyos y consensos en la sociedad alentó al gobierno a dar un curso rápido a la creación de nuevas universidades<sup>26</sup>. El 1º de mayo de 1971, Lanusse inauguró, desde los balcones de la Municipalidad de la Ciudad, y ante a una multitud entusiasmada, la Universidad de Río Cuarto. Tres meses después de su fundación, y en ocasión de la apertura de la Universidad Provincial de la Rioja, el Ministro de Cultura y Educación Gustavo Malek, se refería a la “cuestión estudiantil” de esta manera: “éste es el triunfo de ustedes, de la juventud riojana que, como un ejemplo para todo el país, no ha elegido el camino del incendio ni de la destrucción, sino el camino positivo”<sup>27</sup>.

Si bien ciertos sectores del aparato burocrático autoritario apoyaron la descentralización universitaria como una medida que favorecería la fragmentación y la dispersión de un movimiento estudiantil altamente radicalizado –como lo manifiesta la cita anterior-, la alta politización juvenil no pudo resolverse por esta vía. Por el contrario, muchas de las nuevas universidades albergaron a algunos grupos que radicalizados de fines de los sesenta (Buchbinder, Op. Cit.: 201 y Cano, 1985).

La creación de la Universidad Nacional de Rosario en 1968, como resultado de la división de la Universidad del Litoral, fue el antecedente más inmediato del plan de creación de nuevas universidades; pero éste último pudo desplegarse –como se detalló anteriormente– recién durante el régimen de Lanusse. El proyecto continuó con el retorno de la de-

mocracia en 1973, aunque con menor intensidad; finalmente quedó interrumpido por un nuevo golpe militar en marzo de 1976.

### 3. Algunas consideraciones finales.

Muchas de las líneas de trabajo que se abren a partir de la reconstrucción histórica del período estudiado, serán recuperadas en el marco más amplio de la investigación.

La idea de universidad para el desarrollo presente en los proyectos fundacionales de las nuevas universidades nacionales, fue *importada* del modelo de *research university*, y supuso su readaptación a la realidad de los distintos contextos regionales y locales. En un proceso de acelerada institucionalización, debido al apremio que imponía la inestabilidad político-institucional nacional, se esperaba que las nuevas casas de estudio estuvieran, al menos en una primera etapa, acotadas en sus objetivos y circunscriptas a áreas específicas de conocimiento.

Los expertos a cargo del plan habían enfatizado la necesidad de que esas instituciones se diferenciaran de las universidades tradicionales vecinas, tanto en lo referido a la oferta de carreras, como a la organización académica. El plan consistía en evitar competir con las universidades de más larga trayectoria. En una etapa inicial, aún cuando se establecieron carreras coincidentes con las que se dictaban en las universidades nacionales más cercanas, la orientación de las mismas resultaba novedosa.

La implementación de la organización departamental resultó más resistida: si bien algunas universidades la adoptaron desde un comienzo y la mantuvieron a lo largo del tiempo, otras optaron por la organización en facultades, procedimiento más arraigado en la cultura universitaria local. En otros casos, se crearon estructuras organizacionales que conformaban un híbrido entre ambos modelos (Araujo, Op. Cit.).

Las tendencias presentes en la generación de las nuevas universidades de los '70, parecieron retornar espectralmente en los '90. En ambos períodos, la idea de creación estuvo en constante (e inevitable) tensión y diálogo con el modelo académico-institucional de las universidades tradicionales. No resulta extraño, entonces, que en los momentos de mayor tensión y/o enfrentamiento entre el Estado y las universidades tradicionales, se hayan levantado los puentes para habilitar el surgimiento de nuevas casas de estudio.

Por último, la debilidad institucional de las nuevas universidades en la etapa fundacional, las hizo más vulnerables a las sucesivas intervencio-

nes por parte de los gobiernos civiles y militares y a las orientaciones político-educativas de sus rectores interventores. Frente a la falta de autonomía, las asociaciones profesionales locales que integraron muchos de los movimientos pro-universidad, fueron cobrando protagonismo e impulsaron nuevas carreras que les posibilitaron a sus miembros insertarse en ellas. De esta manera, en algunos casos las universidades relegaron parte de su misión original e incorporaron estructuras académicas ligadas a las carreras tradicionales y a las facultades profesionales características del modelo napoleónico, el más extendido en nuestro país.

### **Bibliografía citada.**

- Altamirano, C. (2001) *Bajo el signo de las masas (1943-1973)*. Bs. As, Ariel Historia.
- Aronson, P. (2005) “El Retorno de la Teoría del Capital Humano”, *Revista Pilquén*, Universidad Nacional del Comahue, en prensa.
- Araujo, S. (1998) “De la departamentalización a la facultad y la cátedra universitarias. Un caso de síntesis original”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, N° 12, pp. 42-48.
- Braslavsky, C. (1980) “La educación argentina (1955-1980)”, *Primera Historia Integral*, Bs. As, CEAL.
- Buchbinder, P. (2005) *Historia de las universidades argentinas*. Bs. As., Ed. Sudamericana.
- Cano, D. (1985) *La educación superior en la Argentina*, Bs. As. FLACSO.
- Cavarozzi, M. (1983) *Autoritarismo y democracia (1955-1983)*. Bs. As., CEAL.
- Chiroleu, A. (2004) “La modernización universitaria en la agenda de gobierno argentino”, en *Fundamentos en humanidades. Universidad de San Luís*, Año V, N I.
- De Riz, L. (2000) *La política en suspenso*, Bs. As., Paidós.
- Krotsch, P. (1998) “Gobierno de la Educación Superior en la Argentina: la política pública en la coyuntura (1993-1996)” *Cuadernos IRC*, Barcelona, IRC.
- Neiburg, F y Plotkin, M. (comp.) (2004), *Intelectuales y expertos*. Bs. As., Paidós.
- O'Donnell, G. (1982) *1966-1973. El Estado burocrático autoritario*. Bs. As., Ediciones de Belgrano.
- Pérez Lindo, A. (1985) *Universidad, política y sociedad*. Bs. As., EUDEBA.
- Pestre, D. (2005) *Ciencia, dinero y política*. Bs. As., Nueva Visión.
- Polak, L. y Gorbier J.C. (1994) *El movimiento estudiantil argentino (Franja Morada 1976-1986)*. Bs. As., Centro Editor de América Latina.
- Quiroga, H. (2004) *El tiempo del proceso. Conflictos y coincidencias entre políticos y militares (1976-1983)*, Rosario, Homo Sapiens Editores.
- Rose, N. y Miller, P. (1992) “Political power beyond the State: problematics of government” en: *British Journal of Sociology*, 43, pp. 173-205.

- Suasnábar, C. (2004) *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Bs. As., FLACSO Manantial.
- Wallerstein, I. (1996) *Abrir las Ciencias Sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México, Siglo XXI Editores.
- Wittrock, B. (1996) “Las tres transformaciones de la universidad moderna” en Rothblatt, S. y Wittrock, B. *La Universidad europea y americana desde 1800*, Barcelona, Pomares-Corredor, pp. 331-394.

## **Fuentes de archivo y digitales.**

- CONADE (1968), *Educación, Recursos Humanos y Desarrollo Económico-Social*, Tomo I.
- CONADE y CONASE (1971), *Plan Nacional de Desarrollo y seguridad 1971-1975*, Buenos Aires, Presidencia de la Nación.
- Ley Universitaria 17.245-67.
- Taquini, A. C. (1970), “Creación de Universidades”, en *Revista Ciencia e Investigación*, N<sup>o</sup> 10, pp. 435-450.
- \_\_\_\_\_ (1972) *Nuevas Universidades para un nuevo país*, Bs. As., A. Estrada y Cia. Editores.
- \_\_\_\_\_ (1984) “Bases para el ordenamiento, jerarquización y expansión de la universidad estatal en el área metropolitana de Buenos Aires” en: Agulla, J. C. et. al., *Universidad y sistema educativo. Libertad y compromiso: convocatoria para un nuevo proyecto de universidad*, Bs. As., CINAIE.
- Universidad Nacional de la Rioja, <http://www.unlar.edu.ar/web/historia.htm> (consulta: 13/03/06).

## **Publicaciones periódicas.**

- Revista de la Universidad de Buenos Aires (RUBA), 5ta. Época, Año II, N<sup>o</sup> 4, Bs. As. Oct– dic. 1962.
- Revista Análisis N<sup>o</sup> 415, febrero 1969.

## **Notas**

<sup>1</sup>Al decir de Dominique Pestre, “los científicos se hallan inmersos en redes que exceden ampliamente las simples estructuras académicas y universitarias y la ciencia siempre fue producida en lugares y bajo patrocinios muy variados: universidades, sin duda, pero también las academias que pueden estar muy ligadas a los poderes temporales, las cortes principescas, las instituciones militares y las escuelas de ingenieros, los contextos populares, artesanales e industriales” (Pestre, D, 2005: 15-16).

<sup>2</sup> Con el propósito de periodizar ciertas líneas de análisis, en este trabajo se adopta el criterio

que ubica a “los años sesenta” entre el golpe constitucional de 1955 y el de Onganía en 1966, y “los años setenta” desde ese período histórico hasta el triunfo electoral de Cámpora y el retorno de Perón en 1973.

<sup>3</sup> La indagación de la conformación y dinámica de los movimientos pro-fundacionales que intervinieron en el proceso de creación de nuevas casas de estudio escapa a los propósitos de este escrito. Desde una perspectiva histórica-institucional puede consultarse para el caso de la Universidad de Río Cuarto: Martorelli, R. (1991), *Crónica de la creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto*, Ed. UNRC. En referencia a la Universidad Nacional de Luján, ver se encuentra el trabajo realizado por Emilio F. Mignone (1992), *Universidad Nacional de Luján. Origen y Evolución*, Ed. UNLu. Otros estudios que abordan la creación de universidades nacionales son: Incaugarat, H. (1997), *25 años de la UNLZ*, Ed. UNLZ y *Universidad Nacional del Comahue 1972 –1997. Una historia de 25 años* (1997), Ed. Educo.

<sup>4</sup> Tomamos prestado este concepto de O'Donnell, G. (1982).

<sup>5</sup> Algunas agencias internacionales como Ford y Rockefeller, y paralelamente expertos norteamericanos como Rudolph P. Atcon, intervinieron de distintas maneras en el proceso de modernización de las universidades en la región (Chiroleu, A., 2004: 44).

<sup>6</sup> En 1955 había 138.000 estudiantes universitarios en la Argentina; diez años después esta cifra creció a 220.000 y hacia 1975 el país contaba con 577.000 estudiantes. Además, en el período 1955-1978 la matrícula universitaria creció más velozmente que la población. Por otra parte, la participación femenina en la matrícula universitaria aumentó desde un 32% en 1962 a un 38% en 1972 (Braslavsky, C., 1980).

<sup>7</sup> Al respecto, Immanuel Wallerstein destaca la importancia de las misiones científicas entre 1945 y 1970, cuando “los científicos sociales (...) al igual que los líderes políticos o religiosos; buscan la aceptación universal de determinadas prácticas en la creencia de que eso maximiza la posibilidad de alcanzar ciertos fines, tales como conocer la verdad” (1996:58).

<sup>8</sup> En este período, Américo Ghioldi se desempeñaba como profesor de Política Educacional y Educación Comparada en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, mientras que Gregorio Klimovsky era profesor del Departamento de Matemáticas de la Facultad de Ciencia Exactas de la misma universidad. Este último, sería nombrado decano de esa facultad en el período de la transición democrática (1984-1985).

<sup>9</sup> En 1958, y durante el gobierno de Arturo Frondizi, la reglamentación del célebre artículo 28 del decreto 6.403/55, permitió la creación de universidades privadas. En ese marco, la Iglesia Católica se constituyó en uno de los representantes principales de los sectores privados y se reconfiguró como un interlocutor importante frente al Estado. Un estudio reciente sobre esta temática puede encontrarse en: Zanca, José A. (2006) *Los intelectuales católicos y el fin de la cristianidad 1955-1966*. Pcia. Bs. As., FCE y Universidad de San Andrés, Cap. II.

<sup>10</sup> En referencia a este período de la universidad argentina, y desde un abordaje que privilegia la articulación entre cultura y política en los años '60, ver el trabajo inaugural en ese campo de estudios de Sigal, S. (1991), *Intelectuales y Poder en la década del sesenta*. Buenos Aires, Puntosur. También pueden consultarse los testimonios de actores claves de la época en: Frondizi, R (2005) *La universidad en un mundo en tensiones. Misión en las universidades de América Latina*. Bs. As., Eudeba y Rotunno, C. y Díaz de Guijarro,



E. (comp.) (2003), *La construcción de lo posible. La Universidad de Buenos Aires de 1955 a 1966*, Libros del Zorzal. Desde la perspectiva de la sociología de la educación se encuentra el trabajo de Brego, C. y Tortti, M.C. (2001), “Institución, Modernización y Politización”, en Krotzsch, P. (ed), *La Universidad Cautiva*, La Plata, Al Margen.

<sup>11</sup> Cabe aclarar que el objetivo de este trabajo no se centra en la profundización de la experiencia reformista en la UBA durante el período 1955-1966; sólo opera como telón de fondo de algunas tendencias de los procesos de modernización dentro de la universidad y de las interpretaciones elaboradas por los técnicos e intelectuales relacionados con el proyecto de creación de nuevas universidades.

<sup>12</sup> Esta intención se concretó en forma limitada en las casas de estudio tradicionales: Ciencias Exactas, Filosofía y Letras e Ingeniería fueron las más proclives a la reestructuración departamental de la UBA; y se materializó plenamente en la organización académica de la Universidad Nacional del Sur, creada en 1956.

<sup>13</sup> Este término es utilizado por Marcelo Cavarozzi (1983:11) para destacar la radicalidad de las medidas de adoptadas por los gobiernos fuertes a partir de 1966.

<sup>14</sup> En la UBA, la intervención provocó los conocidos hechos de violencia de “la noche de los bastones largos” y las renunciaciones masivas de profesores, principalmente de las Facultades de Ciencias Exactas y Filosofía y Letras.

<sup>15</sup> Corresponde señalar que de la Ley de Ministerios N<sup>o</sup> 16.953 (sancionada el 23/9/66) se derivó una medida que otorgó competencias sobre la educación y la cultura a la Secretaría de Estado de Cultura y Educación, bajo la jurisdicción del Ministerio del Interior. La nueva Ley de Ministerios, N<sup>o</sup> 183416 (sancionada el 20/10/69), devolvió al área la jerarquía ministerial.

<sup>16</sup> La trayectoria personal de Taquini provee un campo de observación privilegiado para analizar –en el recorrido de la idea de nuevas universidades– las articulaciones entre lo nacional y lo internacional. Egresado de la carrera de medicina de la U.B.A. en 1959, con formación de posgrado en Estado Unidos y Bélgica, y miembro de la carrera de investigador del CONICET, Taquini difundió su plan de nuevas universidades en el período 1967-1971, etapa en la cual se desempeñaba como delegado del rectorado y decano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la U.B.A.

<sup>17</sup> La rebelión obrera y estudiantil en la capital de la provincia de Córdoba en mayo de 1969 alcanzó, a pesar de las medidas represivas (14 muertos y más de 50 heridos graves de bala), un importante efecto de demostración para otros sectores sociales: a partir de este hecho proliferaron los alzamientos populares, las huelgas y la protesta estudiantil se introdujo vigorosamente en las universidades (De Riz, L., 2000: 75).

<sup>18</sup> Este Plan fue desarrollado en el coloquio organizado por la Academia Nacional del Plata en Chilecito, La Rioja, en noviembre de 1968.

<sup>19</sup> En un documento posterior al plan, Taquini destacaba el “[...] trascendente y distorsionante peso estructural de la Universidad de Buenos Aires [...]”<sup>20</sup> y recomendaba la división de la U.B.A. por áreas geográficas que posteriormente podrían independizarse: U.B.A. II (en la Ciudad Universitaria de Núñez), U.B.A. III (en el área que rodea a Plaza Houssay) y U.B.A. IV (en los predios de Agronomía y Veterinaria). El Rectorado, junto con las restantes dependencias, conformarían la U.B.A. I (Taquini, A. C., 1984).

<sup>21</sup> El modelo de organización académica departamental estaba contemplado en la ley Orgánica de las Universidades Nacionales de 1967. En el artículo 12 de la ley, se estable-

cia que “cada universidad podrá optar como base de su organización académica y administrativa, el sistema de facultades o una estructura departamental, atendiendo a sus necesidades y características” (Ley 17.245/67).

<sup>22</sup> El primer antecedente de coordinación universitaria en el nivel nacional, se estableció a través de la Ley 13.031 de 1947: se lo denominó Consejo Universitario Nacional y dependía del Poder Ejecutivo. En 1955, el Decreto 6.043 creó un Consejo con autonomía del gobierno (Krotsch, P., 1998).

<sup>23</sup> Entre ellas: programar el planeamiento de la enseñanza universitaria oficial; efectuar estudios de diversa índole, referidos al ámbito universitario; ejercer la representación conjunta de las universidades; elevar para su aprobación al Poder Ejecutivo los proyectos de presupuesto de las universidades; dictar normas administrativas comunes; efectuar recomendaciones a las universidades y fijar las condiciones de admisibilidad de las universidades.

<sup>24</sup> La transición entre la gestión de Pérez Guilhou y Cantini fue considerada un pase entre amigos con ideas y proyectos comunes: ambos habían sido rectores al mismo tiempo, y algunos miembros del equipo del primero eran también allegados de Cantini. Este dato procede del testimonio recogido en una entrevista realizada a la Dr. José Luis Cantini.

<sup>25</sup> La amplia trayectoria profesional de Mignone escapa a las posibilidades de un desarrollo exhaustivo. Sin embargo, resulta significativo mencionar brevemente los siguientes antecedentes: desde muy joven formó parte de una nueva generación dentro del catolicismo, llamada por algunos autores “del cincuenta”, la cual se identificó fuertemente con el programa del humanismo cristiano; se recibió de abogado en la U.B.A. y, entre 1949 y 1952, fue Director General de Enseñanza de la Provincia de Buenos Aires. A mediados de los ‘60, trabajó para la OEA en Washington. A su regreso, a fines de 1967, fue designado Subsecretario de Educación y durante tres años ocupó la Subsecretaría Técnica del Ministerio. En junio de 1973, sería nombrado rector de la Universidad Nacional de Luján por el gobierno peronista de Héctor Cámpora.

<sup>26</sup> Inicialmente, la creación de una universidad en la zona sur del área metropolitana estaba prevista en la zona de Quilmes; pero la comisión pro-universidad de Lomas de Zamora, conducida por el Ingeniero Vinelli y el Ingeniero Masotti, logró finalmente imponer su propuesta. El nombramiento como gobernador de la Provincia de Bs. As. del Brigadier (R.E.) Moragues, residente en la localidad de Turdera, aumentó las posibilidades de que Lomas de Zamora tuviera su universidad.

<sup>27</sup> Entre 1971 y 1973, las universidades nacionales pasaron de 10 a 23 instituciones. Sin embargo, sólo cinco universidades fueron realmente nuevas: Río Cuarto, Lomas de Zamora, Luján, Santiago del Estero y Catamarca. Otras cinco instituciones se originaron en sub-divisiones: Salta, San Juan, San Luís, Entre Ríos y Misiones. Las tres restantes fueron nacionalizaciones de universidades provinciales o privadas: Comahue, La Pampa y Jujuy. Posteriormente se nacionalizaron las universidades del Centro de la Provincia de Buenos Aires (1974) y Mar del Plata (1975), y se creó la Universidad de la Patagonia (1980).

<sup>28</sup> Universidad Nacional de la Rioja, <http://www.unlar.edu.ar/web/historia.htm> (consulta: 13/03/06).

## Reseñas bibliográficas

KAUFMANN, CAROLINA (DIRECTORA) (2006)

*Dictadura y Educación. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente.* Universidad Nacional de Entre Ríos/Miño y Dávila Editores, Bs. As. 431 páginas.

Si siempre la edición de un libro es un motivo de satisfacción para toda comunidad académica, la publicación del tercer tomo de *Dictadura y Educación* resulta un hecho doblemente auspicioso. En primer lugar, porque consolida definitivamente una línea de investigación en la historia de la educación que durante varios años fuera sostenida de manera casi solitaria por Carolina Kaufmann y su equipo en la Universidad Nacional de Entre Ríos.

En este sentido, este tercer tomo en buena media expresa la potencialidad de avanzar en la producción de conocimiento en educación desde una concepción que va más allá de una investigación “aislada” sino que se proyecta como un verdadero programa de investigación. “Una pedagogía de la renuncia” (1997), “Paternalismos pedagógicos” (1999), “Dictadura y Educación” Tomo 1 (2001) y Tomo 2 (2003), por mencionar solo los libros publicados, fueron en estos casi diez años explorando distintas facetas del período más oscuro de la historia argentina. Textos que no solo nos revelaron la profundidad del carácter destructivo que tuvo la dictadura militar sino también libros que, como forma de intervención político-intelectual, aportan a construir una memoria colectiva sobre lo que pasó en la escuela y en la educación.

En segundo lugar, la publicación de este tercer tomo resulta auspiciosa por el objeto de estudio que se propone analizar como son los textos escolares producidos durante y después de la dictadura. Si en los tomos anteriores, la indagación se orientó a las distintas modulaciones del discurso político-pedagógico autoritario y a los grupos académicos que los generaban, “mapeando” las diferentes expresiones que adoptaron en las carreras de ciencias de la educación del país, este nuevo tomo extiende su mirada hacia las formas por donde transitó la vida escolar en el período.

Como bien señala Gabriela Ossembach en el prólogo, el estudio de los textos escolares expresa una preocupación reciente en el campo de la historiografía educativa por comprender las dinámicas y procesos en el

interior de las escuelas en los diferentes aspectos que conforman la “cultura escolar”. Este punto de intersección entre la indagación sobre los textos escolares y la historia reciente de la educación, es donde este tomo se articula con otro programa de investigación como el del Proyecto MANES, expresión del esfuerzo colectivo de investigadores de diferentes universidades nacionales y extranjeras. Retomando el estudio sobre los textos escolares que iniciara Cecilia Braslavsky en los años ochenta, este tomo se suma a la publicación del libro compilado por Cucuzza y Pineau (2002)<sup>1</sup>, hecho que revela la progresiva conformación de un campo de estudio

Las distintas contribuciones que componen este volumen exploran diferentes aspectos de los libros de texto producidos en el período dictatorial y post-dictatorial, los cuales están agrupados en tres secciones. Si bien en todos los capítulos hay una preocupación común por analizar el impacto de los libros de texto en la producción ideológica del discurso pedagógico, cada una de las secciones recorta diferentes dimensiones. Así, los trabajos que componen **la primera sección** partiendo de los textos escolares avanzan en el análisis de los sentidos que orientaron las políticas educativas de la dictadura militar. Desde una mirada de conjunto, estos trabajos nos revelan el carácter complejo y a veces contradictorio que tuvieron las políticas educativas que, si por un lado como afirma Pablo Pineau<sup>2</sup> las políticas de censura y las prescripciones metodológicas en la enseñanza inicial de la lecto-escritura revelan el sentido represivo y discriminador de las políticas, por otro como señala Graciela Carbone<sup>3</sup> las normativas curriculares muestran una relativa continuidad desde comienzos de los setenta caracterizadas por la coexistencia de enunciados tecnicistas y espiritualistas que se profundizaran durante la dictadura militar. Tensiones similares se observan entre por un lado, los trabajos de Artieda<sup>4</sup>, Kaufman<sup>5</sup> y Kaufmann y Doval<sup>6</sup>, donde se analizan respectivamente “las versiones discursivas sobre los pueblos indígenas” en los libros de texto; los manuales de civismos y “las líneas de correspondencia entre las políticas educativas y los contenidos” transmitidos por estos manuales; y las orientaciones a la “resacralización de la enseñanza en las escuelas no confesionales” presente en los manuales de Formación Moral y Cívica. Todos ellos muestran claramente cómo los libros de textos tendieron a difundir las bases ideológicas del régimen militar adecuándolos a los objetivos y principios de sus políticas educativas. Por otro lado, como también señala el trabajo de Carbone la heterogeneidad de las propuestas editoriales revela no solo líneas de continuidad sino también “movimientos de hibridación cultural en el tejido discursivo” de

estos textos e incluso de cambio como el recurso a la historieta presente en algunos manuales de ciencias sociales, cuestiones que dan cuenta de los “intersticios” por donde se filtraron las tensiones entre el discurso oficial y los “anónimos autores” de estos manuales escolares.

Por su parte, los trabajos de la **segunda sección** del volumen sitúan sus análisis en los manuales escolares de historia y ciencias sociales publicados durante los primeros años de democracia y particularmente en los editados en el marco del proceso de reforma educativa iniciado en 1993. Utilizando diferentes instrumentales conceptuales, estos trabajos exploran las líneas de continuidad y ruptura en los contenidos y modalidades de transmisión de los manuales entre la dictadura militar y el período democrático como también entre el antes y el después de la reforma educativa. Sin proponérselo explícitamente, un parte de las contribuciones de esta sección parece dialogar críticamente con las hipótesis que plantean algunos trabajos de la sección anterior.

En este sentido, la enseñanza de la historia que toman como foco de análisis los trabajos de Gonzalo de Amézola<sup>7</sup> y Julia Coria<sup>8</sup> llaman la atención sobre la fuerte continuidad en los contenidos y concepciones sobre lo social presente en esta disciplina. Como señala el primero de estos autores, “la enseñanza de la historia se mantuvo casi inalterable por más de cien años” hasta la reforma educativa que procuró introducir cambios profundos en el estudio del pasado. Esta larga continuidad se proyecta hasta la actualidad –pese a la renovación en las propuestas editoriales– como lo revela el tratamiento que realizan algunos de estos textos de la guerra de las Malvinas donde todavía parece sobrevivir ciertos núcleos de sentido del nacionalismo territorial que abonaron los manuales de historia desde hace décadas. De la misma manera, el trabajo de Coria corrobora a partir de su análisis de las concepciones de lo social en la historia, que solo hasta la década del noventa comienza a tener preponderancia las explicaciones de tipo socializante que privilegian el análisis y explicación de procesos sociales por sobre la descripción y enumeración de hechos. En cierta forma, estos trabajos ponen evidencia no solo la brecha entre la historia académica y la historia enseñada que revelan los manuales hasta la reforma educativa sino más profundamente los problemas que conlleva la enseñanza de la historia y en particular de la historia reciente en las aulas. Problemas que remiten a los contenidos y las concepciones subyacente pero también como apunta el trabajo de Fabiana Alonso<sup>9</sup> a las formas enunciativas que regulan/orientan los procesos de significación propuestas por el texto escolar y que habilitan o no miradas complejas sobre el pasado.

Completando este apartado, el trabajo de Viviana Postay<sup>10</sup>, bien podría haberse incluido en la sección anterior puesto que centra su análisis en los “usos de los manuales escolares” durante la dictadura militar. Utilizando como fuentes primarias testimonios orales de profesores secundarios de Córdoba, la autora explora un universo particular de docentes como es aquel que “registran algún tipo de vínculo” con la “cultura política de izquierda”, y los modos de lectura y relaciones que establecieron estos sujetos con los manuales. Sin entrar a discutir los supuestos y consideraciones que realiza, el trabajo introduce una dimensión no menos importante en el análisis de los textos escolar como son las formas de apropiación y uso de estos materiales.

Por último, la **tercera sección** del volumen está dedicada a una dimensión escasamente estudiada pero clave para entender aquellas líneas de continuidad y ruptura presentes en los textos escolares como son las propuestas editoriales. Los dos trabajos que componen este apartado, si bien presentan características y niveles de profundidad diferentes, ambos nos presentan dos estrategias editoriales claramente opuestas como también la suerte diferente que tuvieron estos proyectos durante la dictadura militar. Por un lado, Paula Guitelman<sup>11</sup> realiza un análisis de la revista *Billiken* que intenta iluminar las relaciones entre la subjetividad infantil que trasunta la discursividad de la publicación y el imaginario social que circuló en el período. Revista paradigmática del universo escolar fundada en las primeras décadas del siglo XX no solo constituye un mirador privilegiado para comprender ciertos sentidos de la cultura escolar sino también para comprender el rol nefasto jugado por la Editorial Atlántida (a la cual pertenece *Billiken*) y del resto de sus publicaciones que como *Gente y Para Ti*, legitimaron el accionar represivo del régimen militar. Como contracara, la reconstrucción de la experiencia editorial de la Biblioteca Popular “Constancia C. Vigil” de la ciudad de Rosario que realizan Rubén Naranjo y Raúl Frutos<sup>12</sup> nos presenta la historia de un proyecto difusión cultural y pedagógica que gestado desde una organización barrial a mediados de los sesenta fuera truncado por la dictadura como parte de su política de represión física e ideológica.

Desde perspectivas teóricas no necesariamente coincidentes y postulando hipótesis interesantes que investigaciones posteriores deberán profundizar o corregir, las distintas contribuciones del tercer volumen de Dictadura y Educación aportan una mirada compleja sobre la cultura escolar en la historia reciente que nos revelan los libros de textos. Pero quizás más importante aún en las tensiones que presentan estos trabajos

se pone de manifiesto el carácter abierto que supone la necesaria construcción de una memoria colectiva.

Claudio Suasnábar  
FLACSO/Universidad Nacional de La Plata

PINEAU, PABLO (COMP.)

*Relatos de escuela: una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar*, Buenos Aires, Paidós, 2005, 232 páginas.

*Relatos de escuela* es una posibilidad de deleite para permitirse una mirada contradictoria sobre la escuela argentina. Es un viaje por un recorrido que nos permite cierto encuentro con nostalgias, que lejos de quedarse fijas están contrariadas por la insondable crítica que encierran. A la vez, es un relato que subleva, que despierta reacciones que navegan entre la familiaridad con experiencias que todos hemos vivido y la incredulidad ante la crudeza que algunos gestos encierran.

Este libro se compone de setenta textos breves, tomados mayormente del campo literario y musical, así como de educadores y pensadores que traen porciones de experiencias propias o ajenas, para contarnos otras cosas de la escuela. Se trata de extractos y textos cortos de –entre otros– Miguel Cané, Eugenio Cambaceres, Manuel Galvez, Roberto Arlt, Jennie Howard, Herminia Brumana, Olga Cossetini, Leopoldo Marechal, David Viñas, Eva Giverti, Juan José Saer, Haroldo Conti, Charly García, Isidoro Blaistein, Ataque 77, Graciela Montes, Beatriz Sarlo, etc. Completan este volumen cinco posibles itinerarios, sugeridos por el compilador, para interpelar los textos seleccionados desde tópicos como la creación de géneros o cánones, la descripción de los sujetos, la repetición de tópicos en épocas muy disímiles y el movimiento de los géneros y estilos. Se trata de itinerarios para seguir o desoír; itinerarios al estilo de una rayuela – metáfora que le debemos a Julio Cortázar– para recorrer relatos, dar saltos y establecer diálogos entre prácticas, épocas y sujetos.

Las experiencias reseñadas abren nuevas páginas para mostrarnos zonas grises de la experiencia escolar, otras muy negras y más allá, algunas mas apacibles de lo que los libros de pedagogía nos transmiten. En este sentido, el libro también permite mostrar los rastros, las marcas de la escuela en personalidades que mucho tienen que ver con nuestra cultura. ¿No es curioso –acaso– el relato de una experiencia psicológica trau-

mática en boca de Eva Giverti, o las ataduras para escribir que cuenta Osvaldo Soriano? Así, personalidades que han contribuido significativamente a la cultura argentina, muestran las marcas que la escuela ha dejado –de un modo no lineal– con sus recorridos vitales posteriores. Marcas, en todo su sentido, que impulsaron por pretensión de cercanía o de profunda necesidad de distanciamiento impulsos de producción cultural, gracias y a pesar de la escuela. En este sentido, uno de los itinerarios propuestos rescata la presencia de la escuela en las identidades y destinos de los autores.

En este mismo reconocimiento de las marcas, es muy significativo reconocer lo que esos relatos nos dicen sobre los orígenes de la Argentina y la conformación del sistema educativo en nuestro país. Por ejemplo, el relato que nos dice, a través de Juan O. Ramos,: “*En unos de los Libros Capitulares el antiguo Cabildo catamarqueño (de comienzos del siglo XIX) consta que Ambosio Milicia, mulato del maestro de campo Nieva y Castillo, fue penado con veinticinco azotes, que le fueron dados en la plaza pública por haberse descubierto que sabía leer y escribir*” (37). O el relato que nos trae Isidoro Blaistein y que nos incita: “*¿Qué será de aquella profesora de castellano que iniciaba en la literatura, y nos enseñaba que Florencio Sánchez era un degenerado? Nos inició también en el aburrimiento. Tenía una rara habilidad para volver tediosos a Don Segundo Sombra o a Cervantes. Profesoras como estas había a montones. Eran las empleadas de correo de la literatura*” (135).

Este libro puede contribuir mucho a repensar la escuela, por un lado, describiéndola y redescubriendo cosas en su conformación y despliegue histórico. Pero hay bastante más que eso. Hay algo el libro hace muy bien y es darle grosor, complejidad, matices al análisis de rasgos de la escuela, a épocas y sus imaginarios. Me refiero a que lejos de los esquemas simplificadores de categorías descriptoras, la contraposición buenos y malos o el juicio extemporáneo, darle grosor a una época es mostrar que hubo tensiones distintas, no solo entre posiciones, sino también dentro de una misma posición, en un mismo texto, en un mismo individuo. Sabemos que cada generación elige ciertas ruinas del pasado y las dispone según sus propios ideales para construir una narración. La narración densa que logra en este libro tiene la particularidad del vínculo contradictorio que nos une con ese formato escuela archiconocido, ese vínculo que nos obliga a mostrar sus horrores y reconocer su necesidad.

Es muy interesante este modo de escudriñar, de decir “piedra libre” sin simplificar, de encontrar, palpar y también sorprenderse, y toparse con que es difícil encuadrar, encerrar expresiones en una categoría muy



rígida. Me parece una muy buena opción la de tomar relatos sin moraleja y mostrar matices que encierran complejidades; de recrear discusiones contemporáneas, o rituales o sinsentidos que atraviesan diferentes épocas.

Algo que esta obra sugiere, es la profundización de nuevos caminos para la reflexión de las características de los procesos formativos. Aquí vemos que resulta muy interesante situarse en los márgenes de algunas de las reglas del discurso pedagógico, o al menos las que lo presentan como un discurso experto al costo de cerrarse sobre sí mismo, para encontrar otros modos de transmitir. Así, trabajar entre la literatura y la pedagogía significa pararse en ese “entre” y producir con eso, algo distinto. En este sentido, traer relatos de experiencias escolares puestos en palabras que no buscan prescribir, que no pretenden disputar en torno a cuáles son las “verdades” de la historia o de la pedagogía, posibilitan interrumpir los modos de narrar y la previsión de los recorridos derivados de una palabra. En ese sentido interrumpen y a la vez enriquecen gramáticas dominantes.

Un rasgo que me parece muy interesante de este libro es que las posiciones de enunciación de los textos son diversas. En algún caso, se trata de textos que tienen una clara enunciación desde un lugar de prescripción estatal, un texto que se esboza con la certeza de que su impacto se vincula con una posición social o una sanción moral o una convalidación modélica, con el convencimiento de que de que su lugar de enunciación desde una posición social específica o desde el Estado, ponía a su mensaje en sede de ser respuesta para el “conjunto”. En otros casos, contrariamente, se trata de textos que a veces parecen haber sido dicho en un tono de susurro, o de reflexión privada o transmitido a alguien en una comunicación más íntima, si la pretensión de estar esbozando una prescripción pública.

En ello hay una disputa –no nombrada– por la jerarquía cultural y su correspondiente lucha por la legitimación social, por la posesión de la palabra legítima. Poder entender esto le da otra complejidad al despliegue de la educación en Argentina, logrando incluir el hecho de que las luchas dentro del campo cultural y educativo por la autoridad y el reconocimiento no obedecen a motivaciones exclusivamente epistemológicas o políticas, sino a una complementariedad variable entre ambas.

Este libro desafía esa consagración de algunos textos como el único modo posible de construir una mirada sobre la escuela cuando pone juntos textos que han buscado prescribir un orden moral para todos, buscando monopolizar, inscribiendo una posición académica correcta,

junto con una descripción de la escuela hecha por un músico como Charly García o el grupo Ataque 77. En ese sentido, a esos textos de ciertos géneros o modos de mirar que no tenían la entrada habilitada a la escuela este libro les ha dado una nueva chance.

Myriam Southwell  
Univ. Nac. de La Plata/CONICET  
FLACSO sede Argentina.

SILVA, SIDNEY REINALDO DA

*Instrução pública e formação moral: a gênese do sujeito liberal segundo Condorcet*, Campinas –SP, Editora Autores Associados, 152p.

En este libro, El Prof Dr. Sidney Reynaldo da Silva presenta la ejecución de Condorcet de una perspectiva muy actual, en el momento que donde la cuestión de la moraleja y el estudio del ética se convierten en el árbol de los parámetros del plan de estudios nacionales. Así, esta pelea no y solamente más una ejecución de la filosofía de la educación, pero también un counterpoint para reflejarse en las rutas de la política reciente para el sector educativo, de sus impactos del institucional, ideológico y moral.

En el prisma de la historia de la educación, esto analiza rescata una pelea de un iluminista del tema que ha privilegiado, sobre todos, la ejecución de Locke, Rousseau y Kant. E de estos autores que la ejecución de actual Condorcet y. Así, la oferta de la educación de la moraleja como pensamiento el autor del bosquejo de un cuadro histórico de los progresos humanos, de las cinco memorias en la educación y del informe y del proyecto de una moralidad bajo la forma de proyecto colectivo de la forma de un proyecto colectivo de la forma racional para la libertad.

En Condorcet, la autonomía del individuo se presenta como correlata de la soberanía nacional. En cambio de lo si es nacional la soberanía se sienta abajo como correlata de lana. Intercambio del En de bajo ese consideraba Locke, Condorcet defiende una democratización de la educación que tiene como objetivo la formación de todos los miembros de una nación como ciudadano liberal, no restringiéndolo a una nación como ciudadano liberal, restricción de él a la élite del caballero. Al desconfianza de la educación nacional y del modelo del espartano de la formación moral donde estaría educado el individuo para la tierra nativa, Condor-

cet señala con respecto a los perigos del fanático el patriótico que una religión expresaría política.

El autor señala la formación de la razón y la moraleja de una gente como manera de prevenir toda la forma de dogmatismo y de catecismo religioso y cívico, que constituirían amenazas la soberanía nacional. En este aspecto, la ejecución del total de Condorcet llega a ser contraria el uso que fue hecho del pensamiento de Rousseau durante la revolución, que fue expresado, sobre todos, en las ofertas y los planes de la educación nacional. Exactamente sin tener contacto con la ejecución de Kant, Condorcet, no se divide en teórico práctico y, e la moraleja no se puede dar sin una formación de la racionalidad teórica.

Con esto, la instrucción pública llega a ser básica para el desarrollo de la autonomía individual. Cuando es atrevido saber, la persona tendría que estar abierta para una formación continuada, en la dirección para seguir los progressos del conocimiento humano, especialmente en el campo de ciencias y de la política sociales, sin cuál resulta la conciencia, sobre todos, de una instrucción dirigió hacia los valores universales, el desarrollo del pensamiento analítico y del cosmopolitismo. La voluntad no es bastante. Debe ser ayudado por las luces de la razón.

A pesar de el temático está la formación moral en Condorcet, el actual estudio ofrece al lector una visión amplia del pensamiento del pensador francés, precisar lo en el flujo histórico de las ideas en el siglo XVIII. El lector sentirá la carencia de la exposición del contexto histórico y social en donde vivió Condorcet, pero la dirección ideológica de su pensamiento revela todos en el texto, especialmente su comisión con la sociedad liberal y la defensa de la característica privada, que eran las banderas del *bourgeoisie* revolucionario del tiempo. Sin embargo, debemos recordar que el liberalismo de Condorcet es el contrario del liberalismo del malthusiano. El pensador francés no admite que el infierno del capitalista es necesario, ni que los niños deben pagar los “pecados” o las “faltas económicas” de los padres. Así, la formación de la razón y de la moraleja de una gente se convierte en una empresa pública, una meta del arte social. La idea del progreso en Condorcet es en esta dirección que si las anclas, sobre todos, en la instrucción pública. La creencia en la justicia de la orden liberal se establece en el optimismo pedagógico, en la energía de la educación de liberar a la gente de la preconcepción, de la ignorancia y no dejar las sensaciones de la justicia si para corromper. Éstos se deben dirigir por la razón, que está fortificado y si las subsistencias con una instrucción bien hecha.

El más curioso es ése, al leer la instrucción pública y la formación moral: gènesis del ciudadano liberal según Condorcet, comenzamos a preguntar si este autor era muy avanzado por su tiempo, o si muchas de las prendas pedagógicas actuales no son tan nuevas así. Pero cuando Condorcet habla en “aprender aprender”, “educación continuada o permanente”, “ciudad educativa”, abroga la razón, en la dirección a hacer él el árbol de la formación moral. Hoy estas ideas si presente que muchas veces obliqued para el irracionalismo, comunitarismo, multiculturalismo, e otras maneras pedagógicas que si oponga el frontalmente al proyecto del iluminista en el cual el nombre de Condorcet está definitivo.

Como Sidney Reynaldo en él los recuerda, el capitalismo aprendió si para justificar de otra manera. Él más que no necesita el ideário del universalista promovido por el movimiento del iluminista. Pero la ejecución de Condorcet llega a ser importante entender este desvío ideológico. Hoy la formación del individuo liberal si de el que está para las maneras diversas al rationalism. Los críticos efectuados por el “desconstrutivismo”, para el desmontar (meta) de las narrativas y las formas de operación de los dispositivos de la formación moral, no sólo habían demostrado que la autonomía moral es un “arte o una técnica social”, pero habían divulgado como podemos utilizar estos procesos de la construcción de ciudadanos liberales en una manera mucho más eficiente de lo que consideraban ésos por los iluministas. Así, podemos entender mejor porqué lo abrogo a la narrativa, a la tradición, al relativismo, a la sensación y al retórico satisface un papel básico en la formación moral en sociedades después-modernas del capitalista.

El actual libro demuestra en el capítulo um la dirección moral de la ejecución pedagógica de Condorcet. En secundo capitulo, el contextualiza del autor el discusión alrededor de la formación moral del siglo XVIII, demostrando como si hubieran articulado las tendencias religiosas, patriótico (educación nacional) y racionalistas. En tercer capitulo, la diferencia entre la educación nacional se discute y la instrucción publica y la forma con esto es concebida por Condorcet. El concepto a saber es elemental notable pues la base del plan de estudios de la formación moral y de la forma como esto articula saber científico con la formación de la ciudadanía, en la dirección para guardar perfecting permanente de la humanidad. El análisis de los elementos constitutivos del proceso de la formación moral ocurre en él capitula cuatro. El objetivo de esto que capitulo es demostrar como la moralidad para los resultados de Condorcet de un desarrollo equilibrado de la sensibilidad y de la razón, e la

forma como la “razón de creer”, un concepto básico de la filosofía del condorcetiana, puede ser formado por la instrucción pública. En él capítulo cinco, se demuestra mientras que la instrucción pública debe funcionar en la formación moral de una gente. En los considerações finales, Sidney que las exhibiciones de Reynaldo como la idea de la instrucción publican en Condorcet está conectado con sus conceptos de la característica, de poder, inquality social, opresión y emancipación colectiva.

El autor es especialista en Condorcet, en cuál defendió dissertação del maestrado y la tesis del doutorado en el IFCH da UNICAMP. Pos Doutor em la Filosofia da Educacion pela FE da UNICAMP, sob a tutela do Prof Dr Pedro Goergen. Congratulacion ao autor por para presentar la ejecución pedagógica del revolucionario del iluminista de una perspectiva tan actual y polémica que mucho contribuirá para el discusión pedagógico actual.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria de Lourdes Pinto de Almeida.  
UNICAMP, PUCC – Prof<sup>a</sup> convidada USP  
e-mail: malu04@uol.com.br

## GALLARDO FERNÁNDEZ, I. M.

*José Deleito y Piñuela y la renovación de la Historia en España. Antología de textos.* Prólogo de Pedro Ruiz Torres. València, Servei de Publicacions de la Universitat de València, 2005, 449 págs.

DE UNA HISTORIA DE LOS TIEMPOS DE MARI CASTAÑA PARA HACER ESPAÑOLISMO DE *CHIN-CHIN* A OTRA CREADORA DE UN ALMA INTERNACIONAL EUROPEA: A PROPÓSITO DE UNA ANTOLOGÍA DE TEXTOS DE J. DELEITO Y PIÑUELA (1879-1957)

Durante los últimos quince años los interesados por la historia de la historiografía española han podido echar un vistazo a muy variadas obras en las que, de un modo u otro y con diferentes énfasis, se han expuesto sus rasgos principales entre mediados del siglo XIX y el primer tercio de la pasada centuria: desde las primeras aportaciones de I. Peiró y G. Passamar en los años noventa del siglo XX hasta los *Discursos sobre la Historia* –Lecciones de apertura de curso en la Universidad de Valencia entre 1870 y 1937– editados con un amplio e interesante prólogo por Pedro Ruiz Torres en el año 2000. Pasando, claro está, por investigaciones en las que, como las firmadas desde rigores y enfoques muy distintos por P. Maestro y R. Cuesta en 1997, se analizaron cuestiones historiográficas

aunque con la finalidad de esclarecer la problemática de la enseñanza de la Historia en los niveles no universitarios del sistema educativo español.

Junto a los estudiosos que acabamos de indicar habría que añadir el nombre de Isabel María Gallardo Fernández pues, según nos cuenta al inicio de su prólogo P. Ruiz Torres –algo que era ya conocido por los lectores de la correspondiente voz incluida en las páginas 213-214 del *Diccionario Akal de Historiadores españoles contemporáneos* redactado por I. Peiró y G. Pasamar y publicado en el año 2002– dicha persona había defendido en 1989 en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, y ante un Tribunal formado por cinco miembros de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), una tesis doctoral –*Un krauso-institucionista de última hora: José Deleito y Piñuela. Vida, obra y pensamiento*– dirigida por León Esteban Mateo y en la que, como puede leerse en la base de datos TESEO, interesó sobre todo poner de relieve la dimensión pedagógica en la obra de J. Deleito en el contexto más amplio de una investigación que, como apunta el catedrático valenciano en la página 4, “... proporcionaba también una valiosa información para entender la trayectoria de los estudios históricos en España durante la primera mitad del siglo XX y ofrecía un apéndice documental lleno de interés.” Justamente por ello, si bien con la lente apuntando hacia otras facetas, P. Ruiz Torres animó a la autora de la tesis para que preparase una antología de textos sobre J. Deleito enmarcada por un estudio biográfico; obra que, sin lugar a dudas, ayudaría a entender de modo más atinado la complejidad de este estudioso así como el valor de sus múltiples aportaciones como periodista comprometido.

Gracias a estos consejos y a los esfuerzos de Isabel M<sup>a</sup> Gallardo los interesados por estos asuntos podemos consultar ahora un libro –muy bien editado como todos los incluidos en la colección *Cinc Segles*– cuya estructura interna y contenidos se han seleccionado para poner de relieve, complementando lo ya conocido –sobre todo su famoso *Discurso* de 1918 reproducido por P. Ruiz Torres en las páginas 143-206 del volumen citado y reseñado por Rafael Valls en el número 5 (2001) de *Con-Ciencia Social*– el contenido de otras investigaciones menos difundidas y, sobre todo, de trabajos periodísticos en los que J. Deleito abordaba los problemas candentes de su tiempo.

Como ya se ha apuntado, la estructura de este libro está dividida en dos grandes bloques: en el primero de ellos se presentan unos apuntes biográficos y en el segundo se incluye una antología de cuarenta y seis textos. Hay también dos útiles índices: uno de los textos antologados y otro onomástico.

La primera de las grandes partes citadas (págs. 9-82) se subdivide a su vez en dos capítulos dedicados respectivamente a la biografía y a la obra producida por J. Deleito (1879-1957).

Echando un vistazo al contenido del primero, el lector entra en contacto con informaciones relacionadas con los orígenes familiares –sobre todo ese abuelo materno tapicero y mueblista de los teatros madrileños– así como con fechas y tipos de estudio realizados en Madrid: 1888, ingreso en el Instituto de San Isidro; grado de bachiller en 1896; examen de grado de licenciado en el mes de junio de 1899 ante un tribunal formado por M. Sales y Ferré, Juan Ortega Rubio –catedrático en la Universidad Central desde 1895 y su futuro suegro, tal y como indicaron en su momento I. Peiró y G. Pasamar– y Amador de los Ríos; grado de doctor –con la calificación de sobresaliente– en octubre de 1899 ante un tribunal formado por las tres personas citadas y, además, Cayo Ortega y José Serroca. Paralelamente a sus estudios, J. Deleito escribió entre 1897 y 1903 en la revista *El Cardo* 218 artículos sobre variados temas entre los que, por supuesto, y ya desde 1901, se encuentran reflexiones sobre la necesidad de regenerar la sociedad española reformando a fondo todo el sistema educativo tanto en sus dimensiones estructurales como pedagógicas.

Después de participar en varias pruebas aprobó en 1906 la oposición a la cátedra de Historia Universal, Antigua y Media de la Universidad de Valencia. Tras su toma de posesión en 1907 participó en múltiples tareas –entre otras, calificando en el mes de junio de ese año las Memorias de maestros en la Escuela Normal–, viajó como pensionado al extranjero para perfeccionar estudios y realizar investigaciones, se preocupó por la enseñanza femenina colaborando desde 1907 hasta 1914 de muy diversos modos en la Institución para la Enseñanza de la Mujer en Valencia y, con otros colegas, contribuyó entre 1919 y 1924 a la redacción de diversas ponencias sobre reformas educativas encargadas por la Facultad de Filosofía y Letras. Como puede verse en el ya citado *Discurso* inaugural del curso 1918-1919 sus ideas epistemológicas y metodológicas sobre la Historia están fuertemente conectadas con las de la Institución Libre de Enseñanza, interesándole sobre todo, siguiendo la estela de su maestro y amigo R. Altamira, la historia social y la historia de las civilizaciones, es decir, una aproximación *interna* al estudio de los hechos históricos muy alejada de la añeja historia política o *externa*. Metodológicamente defendió siempre la necesidad de que alumno construyese su conocimiento manejando las diversas *fuentes* que eran necesarias para el análisis de los diversos problemas que abordaba el historiador; en esta misma línea era

del todo necesario que los estudiantes se familiarizaran con el manejo y la elaboración de mapas históricos así como con la redacción de trabajos escritos sobre los temas que abordaban.

La importancia concedida a la escuela/educación como factor de cambio y de regeneración social se pone de relieve en la “... amplitud considerable” –nos dice I. M<sup>a</sup> Gallardo en la página 27– que ocuparon estos temas en la obra de J. Deleito. Aunque conocidas, puesto que forman parte del clásico discurso sobre la educación *progresiva*, conviene recordar algunas de sus ideas: la clara distinción entre la educación y la instrucción; la consideración –siguiendo a F. Giner– de la educación integral como el germen de la regeneración nacional; la propuesta de unificar la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria, orientándolas de modo coordinado hacia la transmisión al alumnado de una (enciclopédica) cultura general; la eliminación de la enseñanza verbalista, enfatizando en la necesidad de seleccionar los contenidos curriculares teniendo muy presente los problemas de la vida cotidiana y, además, articulando la enseñanza en torno a tareas que, huyendo del manual escolar, permitieran a los alumnos participar en la construcción de sus conocimientos reemplazando –la cita la toma I. M<sup>a</sup>. Gallardo de un trabajo publicado en el número 375 (1901) de *El Cardo*– “... el caduco escolasticismo con los métodos experimentales, la palabra con el hecho ...”; el apoyo a una enseñanza intuitiva –y de ahí su defensa de las excursiones escolares, de las visitas a los archivos y museos– y de las metodologías activas; muy reticente ante los exámenes tradicionales –hoy diríamos que prefería la evaluación continua de sus alumnos– J. Deleito otorgaba un papel fundamental a la labor del profesor, si bien –seguramente pensando en F. Giner, M. Cossío y R. Altamira– lo entendía de una manera global como Maestro. El compromiso social de nuestro autor le llevó a participar en diversos cursillos de extensión universitaria entre 1924 y 1931; antes, en el verano de 1915 –detrás de todo ello estaba la iniciativa de R. Altamira– colaboró en actividades para la formación permanente de maestros impartiendo unas conferencias cuyos títulos y clarificadora secuencia para quienes enseñen en los niveles no universitarios –que pueden verse en la nota 56 del libro que comentamos– apuntan temas que serán desarrollados con mayor detalle en su *Discurso* de 1918.

Tras la ocupación de Valencia por las fuerzas rebeldes en el mes de marzo de 1939, y a pesar de su talante liberal y de sus buenas relaciones con personas de muy diversas ideologías, J. Deleito fue primero expedientado –véanse en la página 40 los cargos que presentó contra él el juez



instructor– y depurado después en 1940; afortunadamente, y gracias a los buenos oficios de J. Ibáñez Martín y de Juan Contreras y López de Ayala –marqués de Lozoya, director general de Enseñanza Superior y Media y antiguo colega de J. Deleito en la Universidad de Valencia– su expediente pudo revisarse y, tras varios avatares que no podemos comentar aquí, en el mes de agosto de 1941 J. Deleito –muy a pesar suyo según la opinión de su hija Virginia Deleito Ortega– quedó definitivamente apartado de la docencia siéndole encomendada la realización de actividades de investigación. Desde que tuvo que abandonar su cátedra en 1940 hasta la jubilación en 1949 nuestro autor se dedicó a estudiar diversos aspectos del siglo XVII. A mediados de los años cincuenta se agravó su enfermedad y falleció en Madrid en el mes de junio de 1957.

El capítulo finaliza con la exposición detallada de las fuentes de estudio manejadas –incluido todo lo relacionado con el expediente de depuración y jubilación forzosa– y con la relación alfabética de la bibliografía utilizada en la redacción de esta obra.

En el capítulo segundo del bloque biográfico se detalla la obra escrita por J. Deleito: libros, traducciones –entre ellas la versión española de la Historia Universal de E. Lavisse publicada en 1916 por Ediciones La Lectura–, artículos en revistas y documentos y trabajos inéditos. Pese a la importancia de la producción incluida en estos cuatro apartados, deseamos señalar como lector la relevancia y utilidad del tercero, ya que la gran cantidad de colaboraciones está ordenada alfabéticamente por revistas y, dentro de cada una de ellas, cronológicamente. Justamente por ello, y gracias al paciente trabajo de I. M<sup>a</sup> Gallardo, analizando el contenido de cada una de las publicaciones hemos podido hacernos una idea sobre la genealogía de algunas de las preocupaciones de J. Deleito: en *Arte y Sport* aparecieron entre 1904 y 1905 colaboraciones sobre la educación de la mujer; en *El Cardo* hay varios artículos –entre 1901 y 1903– referidos a la situación de nuestro sistema educativo; en *La Lectura* –entre 1913 y 1920– se incluyeron reseñas y artículos sobre libros de importantes autores relacionados con la enseñanza de la historia y la historia de la pedagogía; en otras, como *El Sol* –en 1920– lo que preocupaba a J. Deleito era la situación de las Facultades de Filosofía y Letras.

Un simple vistazo al subtítulo del libro que nos ocupa pone de relieve la gran importancia concedida por la autora a la selección de textos incluidos en el segundo bloque del libro (págs. 83-433). Con la finalidad de facilitar su lectura, las cuarenta y seis aportaciones se han repartido en tres capítulos dedicados respectivamente a la *Investigación histórica*, a la *Enseñanza y Universidad* y a *Otros temas*.

Puesto que otras plumas más competentes que la nuestra se ocuparán sin duda de este asunto, deseamos indicar únicamente que la selección de los siete trabajos de investigación publicados entre 1915 y 1936 –el último es un inédito sin fecha preparado al parecer para un alumno– se realizó con una clara finalidad ya citada por P. Ruiz Torres al inicio de su prólogo, a saber: “... modificar la imagen hasta hace poco predominante de un Deleito autor de libros entretenidos y un tanto singulares.”

Aunque en algunos de los artículos incluidos en el apartado anterior –el segundo y el tercero, publicados respectivamente en 1919 y 1921– se habla en las páginas 157/158 y 195 del coronel Francisco Amorós y Ondeano señalándole como pedagogo pestalozziano en el contexto de la emigración política durante el reinado de Fernando VII, es del todo evidente que, desde nuestro particular interés por la genealogía del currículum y de los principios que rigen la enseñanza de las materias escolares, el pensamiento educativo de J. Deleito aparece con mayor claridad cuando se analiza el contenido de los trece artículos –publicados en diversas revistas entre 1900 y 1933– incluidos en el capítulo segundo de este bloque.

Puesto que nos alargáramos demasiado en el caso de prestar atención siquiera brevemente al contenido de cada una de estas aportaciones, optamos por presentar a nuestros lectores las ideas de los que, siempre según nuestra mirada, nos parecen más significativos.

En uno de ellos –*La enseñanza en peligro*, aparecido en 1900– se pone de relieve la necesidad de sustituir en la escuela la teocracia y el humanismo de la vetusta propuesta pidaliana por unos estudios en los que se otorgue prioridad a la orientación práctica y al conocimiento experimental; para lo cual, sin lugar a dudas, hay que modernizar radicalmente el contenido de unos manuales escolares que, como se apunta en la página 217, “... presentan la ciencia a las generaciones actuales a la altura de los tiempos de Mari Castaña. ...”. En una ponencia redactada con otro colega en 1919, pero publicada cinco años más tarde, aparecen similares ideas, si bien ahora sobre *La reforma de la Segunda Enseñanza*. Tras lamentar su orientación del todo verbalista, los programas llenos de teorías y datos detalladísimos sobre muy diversas cuestiones, los autores critican en la página 225 su orientación acusadamente científica “... sin tener en cuenta que la edad infantil de los cursantes exige sencillez, brevedad, concisión y una claridad meridiana, a la cual debe sacrificarse todo.” Tras ello, y ya en el ámbito de las propuestas, se defiende claramente la necesidad de una enseñanza intuitiva que permita al niño el estudio directo de la

naturaleza y de los objetos reales –o de sus representaciones-. Como finalidad básica –véase la pág. 237– se persigue fomentar “... la iniciativa y la actividad personales del alumno, por medio de las experiencias y los trabajos que éste realice.” Algo que, por supuesto, conlleva reducir “... al mínimo indispensable” la exposición oral del profesor.

Dejando de lado por razones de espacio varias contribuciones dedicadas a los problemas de la enseñanza universitaria, estimamos de gran interés las reflexiones hechas por J. Deleito en tres artículos sobre *El internacionalismo y la Historia* aparecidas en *El Mercantil Valenciano* el mes de mayo de 1932. Por un lado porque, frente a la opinión popular que la entendía simplemente como mera curiosidad, J. Deleito, sobre todo en aquél crucial momento, consideraba –pág. 310– al conocimiento histórico como algo utilísimo “... para decidir los destinos del hombre contemporáneo, ...” poniéndolo a la altura del suministrado por el derecho, la economía, la mecánica, la electricidad y hasta la química. Enormemente preocupado por el ambiente belicista de la época así como por la existencia de dictaduras de muy variados colores y racismos diversos, J. Deleito, como internacionalista convencido, señala el gran papel de la escuela y de los educadores en la construcción/reconstrucción de una Europa que habría de fundamentarse en un *alma internacional*. Tarea a la que, por supuesto, podían colaborar unos –lamentablemente minoritarios– historiadores profesionales que, desde hace tiempo y en muy diversos lugares, “... investigan el pasado objetivo y sin preocupación de fronteras ...” (pág. 312). A pesar de la existencia de esta corriente científico-positiva, la enorme mayoría de los ciudadanos tenía de la Historia otra idea muy distinta que –dejamos de lado a la prensa, al teatro y a la música como agentes socializadores– aprendió en la escuela primaria y secundaria memorizando unos manuales elaborados para –más adelante, al tratar este asunto durante la Dictadura de Primo de Rivera se hablará del españolismo de *chin-chin*– “... intensificar en cada país el sentimiento de la patria. Y se hacía tal aplicación; pero sin el menor respeto para el prójimo y para la verdad.” (pág. 313) Justamente por ello, y en la tercera entrega (pág. 319), J. Deleito defendió la necesidad de limpiar los manuales históricos de “... estridencias y prejuicios patrioterros ...” para, a modo de *desarme moral* como se apunta en la página 321, “... alejar el fantasma de la guerra. La enseñanza de la Historia puede contribuir mucho a ese fin, y los profesionales de ella tenemos en tal punto una misión sagrada.”

Decíamos hace unas líneas que los textos antologados se habían agrupado para facilitar su lectura en tres capítulos, a pesar de que, lógica-

mente, hay una clara imbricación entre el pensamiento del Deleito investigador, profesor y ciudadano. Esta última faceta se evidencia con claridad en las 26 contribuciones seleccionadas bajo la rúbrica de *Otros temas*. Publicados entre 1899 y 1936 estos artículos resaltan sobre todo el pensamiento liberal y reformista de nuestro autor en muy variadas facetas: desde la crítica –en *La redención del trabajo*, 1899– a unos empresarios del todo intransigentes ante las reivindicaciones de un trabajador que ya no era un siervo gracias, precisamente, a que “... su esfuerzo intelectual ha dignificado su labor, y le ha puesto en condiciones de reclamar el justo papel que en la moderna vida de los pueblos le pertenece por derecho propio ...” (pág. 326) como sujeto activo de la historia, hasta – en *El vaso de la República*, 1934; véase igualmente sobre este asunto *La emoción ciudadana del 14 de abril*, 1931, págs. 380/383– la defensa de unos ideales republicanos rellenos de un claro contenido puesto que –pág. 412– tiene consecuencias muy distintas para la ciudadanía el que dicho recipiente esté “... lleno de néctar de los dioses, o al menos de perlas de Golcondas, que si contiene agua de chirles o pedruscos cortantes del arroyo.” Junto a ello, y conviene siquiera mencionarlo, hay muy atinadas reflexiones en torno a nuestra secular hipocresía religiosa –*La Semana Santa bajo la dinastía austriaca*, 1899– así como un valiente alegato contra la pena de muerte –*La justicia y la venganza*, 1900; consúltese también lo que se dice sobre la cárcel en *Reformas penales*, 1901 y lo cómodo que era matar a alguien en lugar de educarlo, págs. 342/343–, varias consideraciones críticas sobre la cultura de adorno y el citar de oídas –*Los intelectuales*, 1901– a autores que, como por ejemplo el “... indiscrible noruego” (pág. 340) Ibsen, se ponían repentinamente de moda en España.

Los textos seleccionados son de tal riqueza que podríamos detenernos en muchos de ellos. Así, por ejemplo, y en un primer momento (págs. 402-403), en el contenido de dos contribuciones críticas sobre el uso de la escuela y del deporte en Italia para la modelación de un carácter nacional –*Impresiones de Italia: el mito Mussolini e Impresiones de Italia: la sugestión fascista*, 1933–. A continuación, en cuatro artículos en los que narra sus desventuras en Burdeos y Bayona donde, con motivo de una estancia investigadora le pilló el inicio de los enfrentamientos entre alemanes y franceses –*Mis recuerdos del principio de la Gran Guerra*, 1934–. Siquiera porque este artículo se incorporó a su Expediente de Depuración, estaría del todo justificado prestar atención a la genealogía de las *militaradas* o atentados contra la Constitución española –*El Palacio de Cervellón, incubador del primer golpe de estado contra la libertad, en poder del pueblo*, 1936–

hilvanando algunas de las ideas de J. Deleito sobre el comportamiento del rey *felón* y de su brazo armado, el general Elío, así como con el simbolismo de la incautación por parte de la Agrupación del Partido Comunista de Valencia de los locales de la Derecha Regional Valenciana. De todos modos, tanto por su relevancia como por nuestra especial predilección por este asunto, deseamos finalizar la síntesis del contenido de este capítulo haciendo una breve mención a una conferencia –*La mujer moderna no existe*, 1908– impartida en la Academia Jurídico-Escolar de Valencia con motivo de la inauguración del curso 1908/1909 ya que en el texto, con sus veintiún epígrafes a modo de breves tesis, se refleja clarísimamente el talante reformista de J. Deleito.

Siendo muy consciente de que, como punto de partida y sobre todo en los países latinos, “... el espíritu de la mujer ... se ha petrificado desde la Edad Media hasta la actualidad, ...” (pág. 347), nuestro autor, que no era partidario del *feminismo absoluto* y estaba convencido de que, en lo fundamental, el problema femenino era “... esencialmente un problema pedagógico” (pág. 363), pretende como meta básica lograr la dignificación de la mujer convirtiéndola en una persona libre “... haciendo del ser de nuestros amores algo más que una escultura de carne, un autómatas consciente o un tiranuelo endiosado.” (pág. 365) Para alcanzar este objetivo fundamental la mujer ha de tener acceso a dos grandes ámbitos: el de la educación y el del trabajo asalariado. En el primero, y para ennoblecer su vida interna –“... su propio yo, hoy oscuro y rudimentario ...” (pág. 358)-, haciendo que ellas puedan no solamente asistir a la escuela sino, además, que el tipo de materias que cursen se orienten hacia del desarrollo de la inteligencia –en una línea ya defendida, entre otras, por C. Arenal y E. Pardo Bazán– rechazando “... una educación formalista e insubstancial: labores de adorno, conocimientos superficiales de algunas materias sin ahondar en ninguna; ...” (pág. 363). Y en el segundo, con la finalidad de emanciparse del “... vasallaje de la sexualidad en que ahora vive la mujer ...”, haciendo posible su incorporación al mundo laboral –“... el trabajo, no importa de qué índole; el que pueda adaptarse a sus aptitudes y preparación”– ya que, y esto es del todo relevante para J. Deleito, “la mujer será libre el día que no necesite al hombre para mantenerse, y sólo conquistando tal libertad podrá amar por el amor mismo.” (pág. 364) Es verdad que en España quedaba todavía mucho por hacer, pero no lo es menos que, sobre todo en los estudios pedagógicos –véase a este respecto *La vida en la Universidad de Valencia desde 1919 a 1924*, 1924– algo se había avanzado en esta dirección; y, justamen-

te por ello, J. Deleito mostraba su satisfacción al hablar de la marcha de las Cátedras de Pedagogía que funcionaban en Valencia desde el año 1921 al resaltar la presencia de tres señoritas entre los trece alumnos. Además, y en relación con ello, enfatizaba en la importancia de las alumnas de Magisterio como asistentes a conferencias públicas y se maravillaba de que –dejamos de lado otras carreras– hasta en Derecho existiese ya una joven estudiante y una abogada en ejercicio. Algo que, lógicamente, era “... grandemente halagüeño para los ... entusiastas de que la mujer se ponga intelectual y pecuniariamente al nivel que debe; pero conquistando la independencia con el esfuerzo como hacemos los varones.” (pág. 290). Este punto de vista, conviene siquiera apuntarlo, era defendido por un autor que en una ponencia preparada con otro colega en 1919 sobre la reforma de la Segunda Enseñanza –y a la que ya nos hemos referido– defendía la inclusión de materias específicamente femeninas en el bachillerato elemental; si bien, y ello no deja de tener su relevancia, las incluyeron –pág. 228– dentro del grupo *Enseñanzas prácticas voluntarias*.

El libro finaliza con dos índices ya citados. En el primero de ellos, y sin su ficha técnica, los cuarenta y seis textos antologados se ordenan cronológicamente en cada uno de los tres capítulos cuyo enunciado ya conocen nuestros lectores. En el segundo, se incluye un valioso índice onomástico.

Hace un par de semanas Juan Mainer Baqué nos señaló la existencia de este trabajo sobre J. Deleito, indicándonos que había sido realizado por Isabel M<sup>a</sup> Gallardo. Puesto que ya conocíamos la colección en la que había aparecido volvimos a repasar la voz escrita por I. Peiró y G. Pasamar en su diccionario comprobando la presencia en el apartado *Fuentes* no solamente de la referencia a la tesis doctoral microfichada sino, también, de una tesis de licenciatura –que no conocemos– sobre *La obra histórica de José Deleito y Peñuela* defendida por Yolanda Gamarra Chopo en 1990 en el Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la Universidad de Zaragoza. Aunque a nosotros nos interesa más la enseñanza de la Historia en los niveles no universitarios y la formación pedagógica del profesorado y menos todo lo relacionado con la historia de la historiografía, lo cierto es que, dadas las conexiones entre los cambios historiográficos y las propuestas para la enseñanza de la historia, hace ya bastantes años que captamos la importancia de la obra de J. Deleito y, sobre todo, de la de Rafael Altamira (1866-1951) leyendo, entre otras muchas cosas que no podemos siquiera mencionar aquí, algunas de las importantes contribuciones al campo historiográfico hechas entre 1990 y 1996

por los dos historiadores zaragozanos mencionados al inicio de esta reseña. Además, y a pesar de que no suele citárseles fuera del ámbito estrictamente didáctico, no puede obviarse la atención prestada a J. Deleito en dos tesis doctorales: en los capítulos tercero y cuarto de la de Pilar Maestro –defendida en 1997 e inédita en forma de libro pero que ha originado la publicación de diversos artículos en revistas especializadas– al tratar de la historiografía liberal-regeneracionista y de la influencia de la Institución Libre de Enseñanza en la segunda fase de las reformas, y en la socio-génesis de la historia escolar presentada por Raimundo Cuesta en el mismo año, sobre todo cuando, entre 1875 y 1936, el colega montañés afincado en Salamanca explica los fundamentos de un nuevo discurso renovador para la enseñanza de la historia que tiene en R. Altamira –con su relevante obra editada por primera vez en 1891 y reeditada hace no mucho tiempo por Akal usando el texto de la segunda edición de 1895– al gran defensor de la *metodología racional de la Historia* y en el *Discurso* de J. Deleito su adecuado complemento al proponer para la enseñanza el uso del *método intuitivo*. Finalmente, en una comunicación de escaso tono sobre la profesionalización docente y la enseñanza de la Historia que J. Alcaráz y H. F. Rodríguez presentaron al X Coloquio de Historia de la Educación organizado por la SEDHE en Murcia en 1998, la figura de J. Deleito volvía a aparecer al hilo de las reflexiones pedagógicas que realizaron aquí en España ciertos catedráticos sobre la enseñanza de la Historia.

Con lo dicho hasta el momento deseábamos llamar la atención de nuestros lectores sobre dos asuntos: por un lado, y a pesar de ser cierto que la obra de J. Deleito no era muy conocida en la España de 1989, no lo es menos la aparición de trabajos en nuestro país desde entonces en los que, en los ámbitos que aquí nos interesan, es decir, el de la renovación historiográfica y el de la enseñanza de la Historia en niveles no universitarios, han resaltado el interés de sus propuestas analizándolas en el contexto más amplio de alternativas renovadoras para la mejora general del sistema educativo. Por el otro, y sin dejar de reconocer el valor del casi medio centenar de textos antologados por I. M<sup>a</sup> Gallardo, estimamos que la parte biográfica de este libro es demasiado débil y no ayuda a comprender la complejidad y las contradicciones de las tesis que se defienden en la totalidad de la obra seleccionada, ya que en las escasas dos docenas de trabajos –la mayoría de ellos muy antiguos y algunos, los más recientes, parecen haberse escogido simplemente porque se han editado en Valencia– que se mencionan en las páginas 49-50 no se refleja con un mínimo de nivel lo que hemos aprendido desde 1989 hasta ahora

en el campo de la historiografía y de la didáctica de la Historia –y en general de todas las didácticas especiales– gracias al esfuerzo de muchos autores no estudiados aquí, seguramente porque el discurso biográfico que acaba de publicarse es demasiado dependiente del esquema –del todo desconocido para quienes esto firman– utilizado en los dos volúmenes de su tesis. Y es que, como ya es sabido, las preocupaciones de la Institución Libre de Enseñanza en general así como la de estudiosos como R. Altamira, J. Deleito o –digamos por incluir a algún geógrafo– R. Torres Campos son muy similares a las de un amplio movimiento internacional, el de la educación *progresiva* o Escuela Nueva, dentro del cual personas con muy diferentes cosmovisiones –como, por ejemplo, A. Manjón y F. Giner– pretendían cambiar la situación lamentable en la que se encontraba una escuela española en la que, a pesar de la entrada en vigor en 1901 del flamante Plan Romanones y de la construcción de escuelas graduadas, su situación estructural y pautas de funcionamiento interno eran mucho más propias de la vieja escuela elemental que la moderna enseñanza primaria.

Lógicamente, y debido a nuestro secular atraso, los ejemplos a imitar procedían casi siempre del extranjero, es decir, eran sobre todo franceses, alemanes y británicos ya que, al menos para F. Giner, Inglaterra era el país *educador* por excelencia, mientras Alemania sobresaldría por su *instrucción*; la educación integral de alguien, y para comprenderlo basta con echar un vistazo a alguna de las centenares de cartas incluidas en el epistolario de J. Castillejo, exigía al menos dos viajes: uno a Alemania –para *instruirse*, justamente por su excelencia investigadora y eficaz funcionamiento del sistema educativo, y otro a Inglaterra para *formarse* asimilando el *ethos* que caracterizaban a un auténtico *hombre/caballero* o *señorita/dama*. En el más amplio contexto del discurso regeneracionista, en la escuela española tenía que eliminarse el memorismo y hacerse énfasis en la necesidad de que el alumno, mediante la observación y la participación activa en el trabajo de campo y usando materiales en el aula construyera su propio conocimiento. Al igual que en otros niveles educativos, la enseñanza de la Historia en la universidad tenía que abandonar el culturalismo y aprovechar las potencialidades formativas del conocimiento histórico suministrado por la nueva historiografía europea. Es decir, si bien de modo coherente y no a través de los  *cursos de investigación* propuestos por García Alix en 1900 –véase la opinión de J. Deleito sobre estos cursos de *cara y cruz* en *Investiguemos, sí; pero aprendamos antes*, 1933– de lo que se trataba era de eliminar la enorme amplitud de los programas



que tenían que impartirse en la enseñanza universitaria para, de este modo, poder concentrarse con mayor detalle en algunas cuestiones básicas teóricas y metodológicas; evitándose así el que el profesor viviese una situación del todo chocante ya que se veía obligado "... a manejar el telescopio para descubrir las vastas perspectivas siderales, y, a la vez, el microscopio para desentrañar con un examen micrográfico algo infinitamente pequeño." Evidentemente, y puesto que todo ello no podía hacerse a la vez, la mayoría de los docentes universitarios se limitaron "... al papel, menos airoso, pero más hacadero y de más inmediata utilidad, de divulgadores de la ciencia hecha." (pág. 322)

Resumiendo: gracias a la labor de I. M<sup>a</sup> Gallardo se ha puesto a disposición de las personas interesadas trabajos de J. Deleito prácticamente desconocidos hasta ahora en los que, siguiendo la estela de muchos autores –entre los que muy bien podría destacarse a los británicos M. W. Keatinge y F. C. Happold –con aportaciones muy significativas ya en los años 1910, 1927 y 1928; mucho antes que ellos, en 1887 lo había hecho el prestigiosísimo geógrafo H. J. Mackinder en su *On the scope and methods of geography* que puede leerse en castellano desde hace más de veinte años– apostaron por el uso del método del historiador –o del geógrafo– y de las tareas heurísticas para “educar en el arte del pensamiento”. En la misma dirección, pero de una manera más radical, Henry Edgard Armstrong defendía ya en 1891–en su famoso *The Teaching of Scientific Method* publicado el mes de mayo del año citado en *The Educational Times*– la necesidad de orientar la enseñanza de las ciencias naturales hacia el aprendizaje del método científico; y unos años más tarde, en 1898, criticaba con dureza la enseñanza memorística y despotricaba contra una extendida práctica –el dictado de apuntes por parte del profesor– que, justamente porque el conocimiento valioso exigía algo más que la simple escucha, debía ser considerado como una *criminal offence*.

El impacto de todo ello en la reorientación de la enseñanza del conjunto de las materias escolares fue muy importante y todavía hoy se nota enormemente en la orientación formalista del currículum hacia la estructura –semántica y sintáctica– de la *nueva* ciencia y en el alejamiento de los contenidos de los problemas de la vida cotidiana del alumnado; es decir, en la desaparición en la escuela del estudio de las *cosas comunes* y en el triunfo de la *Tyranny of abstractions* tan bien analizada por D. Layton en un clásico libro publicado ya hace más de treinta años. Ha pasado ya mucho tiempo desde que J. Deleito defendía honestamente sus propuestas, pero en *Fedicaria* ([www.fedicaria.org](http://www.fedicaria.org)) algunas personas seguimos dán-

dole vueltas a las ventajas e inconvenientes de sus implicaciones en todo lo relacionado con una enseñanza de las ciencias sociales que pretende la formación de alumnos y alumnas comprometidos con los problemas relevantes de su mundo.

Alberto Luis Gómez y Jesús Romero Morante  
Universidad de Cantabria  
España

SUASNÁBAR, CLAUDIO

*Universidad e Intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires, FLACSO-MANANTIAL, 2004, 302 páginas.

La historiografía educativa argentina está llena de temas no explorados aún, con “épocas oscuras”, problemáticas olvidadas y cuestiones limitadas a notas de pie de página. Quizá por sus vínculos con la política educativa y con el momento en el que escribe –por lo que no puede considerarse esta característica sólo en términos de carencia académica-, aún en las obras de largo aliento la construcción del campo estuvo más ligada a la profundización del debate sobre ciertos puntos o períodos que en la apertura de nuevos horizontes.

El libro que aquí estamos reseñando viene en cierta parte a hacerse cargo de esta situación al tomar temas un tanto relegados –la Universidad y la formación de intelectuales-, en un periodo del que también poco se sabe –1955-1976, más aún el lapso que se abre después del Cordobaza de 1969. Sin duda, este es uno de sus primeros méritos, al que hay que sumar el diálogo que la obra mantiene con trabajos recientes de campos cercanos como la historia de las ideas, la historia de las ciencias y la teoría política.

Las casi dos décadas que abarca la obra fueron épocas de cambios profundos y continuos en una serie de rearticulaciones de optimismos variados que ordenan el libro cronológicamente –el desarrollismo de fines de los 50, la modernización cultural de los 60, la radicalización política de los primeros 70– que dieron sentido a la tarea de los expertos en educación y consolidaron su horizonte académico, Suasnabar es muy cuidadoso en el armado de este periplo. Una prueba de esto es el uso de las categorías teóricas en forma no canónica. La obra podría rápidamente caer en un afán aplicacionista de la categoría “campo” creada por Pierre

Bourdieu, pero el autor alerta su sustitución por “espacio”, al sostener que “(campo) en general es tomado como un supuesto *a priori* que en última instancia es afirma aquello que es necesario explicar” (p. 19), y en el cierre de la obra donde se sostiene que sería más correcto hablar en ese periodo de procesos de “emergencias de un campo” que de un campo propiamente dicho (p. 288). Esto además nos recuerda las advertencias de Altamirano y Sarlo sobre las dificultades de pensar en “campos académicos” en Latinoamérica por su endeble autonomía respecto a los poderes políticos. Esta última acotación puede ser la que justifique los cortes del período de estudio, asociados a cambios en la política institucional – dos interrupciones a gobiernos constitucionales– que a hechos más claramente inscribibles en el terreno pedagógico.

Como ya dijimos, la reconstrucción es meticulosa y detallada. Esto otorga densidad a la obra, y permite evidenciar procesos que han pasado ocultos en las lecturas más generales. Por ejemplo, la reconstrucción de las diversas respuestas institucionales que la “Noche de los bastones” tuvo en la UBA y en la UNLP –las universidades en estudio– le permite al autor complejizar la forma en que se ha pensado la articulación entre espiritualismo y desarrollismo, y abre un abanico de posiciones que matizan las lecturas, a la vez que arrojan luz para comprender procesos de más larga duración. Así también se recuperan a pedagogos y publicaciones “menores” para construir el tejido de época.

La preeminencia del debate ideológico del período de estudio podría haber conducido al autor a limitar a este plano los debates. Pero, sin restarle la importancia que tuvo, rescata también las diferencias institucionales –como en el caso presentado en el párrafo anterior– o la “lucha generacional”, al identificar la emergencia de las primeras camadas de Licenciados en Ciencias de la Educación que buscan diferenciarse de sus predecesores. Acá se destaca el recuperación de las primeras obras de – en ese entonces – “jóvenes” pedagogos– como Adriana Puiggrós o Juan Carlos Tedesco– que ocuparon lugares destacados en las décadas siguientes. En ese punto, tal vez los historiadores de la educación hubiéramos tal vez esperado un análisis más en profundidad del debate “académico” entre el ya consagrado Cirigliano y el novel Tedesco sobre la funcionalidad histórica del sistema educativo argentino, y que puede considerarse el comienzo de nuestra disciplina moderna por su intento de superación de los abordajes descriptivistas previos. A su vez, esta confrontación inicial, teñido del agrupamiento de posiciones respecto a la Escuela Intermedia en discusión por entonces, también marcó a fuego ese espacio,

fortaleciendo la tendencia que Suasnabar identifica como típica de los pedagogos la tensión entre producción intelectual y la intervención política.

Para cerrar esta reseña, queremos detenernos en la foto de tapa elegida: la salida de docentes y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires, con los brazos en la nuca y escoltados por la Policía, en la infausta Noche de los Bastones Largos de 1966, que sintetiza como pocos la simultaneidad de los tiempos políticos e académicos en nuestro país. Más allá de su significación, este hecho establece un clivaje casi perfecto que parte casi en mitades iguales el período analizado. Pareciera que un modelo previo se clausuraba a la vez que se sentaban las bases para algo nuevo, que se cerró en forma más terrible y atroz en la ominosa dictadura que se inició en el '76. Si bien poco sabemos todavía de sus particularidades y efectos, el trabajo de Suasnabar comienza a iluminar con bastante precisión esas zonas aún oscuras.

Pablo PINEAU  
UBA-UNLu

## Notas

<sup>1</sup> Cucuzza y Pineau (comp.) (2002) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*. UNLuján/Miño y Dávila Edit. Bs. As.

<sup>2</sup> “Políticas pedagógicas de cuidado y espera: los libros de lectura para la escuela primaria en la Dictadura”

<sup>3</sup> “Manuales de educación primaria entre la clausura y la búsqueda de intersticios”

<sup>4</sup> “Lecturas escolares sobre los indígenas en dictadura y en democracia (1976-2000)”

<sup>5</sup> “Los manuales de civismo en la historia reciente: huellas y señales”

<sup>6</sup> “La enseñanza encubierta de la religión: la “Formación Moral y Cívica”

<sup>7</sup> “Cambiar la Historia. Manuales escolares, currículo y enseñanza de la historia reciente desde la “transformación educativa”

<sup>8</sup> “Concepciones acerca de lo social en los manuales de historia. De la Dictadura al temprano siglo XXI”

<sup>9</sup> “La dictadura militar argentina (1976-1983) en los textos de Ciencias Sociales e Historia para el tercer ciclo de la Educación General Básica”

<sup>10</sup> “Algunos usos de los textos de Ciencias Sociales en las escuelas secundarias cordobesas durante el último período dictatorial”

<sup>11</sup> “Educar y entretener. La Revista *Billiken* en años de dictadura”

<sup>12</sup> “El genocidio blanco. La *Editorial Biblioteca*, Vigil, Rosario”

## Reseñas de eventos

### I JORNADAS REGIONALES DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN HISTORIA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN EN PERSPECTIVA REGIONAL 100 AÑOS DE LA LEY LAINEZ

*10, 11 y 12 de noviembre de 2005. Universidad Nacional de Catamarca. El Rodeo. Ambato*

Del 10 al 12 de noviembre de 2005 se desarrollaron las Primeras Jornadas Regionales de Historia de la Educación, “Historia, educación y política en perspectiva regional”, en la localidad de El Rodeo, organizadas por la Facultad de Humanidades de la Universidad de Catamarca, a través del Departamento de Formación Continua. El evento contó con la presencia de representantes de Universidades Nacionales, de Institutos de Estudios Superiores, de Centros de Estudios Históricos y otras entidades afines. Contó con el auspicio de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, que en búsqueda de una genuina federalización de políticas, debates y saberes acompañó la realización de estas Jornadas en una localidad de la cordillera argentina.

El acto de apertura estuvo a cargo del Decano de Humanidades, Luis Eduardo Segura, quien expresó la intención de construir en estas Jornadas un espacio de reflexión y debate en torno a teorías e investigaciones de la Historia de la Educación Regional y Nacional; de manera tal, de poder difundir e intercambiar producciones académicas alcanzadas en los últimos tiempos, vinculadas al campo epistemológico y a la práctica de la enseñanza. A continuación, se asistió a la representación del unipersonal de la obra “Rosas de Sal” de Jorge Paolantonio, por parte de la actriz Blanca Gaete.

La Conferencia Central estuvo a cargo del Presidente de la SAHE, Dr. Pablo Pineau quien dio pistas para imaginar los análisis que se desarrollaron en esos días. Los integrantes del Comité Académico del Evento (Edgardo Ossanna (UNER-UNR), Teresa Artieda (UNNE), Adrián Ascolani (UNR), Rubèn Cucuzza (UNLu), Delfina Doval (UNER), Luís Garces, L. (UNSJ), Belèn Mercado (UBA) tuvieron a su cargo conferencias y debates, en los que quedaron plasmadas posiciones ideológicas, tendencias pedagógicas e historias de vida que dieron cuenta del carácter heterogéneo que subyace en el sistema educativo argentino.

Las mesas temáticas tuvieron como eje “Las políticas educativas y el Sistema de Educativo argentino y regional”, “Historia de la enseñanza argentina”, “La escuela: cambios y continuidades”, “Miradas a la formación docente y la educación pública”, “Lectura y escritura de la educación argentina de ayer y hoy”, “Nuevas preocupaciones de la historia de la educación”. Durante las mismas, se pudo conocer el avance de las investigaciones en curso y las conclusiones a las que se arribó en otras, habilitando el intercambio de ideas y de perspectivas epistemológicas que dejan entrever la irradiación de los objetos de análisis.

Quisiera destacar la importancia que tuvo la realización de talleres para los/as docentes en ejercicio, en tanto espacio de destinado a la reflexión y discusión de experiencias de aulas, relatos de vida y de aspectos metodológico-didácticos de la enseñanza de la Historia de la educación. Pude presenciar discusiones en las que las búsquedas de nuevos rumbos se constituyen en insumos para la constitución de nuevos sentidos orientadores del trabajo docente e intelectual.

Las Jornadas tuvieron por sede la Escuela N° 47, Esteban Echeverría, establecimiento creado en el marco de la Ley Lainez, ámbito propicio para recordar los 100 años de su sanción y hacer entrega de los premios a los ganadores del concurso alusivo organizado por la SAHE. El simposio que tuvo lugar como cierre de las Jornadas estuvo a cargo de todos los premiados

La ley N° 4874 constituye un elemento nodal en el desarrollo del sistema educativo argentino. Los ganadores del concurso trabajaron sobre los debates parlamentarios que le dieron origen, sobre la figura de Lainez y sobre los alcances de la Ley para el Sistema Educativo Argentino, entre otros temas; sin olvidar la importancia que cobra la Ley a la hora de analizar las pujas entre el gobierno central y los gobiernos provinciales. Los/as ganadores/as del concurso son:

- 1- Categoría Investigadores formados:  
Desierta
- 2- Categoría Investigadores en Formación:  
*Primer premio*, Nicolás Arata – María Luz Ayuso  
*Segundo premio*, María Cristina Linares  
*Tercer premio*, Mariana Lázzari – Sofía Dono Rubio.
- 3- Categoría Profesores de Institutos de Formación Docente:  
*Primer premio*, Marcela Dubini – Beatriz Orovitz  
*Segundo premio*, Claudia Beatriz Cao  
*Tercer premio*, María Rosa Pividori

Finalmente, cabe destacar que la relación de los actores de las distintas instituciones representativas de la educación superior, de los docentes y de los/as alumnos/as generó un clima de genuina construcción y debate de ideas, como modo concreto de democratización del conocimiento. Cobra relevancia en este marco la construcción de un campo del conocimiento que legitime todas las voces y recupere el protagonismo de las prácticas del pasado y del presente, como insumo directo de la tarea del investigador.

Mónica FERNÁNDEZ  
UBA

