

SOCIEDAD ARGENTINA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
ANUARIO

Nº 6 – 2005

{ prometeo)
libros

ISSN: 1669-8568

SOCIEDAD ARGENTINA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
Comisión directiva 2005/7

Presidente: Pablo Pineau, Universidad de Buenos Aires/
Universidad Nacional de Luján
Vicepresidente: Adrián Ascolani, Universidad Nacional de Rosario
Secretario Ejecutivo: Teresa Artieda, Universidad Nacional del Nordeste
Tesorero: 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 del Litoral
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: Hilda Lanza, Universidad Nacional de Buenos Aires
Suplente: Talía Meschiany, Universidad Nacional de La Plata

Región Sur

Titular: Ariel Sarasa, Universidad Nacional de la Patagonia Austral
Suplente: Mirta Teobaldo, Universidad Nacional del Comahue

Revisores de cuentas

Titulares: Rubén Cucuzza, Universidad Nacional de Luján
María del Pilar López, Universidad Nacional de Entre Ríos
Suplentes: Mariano Narodowski, Universidad Nacional de Quilmes
Nicolás Arata, Universidad de Buenos Aires

SOCIEDAD ARGENTINA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
ANUARIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN N° 6 – 2005

Dirección editorial: Silvina Gvirtz

Secretaría editorial: Silvina Larripa

Comité editorial nacional:
Teresa Artieda
Sandra Carli
Rubén Cucuzza
Carolina Kaufmann
Mariano Narodowski
Edgardo Ossanna
Adriana Puiggrós
Gregorio Weinberg

Comité editorial internacional:
Paul Aubin
Alain Choppin
Nicolás Cruz
Agustín Escolano
Jean Hebrad
Alejandro Gallego
Luz Helena Galván Lafarga
Marcela Gómez Sollano
Diana Gonçalvez Vidal
Justino Magalhaes
Charles Manguin
Alberto Martínez Boom
Antonio Novoa
Gabriela Ossenbach
Dermival Saviani
Frank Simon
Magaldy Tellez
Urban Wayne

Índice

Presentación	11
<i>La Revista de Pedagogía (1922-1936), Lorenzo Luzuriaga (1889-1959)</i> y la educación nueva, por Antonio Viñao	13
Algunos antecedentes sobre la presencia de la escuela nueva en Chile durante el siglo xx, por Dr. Jaime Caiceo Escudero	31
Imagen y enseñanza en la Escuela Serena (Rosario, 1935-1950), por María del Carmen Fernández, María Elisa Welti, Rubén Biselli	51
Normalismo, escuela y educación en <i>La nuestra rural de</i> Manuel Gálvez, por Jorge Eduardo Noro	69
Voces litoraleñas. Protagonismo y ausencias en el Segundo Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988), por Dra. Carolina G. Kaufmann	93
Del otro lado del muro: representaciones del afuera escolar en la matriz pedagógica argentina, por Pablo Pineau	119
La educación judía en la Argentina: una multiplicidad de significados en movimiento. Del Peretz de Lanús a Jabad Lubavitch, por Nerina Visacovsky	129
El libro de texto de Ciencias Naturales como documento histórico, por Jorge N. Cornejo, Francisco López Arriazu	171
Uma questão de método	187
O Ensino Individual, Mútuo e Simultâneo no Império Brasileiro, por Dra. Carla Simone Chamón	187
O Método Bacadafá: leitura, escrita e língua nacional em escolas públicas primárias da Corte imperial (1870-1880), por Alessandra Frota	211
Relação Unicamp - Empresa na década de setenta: a trajetória de um projeto marcado pelo 'milagre econômico brasileiro, por Profa Dra Maria de Lourdes Pinto de Almeida	229
Reseñas bibliográficas	251
Reseña de eventos	269

© Prometeo libros, 2005

Av. Corrientes 1916 (C1045AAO), Buenos Aires

Tel.: (54-11) 4952-4486 / 8923 | Fax: (54-11) 4953-1165

e-mail: info@prometeolibros.com

www.prometeolibros.com

ISSN: 1669-8568

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

Derechos reservados

Impreso por CaRol-Go S.A. en noviembre de 2005

Maipú 474 | 1º "B" | (C1006ACD) | Buenos Aires | Argentina

Tel. (54-11) 5031-1947

carolgo@carolgo.com.ar

<i>In memoriam, por Hilda Lanza, Pablo Pineau</i>	277
Normas para la presentación de trabajos en el Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación	281

Presentación

Con gran satisfacción, anunciamos la aparición del número 6 del Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Este año, presentamos un ejemplar que, como en números anteriores, reúne trabajos de especialistas provenientes de diversos países: España, Chile, Brasil y Argentina.

Desde su aparición, el principio que ha orientado esta publicación ha sido el de la búsqueda y generación de espacios de intercambio y difusión de investigaciones que se estén realizando en el campo de la Historia de la Educación, tanto en nuestro país como en otras naciones. Confiamos en que los destinatarios de este nuevo ejemplar del Anuario acuerden con nosotros en que, una vez más, vemos felizmente logrado dicho objetivo.

Cabe agregar que, desde el año pasado, contamos con un Comité Editorial Internacional conformado por prestigiosos especialistas en el campo de la Historia de la Educación de América y Europa. Este comité colabora con el Comité Editorial Nacional para resguardar la calidad académica de los trabajos publicados, promover la difusión del Anuario en otros continentes, y ofrecer este espacio editorial a autores que desarrollan investigaciones en otras latitudes. Agradecemos este apoyo y esperamos continuar consolidando su calidad y ampliando la apertura y difusión de esta publicación a más países de la región y del mundo.

Antes de proponerles la lectura de este nuevo número, quisiéramos presentar un recorrido breve por el conjunto de trabajos que lo integran. En primer lugar, contamos con un grupo de artículos sobre el movimiento escolanovista en el espacio iberoamericano: *La Revista de Pedagogía (1922-1936)*, *Lorenzo Luzuriaga (1889-1959) y la educación nueva*, proviene de España; *Algunos antecedentes sobre la presencia de la escuela nueva en Chile durante el siglo xx*, de Chile; e *Imágenes y enseñanza en la Escuela Serena (Rosario, 1935-1950)* de Argentina.

Un segundo grupo está compuesto por trabajos que recorren distintos períodos de la historia educacional argentina aludiendo también a diversas experiencias y registros que permiten construir un mosaico de miradas divergentes. Son los artículos titulados: *Normalismo, escuela y educación en "La maestra normal" de Manuel Gálvez; Voces litoraleñas. Protagonismo y ausencias en el Segundo Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988); Del otro lado del muro:*

representaciones del afuera escolar en la matriz pedagógica argentina; y La educación judía en la Argentina: una multiplicidad de significados en movimiento. Del Peretz de Lanús a Jabad Lubavitch, y El libro de texto de Ciencias Naturales como documento histórico.

Un tercer grupo de artículos proviene de Brasil. Dos de ellos abordan desde distintas perspectivas debates metodológicos en los orígenes del sistema de educación de dicho país. Los trabajos se titulan: *Una cuestión de método: la enseñanza individual, mutua y simultánea en el imperio brasileño*, y *El método Bacadafá: lectura, escritura y lengua nacional en escuelas públicas de enseñanza primaria de la corte imperial (1870-1880)*. Finalmente, el escrito *La creación de la UNICAMP en el contexto histórico brasileño en la década del '70: los efectos del "milagro económico"*, reconstruye el proceso de creación de esta importante institución universitaria.

Asimismo contamos, como en ediciones anteriores, con reseñas de bibliografía y de encuentros de especialistas.

Por último, y como no podía ser de otra manera, en este número hemos incluido un texto sentido en memoria de la doctora Cecilia Braslavsky, socia fundadora de nuestra Sociedad, fallecida el 1º de junio de este año. Entre otros méritos, nuestra colega fue profesora titular de Historia General de la Educación en la Universidad de Buenos Aires, y realizó importantes aportes a nuestro campo disciplinario mediante la investigación y la formación de recursos humanos.

La Revista de Pedagogía (1922-1936), Lorenzo Luzuriaga (1889-1959) y la educación nueva

Antonio Viñao¹

Resumen

La *Revista de Pedagogía*, fundada en 1922 y dirigida durante sus catorce años de existencia por Lorenzo Luzuriaga, informaba a sus lectores en el número 63, de marzo de 1927, que había “sido designada órgano en España” de la Liga Internacional de Educación Nueva y su director, Luzuriaga, “miembro de aquel Comité Internacional”. Este artículo analiza, en primer lugar, el importante papel representado por la *Revista de Pedagogía* en la difusión y recepción en España de las ideas, obras, instituciones y actores de la educación nueva, así como sus conexiones y relaciones con este movimiento internacional. Asimismo, al mostrar el tipo de interpretación o versión de la educación nueva que dicha revista contribuyó a difundir en España, expone la concepción que su director, Luzuriaga, tenía de la misma, la evolución que experimentó dicha concepción desde 1927 hasta 1958, un año antes de su muerte en el exilio argentino, y las relaciones entre dicha concepción y la que asimismo tenía de la Historia de la Educación.

The *Revista de Pedagogía*, founded in 1922 and during its 14-year life directed by Lorenzo Luzuriaga, informed its readers in number 63, March 1927, that it had been “appointed representative organ in Spain” of the International League of New Education and Luzuriaga, its director, “member of the International Committee”. This article firstly analyses, the important role played by *Revista de Pedagogía* in the circulation and acceptance in Spain of the ideas, works, institutions and protagonists of the New Education, as well as their connections and relationships with this international movement. At the same time, by showing the interpretation or version of the New Education that this review helped to disseminate in Spain, it explores the perception of said education as held by the review’s director, Luzuriaga, the development undergone by this conception between 1927 and 1958, a year before his death in exile in Argentina, and the relationship between this conception and its place in the History of Education.

La *Revista de Pedagogía*, fundada en 1922 y dirigida durante sus catorce años de existencia por Lorenzo Luzuriaga, informaba a sus lectores en el número 63, de marzo de 1927, que había “sido designada órgano en España” de la Liga Internacional de Educación Nueva y su director, Luzuriaga, “miembro de aquel Comité Internacional”². En el número siguiente, el 64, de abril de aquel mismo año, dicha revista traducía el texto de bienvenida de Adolphe Ferrière, publicado en *Pour l’Ère Nouvelle*, a “dos hombres eminentes

tes" y dos nuevas revistas y países. Los dos hombres eran Lombardo-Radice y Luzuriaga: Las dos revistas *L'Educazione Nazionale* y la *Revista de Pedagogía*. Los dos países, Italia y España. Al hacerlo, recordaba que la Liga no podía calificarse de "federación" o "asociación", sino más bien de "enlace entre los educadores que se interesan, teórica o prácticamente, por la educación nueva"³.

Este artículo analiza, en primer lugar, el importante papel representado por la *Revista de Pedagogía* en la difusión y recepción en España de las ideas, obras, instituciones y actores de la educación nueva, así como sus conexiones y relaciones con este movimiento internacional. Asimismo, al mostrar el tipo de interpretación o versión de la educación nueva que dicha revista contribuyó a difundir en España, expone la concepción que su director, Luzuriaga, tenía de la misma, la evolución que experimentó dicha concepción desde 1927 hasta 1958, un año antes de su muerte en el exilio argentino, y las relaciones entre dicha concepción y la que asimismo tenía de la Historia de la Educación.

Pestalozzi y la "representación" en España del movimiento de la educación nueva

En febrero de 1927 tendrían lugar en España diversos actos conmemorativos del centenario del fallecimiento de Pestalozzi. Dicho centenario, polémico por varias razones, proporciona algunas claves para entender los intereses personales y corporativos que estaban detrás de la pretensión de obtener en España la "representación" oficial o formal de la Liga Internacional de Educación Nueva que se había constituido en 1921⁴.

Pocos meses antes, el 19 de noviembre de 1926, había tenido lugar en Madrid una reunión convocada por la *Revista de Pedagogía*, a la que habían asistido profesores de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, directores de grupos escolares y maestros de la capital, con el fin de organizar una serie de actos conmemorativos del centenario del fallecimiento de alguien a quien, tanto los convocantes como los asistentes, consideraban uno de los más destacados precursores del movimiento de la educación nueva⁵. Una pretensión en la que, por lo demás, verían a coincidir con la que Adolphe Ferrière ofrecería en febrero de 1927 desde las páginas de *Pour l'Ère Nouvelle*⁶.

Poco después, cuando ya era conocida la iniciativa de la *Revista de Pedagogía* en relación con la conmemoración de dicho centenario, una recién constituida Sociedad de Amigos del Niño, proyectaría, con el apoyo de la embajada suiza, otra serie de actos conmemorativos cuya organización se

encargaría a una comisión presidida por Rodolfo Tomás y Samper, es decir, por otro ex alumno, como Luzuriaga, de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, profesor de escuelas normales y asimismo, como Luzuriaga, bien relacionado con Adolphe Ferrière.

En el fondo, como ha sugerido María del Mar del Pozo, lo que subyacía tras este doble intento de protagonizar los actos conmemorativos del centenario del fallecimiento del pedagogo suizo, era, entre otros aspectos, el darse a conocer en el exterior a fin de "conseguir la representación en España de la Liga Internacional de Educación Nueva" utilizando a Pestalozzi como "salvoconducto"⁷. De ahí que al mismo tiempo que se publicaban en su integridad en *Pour l'Ère Nouvelle* los proyectos y manifiestos iniciales, en relación con dicho centenario, del grupo aglutinado en torno de la *Revista de Pedagogía*⁸, se incluyera una nota suelta, probablemente remitida por Tomás y Samper, en la que, de modo sucinto, se informaba sobre algunos de los actos conmemorativos organizados por la Sociedad de Amigos del Niño.

En último término Ferrière intentaría contentar a los dos candidatos a ostentar la representación en España de la Liga Internacional de la Educación Nueva. Aunque Ferrière sería, junto con Petersen, el autor extranjero con mayor número de artículos (ocho) publicados en la *Revista de Pedagogía* –la mayoría a partir de 1929– de hecho sólo publicaría un pequeño libro de 86 páginas en la editorial de esta revista –*La ley biogenética y la escuela activa*–. Sus principales obras serían publicadas por la editorial Beltrán y traducidas por Tomás y Samper⁹. Sin embargo, como ya se ha dicho, la *Revista de Pedagogía* sería designada en febrero-marzo de 1927 "organo" y portavoz en España de la Liga Internacional de Educación Nueva, pasando a formar parte su director, Luzuriaga, del Comité Ejecutivo de la misma, quien en abril de ese mismo año convocaría la reunión constitutiva de la sección española de la mencionada Liga. Una sección entre cuyos miembros no se hallaba desde luego Tomás y Samper, sino quienes unos meses antes, en noviembre de 1926, habían asistido a la reunión convocada por la mencionada revista con el fin de organizar una serie de actos conmemorativos del centenario de la muerte de Pestalozzi¹⁰. ¿Cuál sería el papel desempeñado por la *Revista de Pedagogía* como órgano de expresión y portavoz en España de la Liga Internacional de Educación Nueva? ¿Cuál sería su concepción sobre dicho movimiento internacional? Responder a ambas preguntas exige conocer, siquiera de un modo sumario, cuál fue la aportación de su director, Luzuriaga, a la difusión en España de las ideas de la educación nueva, así como a su visión de la misma.

Lorenzo Luzuriaga y la educación nueva

Lorenzo Luzuriaga (Valdepeñas, 1889 – Buenos Aires, 1959) sería, con independencia de su labor como director de la *Revista de Pedagogía*, uno de los más destacados representantes, difusores y divulgadores en España y América Latina de las ideas de la educación nueva como publicista y autor de diversos libros y artículos en revistas y en la prensa diaria. Alumno de la primera promoción (1909-1912) de la Escuela Superior del Magisterio, como su mujer María Luisa Navarro, sería pensionado por la Junta para Ampliación de Estudios para cursar estudios en Alemania (Jena y Berlin) durante el curso 1913-1914. A su regreso sería nombrado inspector agregado al Museo Pedagógico Nacional. Desde este puesto y con el aval del Museo Pedagógico publicaría, entre otras obras, cuatro volúmenes sobre la situación y reformas de la enseñanza primaria en diversos países de Europa y América¹¹ y, a partir de 1921, desde el que aparecería como el difusor más relevante de las ideas y prácticas de la educación nueva, en especial en lo relativo a la escuela única o unificada, la escuela activa y las llamadas "escuelas de ensayo y reforma"¹². Una labor que continuaría después desde la editorial de la *Revista de Pedagogía*¹³ y años más tarde, durante su exilio en la Argentina, en la Universidad de Tucumán y con la editorial Losada de Buenos Aires¹⁴.

En palabras de Herminio Barreiro, uno de los mejores conocedores de la vida y obra de Luzuriaga, para éste la educación nueva no era "sólo un movimiento renovador sino también un contenido, una filosofía educativa". Una "filosofía" de la educación articulada en torno de los términos de escuela única (en otras ocasiones diría unificada), activa, pública y laica¹⁵, que constituía todo un programa político-educativo que inspiraría, primero, las *Bases para un programa de instrucción pública* que Luzuriaga redactaría para el XI Congreso del Partido Socialista Obrero Español celebrado en 1918 (y que serían aprobadas por el mismo) y, años más tarde, la Constitución de 1931 y la política educativa del primer bienio republicano (1931-1933).

La *Revista de Pedagogía* (1922-1936): objetivos, propósitos y características generales

Tal y como se decía en una breve nota inserta en el dorso de la portada, la *Revista de Pedagogía* fue creada con el propósito de dar a conocer y reflejar "con espíritu científico" lo más relevante del "movimiento pedagógico contemporáneo"¹⁶. Esta empresa intelectual en la que colaborarían institucionistas (personajes relacionados con la Institución Libre de Ense-

ñanza), intelectuales socialistas, miembros de la llamada "generación de 1914" (la de Ortega y Gasset, Azaña, la revista *España* y el diario *El Sol*) y educadores y pedagogos renovadores, pretendía, además, unir teoría o reflexión y praxis, ideología y acción, análisis científico y experiencias e innovaciones escolares. Dirigida sobre todo, aunque no sólo, al magisterio primario y a la reforma de la primera enseñanza, entremezcló de forma hábil en sus páginas los artículos teórico-científicos, escritos por los autores más significativos de la pedagogía de su tiempo, con otros de índole más práctica, atentos a los problemas diarios de la escuela y de la enseñanza. Supo unir saber práctico y saber científico, la pedagogía como práctica o arte y como ciencia. De ahí el buen número de inspectores de primera enseñanza (39), profesores de escuelas normales (27), maestros-directores (25) y maestros (75) que colaboraron escribiendo artículos, reseñas o notas¹⁷ o difundiendo algunos de sus 4.000 ejemplares de tirada entre los maestros o los alumnos de las escuelas normales.

La *Revista de Pedagogía* no fue sólo una revista. En su número 28, de abril de 1924, se anunciaba la publicación de una "nueva serie escolar de libros". Nació así una editorial que durante sus catorce años de existencia, hasta 1936, llegaría a publicar 142 títulos –alguno de los cuales alcanzaría hasta cuatro, cinco y seis ediciones– agrupados en 18 colecciones¹⁸. La idea había sido ya expuesta en el número 14, de febrero de 1923, como solución para que los suscriptores pudieran disponer de "trabajos metodológicos de carácter práctico" que desarrollaran materias del programa escolar con una extensión que superaba la que era habitual en los artículos de la revista. Esta idea inicial sería, sin embargo, el origen de un vasto programa editorial de índole no sólo práctica sino también teórica y científica. De este modo junto con las series o colecciones de tipo escolar y práctico ("Serie metodológica", "Serie escolar", "Programas escolares", "Los libros de la escuela. Lecturas escolares", "La escuela activa. Textos escolares", "Cuadernos de trabajo", "Serie didáctica") aparecerían otras de carácter más teórico-científico ("Biblioteca de información", "Biblioteca pedagógica"), histórico-cultural ("Nuevos textos bilingües", "La pedagogía clásica"), político-legislativo ("La pedagogía social y política", "Colección legislativa escolar") o, de un modo más específico, relativas al movimiento internacional de la educación nueva ("La nueva educación", "La pedagogía contemporánea", "La práctica de la educación activa. La educación activa") muchos de cuyos títulos serían reeditados con igual éxito en la Argentina en los años 40, 50 y 60 del siglo XX y constituirían la base inicial de la "Biblioteca Pedagógica" de la editorial Losada de Buenos Aires que dirigiría, en el exilio, Lorenzo Luzuriaga.

Colaboradores españoles y extranjeros de la *Revista de Pedagogía*

De entre los colaboradores españoles de la *Revista de Pedagogía* el mayor número de contribuciones corresponde a su director-fundador, Luzuriaga, y a su esposa, María Luisa Navarro (112 y 98, respectivamente)¹⁹. Una buena parte de los restantes colaboradores eran profesores de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (7) o, sobre todo, habían sido alumnos de dicha institución (33). Además, en bastantes casos (66) habían sido pensionados por la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de ampliar sus conocimientos en el extranjero. En cuanto a su profesión, como ya se dijo, eran en su mayoría inspectores de enseñanza primaria (39), profesores de escuelas normales (27), maestros-directores (25) y maestros (75).

Las colaboraciones extranjeras (97 autores, 44 de los cuales, una vez publicado su primer artículo en la revista, pasarían a figurar como "colaboradores" en la contracubierta, tras el director y los redactores) difieren en su conjunto de las españolas. Tienen otro signo. Proceden en su mayor parte de profesores universitarios (32) o ligados, de una u otra manera, a instituciones de investigación y renovación educativa. Los inspectores (3), profesores de escuelas normales (6), directores (7) y maestros (0) –sobre todo estos últimos– son, en contraste, los grupos profesionales con una representación más reducida o inexistente. La lectura de los nombres de los autores extranjeros que colaboraron con sus artículos en la *Revista de Pedagogía* (por lo general expresamente redactados para la misma) muestra como sus lectores tuvieron acceso a prácticamente todos los nombres más relevantes de la pedagogía de su tiempo. Un análisis más detenido revela, asimismo, cómo aun dentro de la diversidad de orientaciones, tendencias y profesiones –psicólogos, médicos, pedagogos, filósofos, inspectores de primera enseñanza, directores de escuelas de ensayo y reforma–, la revista buscó, para que sus lectores pudieran conocer de forma directa sus ideas y opiniones, a los fundadores de instituciones, centros de innovación educativa y revistas –en especial a las insertas en el movimiento de la educación nueva–, así como a quienes habían ocupado, en sus países, cargos de responsabilidad en el ámbito de la educación.

En cuanto a la institución de procedencia, destaca el predominio del Instituto Juan Jacobo Rousseau de Ginebra (Claparède, Bovet, Ferrière y el entonces joven Piaget que publica su primer artículo en la revista, "El nacimiento de la inteligencia en el niño", en 1926) y de la Universidad de Columbia de Nueva York (Dewey, Kilpatrick). Y por países, además de Suiza, la presencia de Italia (Credaro, Gentile, Lombardo-Radice, Montessori, Vidari),

Bélgica (Decroly, Demoor, Sluys, Hamaïde), Estados Unidos (Parkhurst, Washburne además de los ya citados Dewey y Kilpatrick) y sobre todo la pedagogía alemana (Cohn, Jaensch, Kerschensteiner, Krieck, Lehman, Lipmann, Messer, Oestreich, Petersen, Spranger, Stern, Tews, Wolff y Wyneken).

Dentro de esta diversidad de países, ciudades, instituciones y tendencias sobresale una concreta: la de la educación nueva. La relación de autores extranjeros con tres o más colaboraciones no deja lugar a dudas sobre las preferencias de la revista:

- 8 artículos: Ferrière y Petersen.
- 7 artículos: Dewey.
- 6 artículos: Washburne y Claparède.
- 5 artículos: Cousinet, Kilpatrick y Montessori.
- 4 artículos: Decroly, Lipmann y Messer.
- 3 artículos: Adams, Kerchensteiner, Krieck, Lombardo-Radice, Piaget, Profit, Spranger y Wyneken.

No sólo la mayoría de los nombres citados se integran en el movimiento internacional de la educación nueva, sino que entre ellos se hallan los personajes más representativos del mismo. De ahí el interés por conocer algo más sobre las relaciones entre dicho movimiento y la *Revista de Pedagogía*.

La *Revista de Pedagogía* y la Liga Internacional de Educación Nueva

Ni siquiera en su fase de institucionalización, tras la fundación de la Liga Internacional de Educación Nueva en el Congreso de Calais de 1921, este movimiento internacional elaboró un sistema rígido de principios, organización e ingreso en el mismo. Para Luzuriaga y la *Revista de Pedagogía* –tal y como se decía en una nota inserta en el número 63 de marzo de 1927 en el que se informaba a los lectores que la revista había sido designada "órgano en España" de dicha asociación– la Liga no imponía a sus asociados "un dogma pedagógico o una doctrina determinada". Era "más bien una asociación de educadores de todo el mundo que tratan de buscar nuevos ideales y métodos pedagógicos que se adapten a las condiciones de nuestro tiempo". De ahí la diversidad de experiencias y metodologías dentro de un "espíritu común de investigación e innovación"²⁰.

Las relaciones entre la *Revista de Pedagogía* y la Liga y el movimiento internacional de la educación nueva fueron constantes. Antes de que se convirtiera en portavoz en España de la Liga en marzo de 1927, la revista había

ya informado a sus lectores sobre sus actividades y sobre los congresos celebrados en Montreux en 1923 y en Heidelberg en 1925. Después de marzo de 1927 dedicaría a dicha finalidad, con cierta regularidad, su última página. Incluso un número –el 70, de octubre de 1927– fue destinado con carácter monográfico al IV Congreso Internacional de la Educación Nueva celebrado en agosto de ese mismo año en Locarno con el título de “El sentimiento de libertad en la educación”. Además, en el número 100, de abril de 1930, la revista informaba sobre la constitución, bajo la presidencia de honor de Manuel B. Cossío y la efectiva de Luzuriaga, de la Liga Española de Educación Nueva “afiliada a la Internacional de su nombre”²¹. Sus estatutos, una vez aprobados, se incluirían en la última página del número de junio de dicho año²² y la revista pasaría en lo sucesivo a informar de sus reuniones y actividades.

Pero donde de un modo más directo y efectivo tendrían lugar ciertos cambios, con vistas a la difusión de las ideas, experiencias y propuestas de la educación nueva, sería en la editorial de la *Revista de Pedagogía* que había iniciado sus publicaciones tres años antes de que, como tal revista, fuera designada “órgano en España” de la Liga Internacional de dicho nombre. Es cierto que antes de 1927 se habían empezado a publicar dos series, la “Biblioteca pedagógica” en 1924 y la “Pedagogía contemporánea” en 1925, de las que la primera estaba destinada, casi en su totalidad, a dar a conocer algunos autores básicos de la psicología y pedagogía alemana y centro europea (Lipmann, Messer, Adler, Wickert, Pfister, Cohn, Petersen) y la segunda a algunos de los autores más relevantes de la educación nueva (Dewey, Kerchensteiner, Claparède, Wyneken, Decroly, Montessori, Lombardo-Radice, Ferrière). Pero sería a partir de su designación como “órgano” de la Liga en España cuando la *Revista de Pedagogía* llevaría a cabo un giro en esta producción editorial con dos series nuevas: “La nueva educación” iniciada en 1927 y “La práctica de la educación activa. La educación activa” cuyo primer volumen aparecería en 1929. Un giro y unas series completadas con otras como “La escuela activa. Textos escolares” de 1928, “Cuadernos de trabajo” de 1932 y “Serie didáctica” de 1936, a través de las cuales algunos de los inspectores, profesores y maestros renovadores, que solían colaborar en la revista, trataban de llevar a la práctica del aula los cambios que en el ámbito de las didácticas específicas de las diferentes materias escolares implicaban los principios, ideas y propuestas metodológicas de la educación nueva. En último término, otra serie, los “Cuadernos de pedagogía experimental y psicología del niño”, anunciada en 1936, en la que se pretendía traducir y publicar algunos de los libros editados por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, y en la que sólo llegaría a publicarse *El*

sentimiento de inferioridad en el niño de Claparède, sería interrumpida por la misma guerra civil que acabaría con la *Revista de Pedagogía* llevando al exilio exterior o interior a la casi totalidad de sus redactores y colaboradores.

¿En qué consistió el giro editorial experimentado en 1927? Básicamente en que, aunque es posible encontrar algún autor extranjero en las dos series indicadas –“La nueva educación” y “La práctica de la educación activa. La escuela activa”–, la mayor parte de los libros publicados en ellas fueron escritos por redactores y colaboradores españoles de la revista que, de este modo, trataban de informar a sus lectores de la diversidad de ideas, métodos, experiencias y propuestas que se hallaban tras lo que de un modo un tanto amplio o general se llamaba la educación nueva. De la difusión y el éxito editorial de estas dos series no hay duda. Tras los libros de las primeras series –la “Metodológica”, la “Escolar” y los “Programas escolares”, iniciadas en 1924 y 1925– con su énfasis en los aspectos prácticos y metodológicos de la enseñanza de las diferentes disciplinas o materias, que en 1936 habían alcanzado dos, tres, cuatro, cinco y hasta seis ediciones, muchos de los incluidos en las dos series destinadas a difundir las ideas y propuestas de la educación nueva, andaban ya en 1936 por la segunda, tercera o incluso cuarta edición. En especial (si se deja a un lado el libro de Luzuriaga sobre *Concepto y desarrollo de la nueva educación*, de índole más general, con el que se abría la serie “La nueva educación”) aquellos relacionados con el método de proyectos²³, el plan Dalton²⁴, o los métodos e ideas de Montessori²⁵ y sobre todo Decroly²⁶. De este modo, no sólo desde las páginas de la revista, sino también mediante los libros de su editorial, los lectores pudieron conocer tanto algunas de las obras más representativas de los autores más destacados del movimiento de la educación nueva como los tan diversos aspectos, ideas, métodos y propuestas que abarcaba dicha denominación²⁷. Y en este último caso a través, por lo general, de inspectores, profesores de escuelas normales, maestros-directores y maestros españoles que, de este modo, intentaban difundir y llevar a las aulas la educación nueva.

La Revista de Pedagogía, Luzuriaga y su concepción de la educación nueva y de la Historia de la Educación (1927-1958)

Tal y como se ha advertido, aquello que para la *Revista de Pedagogía* caracterizaba al movimiento internacional de la educación nueva era “un experimento común de investigación e innovación” que no imponía a sus asociados un “dogma pedagógico o una doctrina determinada”, pero que, desde una amplia diversidad de instituciones, experiencias, metodologías y pro-

puestas, trataba de buscar "nuevos ideales y métodos pedagógicos" adaptados a la "condiciones" de su "tiempo"²⁸. Esta caracterización tan amplia, ecléctica y, si se quiere, pragmática, habida cuenta de las tendencias a veces opuestas o contradictorias que coexistieron en su seno, de la ambigüedad o diversidad con la que fueron entendidos algunos de sus postulados básicos, como el de la escuela activa, y de la transformación o evolución que experimentó este movimiento en su medio siglo de existencia²⁹, era la que ya en 1927 tenía del mismo el director de la *Revista de Pedagogía*, Lorenzo Luzuriaga, y, por extensión, la casi totalidad de sus redactores y colaboradores españoles.

En el prólogo y en las primeras páginas de las dos obras que Luzuriaga publicó en 1927 y 1928, siendo director de la *Revista de Pedagogía*, con el fin de dar cuenta de lo esencial del movimiento de la educación nueva, ya indicaba la dificultad que representaba ofrecer "una visión de conjunto" del mismo. Una dificultad que él achacaba a su "complejidad", a la ausencia de distancia temporal y la "carencia de trabajos" que expusieran "de un modo global y sintético el desarrollo de la nueva educación". En último término, esta "nueva educación" no era más que la versión actual y reciente de una tendencia más amplia a la "innovación pedagógica" de la que la historia de la educación podía ofrecer otros ejemplos³⁰. De ahí que en ambas obras, aunque de modo más extenso en la segunda, se limitara, como el mismo dijera, a sintetizar y a veces extractar lo fundamental de lo que habían escrito o de lo que eran y hacían los autores (Dewey, Kerchensteiner, Claparède, Ferrière, Cousinet, Montessori, Wyneken) y las instituciones y asociaciones que protagonizaban dicho movimiento. Asimismo distinguía, en el caso de las instituciones, entre las "escuelas nuevas", de índole privada y dedicadas con preferencia a la enseñanza secundaria, y las "escuelas de ensayo y reforma", de carácter público y destinadas a la educación primaria, e incluía, entre las asociaciones que integraban este movimiento internacional, no sólo a la Liga Internacional de Educación Nueva sino también a la "sociedad pedagógica" La Nueva Educación ("La Nouvelle Éducation") fundada en Francia por Guérin y Cousinet en 1921, la Liga de Reformadores Radicales de la Escuela ("Bund Entschiederschulreformer") creada en Alemania en 1919 por inspiración de Paul Oestreich, y la Asociación de Educación Progresiva ("The Progressive Education Association") fundada en Estados Unidos en 1919.

Años más tarde, desde el exilio argentino, Luzuriaga disponía ya de una cierta distancia temporal y de la visión de conjunto necesaria para ofrecer una visión más extensa y ajustada de lo que había sido y de lo que era el movimiento de la educación nueva. Éste sería el propósito de su obra *La*

educación nueva, cuya primera edición sería realizada por la Universidad de Tucumán (Argentina) en 1942 y que después, con pequeñas modificaciones, sería reeditada por la editorial Losada de Buenos Aires alcanzando al menos su octava edición en 1967.

El interés de esta obra reside no tanto en su contenido como en sus prólogos a las ediciones de 1942 y 1958, esta última aparecida un año antes de su muerte. En cuanto al contenido, Luzuriaga, tras un capítulo destinado a ofrecer un "desarrollo histórico de la educación nueva", exponía sucesivamente sus ideas básicas (actividad, vitalidad, libertad, individualidad y colectividad)³¹, sus métodos, las instituciones educativas a las que había dado lugar en cada país y las reformas educativas emprendidas, bajo la influencia del movimiento de la educación nueva, en Rusia, Alemania, Austria, Italia, España, Bélgica y Francia. De todos estos capítulos sería en el relativo a los métodos donde Luzuriaga ofrecería una clasificación que mostraba la dificultad de integrar en un mismo movimiento o tendencia el principio de individualidad y el de colectividad o los de autonomía y libertad con los de sociedad y cooperación. De ahí que en una clasificación siempre discutible, como cualquier otra, distinguiera los métodos de "trabajo individual" (Montessori, Mackinder, Plan Dalton), de los de "trabajo individual colectivo" (Decroly, Winetka, Howard), "trabajo colectivo" (método de proyectos, enseñanza sintética o global, Freinet), "trabajo por grupos" (trabajo por equipos, Cousinet, Plan Jena), y "de carácter social" (cooperativas escolares, autonomía de los alumnos, comunidades escolares).

En el primero de los prólogos, el de 1942, escrito en plena II guerra mundial y tras el fracaso, vivido y sufrido de un modo personal, de la experiencia republicana española, Luzuriaga volvía a insistir en las dificultades que presentaba la tarea de ofrecer una visión general del movimiento de la educación nueva: ausencia de trabajos similares, al menos en español; no distanciamiento temporal suficiente; y el hecho de que se tratara no de un "sistema cerrado" sino de "un movimiento" del que no se había dado una "definición unívoca y definitiva" y del que existían "toda clase de interpretaciones y valoraciones muchas veces contradictorias". Su posición, sin embargo, era optimista. Para Luzuriaga "el movimiento general" de innovación no corría "ya graves peligros, al menos en el orden pedagógico": "Si por los críticos momentos, decía, que vive hoy el mundo parece que la nueva educación ha sufrido una demora en su marcha, ésta es puramente ocasional, momentánea, y el navío seguirá su ruta con la misma velocidad tan pronto como la verdadera paz vuelva al mundo"³². En 1958, en un prólogo específicamente escrito para la 5^a edición de esta obra, seguía afirmando que desde 1942 "la educación nueva ha seguido haciendo conquistas y progresos" de los que

dicha edición pretendía dar cuenta. Pero a continuación distinguía entre el orden de las ideas pedagógicas y el de la realidad escolar: “Aunque ya es general su reconocimiento, las ideas y los métodos de la nueva educación continúan sin ser aplicados en algunos países, y en otros, como los totalitarios, han sufrido retrocesos”. Y concluía con otra frase contemporizadora, contradictoria con la anterior y vagamente optimista: “Pero en general puede decirse que han sido adoptados [dichas ideas y métodos] por los países de Occidente”³³.

¿Cómo había llegado Luzuriaga a dicha conclusión, qué concepción implicaba sobre la educación nueva y qué consecuencias tenía dicha concepción para la Historia de la Educación?

Para Luzuriaga, todo este “entrecrezamiento” de ideas e instituciones diversas que caracterizaba a la educación nueva revelaba “la existencia de un espíritu común a toda la época” así como una “serie de coincidencias en el tiempo”³⁴. Dicho “espíritu común” podía ser definido como “un movimiento, una tendencia constante hacia ideas y métodos cada vez más perfectos” o, mejor aún, como “una conjunción de movimientos encaminados a perfeccionar y vitalizar la educación existente en nuestro tiempo”. La “nueva educación” no podía ser “algo estático y conquistado de una vez para siempre”, sino un movimiento, nunca completado, de renovación, innovación, ensayo, perfeccionamiento y reforma no sometido, por tanto, a “dogmas o credos, o a ideologías rígidas, invariables”³⁵. Un movimiento, además, que al proclamar el “respeto a la futura personalidad del niño” y “sólo” querer “fomentar el desarrollo y la madurez de éste, sin asignarle ni imponerle fines trascendentales a él”, había tratado en principio de mantenerse alejado “de toda ideología política, económica, social y confesional”. Un intento vano ya que “frente a esta actitud de respeto, los beligerantes de la política han pretendido llevar a su campo las ideas e instituciones de la educación partidista, y de aquí ha surgido el conflicto a que se halla sometida hoy [la educación nueva]”. A su juicio, tanto los “regímenes políticos autoritarios” (el fascismo italiano y el nazismo alemán) como los “proletarios” (el de la URSS, donde las ideas de la educación nueva inicialmente introducidas por Lunacharsky y Blonsky, entre otros, habían sido abandonadas en favor de una educación autoritaria, proselitista y tradicional) habían transformado y adaptado algunas de las ideas y métodos de la educación nueva tergiversando y traicionando su espíritu y sus propósitos. De hecho, decía, “los máximos defensores de la educación nueva” se hallaban en “los países de régimen político democrático” reducidos, en los años 40, a “los pueblos anglosajones y algunos hispanoamericanos”. Era en ellos donde, “al conservar en su educación las ideas de libertad, autonomía, respeto a

la individualidad, comunidad libre, etc., han seguido manteniendo la ideología que aquélla venía practicando desde sus comienzos”. Sólo que, como reacción frente a “las concepciones políticas totalitarias”, estos “pueblos” habían acentuado “el principio democrático en la educación nueva” hasta el punto de que ya no bastaban el “respeto a la individualidad infantil” y la “liberación de toda ideología trascendente”. Con la educación pretendían también transmitir “las ideas democráticas, aunque no en su forma de imposición y adoctrinamiento, sino en el espíritu de la crítica y de la autodeterminación política”. En síntesis, “el destino de la educación nueva” aparecía ligado en los años 40 al “desarrollo histórico” de las “dos ideologías en pugna”. De un lado estaban “los regímenes totalitarios y la educación autoritaria”; de otro, “los regímenes democráticos y la educación liberal”. Luzuriaga confiaba en que la educación nueva acabara “por triunfar” al tiempo que lo hacían “las ideas democráticas”³⁶.

La “nueva educación” así entendida, como espíritu, movimiento o tendencia siempre inacabada hacia la innovación, la experimentación y la reforma, podía desde luego ser la “expresión más cabal de la educación de nuestro tiempo”, decía Luzuriaga desde el exilio argentino, pero, como él mismo añadía, no era un “fenómeno privativo o peculiar” del mismo, sino “común a todas las épocas y a todos los pueblos”. Desde esta perspectiva, “la historia de la educación no” era “en realidad más que la historia de los movimientos innovadores que se han sucedido a lo largo del tiempo” y, en este sentido, “la educación nueva” era “el motor que ha impulsado a la historia de la pedagogía”. Sólo aquello que cambia tiene historia, de tal forma, concluía, que “si no fuera por la afloración de esas innovaciones no habría en la educación diferencias históricas y en realidad no habría historia”. En definitiva, “la historia de la educación” no era sino “la historia de los movimientos de la educación nueva”³⁷.

Este planteamiento tenía una doble consecuencia. Afectaba tanto a la idea o concepción de lo que había sido y lo que era la educación nueva como a lo que constituía el núcleo básico de la historia de la educación o de la pedagogía: la innovación y el cambio. En cuanto a la educación nueva, porque ésta era considerada, desde una perspectiva histórica, como el movimiento a favor de la innovación y el cambio en la educación característico o propio de los años finales del siglo XIX y de la primera mitad del XX. En último término, sólo esta tendencia a la experimentación, la reforma y la innovación era la que confería identidad a un movimiento tan diverso en sus formulaciones teóricas y prácticas. En cuanto a la historia de la educación, porque al situar la cuestión del cambio y de la innovación en el núcleo central de sus preocupaciones, inevitablemente atraía la atención sobre las con-

tinuidades, sobre el hecho, como decía Luzuriaga, de que "no todos los movimientos que aparecen como innovadores sean en realidad nuevos, pues muchos de los que se presentan como tales no son más que modificaciones o supervivencias de situaciones pasadas", sobre el ritmo irregular de las innovaciones siempre sometidas a "adelantos y retrocesos" a "exaltaciones y depresiones", y sobre lo habitual de las situaciones híbridas ocasionadas por la difusión incompleta parcial de lo nuevo y la persistencia de lo viejo. Pese a ello su visión de esta historia, y con ella de la educación nueva, era claramente optimista: los "movimientos innovadores", las "nuevas ideas", si llevaban en sí el "sello de la autenticidad", es decir, sino eran "simulaciones o imitaciones", siempre acababan por "triunfar" y por "imponerse, de una u otra manera, a todos"³⁸. Una visión optimista que probablemente tenía su origen más en su talante emprendedor y en sus características vitales que en un análisis desapasionado de la realidad.

Bibliografía

- A.A.V.V., *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*, Bern, Peter Lang, 1995.
- *Lorenzo Luzuriaga y la política educativa de su tiempo*, Ciudad Real, Diputación Provincial, 1986.
- Alfaro, Ignacio y Carpintero, Helio, "La psicología en la educación. Un análisis a través de la *Revista de Pedagogía* (1922-1936)", *Revista de Historia de la Psicología*, 4-3 (1983), pp. 197-223.
- Anónimo, "El centenario de Pestalozzi en España", *Revista de Pedagogía*, 60 (1926), pp. 559-563.
- "Estatutos de la Liga Española de Educación Nueva", *Revista de Pedagogía*, 102 (1930), p. 288.
- "La celebration del Centenaire de la mort de Henri Pestalozzi. En Espagne". *Pour l'Ère Nouvelle*, 25 (1927), pp. 39-41.
- "La Revista de Pedagogía y la Liga Internacional de Educación Nueva", *Revista de Pedagogía*, 63 (1927), p. 159.
- "Liga Española de Educación Nueva", *Revista de Pedagogía*, 100 (1930), p. 191.
- "Liga Internacional de Educación Nueva. Revista de Pedagogía", *Revista de Pedagogía*, 64 (1927), p. 207.
- Barreiro, Herminio, *Lorenzo Luzuriaga y la renovación educativa en España (1889-1936)*, Sada, Ediciós do Castro, 1989.
- "Introducción". En Lorenzo Luzuriaga, *La escuela única*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2001, pp. 13-41.
- Cobb, Christopher H., "Lorenzo Luzuriaga: el camino del exilio, de Glasgow a Tucumán. La desilusión de un liberal", *Historia Contemporánea*, 17 (1998), pp. 455-472.
- Ferrière, Adolphe, "Pestalozzi et l'Education Nouvelle", *Pour l'Ère Nouvelle*, 25 (1927), pp. 1-5.
- Hamelin, Daniel, *L'éducation et le miroir du temps*, Lausanne, LEP, 2002.
- Lozano Seijas, Claudio, "Prólogo. La coherencia de un liberal honrado". En Lorenzo Luzuriaga, *La escuela nueva pública*, Buenos Aires, Losada, 2002, pp. 9-44.
- Luzuriaga, Lorenzo, *La escuela unificada*, Madrid, Museo Pedagógico Nacional, 1921.
- *Las escuelas nuevas*, Madrid, Museo Pedagógico Nacional, 1923.
- *Escuelas de ensayo y reforma*, Madrid, Museo Pedagógico Nacional, 1924.
- *Escuelas activas*, Madrid, Museo Pedagógico Nacional, 1925.
- *Concepto y desarrollo de la nueva educación*, Madrid, Museo Pedagógico Nacional, 1925.
- *La educación nueva*, Madrid, Museo Pedagógico Nacional, 1927.
- *Concepto y desarrollo de la nueva educación*, Madrid, Publicaciones de la *Revista de Pedagogía*, 1928.
- *La nueva escuela pública*, Madrid, Publicaciones de la *Revista de pedagogía*, 1931.
- *La escuela única*, Madrid, Publicaciones de la *Revista de Pedagogía*, 1931.
- *La Educación Nueva*, Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán, 1942.
- *Reforma de la educación*, Buenos Aires, Losada, 1945.
- *La escuela nueva pública*, Buenos Aires, Losada, 1948.
- *La educación de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Losada, 1957.
- *La educación nueva*, Buenos Aires, Losada, 7^a edición, 1964.
- Mérida-Nicolich, Eloísa, *Una alternativa pedagógica: la Revista de Pedagogía (1922-1936)*, Pamplona, EUNSA, 1983.
- *Índice de la Revista de Pedagogía (1922-1936)*, Pamplona, EUNSA, s.a..
- Nóvoa, António, "Regards nouveaux sur l'éducation nouvelle". En N. Charbonnel (coord.), *Le don de la parole*, Bern, Peter Lang, 1997, pp. 71-96.
- Del Pozo Andrés, María del Mar, "Madrid, febrero de 1927: *in memoriam* de Pestalozzi. Las cinco conmemoraciones de un centenario polémico". En J. Ruiz Berrio *et alii* (eds.), *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, Madrid, Endymion, 1998, pp. 453-472.
- "La renovación de los métodos de enseñanza: el movimiento de la Escuela Nueva". En G. Ossenbach (coord.), *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*, Madrid, UNED, 2003, pp. 43-72.

- Víñao, Antonio, "La modernización pedagógica española a través de la *Revista de Pedagogía* (1922-1936)", *Anales de Pedagogía*, Nos. 12-13, 1984-1985, pp. 7-45.
- "La recepción de Pestalozzi en España". En J. Ruiz Berrio *et alii* (eds.), *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, Madrid, Endymion, 1998, pp. 127-163.
- "Pestalozzi in Hell. The Response of Conservative and Reactionary Spanish Catholicism to the Figure of Pestalozzi during the First Third of the 20th Century". En J. Coolahan, R. Aldrich y F. Simon (eds.), *Faiths and Education: Historical and Comparative Perspectives*, Gent, Paedagogica Historica, Supplementary Series, vol. V, 1999, pp. 143-158.

Notas

¹ Universidad de Murcia, España.

² "La Revista de Pedagogía y la Liga Internacional de Educación Nueva", *Revista de Pedagogía*, 63 (1927), p. 159.

³ "Liga Internacional de Educación Nueva. Revista de Pedagogía", *Revista de Pedagogía*, 64 (1927), p. 207.

⁴ María del Mar del Pozo Andrés, "Madrid, febrero de 1927: *in memoriam* de Pestalozzi. Las cinco conmemoraciones de un centenario polémico". En J. Ruiz Berrio *et alii* (eds.), *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, Madrid, Endymion, 1998, pp. 453-472. Desde una perspectiva más general véase Antonio Víñao, "La recepción de Pestalozzi en España". En *ibidem*, pp. 127-163, y "Pestalozzi in Hell. The Response of Conservative and Reactionary Spanish Catholicism to the Figure of Pestalozzi during the First Third of the 20th Century", en J. Coolahan, R. Aldrich y F. Simon (eds.), *Faiths and Education: Historical and Comparative Perspectives*, Gent, Paedagogica Historica, Supplementary Series, vol. V, 1999, pp. 142-158.

⁵ "El centenario de Pestalozzi en España", *Revista de Pedagogía*, 60 (1926) pp. 559-563.

⁶ Adolphe Ferrière, "Pestalozzi et l'Education Nouvelle", *Pour l'Ère Nouvelle*, 25 (1927), pp. 1-5.

⁷ María del Mar del Pozo Andrés, "Madrid, febrero de 1927: *in memoriam* de Pestalozzi. Las cinco conmemoraciones de un centenario polémico", *op. cit.* pp. 459 y 460.

⁸ "La celebration del Centenaire de la mort de Henri Pestalozzi. En Espagne. Pour l'Ère Nouvelle", 25 (1927), pp. 39-41.

⁹ Las obras de Ferrière publicadas por la editorial Beltrán y traducidas, prologadas y anotadas por Tomás y Samper fueron *La educación autónoma* (1926), *La escuela activa* (1927), *La práctica de la escuela activa. Experiencias y orientaciones* (1928), *La libertad del niño en la escuela activa* (1929) y *Problemas de educación nueva* (1930). La última de las obras de Ferrière traducidas por Tomás y Samper, *La educación constructiva. El progreso espiritual*, sería editada por Espasa Calpe en 1932.

¹⁰ "El centenario de Pestalozzi en España", *Revista de Pedagogía*, 60 (1926), pp. 559-563.

¹¹ Lorenzo Luzuriaga, *La enseñanza primaria en el extranjero*, Madrid, 3 vols. 1915, 1916 y 1917, y *La enseñanza primaria en las Repúblicas Hispanoamericanas*, Madrid, 1921. Esta faceta, como experto y difusor de la situación de la educación en otros países, la seguiría cultivando al publicar el Museo Pedagógico en 1928, 1929 y 1930 tres libros suyos sobre

programas escolares, instrucciones didácticas y planes de enseñanza en Francia, Italia, Alemania, Austria, Bélgica y Suiza (Ginebra).

¹² Lorenzo Luzuriaga, *La escuela unificada*, Madrid, 1921, *Las escuelas nuevas*, Madrid, 1923, *Escuelas de ensayo y reforma*, Madrid, 1924, *Escuelas activas*, Madrid, 1925, *Concepto y desarrollo de la nueva educación*, Madrid, 1925, y *La educación nueva*, Madrid, 1927. Todas estas obras fueron publicadas por el Museo Pedagógico Nacional.

¹³ Lorenzo Luzuriaga, *La nueva escuela pública*, Madrid, 1931, y *La escuela única*, Madrid, 1931.

¹⁴ Lorenzo Luzuriaga, *La Educación Nueva*, Universidad Nacional de Tucumán, 1942, *Reforma de la educación*, Buenos Aires, Losada, 1945, *La escuela nueva pública*, Buenos Aires, Losada, 1948, y *La educación de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Losada, 1957, entre otras obras de su etapa en el exilio.

¹⁵ Hermínio Barreiro, "Introducción". En Lorenzo Luzuriaga, *La escuela única*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2001, pp. 13-41 (cita en p. 19) y, de un modo más detallado, en *Lorenzo Luzuriaga y la renovación educativa en España (1889-1936)*, Sada, Edición do Castro, 1989, pp. 209-321.

¹⁶ Sobre la *Revista de Pedagogía*, desde una perspectiva general, véanse las aportaciones de Eloísa Mérida-Nicolich, *Una alternativa pedagógica: la Revista de Pedagogía (1922-1936)*, Pamplona, EUNSA, 1983, y Antonio Víñao, "La modernización pedagógica española a través de la *Revista de Pedagogía* (1922-1936)", *Anales de Pedagogía*, Nos. 12-13, 1984-1985, pp. 7-45.

¹⁷ Dichas cifras contrastan con las de los profesores de universidad (4) y de segunda enseñanza (10) que colaboraron con sus escritos en la revista. Los datos han sido tomados de los anexos finales que figuran en Eloísa Mérida-Nicolich, *Índice de la Revista de Pedagogía (1922-1936)*, Pamplona, EUNSA, s.a.

¹⁸ Carecemos de información sobre las finanzas –ingresos, gastos y beneficios– de la *Revista de Pedagogía*. En todo caso hay que advertir que en sus páginas se incluía publicidad de libros de texto y material de enseñanza y que, junto con la revista, existió un Centro de Estudios Pedagógicos dirigido por Lorenzo Luzuriaga y otro inspector y colaborador habitual, Fernando Sáinz, para la preparación de oposiciones al magisterio nacional primario cuyos temas eran distribuidos y vendidos por la misma revista (véanse los anuncios insertos en los números 126, 128 y 130 del año 1932).

¹⁹ Sea que se consideren colaboraciones, como aquí se hace siguiendo los cálculos de Eloísa Mérida Nicolich en *Índice de la Revista de Pedagogía (1922-1936)*, *op. cit.*, cualquier tipo de texto firmado (artículo, reseña o nota), sea que sólo se computen los artículos aparecidos en la misma, como hacen Ignacio Alfaro y Helio Carpintero en "La psicología en la educación. Un análisis a través de la *Revista de Pedagogía (1922-1936)*", *Revista de Historia de la Psicología*, 4-3 (1983), pp. 197-223, los resultados no difieren sustancialmente, salvo para algún colaborador particular como María Luisa Navarro, habitual comentadora de libros.

²⁰ "La Revista de Pedagogía y la Liga Internacional de Educación Nueva", *Revista de Pedagogía*, 63 (1927), p. 159.

²¹ "Liga Española de Educación Nueva", *Revista de Pedagogía*, 100 (1930), p. 191. El Comité directivo, además de Cossío y Luzuriaga, lo formaban Américo Castro y Dolores García Tapia como vicepresidentes, Fernando Sáinz y María Luisa Navarro como secretarios, Victoria Zárate, como tesorera, y Víctor Masriera, Antonio Ballesteros y Juan Sancho como vocales.

²² "Estatutos de la Liga Española de Educación Nueva", *Revista de Pedagogía*, 102 (1930), p. 288.

²³ Fernando Sáinz, *El método de proyectos* (4^a edición) y *El método de proyectos en las escuelas rurales* (2^a edición), Félix Martí Alpera, *Ensayos del método de proyectos*, M. E. Wells, Un

programa escolar desarrollado en proyectos (2^a edición), Margarita Comas, *El método de proyectos en las escuelas urbanas*.

²⁴ Fernando Sáinz, *El Plan Dalton* (3^a edición), A. J. Lynch, *El trabajo individual en la escuela según el Plan Dalton* (2^a edición).

²⁵ Leonor Serrano, *El método Montessori* (3^a edición).

²⁶ Antonio Ballesteros, *El método Decroly* (3^a edición), Clotilde Guillén de Rezzano, *Los centros de interés en la escuela* (1^a edición), Ana Rubiés, *Aplicación del método de Decroly a la enseñanza primaria* (3^a edición).

²⁷ Desde libros sobre las escuelas nuevas italianas, estadounidenses, alemanas, rusas, inglesas, francesas, belgas o escandinavas, hasta, además de los títulos ya indicados sobre el método de proyectos, el Plan Dalton, Montessori y Decroly, libros sobre el Plan Jena, el Plan Howard, la escuela del trabajo, el método Cousinet, el método Mackinder, el sistema Winnetka, el método Freinet, la coeducación, la enseñanza de la higiene y la nueva educación física e higiénica, las cooperativas y la cooperación escolar, la nueva educación moral, estética o sexual, la nueva escuela pública, la escuela activa, la nueva enseñanza complementaria, las escuelas populares de estudios superiores, las repúblicas juveniles o, de un modo más general, la nueva escuela y la escuela renovada.

²⁸ "La Revista de Pedagogía y la Liga Internacional de Educación Nueva", *op. cit.*, p. 159.

²⁹ Sobre el particular, entre otros trabajos de síntesis, véanse María del M. del Pozo, "La renovación de los métodos de enseñanza: el movimiento de la Escuela Nueva", en G. Ossenbach (coord.), *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo xx*, Madrid, UNED, 2003, pp. 43-72; António Nóvoa, "Regards nouveaux sur l'éducation nouvelle", en N. Charbonnel (coord.), *Le don de la parole*, Bern, Peter Lang, 1997, pp. 71-96, los dos artículos de Daniel Hameline titulados "Les 'écoles nouvelles' (1889-1914) furent-elles les laboratoires du renouveau du système éducatif?" y "Le cosmopolitisme de l'Éducation nouvelle à l'épreuve des nationalismes dans l'Entre-deux-guerres", incluidos en su libro *L'éducation et le miroir du temps*, Lausanne, LEP, 2002, pp. 147-155 y 157-216, y las actas del coloquio internacional sobre *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*, Bern, Peter Lang, 1995.

³⁰ Lorenzo Luzuriaga, *La educación nueva*, Madrid, J. Cosano, 1927, pp. 9-10, y *Concepto y desarrollo de la nueva educación*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1928, pp. 5 y 12-15. Esta última obra alcanzó cuatro ediciones.

³¹ De acuerdo con dichas "ideas" Luzuriaga se atrevía a definir la educación nueva como aquella "educación que aspira a formar la individualidad vital humana dentro de la colectividad, en un ambiente de libertad, por medio de la actividad" (*La educación nueva*, Buenos Aires, Losada, 1964, 7^a edición, p. 29).

³² *Ibidem*, pp. 8-9.

³³ *Ibidem*, p. 11.

³⁴ Como Luzuriaga indicaba, Montessori y Decroly habían abierto sus respectivas escuelas el mismo año, en 1907, y sería en el mismo año, 1918, cuando se había iniciado por Parkhurst la aplicación del Plan Dalton y se habían proyectado por Washburne las reformas de Winnetka. Por otra parte, la mayoría de los representantes de la educación nueva habían nacido en el decenio que va desde 1870 a 1880, y sería en un solo decenio, entre 1909 y 1919, cuando se publicarían algunas de las obras más importantes de este movimiento internacional (*ibidem*, p. 25).

³⁵ *Ibidem*, pp. 8, 24 y 27-28.

³⁶ *Ibidem*, pp. 166-172.

³⁷ *Ibidem*, pp. 14-15.

³⁸ *Ibidem*, pp. 15-17.

Algunos antecedentes sobre la presencia de la escuela nueva en Chile durante el siglo xx¹

Dr. Jaime Caiceo Escudero²

Resumen

La presencia de la Escuela Nueva en Chile se inicia con el siglo; en efecto, en el Congreso General de Enseñanza Pública realizado en 1902 se debaten, entre otros, los planteamientos de la educación pragmática. Esta pedagogía estará inserta a lo largo del siglo en otros debates (Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria, 1912; discusión parlamentaria sobre el Proyecto de Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, 1912/1920, entre otros) y especialmente en las diversas transformaciones educacionales que se dan (Reformas de 1927, 1945 y 1965). Los principales representantes de esta Escuela que han influido en el país han sido Montessori, Ferrière y especialmente Dewey. Los educadores chilenos más sobresalientes en esta línea pedagógica, entre otros, han sido José A. Encina, Darío Salas, Luis Gómez Catalán, Irma Salas, Alberto Hurtado, Roberto Munizaga; la mayoría de ellos asumieron estos planteamientos desde una perspectiva laicista de la educación, salvo uno (Hurtado) que concilia los principios pedagógicos del pensador norteamericano John Dewey con la doctrina católica. Algunos de ellos han sido destacados con el Premio Nacional de Educación instituido por el Estado de Chile en 1979. A su vez, las asociaciones de profesores también se han destacado por asumir, promover e impulsar esta pedagogía.

El objeto de esta ponencia es exponer la evolución de la Escuela Nueva a lo largo del siglo xx en Chile, destacando a sus principales representantes, tanto institucionales como individuales. Para ello se ha recurrido al método histórico, destacando fuentes primarias y secundarias.

Abstract

The presence of the school in Chile started together with beginning of the century. Indeed, in The Congress of General Education that took place in 1902 it was discussed, among others, the approach of the pragmatic education. This pedagogy would be immersed throughout the century, in different debates (Nacional Congress of secondary education; 1912; parliamentary debate on The Law Project about primary and compulsory education, 1912/1920, among others) and specially in the diverse educational transformations which gave as a result the reform of 1927, 1945 and 1965) the main representatives of this school that have had influence on the country have been: Montessori, Ferrière but specially Dewey. The most outstanding Chilean educators in this pedagogical line have been José A. Encina, Darío Salas, Luis Gómez Catalán, Irma Salas, Alberto Hurtado, Roberto Munizaga; Most of them assumed those approaches from a secular point of view in the educational field. Except from one of them, Hurtado who harmonized the pedagogical principles of the North American thinker John Dewey with catholic doctrine. Some of them, have been awarded with the National prize of Education given by the Chilean State in 1979. At the

same time, the teacher's associations have also highlighted since they assumed to promote and drive this pedagogy.

The object of this lecture is to show the evolution of the new school throughout the XX century in Chile, outstanding its main representatives as institutional but also as individual. To carry out this piece of research it has been used the historical method and has been highlighted primary and secondary sources.

I.- Introducción

Chile, con algunas interrupciones (1924, 1931 y 1973/1990), ha sabido mantener su democracia, y en los últimos quince años un centro de preocupación noticiosa y de análisis para gran parte del mundo por su desarrollo político de vuelta a la democracia y por su crecimiento económico, transformándose en un ejemplo para el resto de los países latinoamericanos; los tratados de libre comercio con la Unión Europea puesto en práctica en el 2003 y con Estados Unidos y Corea del Sur a partir del 2004 son una muestra de ello.

La situación del desarrollo democrático del país y el actual nivel de crecimiento económico han sido posibles, en una gran medida, por el nivel educacional del país. En efecto, desde los inicios del Chile republicano, a comienzos del siglo XIX, el naciente Estado tuvo una preocupación preferente por la educación³, lo cual derivó en la creación de escuelas y liceos a lo largo del país. En el siglo XX se logró la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (1920) con cuatro niveles de educación garantizados para todos los chilenos; cantidad que se fue elevando en el tiempo: seis años a partir de la Reforma de 1927, ocho años a contar de la Reforma de 1965 y doce años desde el 2003. La educación se transformó en el elemento democratizador de Chile, tal como la Escuela Nueva y especialmente Dewey lo postulan y cuya presencia en Chile es de comienzos del siglo pasado.

La Escuela Nueva y, el pensamiento de Dewey especialmente, llegaron a Chile a comienzos del siglo XX a través de educadores de mentalidad laicista⁴. Los planteamientos pedagógicos de esa corriente fueron resistidos por la educación católica hasta que el padre Alberto Hurtado⁵ al desarrollar su tesis doctoral en Lovaina en 1935 concilió la pedagogía de Dewey con la educación católica.

En esta ponencia se describirán los hechos más significativos de la influencia de la pedagogía de la Escuela Nueva y sobre todo del educador norteamericano John Dewey durante el siglo XX en Chile en sus versiones laicista y católica. Para ello se ha recurrido al método histórico, destacando fuentes primarias y secundarias.

II.- La Escuela Nueva y perspectiva general de su presencia en el país

1. Antecedentes generales

El movimiento denominado *Escuela Nueva* o *Educación Nueva* surgió hacia fines del siglo XIX, tanto en Europa como en Estados Unidos. Entre los precursores inmediatos de esta pedagogía se encuentran Rousseau, Pestalozzi y Fröbel; sin embargo, San Agustín en el siglo V ya insistía en la autoactividad del alumno, que es uno de los principios de la *Escuela Nueva*.

Los representantes y difusores de las *escuelas nuevas* se unirán en asociaciones o ligas desde 1899⁶.

Una de las características principales de esta corriente pedagógica es crear *escuelas experimentales*. En este sentido se entiende la definición dada por Ferrière:

“La Escuela Nueva es un internado familiar, establecido en el campo, en el que la experiencia del niño sirve de base para la educación intelectual por el empleo adecuado de los trabajos manuales, y para la educación moral por la práctica de un sistema de autonomía relativa de los escolares”⁷.

Los principales representantes de este movimiento son: Ferrière (suizo ginebrino), Kerschensteiner (alemán), Montessori (italiano), Decroly (belga), Tolstoi (ruso), Claparède y Piaget (suizos), Dewey, Kilpatrick y Stanley Hall (norteamericanos), Cousinet (francés), sir Robert Baden Powell (inglés, padre del scoutismo) y muchos otros.

Las ideas pedagógicas de estos educadores llegaron también a Sudamérica, influyendo en las reformas educacionales que en 1928 se efectuaron en algunos países, como la Argentina (Rezzano influyó más directamente en ese país), Bolivia (Decroly influyó más allí) y Chile. Sin embargo, quien más ha influido en Chile fue Dewey y sobre él se centrará esta exposición.

2.- El pensamiento educacional de Dewey

Para entender el pensamiento de J. Dewey y su propuesta educativa es necesario tener presente la aparición en el siglo XIX de las ciencias experimentales, especialmente la psicología; del pragmatismo; de la teoría de la evolu-

ción y, sobre todo, de la crisis económica y política que la sociedad industrial estaba produciendo en Estados Unidos y la posibilidad que en ella se diera una auténtica democracia, única forma de autorrealización del individuo, según la tradición americana. De ahí, por lo tanto, que propusiera que a través de la educación social haya que promover los cambios estructurales para que la democracia –en términos más humanos y que permitan un desarrollo de los individuos– se diera. Textualmente señala:

“Una sociedad es democrática en la medida que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé, a los individuos un Interés personal en las relaciones y el control social y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sin introducir el desorden”⁸.

Llega incluso a afirmar que:

“toda educación que desarrolla la capacidad de participar en la vida social es moral”⁹.

Más adelante, agrega otra reflexión, indicando el rol que la filosofía tiene como teoría educacional, con una tendencia pragmática. Respecto del carácter experimentalista (experimental) y activo que debe tener la educación, precisa:

“De análogo modo, puesto que la democracia defiende en principio el libre intercambio y la continuidad social, debe desarrollar una teoría del conocimiento que ve en éste el método por el cual una experiencia sirve para dar dirección y sentido a otra. Los progresos recientes en fisiología, biología y lógica en las ciencias experimentales proporcionan argumentos intelectuales específicos para elaborar y formular tal teoría. Su equivalente educativo es la conexión de la adquisición del conocimiento en las escuelas con las actividades u ocupaciones realizadas en un medio de vida asociada”¹⁰.

Esto último será lo que más tarde se traduce en *el aprender haciendo (learning by doing)* del pensador norteamericano.

En relación con la influencia de Dewey en el extranjero ésta es muy importante desde fines del siglo XIX. Está presente en las reformas educacionales de Rusia antes de la Revolución y de México; dirige las reformas en Turquía y China; se nota su presencia en la India, Japón y Ceilán. Varios de los europeos mencionados, representantes de la Escuela Nueva, reconocen su influencia en ellos.

3.- Panorámica de la presencia de Dewey en Chile

a.- Vertiente laica

Tal como se indicó en la *Introducción*, este pensamiento llegó a Chile a partir de educadores laicos, puesto que desde mediados del siglo XIX representantes de esa corriente dominaban el sistema educacional chileno¹¹. Los primeros rastros los encontramos en el Congreso General de Enseñanza Pública realizado en 1902, en el cual un grupo encabezado por José A. Encina defiende la tesis de una educación especial con contenidos prácticos en contra de la tesis sostenida por Diego Barros Arana y Valentín Letelier de una educación general de alto nivel cultural; los defensores de esta última posición ganaron por el momento. Sin embargo, en forma más explícita se recurrió al pensador norteamericano cuando, en 1904, Carlos Fernández Peña fundó la *Asociación de Educación Nacional*, la cual elaboró una Declaración de Principios (33 en total), basado, entre otros, en la Declaración de Principios de la Asociación Nacional de Educación de los Estados Unidos. Por lo mismo, se nota enormemente la influencia de Dewey. Textualmente señala:

“...hemos considerado la educación como un camino hacia la vida libre y republicana, como el terreno más propicio en que pueda producirse la democracia, como el único cimiento de instituciones duraderas, de fines nobles y trabajos positivos...”¹².

A través de los treinta y tres artículos se insistió en aspectos propios de la Educación Nueva y, especialmente del pedagogo norteamericano, tales como: *formar los mejores ciudadanos, la educación debe dirigirse al desarrollo del vigor físico, de la inteligencia y del carácter, el alumno debe familiarizarse con los métodos de investigación, la educación funcional, la educación debe ir ligada a la moralidad, debemos educar para la vida, la enseñanza debe ser práctica, el trabajo manual debe estar siempre presente, etc.* Se indicó la necesidad de la obligatoriedad de la enseñanza primaria, lo que se concretó en el país en 1920 con la dictación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria después de largos debates. Era

ministro de Educación en ese momento Pedro Aguirre Cerda, futuro presidente de Chile.

Por otra parte, en el Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria realizado en 1912 se había acentuado la crítica a la educación enciclopedista, memorística, propia de la influencia alemana, que regía en el país desde fines del siglo anterior; esta visión científica y humanista fue defendida en esta oportunidad por Enrique Molina, quien señaló:

"Dotemos siquiera a una minoría de la facultad de incrementar la cultura, y démosle la posibilidad de disfrutar, sin pasar las fronteras de los goces de las ciencias y de las letras"¹³.

Sin embargo, esta postura ahora perdió, pues el planteamiento de una educación con orientación económico-productiva iniciado en 1902 por Encina tuvo en esta oportunidad más defensores, como Darío Salas y Maximiliano Salas Marchant, quienes habían estudiado en Estados Unidos y se habían interiorizado con los planteamientos deweyanos; ellos propusieron una educación que respondiera más a las necesidades del país, más nacional, a pesar de su inspiración norteamericana. La Nueva Pedagogía tenía más respaldo porque desde la década anterior se difundían sus posiciones en las publicaciones de la Asociación de Educación Nacional, del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, del Consejo de Instrucción Pública y en el Instituto Pedagógico.

La Asociación de Educación Nacional propuso en una declaración las reformas más urgentes asignándole a la educación un rol fundamental para el progreso nacional, puesto

"que es el método más seguro de progreso y de reforma que un país puede adoptar en la educación y que el fin más amplio a ésta que pueda señalarse, es la formación del individuo socialmente eficiente"¹⁴.

Posteriormente, Darío Salas entregó otro aporte a la discusión educacional al publicar en 1917 *El Problema Nacional. Bases para la Reconstrucción de Nuestro Sistema Escolar Primario*¹⁵. La gran obra del pedagogo Salas contiene un diagnóstico de la situación educacional chilena, pero a su vez, una propuesta educativa en la que sobresale la importancia de la *acción social de las escuelas* y la unión entre *democracia y educación*. En su exposición está claramente presente el pensamiento educativo de John Dewey. En el prefacio agraciado

dece explícitamente la influencia que ha recibido de aquél en su planteamiento pedagógico¹⁶.

Influidos también por Dewey y la *Educación Nueva*, un grupo de profesores creó en 1922 *La Asociación General de Profesores*, la cual editaría un periódico, *Nuevos Rumbos*, que se publicó entre junio de 1923 y noviembre de 1926. Posteriormente, entre 1926 y 1928, editaría un *Boletín Nacional*. En dichas publicaciones se difundiría el pensamiento educativo de la *Escuela Activa* y especialmente de Dewey.

Toda esta presencia del pensamiento del pedagogo norteamericano en Chile influiría definitivamente en la Reforma Educacional que se implementó en 1928¹⁷. El educador Luis Galdames ejercía el cargo de Jefe de Educación Secundaria en ese momento. La mencionada Reforma abarcaba toda la educación chilena, desde la primaria hasta la universitaria. Sin embargo, desde octubre de 1928 se detuvo en algunos aspectos, manteniéndose el espíritu inicial sólo en la enseñanza primaria. Ese espíritu está en el mensaje que a los padres de familia dio en marzo de 1928 el jefe del Departamento de Educación Primaria y futuro Premio Nacional de Educación 1983, don Luis Gómez Catalán:

"La escuela nueva es la escuela activa... Si el niño es activo, la escuela debe ser activa. La escuela vieja, con sus bancos y sus lecciones estaba dispuesta para escuchar. La escuela nueva debe disponerse de tal modo que sirva para hacer. Hay que transformar la escuela de auditorio en laboratorio... El niño va a actuar en lugar de oír, va a trabajar con sus manos, con su cuerpo, con su inteligencia, con su sentimiento en lugar de llenarse la memoria. No va a 'aprender por aprender' sino va a 'aprender a trabajar'. Va a investigar, a curiosear, a adquirir conocimientos que le sean indispensables para su edad, en lugar de conocimientos inútiles... Se va a conceder más libertad al niño para que la escuela, aquel bullicio que sale del trabajo no sea un delito, porque la escuela sea un taller de trabajo en lugar de un templo del silencio"¹⁸.

Al año siguiente, Ferrière recorrió el país, constatando que el gobierno no había abandonado los principios de la *Escuela Nueva*¹⁹ sino que más bien quería proceder gradualmente. De esta forma se ha instaurado definitivamente el planteamiento de Dewey en la educación chilena. A su vez, han viajado también mujeres a estudiar a Estados Unidos con este educador; entre ellas sobresalen Amanda Labarca e Irma Salas.

Fue la señorita Salas quien señaló que Chile fue el primer país que recibió la influencia del gran pedagogo norteamericano²⁰. Ella lo conoció personalmente, pues se doctoró (ph.d.) en la Facultad de Educación en la Universidad de Columbia en 1930²¹. Al regresar a Chile tendrá una activa participación en la difusión del pensamiento de Dewey, tanto como académica de la Universidad de Chile²² como en sus cargos directivos en el Liceo Experimental Manuel de Salas (1933-1943)²³ y en la preparación del Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria (1945)²⁴, plan puesto en práctica en seis liceos, denominados renovados, a contar del año siguiente. La acción de estos liceos se interrumpió en 1953, cuando Ibáñez reformuló los Planes de Estudios de la Educación Secundaria. Sin embargo, gran parte de la nueva metodología introducida y aspectos como el Consejo de Curso, la Orientación y la existencia de Profesores Orientadores, un nuevo sentido del Profesor Jefe y el Gobierno Estudiantil, se mantuvieron. En el mencionado Plan de Renovación participaron importantes educadores que posteriormente serán galardonados con el Premio Nacional de Educación, instituido en 1979²⁵; entre ellos se destacan Roberto Munizaga²⁶, Eliodoro Cereceda²⁷, Marino Pizarro²⁸ y Hernán Vera²⁹.

b.- Vertiente Católica

En la Universidad Católica de Chile³⁰ se realizaron en 1926 una serie de *Conferencias Pedagógicas*, dictadas por el Hermano Emilio de la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, con motivo de la inauguración del Curso de Pedagogía. En ellas –seis en total– expuso el avance de la ciencia pedagógica en relación a la pedagogía católica. A lo largo de todas sus exposiciones, el religioso no rechazó expresamente a los representantes de la *Escuela Nueva*, pero tampoco acogió todos sus planteamientos; le preocupaba mucho el problema de los fines educativos. Había en ese punto una contradicción entre el fin del hombre católico, Dios, y el fin mecanicista o naturalista del hombre, que postulaban algunos pedagogos de la *Escuela Nueva*. Señaló, empero, como caso interesante la organización de la escuela que propone dicha corriente, especialmente lo referente a *acercarse en lo posible a la vida de familia, la existencia de baños, biblioteca, talleres de trabajo manual y el 'auditorium' para conferencias, lecturas públicas, funciones de biógrafos, etc.*, el que los métodos activos sugieran que el piso de las salas sea horizontal y que permitan a los alumnos dedicarse a trabajos personales: *disección, dibujo, ensayos, etcétera*³¹.

A su vez, en la misma Universidad Católica se efectuó en 1930 una *Semana sobre Educación Católica* con motivo de la Encíclica *Divini Illius Magistri* de S.S. Pío XI, promulgada el 29 de diciembre del año anterior. Allí hubo varios

oradores, entre los cuales cabe mencionar a monseñor Miguel Miller, don José María Cifuentes, monseñor Gilberto Fuenzalida, Sra. Carmen Fernández, monseñor Juan Subercaseaux, Srita. Luisa Joerissen, Sr. Pedro Lira Urquieta, Sr. Guillermo González Echeñique y el presbítero Oscar Larson.

Algunas de las ponencias se referían a los representantes de la *Escuela Nueva*, siendo discrepantes entre ellas. Así, por ejemplo, Mons. Gilberto Fuenzalida señaló:

"La pedagogía naturalista, base de la falsa escuela nueva, que prescinde, así en la teoría como en la práctica, de toda doctrina y moral religiosas, falsea la verdadera naturaleza del niño, desconoce sus más nobles realidades, lo despoja de los mejores medios de elevación moral, lo incapacita para luchar con éxito contra sus malos instintos y le hace esclavo de sus egoísmos y de sus desordenadas pasiones; lejos de ser educadora, es corruptora de la niñez"³².

En cambio, la Srita. Luisa Joerissen, de origen belga, planteó que la *Educación Nueva* ha sido discutida por los católicos, pero más bien en sus principios filosóficos, aceptando sus ensayos prácticos. Textualmente señaló:

"Ante todo queremos dejar constancia de que ella en su substancia no es anticristiano, como lo es y lo fue la educación moderna oficial en muchos países. La Educación Nueva prescinde muchas veces, es cierto, de manifestaciones religiosas, pero no pone obstáculo a que sus innovaciones se reúnan con las bases más profundas del cristianismo"³³.

Más adelante señaló que el método Montessori ha sido adoptado por instituciones católicas en España, Italia e Inglaterra y que el método Decroly ha sido adoptado en Bélgica para la enseñanza del catecismo. A su vez, alabó los aspectos más relevantes, a su juicio, de la Educación Nueva: la libertad del educando y del quehacer educativo; el aprecio por la psicología, especialmente la evolutiva; el método activo, el compromiso y la responsabilidad sociales a que conduce esta educación, etc. Concluyó diciendo que la Encíclica no rechazaba las aplicaciones de la Educación Nueva y solicitando que ojalá:

“... pudiéramos contribuir a una educación tan noble y perfecta en bien de los niños y de la humanidad, introduciendo los tesoros del cristianismo dentro de las nuevas tendencias de la educación”³⁴.

Sin embargo, ninguno de los expositores de ambos eventos comentó y se refirió a John Dewey, a pesar de que en el país –y desde la perspectiva laicista–, se había estado difundiendo ese pensamiento, tal como se indicó anteriormente.

De lo señalado en los párrafos anteriores se puede concluir que no todos los representantes de la *Escuela Nueva* pensaban en lo filosófico exactamente lo mismo; los unía más bien un conjunto de aplicaciones pedagógico-técnicas importantes y renovadoras. A su vez, los católicos no tenían el mismo grado de conocimiento de los planteamientos anteriores; algunos confundían a los pedagogos modernos con los representantes de la *Escuela Nueva*, lo cual era un error.

Mientras tanto, el P. Alberto Hurtado s.j. había estado realizando sus estudios de Noviciado y Juniorado, tanto en Chillán (Chile) como en Córdoba (Argentina). Al llegar a Europa a completar su formación filosófica y teológica se esperaba que por su preocupación social y las sugerencias de su director espiritual, el P. Fernando Vives s.j., estudiaria, además, Sociología. Sin embargo, sus superiores lo enviaron a estudiar Pedagogía para fortalecer sus colegios en Chile con personas bien preparadas. Al iniciar su estudio en Lovaina, el P. Hurtado quiso efectuarlo lo mejor posible, haciendo un aporte significativo a uno de los problemas científico-pedagógicos que preoccupaban a los católicos, tanto en Europa como en Chile: buscar los puntos de conciliación entre la *educación católica* y la *educación nueva*. Ésa fué por lo demás, su intención original, según él mismo lo indicó en la presentación de su tesis doctoral. Empero, como el tema de investigación era muy amplio, lo circunscribió al pensamiento de John Dewey. Su posición, además, concordaba con la de un distinguido jesuita alemán, el P. José Schroteler, quien en 1930 acababa de bosquejar la debida actitud católica frente a la *Educación Nueva* en una Asamblea General de los Católicos Alemanes: estar a la vanguardia en la Pedagogía, asumiendo los aportes de las ciencias³⁵.

De esta forma, precisado el problema, el P. Alberto realizó una buena y actualizada síntesis del pensamiento filosófico y pedagógico de John Dewey, para lo cual no incluyó todas sus obras, pero sí las fundamentales. Hizo, a su vez, una investigación adecuada de los principales comentaristas de Dewey y de la *Escuela Nueva* –tanto católicos como no católicos– como Arndt, Claparède, Devand, Feldman, Horne, De Hovre, Kilpatrick, Leroux, Raby, Ratner, Schneider y Tsuin-Chen.

Al exponer minuciosamente la filosofía y pedagogía del pensador norteamericano, concluyó que su filosofía osciló de un absolutismo hegeliano a un experimentalismo, y en ella hay serios reparos para un católico, especialmente por su agnosticismo. Sin embargo, su pedagogía la fue gestando independiente de su sistema filosófico y, por lo mismo, hay muchos principios pedagógicos conciliables con el cristianismo: esta conclusión de Alberto Hurtado estaba corroborada por prestigiosos comentaristas de Dewey, como los arriba citados.

Importante para el P. Hurtado son los aportes metodológicos de Dewey y su doctrina filosófico-pedagógica. Sobre los primeros indicó que todos son conciliables con el cristianismo; y sobre lo segundo señaló que así como San Agustín cristianizó a Platón y Santo Tomás a Aristóteles, es posible hacer lo mismo con Dewey; vale decir, estudiar el valor pedagógico intrínseco de su doctrina filosófico-pedagógica, completada por la Revelación y corregida por una filosofía natural más justa³⁶.

Realizadas las precisiones anteriores, resumió en 14 puntos los aspectos pedagógicos importantes de Dewey, conciliables con el cristianismo y que él mismo asimiló para su labor posterior³⁷.

Al regresar a Chile el P. Hurtado inscribirá su acción educativa en el ámbito de la *educación social*³⁸, porque perseguía alcanzar en las personas involucradas cambios profundos: les hacía tomar conciencia de la doctrina social de la Iglesia para que de esa forma cambiaran como personas y proyectaran también cambios sociales en su medio. Toda la obra del P. Hurtado lleva este sello de formador de hombres comprometidos con su tiempo y su historia³⁹.

Es importante agregar que el objeto del P. Hurtado, en el sentido de *cristianizar* a Dewey, se alcanzó en Chile de alguna forma cuando en 1963, a propósito del planeamiento integral de la educación, asumido por el Estado en la década anterior, el cardenal Raúl Silva Henríquez, como presidente de la Comisión Episcopal para la Educación, hizo una declaración en la cual los principios educativos católicos estaban entrelazados y complementados con los de Dewey. A modo de ejemplo, se indican algunos conceptos: *actitud vital*, *educación social*, *educación funcional*, *sistema escolar flexible*, *atención de los intereses de los educandos*, *incorporación de los progresos científicos y recursos técnicos*, *énfasis en la educación técnico profesional*, etc.⁴⁰. Ayudó a ello la amplia difusión que Alberto Hurtado hizo del pensamiento de Dewey en Chile, especialmente en sus artículos publicados por la revista *Estudios* y *La Revista Católica* entre 1936 y 1939.

El gobierno de Chile se había comprometido en 1958, a nivel continental, –como se indicó en el párrafo anterior– a efectuar un Planeamiento Integral de la Educación, entendiendo que

"los fines esenciales del proceso del planeamiento integral de la educación son contribuir a la dignificación del hombre y al desarrollo cultural, social y económico del país"⁴¹.

En ese contexto se ubica el Plan de Integración Educacional, teniendo como Proyecto de Experimentación inicial el denominado Plan Arica, el cual se efectuó en la ciudad de Arica, puerta norte de Chile, entre 1961 y 1971. Este proyecto fue muy importante como experiencia de integración de los diferentes niveles del sistema escolar y el inicio de una renovación educacional que se consolidará en la Reforma Educacional de 1965⁴².

Un importante educador chileno señala al respecto:

"El sentido democratizador del Plan Arica, su concepción integral del proceso educativo, el funcionalismo del currículo, el intento de aplicar el método científico a una empresa de renovación, el carácter activo del aprendizaje, la atención a las diferencias individuales y la exploración de aptitudes e intereses, etc., son dimensiones cuyo fundamento se encuentra en las influencias filosófico-educacionales que se han descrito como tempranamente incorporadas a la Pedagogía Renovada en Chile"⁴³.

De los antecedentes anteriores, se desprende claramente la influencia de las ideas innovadoras de John Dewey en ese proceso.

Otro hecho relevante de la presencia de la *Escuela Nueva* en Chile corresponde a la Reforma Educacional iniciada en 1965 por el gobierno de Eduardo Frei Montalva; la influencia en ella se da especialmente por los discípulos de Dewey, cuyo pensamiento curricular y evaluativo es ampliamente usado en ese proceso reformista⁴⁴.

Durante el gobierno de Salvador Allende (1970-1973) y la dictadura militar (1974-1990) se mantuvo en líneas generales el esquema curricular y los principios pedagógicos antes enunciados. Más aún, se completó el proceso democratizador del sistema escolar iniciado en 1920 al conseguir que al inicio del retorno a la democracia en el país (1990), se hubiera logrado la cobertura total de la educación básica⁴⁵ (8 años de escolaridad) y el 70% de la

educación media⁴⁶ (4 años de escolaridad). Teresa Clerc, Premio Nacional de Educación 1981 –quien había participado en la Reforma de 1965–, participó en la elaboración de los Planes y Programas de 1980, siguiendo los predicamentos metodológicos indicados en la nota 44, elaboró lecturas y actividades graduadas y secuenciadas en dos subciclos (uno de 1º y 2º y otro de 3º y 4º) para el 1er. Ciclo Básico, conforme a las edades biológicas y sin perder de vista los aspectos socioculturales del alumno.

III.- Conclusiones

Al llegar al final de este análisis pienso que los antecedentes entregados sobre la presencia de la *Escuela Nueva* en general y la influencia que Dewey tuvo en particular, demuestran claramente que ese pensamiento estuvo presente en el proceso educativo chileno, especialmente en las Reformas de 1927, 1945 y 1965. Sin embargo, ello no ha significado que en la praxis pedagógica se haya logrado una relación más horizontal profesor-alumno y que la renovación pedagógica se haya concretado efectivamente a nivel de todo el sistema educativo; en otros términos, la democratización se hizo más efectiva a nivel del sistema, pero no a nivel de las aulas y la renovación quedó inconclusa. En efecto, en la nueva Reforma iniciada en 1996 se vuelven a los antiguos diagnósticos de comienzos del siglo pasado con los mismos problemas educacionales y con soluciones muy parecidas a las de la *pedagogía renovada*.

Se enfatizó a dos principales exponentes: uno de raigambre laicista, Irma Salas, y otro de la expresión católica, Alberto Hurtado. Y lo más relevante, ambos sectores –laicistas y católicos– que estuvieron en permanente pugna por casi un siglo (mediados del siglo xix a mediados del siglo xx) fueron finalmente capaces de aceptar determinados principios pedagógicos que fundamentaron las reformas educacionales, incluida la de 1965. Justamente, en esta última, se nota un predominio de valores humanista-cristianos, pero con respeto y presencia de la raigambre laicista, expresada en los principios educacionales de la *Escuela Nueva* y los seguidores de la misma que en ese momento habían adoptado nuevos elementos, como fueron especialmente Tyler y Bloom.

Relevante resulta asimismo que la mayoría de los Premios Nacionales en Educación del país hayan seguido a Dewey en sus escritos o hayan inspirado su acción en él.

Santiago de Chile, junio 2005

Bibliografía

- Asociación de Educación Nacional, "Estado de nuestra Enseñanza Pública y sus Reformas más urgentes", citado por Nuñez, M. en "Tendencias Educacionales Detectadas en el Siglo XX en el Liceo Chileno", *Conferencias del Primer Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación*, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1989.
- Barrios, F. *El Liceo Experimental Manuel de Salas*, Ed. Universidad de Chile, Santiago de Chile, 1983.
- Caiceo, J. "Educación en Chile: ¿Predominio laicista o cristiano?". *Boletín de Investigación*, Vol. 6, Nos. 1-2, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 1988.
- Caiceo, J. "El Ideario Educativo del Padre Alberto Hurtado" en *La Revista Católica*, Nº 1084, Santiago de Chile, octubre-diciembre 1989, pp. 339/350) y "El Padre Hurtado, el Sacerdocio y la Educación Social" en *La Revista Católica*, Nº 1067, Santiago de Chile, julio-agosto, 1985.
- Caiceo, J. "El pensamiento pedagógico de Viola Soto Guzmán" en *Foro Educativo*, Vol. No. 2, Universidad Católica Blas Cañas, Santiago de Chile, 1997.
- Celis, L.; Caiceo, J. y Otros *Filósofos y educadores. El pensar chileno en el siglo XX*, P. Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 1992.
- Celis, L.; Caiceo, J. Y Otros "La presencia de la filosofía en la Universidad Católica: 1888-1973". *Anales Escuela de Educación*, No. 5, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 1982.
- Dewey, J. *Democracia y educación*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1963.
- Emilio, Hno. "Organización de la vida escolar", en *Revista Universitaria*, Año XI, Nº 10, Santiago de Chile, diciembre 1926.
- Fuentealba, L. "El pensamiento pedagógico de Irma Salas", en *Revista de Pedagogía Comparada*, Vol. XII, Nº 52, Barcelona, 1983.
- Fuenzalida, G. Mons. 'La ciencia, el método científico y la investigación científica y el mandato educativo de la Iglesia. La pedagogía científica" en *Revista Universitaria*, Nº 8, Santiago de Chile, Noviembre 1930.
- Gómez Catalán, L. "La reforma de la educación primaria", pp. 135-136, citado por Nuñez, I. *Reforma y contrarreforma educacional en el primer gobierno de Ibáñez: 1927-1931*, Servicio de Extensión de Cultura Chilena, S.E.R.E.C., Santiago de Chile, 1978.
- Hurtado, Alberto s.j. *El sistema pedagógico de John Dewey ante las exigencias de la doctrina católica*. Ed. Instituto Profesional de Estudios Superiores Blas Cañas, 1^a ed., Santiago de Chile, 1990; Universidad Católica Blas Cañas, 2^a ed., Santiago de Chile, 1994.
- Hurtado, A. *Humanismo social. Ensayo de pedagogía social*, Ed. Difusión, Imprenta Chile, Santiago de Chile, 1947.
- Jorissen, L. "Ideas principales de la educación nueva y su influencia en la escuela", en *Revista Universitaria* Nº 8, Santiago de Chile, noviembre 1930.
- Ministerio de educación pública *Algunos antecedentes para el planeamiento integral de la educación chilena* N° 1, Santiago de Chile, 1964.
- Molina, E. *La cultura y la educación general*, citado por VIAL, G. en *Historia de Chile (1891-1973)*, Vol. I, Editorial Santillana, 2^a ed., Santiago de Chile, 1981.
- Munizaga, R. *Principios de educación*, Ed. Universitaria, Santiago de Chile, 1^a ed., 1947; 2^a ed., 1954; 3^a ed., 1965; 4^a ed., 1978; 5^a ed., 1980.
- Nuñez, I. *La descentralización y las reformas educacionales en Chile 1940-1973*, Ed. PII, Santiago, 1979.
- Pizarro, M. *Sociedad y educación*, Talleres de Impresos Universitaria, S.A., Santiago de Chile, abril 1997.
- Planchard, E. *Orientaciones actuales de la pedagogía*, Ed. Troquel, 2^a ed., Bs. Aires, 1963.
- Revista de la Asociación de Educación Nacional*, Año V, Santiago de Chile, 1908.
- Salas, Emma. *Entrevista del 2 de agosto de 1988*, Santiago de Chile.
- Salas, I. y Otros *Plan de renovación gradual de la educación secundaria*, Santiago de Chile, marzo de 1945.

Notas

¹ Ponencia presentada en International Standing Conference for the History of Education -ISCHE 26-, titulada *Escuela Nueva: Génesis y metamorfosis*, realizada en la Universidad de Ginebra (University of Geneva) entre el 14 y el 17 de julio de 2004.

² Académico de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y de la Universidad de Santiago de Chile; director del Colegio Santa Isabel de Hungría; todo en Santiago de Chile.

³ En 1813 se fundó el Instituto Nacional –el cual ha sido, a lo largo de la historia de casi dos siglos, una institución pionera en el país en el ámbito de la educación secundaria–; en 1842 se fundaron dos nuevas instituciones: La Universidad de Chile y la Escuela de Preceptores y en 1849 la Escuela de Artes y Oficios.

⁴ Darío Salas es el más significativo.

⁵ El cual ya es beato (1994) y el 23 de octubre de 2005 será declarado santo por la Iglesia Católica. Su tesis se titula *Le Système Pédagogique de John Dewey devant les Exigences de la Doctrine Catholique*, traducida y publicada en Chile por el autor de este trabajo en 1990.

⁶ Ferrière fundó en 1899 el B.I.E.N. (Bureau International des Écoles Nouvelles), el cual se fusionará en 1925 con el B.I.E. (Bureau International d'Education). En América surgió *Progressive Education Association*. En 1921 se fundó *La Liga de la Educación Nueva* en Calais, la cual realizará Congresos y editará revistas. Estos organismos han elaborado un listado de treinta principios básicos para la *educación nueva*.

⁷ Citado por Planchard, E. en *Orientaciones Actuales de la Pedagogía*, p.140.

⁸ Dewey, J. *Democracia y educación*, p. 103.

⁹ *Ibid.*, p. 355.

¹⁰ *Ibid.*, p. 341.

¹¹ Cfr. Caiceo, J. "Educación en Chile: ¿Predominio laicista o cristiano?". *Boletín de Investigación*, Vol. 6, Nos. 1-2, pp. 95/100.

¹² Declaración de Principios, Art. 2 Publicado en la Revista de la Asociación de Educación Nacional. En esta revista se publican normalmente noticias e ideas de Dewey.

¹³ Molina, E. *La cultura y la educación general*, citado por VIAL, G. en *Historia de Chile (1891-1973)* Vol. I, p. 212.

¹⁴ Asociación Educación Nacional, "Estado de nuestra Enseñanza Pública y sus Reformas más urgentes", p. 15, citado por Núñez, M. en "Tendencias educacionales detectadas en el siglo XX en el Liceo Chileno", *Conferencias del Primer Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación*, p. 176.

¹⁵ Santiago de Chile, 1917.

¹⁶ Darío Salas era un gran conocedor de ese pensamiento pues estudió con él en Estados Unidos y a comienzos de siglo (1908) tradujo por primera vez, al castellano y lo difundió en Chile, *Mi credo pedagógico (My Pedagogic Creed)*, principal obra educativa del pedagogo norteamericano.

¹⁷ Participó en su gestión La Asociación General de Profesores. La reforma se dictó a través del D.F.L. N. 7500 de 10 de diciembre de 1927 con las firmas del presidente don Carlos Ibáñez, y del ministro de Educación, don Eduardo Barrios. Como antecedente se indica que en 1926 se realizó un Congreso Nacional Pedagógico.

¹⁸ Gómez Catalán, L. "La reforma de la educación primaria", pp. 135-136, citado por Núñez, I. *Reforma y contrarreforma educacional en el primer gobierno de Ibáñez: 1927-1931*, p. 34.

¹⁹ Ello porque se cambió la ley original de la Reforma que abarcaba todo el sistema educacional, manteniéndola sólo a nivel de la educación primaria. Cfr. Núñez, I. *Op. cit.*

²⁰ Mayores antecedentes en Celis, L.; Caiceo, J. y Otros. *Filosofos y educadores. El pensar chileno en el siglo XX*, pp. 259/294.

²¹ Con la tesis *The Socio-Economic Composition of the Secondary School Population of Chile*.

²² Fue profesora de aula que introdujo metodologías renovadas y la investigación educativa. A su vez, junto con el rector Juan Gómez Millas, creó los Centros Universitarios (Sedes Regionales) de la principal universidad pública del país (Universidad de Chile).

²³ Amanda Labarca como directora general de Educación Secundaria promovió su fundación y el Ministerio de Educación por Decreto N° 604 del 28 de marzo de 1932 lo creó como un *laboratorio pedagógico* "destinado a la aplicación y experimentación de nuevas organizaciones, métodos y programas de enseñanza secundaria" (art. 1, citado por Barrios, F. *El Liceo Experimental Manuel de Salas*, p. 14). Un educador de la época escribía sobre la labor en el Liceo Manuel de Salas: "Allí la exposición oral del profesor a los alumnos ha sido reemplazada por la actividad personal de cada uno de los educandos, bajo la dirección del profesor..." (Arenas, A. "Apuntes para una biografía del Liceo Manuel de Salas", 1934, citado por Barrios F., *op. cit.*, p. 22). En síntesis, la acción del Liceo Manuel de Salas, "fundamenta su filosofía educativa en la adhesión a los principios que garantizan la mejor convivencia dentro de una sociedad democrática, principios que permiten al individuo, junto con el ejercicio de las libertades y derechos, propender al desarrollo de la personalidad, para cumplir con eficiencia, sus responsabilidades frente a la colectividad" (Fuentealba, L. "El pensamiento pedagógico de Irma Salas", en *Revista de Pedagogía Comparada*, Vol. XII, N° 52). Posteriormente, seguirá en la misma senda doña Viola Soto Guzmán, Premio Nacional de Educación 1991, quien, primero en su cargo de profesora de Historia y Geografía (1947 a 1957) y luego como asesora técnica (1958 a 1974) aplicará pedagogías renovadas, tal como lo había iniciado su maestra Salas (Mayores antecedentes en Caiceo, J. "El pensamiento pedagógico de Viola Soto Guzmán" en *Foro Educacional*, Vol. No. 2, pp. 109/128).

²⁴ En la presidencia de don Juan Antonio Ríos por Decreto N° 1.036 del 5 de marzo de 1945 se nombró a Irma Salas como Presidenta y como integrantes a Ana Novoa C., Martín Bunster, Daniel Navea A., Arturo Piga y Oscar Vera L. En el Informe emitido el 3 de mayo de 1945 por la Comisión ya nombrada, también estaba presente el pensamiento educativo que nos ocupa: "El desarrollo de la personalidad es la continua transformación del individuo por medio de las experiencias. Dicho desarrollo es un proceso individual... La simple actividad o el simple estudio no constituyen experiencia. Esta existe sólo cuando se establece una relación entre el pensar o el hacer, y sus consecuencias... Nuestra cultura se orienta hacia la realización de un régimen de convivencia social basado en los ideales de solidaridad y de respeto de la persona humana, es decir, hacia la democracia". (Punto 2 del Informe en Salas, I. y Otros *Plan de renovación gradual de la educación secundaria*, p. 11). Y en el Punto 4 del Informe, se indica: "...Todas las experiencias de la vida escolar propenderán, como a su finalidad primordial, a la educación moral y a la educación intelectual, es decir, al perfeccionamiento y a la integración del pensar y de la conducta..." (idem, p. 15). Colaboraron en el Plan, entre otros, Paúl Sieguel, Oscar Vera, Egidio Orellana, Elvira Collao, Francisco Salazar Céspedes, Hernán Vera, Alberto Arenas, Carmen Lorenzo, Marino Pizarro, Roberto Munizaga, Natalio Clavie, María Lara (Nombres indicados por Salas, Emma en *Entrevista*).

²⁵ A través del Decreto Ley N° 2.838 del 13 de agosto de 1979. Posteriormente, a través de la Ley N° 19.169 del 26 de septiembre de 1992, se modificó el título del Premio Nacional de Educación por el de *Premio Nacional de Ciencias de la Educación*.

²⁶ Este educador, Primer Premio Nacional de Educación (1979) denominó a Dewey el filósofo de América y en sus escritos reveló claramente la influencia recibida por Dewey. En efecto, en el Prefacio de la edición efectuada en 1946 de una de sus obras, afirmó: "...en una actitud amplia -abierta a todas las corrientes del espíritu- sin adherir a ninguna tendencia pedagógica aislada, aún cuando sería torpe dejar de reconocer la importancia que atribuimos a J. Dewey, el más grande de los filósofos de nuestro tiempo" (Munizaga, R. *Principios de educación*, p. 28). Este mismo autor validará su proximidad con Dewey cuando tajantemente afirmó: "El hombre culto es el que se forma simultáneamente a través de la vida y de la escuela, del trato con las cosas y con los libros, extrayendo de todas partes las substancias que le permiten enriquecer su experiencia y desenvolver una personalidad genuina: la cultura no es un saber inerte, sino como se expresa la verdadera vida humana" (MUNIZAGA, R. *Op. cit.*, p. 50).

²⁷ Premio Nacional de Educación 1989.

²⁸ Premio Nacional de Educación 1987. Asumiendo el planteamiento de la Escuela Nueva, más sus agregados racionalistas e ilustrados, le señala el rol que debe tener la educación: "La educación es, precisamente en la escuela de la vida, la responsable para lograr la justicia, la igualdad, la libertad, la paz, la fraternidad" (PIZARRO, M. *Sociedad y educación*, p. 80). Este educador tuvo una experiencia significativa como Profesor de Aula en el Plan, lo cual le significó ser nombrado asesor pedagógico en la Sección Experimentación de la Dirección de Educación Secundaria del Ministerio de Educación mientras se mantuvo el Plan de Renovación.

²⁹ Premio Nacional de Educación 2001. Director de uno de los Liceo Renovados: El Darío Salas.

³⁰ Entidad fundada en 1888. Mayores antecedentes en Celis, L.; Caiceo, J. Y Otros "La Presencia de la Filosofía en la Universidad Católica: 1888 - 1973". *Anales Escuela de Educación*, (No. 5, pp. 1 / 215).

³¹ Emilic, Hno. "Organización de la Vida Escolar", en *Revista Universitaria*, (Año XI, N° 10, p. 871).

³² Fuenzalida, G. Mons. 'La Ciencia, el Método Científico y la Investigación Científica y el Mandato Educativo de la Iglesia. La Pedagogía Científica" en *Revista Universitaria*, (N° 8, Santiago, Noviembre 1930, p. 973).

³³ Joerissen, L. "Ideas Principales de la Educación Nueva y su Influencia en la Escuela", en *Revista Universitaria* (N° 8, p. 1.080).

³⁴ Ibid., p. 1.027.

³⁵ Joerissen, L., Op. cit., p. 1.026.

³⁶ Extraído de las conclusiones de su tesis citada anteriormente.

³⁷ "1.- El fin inmediato de la educación que no es ni exclusivamente individual ni puramente social, sino ambos aspectos. 2.- La concepción del niño como un todo -en contraposición a aquella concepción que lo considera como un simple agregado de acción y reacción-, y la integración de la personalidad con el pensamiento reflexivo. 3.- El valor que atribuye a los intereses del niño como punto de partida en los estudios y como medio necesario para promover el desarrollo del mismo. 4.- El maestro como el guía más experimentado que ayuda al niño a adquirir más experiencias y lo conduce a descubrir la verdad por sí mismo y la transmite cuando sea necesario. 5.- La actividad y la libertad que ocupan un lugar prominente como medio de progreso, crecimiento y perfeccionamiento. 6.- El tomar en consideración la situación social en cuanto aporta condiciones favorables al aprendizaje y al desarrollo de cualidades deseables de convivencia social. 7.- La vida escolar que no debe ser considerada como un período desprovisto de valor intrínseco, ni tampoco como simple preparación para la vida del adulto. 8.- El valor social de las diferentes materias de estudio y los intereses del niño que constituirán el criterio de selección y correlación de las diferentes ramas de la enseñanza. 9.- Los principios metodológicos para la enseñanza de algunas asignaturas, como historia, geografía, ciencias y trabajos manuales debieran considerar las teorías acerca de la continuidad entre el juego y el trabajo, entre el interés y el esfuerzo y el carácter realista y menos teórico de la enseñanza. 10.-La educación moral realizada por medio de la vida social, junto con el trabajo y el pensamiento reflexivo; además, por medio del trabajo comunitario dirigido hacia un fin común, por el valor moral de las acciones ordinarias, por la unión íntima entre la vida intelectual y moral. 11.-La educación de la voluntad del niño acostumbrándole, sobre todo, a que obre en virtud de motivos personales y aleñándose en toda actividad física, intelectual o afectiva que emprenda. 12.- Una concepción más amplia de la disciplina escolar. 13.- El colegio que debe preparar para la vida democrática. 14.- El colegio como un instrumento de reforma social". (Idem).

³⁸ Mayores antecedentes sobre el pensamiento del P. Hurtado y su acción social en Caiceo, J. "El ideario educativo del padre Alberto Hurtado" (*La Revista Católica*, N° 1084, pp. 339/350) y "El Padre Hurtado, el sacerdocio y la educación social" (*La Revista Católica*, N° 1067, pp. 53/59).

³⁹ Ello se percibirá en su clases de Pedagogía en la Universidad Católica, en sus escritos, en sus retiros, en su trabajo en la Acción Católica (1941-1943), en la fundación del Hogar de Cristo (1944), en su labor en la Asociación Sindical de Chile -Asich- (fundada por él en 1947) y en la fundación de la *Revista Mensaje* (1952). Parafraseando a Dewey, dirá en una de sus más importantes escritos: "*La educación prepara para la vida por la práctica de la misma vida*" (Hurtado, A. *Humanismo social. Ensayo de pedagogía social*, p. 239).

⁴⁰ Declaración del 15 de septiembre de 1963, reproducida en *Algunos antecedentes para el planeamiento integral de la educación chilena* (Ministerio de Educación Pública, N° 1), pp. 135-141.

⁴¹ Ministerio de Educación. *Algunos antecedentes para el planeamiento integral de la educación chilena*.

⁴² En la aplicación del Plan Arica tuvo una activa participación el superintendente de Educación de la época, José Valentín Herrera González, quien tuvo el reconocimiento de Chile por su labor pedagógica al otorgarle el Premio Nacional de Educación en 1985.

⁴³ Nuñez, I. *La descentralización y las reformas educacionales en Chile 1940-1973* (Ed. PIIE, Santiago, 1979, p. 160).

⁴⁴ El educador Mario Leyton que había hecho su Master en la Universidad de Chicago trajo el pensamiento de Tyler a Chile; posteriormente será subsecretario de Educación de ese gobierno que impulsó la mencionada Reforma; ocupará también ese cargo, aplicando tal reforma, Ernesto Livacic, Premio Nacional de Educación 1993. El cambio curricular propuesto en la reforma Educacional de 1965 en Chile se inspiró en los seguidores de Dewey, a saber, Benjamin Bloom, Ralph Tyler, Robert Gagné y Robert Mager. Ello significó

que la estructura curricular partía con la operacionalización de los objetivos, las sugerencias metodológicas, la creación o adaptación de recursos y medios, la medición de resultados y la evaluación del proceso curricular y del diseño.

⁴⁵ Conocida como educación primaria antes de la Reforma de 1965.

⁴⁶ Conocida como educación secundaria antes de la Reforma de 1965.

Imagen y enseñanza en la Escuela Serena (Rosario, 1935-1950)¹

**María del Carmen Fernández, María Elisa Welti,
Rubén Biselli**

Resumen

Este trabajo se centra en la experiencia de enseñanza elemental llevada a cabo por Olga y Leticia Cessettini en la Escuela Carrasco de la ciudad de Rosario, durante los años 1935-1950, conocida bajo el nombre de Escuela Serena.

La Escuela Serena funcionó sustentándose en los principios de la escuela nueva, deviniendo un hito en las innovaciones pedagógicas argentinas. De los diversos campos de innovación que encaró, nos interesa específicamente la singular articulación entre imagen y enseñanza que se evidencia en la experiencia, cuestión no abordada en los estudios existentes sobre la misma.

La abundancia de imágenes en las actividades que alumnos y maestros realizaban en la escuela o fuera de ella constituyen un registro visual que no deja de sorprender. La producción de imágenes aparece con una doble función: como dispositivo didáctico para promover el aprendizaje “activo”, característica de los movimientos de renovación escolanovista, y como registro de las prácticas escolares.

Image and teaching in the Serena School (Rosario city 1935-1950)

This work focuses on the elementary teaching experience carried out by Olga and Leticia Cessettini in the Carrasco School –always known as the Serena School– during the years 1935 through 1950.

The Serena School’s work, based on the principles of the new school, became a pedagogical innovation landmark in Argentina. Out of the various innovation fields this school applied, we are specifically interested in the articulation between image and teaching that is unique, and that no existing bibliography on the subject has ever tackled.

The abundance of images in the activities both students and teachers carried out at and outside school constitutes a visual record that is surprising. The production of images was twofold: a didactic device to foster “active” learning –a characteristic technique of the new school innovation movements–, and a record of school practices.

Imagen y enseñanza en la Escuela Serena (Rosario, 1935- 1950)

*"El niño comprende mejor su mundo dibujándolo
(...) Su libro es el mundo"*

Olga Cossettini

A modo de introducción

Este trabajo indaga la singular articulación entre imagen y enseñanza que se evidencia en la experiencia de enseñanza elemental llevada a cabo por Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Carrasco de la ciudad de Rosario, durante los años 1935-1950, conocida bajo el nombre de *Escuela Serena*².

En el año 1934, bajo el gobierno del Dr. Luciano Molinas (1932-35), que pertenece al partido Demócrata Progresista, se aprueba la Ley N° 2364 con el propósito de regular la educación en la provincia de Santa Fe. Esta nueva Ley de Educación Común, Normal y Especial contiene algunas disposiciones y principios reguladores de la práctica educativa que interesa destacar a los fines de este trabajo: en primer lugar, la obligatoriedad de neutralidad religiosa, con el declarado objetivo de asegurar "la libertad de conciencia del niño"³; en segundo lugar, la imposición de la educación común mixta, que rompe con la tradición provincial de crear escuelas separadas para niñas y niños; por último, la búsqueda de una enseñanza "conforme a los métodos activos" que contemple las "actividades recreativas y estéticas, juegos, deportes, cantos, música y declamación"⁴.

Durante el gobierno mencionado, en 1935, Olga Cossettini es nombrada directora de la Escuela N° 69 "Dr. Gabriel Carrasco" por el Consejo Escolar de Distrito. En ese mismo año, ya con la intervención nacional a cargo del gobierno provincial, el director general de Escuelas Dr. Pío Gandolfo otorga al establecimiento el carácter de "escuela experimental" en mérito al ensayo realizado anteriormente por Olga Cossettini en la Escuela Normal Provincial de Rafaela⁵. Más adelante, y una vez que se deja de lado la reforma educativa implementada por Molinas, el Consejo General de Educación ratifica la autonomía didáctica de la escuela y dispone su dependencia de la Inspección General de Escuelas. La escuela continúa como experimental hasta 1944⁶ en que se le quita esta condición. Finalmente, en agosto de 1950, Olga Cossettini es separada de la dirección del establecimiento.

El lugar de la imagen en la propuesta pedagógica de Olga y Leticia Cossettini

La experiencia desarrollada en la Escuela Serena cuenta con una notable abundancia de imágenes en diversos formatos y soportes (cuadernos, láminas, fotografías, filmaciones), producidas durante el período de su implementación, y cuenta también con una gran cantidad de imágenes desarrolladas a posteriori sobre ella⁷. En este trabajo nos centraremos en las imágenes producidas durante la experiencia, de las que quedó registro en *laminas, fotografías* y especialmente en los *cuadernos escolares*.

En las ideas de las hermanas Cossettini se advierte una particular preocupación por la articulación entre lenguaje, ciencia y arte infantil: "En la ciencia incipiente estaba el ejercicio de la libertad y el ejercicio de las manos que hacen, construyen e inventan"⁸. Rechazan, además, la educación tradicional, entendiendo que el positivismo había penetrado en la cultura y en la escuela a través no sólo de los programas, sino también de los libros y los métodos, reduciendo el conocimiento estético a una simple distracción o juego. A ello contraponen el espíritu como actividad: "Ese hacer espiritual significa vida, creación, emoción, ciencia, arte y moralidad"⁹.

En su propuesta pedagógica *se borran los límites entre la ciencia y el arte*. Para esto se torna necesario transformar rutinas y prácticas escolares: horarios, programas, temas, métodos.¹⁰ Lo singular de esta innovación radica en que dentro del horario obligatorio se incluye un "horario libre" destinado a la preparación y elaboración de material ilustrativo. Olga recordará más adelante: "...abriendo el mundo de la escuela al mundo del color y del movimiento (...) tratamos de acercarnos a los programas oficiales pero dándole toda la amplitud e intensidad de vida de que ellos carecen"¹¹.

En el marco de un proyecto educativo para el cual "los valores estéticos están íntimamente ligados a los valores morales, físicos e intelectuales"¹², la enseñanza y la práctica del canto y del dibujo dejan de ser una cuestión menor: contribuyen de manera esencial a la formación del niño. Por un lado, conducen a la consolidación de hábitos de belleza; por otro, permiten, junto a la palabra escrita, la expresividad de los "estados de alma" peculiares e irrepetibles de cada uno de los niños y niñas, fundamento esencial de su "expresividad creadora".

Dicha "expresión creadora" infantil será precisamente el tema del libro *El niño y su expresión* que se publica en 1940. El libro incluye una conferencia pronunciada por Olga Cossettini y trabajos de los alumnos de la Escuela Experimental "Dr. Gabriel Carrasco": poemas, reproducciones de acuarelas, dibujos y trabajos prácticos de los alumnos¹³.

En dicha conferencia, Olga adscribe explícitamente a la tesis romántica del espontaneísmo creativo, transformándola en matriz explicativa del arte infantil: "la expresión creadora del niño es el resultado de una inspiración espontánea, que no emana de un orden, que está cargada de un potencial afectivo, que tiene como fin una imagen a realizar, una idea, que es el elemento intelectual de la creación, que se expresa mediante una actividad del espíritu y del cuerpo, y que es una expresión relativamente nueva, no una imitación". Ahora bien, dicha potencia creativa puede permanecer como mera potencia, puede ser sofocada y destruida, o puede ser la base de una creatividad artística fecunda y singular, según la posición que adopte la escuela y el maestro a su respecto. La segunda opción es la que, en definitiva, ha hecho suya tradicionalmente la institución escolar: "imaginación y sentimiento, son potencias espirituales del niño que se manifiestan de una manera clara y permanente, y esa es la razón por la cual el artista que hay en él se nos aparezca en toda su plenitud y transparencia, hasta que el manipuleo educativo lo vuelve opaco y estéril"¹⁴. La no-intervención escolar, por el contrario, conduciría sin embargo a la primera de las opciones, la permanencia de la potencialidad creadora como pura potencia: "para que esa expresión creadora se haga concreta es necesaria una energía que gravite constantemente en torno del niño, y esa energía será la escuela y el maestro"¹⁵. Es por ello que la escuela nueva debe actuar en sentido estrictamente contrario a la manera en que lo hiciere la escuela tradicional, y transformarse, por ende, en un espacio ideal que posibilite, incentive y concrete el desarrollo de la tercera de las opciones: "cuando el medio didáctico ejercita la actividad imaginativa ayudándola simplemente a crecer y a manifestarse, sabemos de cuánto es capaz el alma del niño, abierta a la emoción y a la belleza del mundo. Los claros dibujos que ilustran sus trabajos, sus canciones, la danza y el juego, la música con que alegran sus paseos, los libros serenos, poesía fresca, ciencia amena, dan a la infancia sayia de crecimiento, sin turbarla, sin ajarla, ayudándola a crecer"¹⁶.

Las imágenes en los cuadernos de clase

Imagen, registro y subjetividad

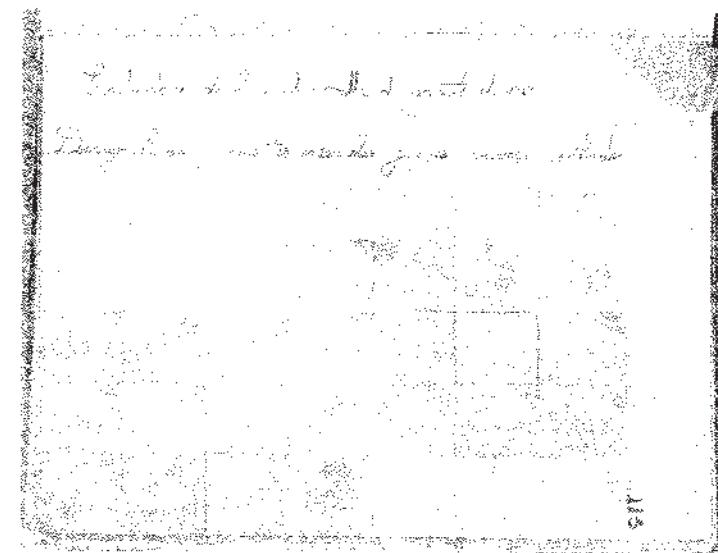
Hemos afirmado que la imagen constituye una constante en la experiencia pedagógica desarrollada por las hermanas Leticia y Olga Cossettini en la ciudad de Rosario. Las páginas de los cuadernos de clase evidencian la importancia que la expresión gráfica de los alumnos tuvo en la Escuela Serena. En todos los cuadernos relevados aparece una sobreabundancia de imágenes

que presentan, además, peculiares características que nos interesa señalar y analizar.

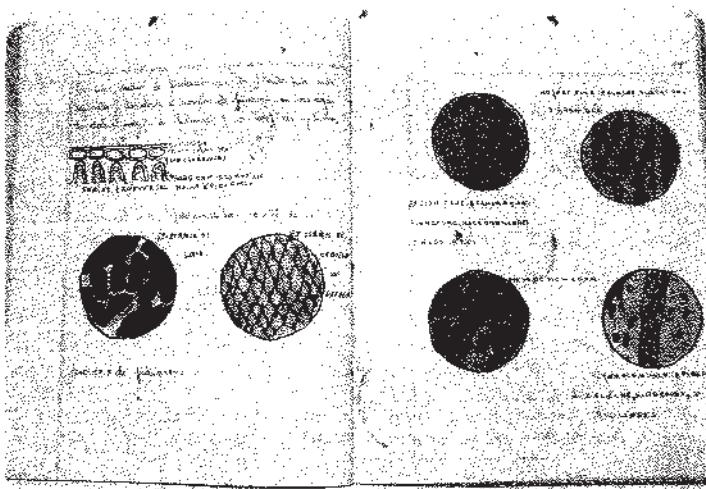
En una primera aproximación, resulta evidente que las imágenes realizadas por los alumnos en sus cuadernos de clase asumen, en buena parte de los casos, la función de registrar las actividades escolares.

Algunas imágenes constituyen una forma gráfica y sistemática de *registro de prácticas de observación* desarrolladas por los alumnos. Éste es el caso de los calendarios mensuales en los que se asienta el estado del tiempo, la orientación del viento o las fases de la luna. O el de aquellas imágenes que registran paso a paso la secuencia de los experimentos realizados. También entran en este grupo las imágenes que representan cuadro a cuadro lo observado con ayuda del microscopio, así como aquellas que dan cuenta de la observación directa y minuciosa de la naturaleza circundante (hojas, árboles, pájaros, etcétera).

Cuaderno con calendario del tiempo.



Cuaderno de laboratorio, dibujos de microscopio.



Otras imágenes, en cambio, registran pormenorizadamente las *actividades escolares desarrolladas fuera del edificio escolar*: paseos por el barrio, visitas a diferentes lugares, entrevistas con personajes de la zona.

Finalmente, se encuentran imágenes que suponen el *registro de actividades institucionales* como bailes, representaciones teatrales, títeres o visitas de personas ilustres a la escuela (como Gabriela Mistral, Javier Villafañe, Juan Ramón Jiménez, etc.). En general estas imágenes se presentaban acompañadas de relatos acerca de las impresiones subjetivas vividas por los alumnos en el evento al que se alude.

Por otra parte, abundan en estos cuadernos *imágenes que buscan representar gráficamente contenidos escolares*, particularmente en los cuadernos de historia o geografía. Un grupo de ellas tiene que ver con un desarrollo gráfico del alumno que no es producto de un proceso previo de observación sino de una tarea anterior de lectura del tema a representar. En este caso, las imágenes ya no operan como instancia de registro sino que aparecen con la finalidad –más clásica en materia de “uso escolar” de la imagen– de ilustrar gráficamente algún tema estudiado¹⁷.



Cuaderno de Ciencias Sociales, dibujo desc. América.

Otro grupo lo constituyen las imágenes cartográficas, que distan de asimilarse, por los colores con los que cuentan y los íconos que presentan, a los habituales mapas de uso escolar.

A partir de lo dicho, podemos pensar que la *imagen* deviene en los cuadernos de clase de la Escuela Serena un operador privilegiado tendiente tanto a reforzar la función de registro de las actividades escolares diarias, como a consolidar una experiencia que liga la escuela con el barrio, su gente y el entorno natural con su fauna y su flora.

Por otra parte, pone de relieve la importancia que dentro de la experiencia se le adjudicaba a la tarea de observación constante y sistemática, tanto del entorno natural como del paisaje urbano, que sin lugar a dudas precedía a la representación gráfica. *El cuaderno se constituye así en esta propuesta en un espacio en el que interaccionan, junto con el maestro y el alumno, el contexto –tanto natural como urbano– y la comunidad.*

Como puede observarse, no es posible seguir utilizando términos como extra-escolar o extra-curricular para hacer referencia a algunas de las actividades que los alumnos realizaban y de las que los cuadernos guardan memoria. Más bien cabría decir que todo aquello que maestros y alumnos hacían fuera del edificio escolar se constituía en contenidos y actividades propios de la escuela. Vale mencionar como ejemplo la presencia constante del río Paraná –paisaje más próximo y característico de la zona en la que la

escuela se encuentra como objeto privilegiado de tratamiento escolar en las páginas de los cuadernos.

Otro elemento que evidencia esta estrecha implicación entre la escuela y su entorno es la presencia en los cuadernos de recortes tomados de *diarios de la época* que se refieren, en la mayor parte de los casos, a acontecimientos altamente significativos. Encontramos por ejemplo noticias de la segunda guerra mundial pegadas en los cuadernos y acompañadas por actividades de clase o comentarios de los alumnos.

Además de lo señalado, cabe apuntar también que el tipo de registro de las actividades desarrolladas en la escuela que los cuadernos muestran, no se presenta como neutro o impersonal. Por el contrario, se trata de una expresión que, tanto en lo gráfico como en lo textual, revela el modo particular y subjetivo en que cada alumno vivió la experiencia de aprendizaje.

Esta última afirmación se sustenta también en una característica saliente de las imágenes que presentan estos cuadernos: la *distancia de todo estereotipo*. El recorrido por los cuadernos de diferentes alumnos muestra que las imágenes son disímiles, que no hay modelos o pautas que guíen las imágenes o dotarlas de alguna homogeneidad¹⁸. No se evidencian tampoco directivas rígidas para el uso de determinados materiales de dibujo o pintura: algunas imágenes están realizadas con los habituales lápices de colores, en tanto que otras revelan el empleo de pinceles o plumas y diversos tipos de pinturas (témperas, tinta o acuarela). Llama la atención que incluso los mapas que podrían representar la clase de imagen que más se presta al estereotipo, a la copia o al tradicional calcado, aparecen en los cuadernos –tal como adelantábamos más arriba– con abundantes colores, y acompañados con originales íconos de carácter cartográfico que remiten a diversas particularidades de la región que representan.

Esta cualidad de las imágenes se encuentra directamente relacionada, sin dudas, con la declarada intencionalidad de favorecer la *expresión libre y creativa del niño*, intencionalidad inscripta en los principios escolanovistas que animan la experiencia¹⁹. *El niño es reconocido y alentado como autor*²⁰. Esto puede observarse también en la expresión escrita que los cuadernos presentan: los textos no siguen un libreto prefijado por los docentes, presentan las impresiones subjetivas y las opiniones propias de los niños. Se trata en muchos casos de textos escritos en primera persona, en los que se recorta claramente el alumno como sujeto-autor de esa escritura.

Al margen: la imagen en las fronteras del cuaderno escolar

Los cuadernos de clase de los alumnos de la Escuela Serena evidencian alteraciones en las pautas de uso promovidas tradicionalmente por la escuela²¹. La ruptura de la frontera que representan los márgenes es un claro ejemplo de ello. *Las imágenes interrumpen*, en buena parte de ellos, *la noción y la función del margen*. De este modo las reglas de uso del dispositivo son intencionalmente alteradas y en su lugar las imágenes se constituyen en el núcleo organizador de las páginas de los cuadernos. Las imágenes aparecen descentradas, quebrando el límite dispuesto por el margen, alterando incluso mediante trazos diagonales las coordenadas ortogonales prescriptas por la horizontalidad del renglón y la verticalidad del margen lateral; las imágenes producidas por los alumnos de la Escuela Serena van incluso más allá: en algunos casos, infringen el límite dispuesto por la página, invaden otras páginas y se convierten casi en pequeñas láminas; en otros, exceden la bidimensionalidad propia del soporte papel mediante plegados que al abrirse convierten la página plana en base de figuras tridimensionales.

En muchos casos son las mismas imágenes las que operan como límite para la escritura, las que se constituyen en margen irregular de la palabra escrita. La escritura se extiende en los espacios libres que las imágenes dejan en las hojas de los cuadernos, la escritura envuelve de este modo a las imágenes, las acompaña y no a la inversa. Por otra parte, cabe señalar que las imágenes de los cuadernos carecen de “marco”, no se encuentran encuadradas ni cercadas por líneas divisorias. Las imágenes habitan los cuadernos libremente.



Cuaderno con imagen transversal de río y árboles.

Destacamos esto puesto que habitualmente el “uso escolar” de la imagen la circunscribe a la función de ilustración de la palabra; esto es, la escritura se constituye en principal depositaria del conocimiento y la imagen, en un segundo plano, la acompaña y la refuerza. Los cuadernos de clase de la Escuela Serena de Rosario ponen en cuestión esta jerarquía escolar que sitúa al texto por sobre la imagen: el alumno construye primero la imagen y luego, en un segundo momento, la acompaña –la rodea– con el texto escrito.

Ahora bien, en esta experiencia la fuerza pedagógica de la imagen no alcanza por igual a todos los tipos de ilustraciones: la potencialidad de la imagen tiene que ver, en este caso, con el hecho de que sea producida por los mismos alumnos, es precisamente este “*hacer la imagen*” lo que parece asumir una función pedagógica. Esto ofrece una clara vinculación con la preponderancia que la *actividad del niño* ocupa dentro de las ideas pedagógicas de las Cossettini y del movimiento Escuela Nueva en general.

Esta expresión a través de las imágenes y de la escritura personal que los niños llevaban a cabo como parte de sus actividades escolares cotidianas y que registraban día tras día en los cuadernos de clase, anticipa probablemente la transformación que décadas más tarde se observará en el uso del cuaderno en nuestro país²². También es importante señalar que dentro de la experiencia se consideraba que el cuaderno de clase era propiedad del alumno y que el docente, por tanto, debía tratarlo con consideración y respeto evitando invadirlo con correcciones.

Más allá del cuaderno: láminas y fotografías

Además de las imágenes presentes en los cuadernos de clase la experiencia de la Escuela Serena ofrece otro nutrido grupo de imágenes: láminas realizadas por los mismos niños, fotografías y filmaciones.

En las láminas elaboradas por los niños encontramos paisajes del barrio y de la ciudad; dibujos realizados después de haber escuchado alguna pieza de música clásica o después de escuchar lecturas, cuentos, relatos, leyendas; impresiones de color luego de haber asistido alguna actividad organizada por la escuela, a una obra de teatro, o para la escenografía de ella.



Lámina baile en patio.

Estas imágenes se relacionan, en general, con diferentes actividades educativas y culturales realizadas en la escuela o fuera de ella, entre las que se destacan: el Centro Estudiantil Cooperativo y su revista “La voz de la Escuela”, el teatro infantil, danzas, el teatro de títeres, el Coro de Pájaros, las Misiones Infantiles de Divulgación Cultural, diversos festejos y fechas patrias, conciertos, concursos de afiches.

La importante cantidad de láminas, relacionadas con estas actividades institucionales, da cuenta del valor otorgado a la imagen en la propuesta educativa, pero además ratifica la función que en el marco de esta experiencia se le otorgaba a la imagen como forma privilegiada registro de las actividades escolares a la que nos refiriéramos más arriba. En esta centralidad asumida por las imágenes e ilustraciones confluyen la preocupación por la formación estética, la espontaneidad y libertad infantil, la idea del aprendizaje basado en la actividad; en suma, diversos aspectos relevantes en las propuestas escolanovistas de la época. Al mismo tiempo las láminas –al igual que los cuadernos, las fotos y las filmaciones– constituyen una forma de registro sistemática e intencional de las innovaciones pedagógicas que en la Escuela Serena se desarrollaban.

Para que estas láminas se pudieran realizar, la escuela y los niños debían contar con un tiempo y un espacio flexibles –acordes con el desarrollo de esa

actividad— y con un conjunto de elementos necesarios para concretarlas: acuarelas, pinceles, lápices, témperas y cartulirías que, probablemente, proporcionaba la misma escuela, teniendo en cuenta las características de la población que asistía. Cabe apuntar que el dibujo no existía como asignatura y que la escuela no contaba con maestros específicos para esta tarea.

Estas láminas son productos escolares —hechos en la escuela por alumnos de la escuela—, pero no presentan imágenes “escolarizadas”. Afirmamos esto puesto que observamos que las pinturas y dibujos de los alumnos que aparecen en las láminas no responden —así como no lo hacían las imágenes de los cuadernos— a ningún estereotipo escolar²³. Tampoco encontramos producciones colectivas: todas las láminas están firmadas, tienen un autor. Aun cuando el trabajo en colaboración era alentado en las actividades cotidianas de la escuela, esto no implicaba, al parecer, el desarrollo de obras colectivas (no encontramos por ejemplo pinturas murales colectivas o textos de autoría compartida): quizás deba buscarse en la intención de promover al niño-autor una posible causa de las escasas producciones colectivas —escriturarias y pictóricas— registradas en el marco de la experiencia.

Por otra parte, el soporte no responde a la lógica escolar: se trata en general de láminas de un tamaño mayor del que usualmente presentan los dibujos escolares. Son láminas donde priman los colores saturados y brillantes, con grandes contrastes, en las que la imaginación y la fantasía se imponen. Las láminas constituyen, además, expresión autónoma e independiente, no el acompañamiento de un relato.

Esto se confirma en el efecto que las láminas producían en la comunidad educativa y cultural: admiración y fascinación. Para dar cuenta de ello bastan la lectura de la carta que le escribió Juan Ramón Jiménez a su amigo Fernando Chao²⁴, la sorpresa de Gabriela Mistral y de Javier Villafañe, las numerosas exposiciones en museos y galerías de arte a las que era convocada la escuela o los comentarios que se hacían sobre la experiencia en la prensa nacional e internacional, etc.²⁵. Esta admiración que el medio profesaba no era ajena a la distancia que las producciones de los alumnos de la Escuela Serena presentaban respecto de lo que habitualmente realizaban los alumnos de otras instituciones educativas.

Las numerosas fotos que registran la experiencia nos muestran también —al igual que las láminas y los cuadernos— las diversas actividades de la escuela: obras de teatro, visitantes ilustres, teatro de títeres, festejos, concurso de barriletes, recreos, elecciones del Centro Cooperativo de la Escuela, Misiones Culturales, Coro de pájaros e inclusive encontramos una foto del fotógrafo tomando una foto.

En ningún caso se trata de fotos de estudio o de retratos, sino de fotos que dan cuenta de un instante de lo cotidiano o de lo extraordinario en lo cotidiano. En general las fotos nos muestran escenas habituales de la escuela en las que maestras y alumnos se encuentran desarrollando actividades y no “posando para la foto”.



Títeres.

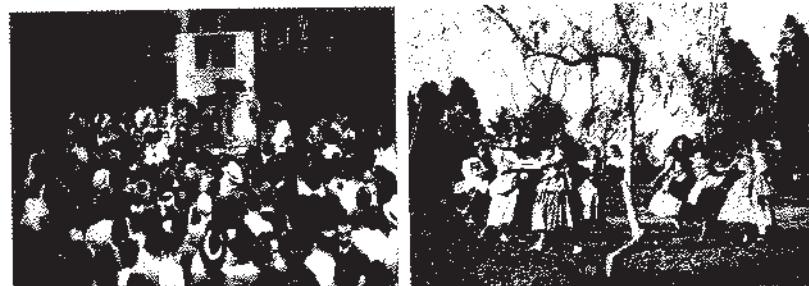
La cantidad de fotos de la Escuela Serena y sus actividades la distingue simbólicamente de otras experiencias educativas de la época de las que apenas quedan registros visuales. Cabe interpretar esta cuestión, creemos, en dos direcciones simultáneas.

Por un lado, reafirma una vez más la ruptura de límites entre escuela y entorno social que la experiencia no cesa de proponer en todos los niveles. De manera sin dudas cotidiana y gozosa, la Escuela Serena incorpora una práctica que recién comienza a generalizarse entre los sectores medios: la práctica de la fotografía instantánea ejercida por aficionados para registrar su cotidianidad familiar —casamientos, bautismos, cumpleaños, reuniones familiares, vacaciones—.

Por otro, torna evidente una vez más la clara intención de las protagonistas de registrar sistemáticamente la vida escolar; intención que ratifican las filmaciones que se conservan de diversos eventos realizados en la escuela.

Tal como señala Bourdieu, la "fotografía corriente" tiene muy poco de actividad improvisada o espontánea: más allá de la intrascendencia supuesta en el acto de tomar una fotografía instantánea, siempre existe una intencionalidad y un trasfondo social²⁶.

Por tanto, no resulta arbitraria la elección de situaciones que fueron consideradas "fotografiables", las ocasiones, los lugares, la composición de las imágenes. Las fotos fijan momentos y eventos fundadores y reafirman la unidad y coherencia de la experiencia. La fotografía solemniza lo cotidiano, superando la idea de rutina, en este caso, de rutina escolar.



Imágenes en plaza.

En este contexto, creemos, deben ser pensadas, también, las numerosas filmaciones llevadas a cabo. Aunque en este caso es otra dimensión de la experiencia la que entra en juego, dado lo poco corriente del hecho de realizar filmaciones, por entonces, en el ámbito familiar y cotidiano: nos referimos al contacto con las prácticas artísticas y, sobre todo con las propuestas escénicas de vanguardia, que, como ya hemos mencionado, constituyó una dimensión fundamental de la experiencia Escuela Serena.

Comentarios finales

Las imágenes producidas por los alumnos en la escuela durante el tiempo que duró esta experiencia presentan, tal como ya lo hemos señalado, múltiples cualidades que las diferencian notablemente de las imágenes escolares producidas o utilizadas en la época: los colores brillantes, la libertad expresiva, la autonomía respecto del texto o la diversidad de formatos, soportes y materiales. Esta distancia respecto del estereotipo gráfico escolar que poseen las imágenes en la Escuela Serena –nos hemos detenido en esto– no es casual, se relaciona sin dudas con los principios pedagógicos que

sostenían las hermanas Cossettini acerca de la infancia y su educación. Se puede pensar, por tanto, que en la experiencia analizada aparece un "uso pedagógico" de la imagen pero no una "escolarización" de la imagen.

Por otra parte, tanto las imágenes en los cuadernos y las láminas, como las fotografías y las filmaciones, dan cuenta, tal como hemos sostenido a lo largo de este trabajo, de la decisión de Olga y Leticia Cossettini de registrar la actividad escolar cotidiana, los eventos extraordinarios, las innovaciones que proponían, en suma: todo aquello que aconteciera en la vida de la escuela²⁷. Al respecto cabe preguntarse: ¿a quiénes estaba destinada esta profusa documentación de la experiencia?, ¿a los maestros, a los padres, al barrio? Probablemente a todos ellos, pero probablemente también se constituyeran en destinatarios de este registro a las autoridades, los intelectuales de la época y otros pedagogos y maestros. ¿Se pretendía acaso que la experiencia fuese conocida para que pudiera replicarse y extenderse a otras instituciones educativas? De hecho creemos que este minucioso registro es consecuente con las numerosas publicaciones y presentaciones realizadas por las protagonistas en diversos ámbitos culturales y académicos que tenían como finalidad difundir masivamente las innovaciones que la escuela implementaba y, más aún, hay en ello una clara *intencionalidad fundacional*, una clara conciencia de estar abriendo un camino, de estar marcando un hito en materia de educación infantil en nuestro país, de constituirse en *vanguardia pedagógica*.

No es casual, por tanto, que hoy exista un archivo en el que estos documentos se conservan: el archivo es posible por la preocupación constante de llevar un registro de la experiencia, registro del cual las imágenes son un elemento central y relevante; registro que probablemente nos contaba también como destinatarios posibles.

Bibliografía

- Bianco, A. (1996) *La escuela Cossettini*. Santa Fe, Ediciones AMSAFE.
Bourdieu, P. (1989) *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona, Nueva Imagen.
Cossettini, O. - Cossettini, L. (2001) *Obras completas*. Santa Fe, AMSAFE.
Eco, U. (1985) *Tratado de semiótica*. Barcelona, Lumen.
Cucuzza, H. (dir.) (2002) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
Pelanda, M. (1996) *La escuela activa en Rosario: la experiencia de Olga Cossettini*. Rosario, Ediciones IRICE.

- Pacotti, A. (1992) *Olga Cossettini y la escuela serena*. Rosario, Ediciones de Aquí a la vuelta.
- Gvirtz, S.; Menin, O.; Nunes, C.; Narodowski, M. y otros (1996) *Escuela nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Gvirtz, S. (1999) *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina 1930 - 1970*. Buenos Aires, Eudeba.
- Filho, L. (1966) *Introducción al estudio de la Escuela Nueva*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Pérez, A. (2000) "Navegar contra la corriente: la Ley de educación común, normal y especial (Santa Fe, 1934)", en *Boletín de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. Rosario, Laborde Editor.
- Pineau, P.; Dussel, I.; Caruso, (2001) *M. La escuela como máquina de enseñar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Puiggrós, A. (dir.) (1991) *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, A. (dir.) (1993) *Escuela, democracia y orden (1916 - 1943)*. Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, A. (dir.) (2001) *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885 - 1945)*. Buenos Aires, Galerna.

Notas

¹ Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación "La experiencia de la Escuela Serena en Rosario: la fuerza de la articulación entre imagen, historia y pedagogía", radicado en la Secretaría de Ciencia y Tecnología (UNR) actualmente en curso.

² Las fuentes consultadas para la realización de este trabajo forman parte del archivo "Olga Cossettini", radicado en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE/CONICET-UNR), son las siguientes: cuadernos de clase de alumnos de la Escuela Serena (el archivo contiene 180 cuadernos donados por ex-alumnos de la escuela de 1º a 6º grado de las diferentes áreas del conocimiento), láminas con imágenes realizadas por los alumnos, fotografías. Además de este material el archivo cuenta también con otras fuentes que no se han considerado para esta primera etapa de trabajo: diarios de clase y cuadernos de actuación profesional de las maestras de la institución, actas de reuniones, cartas, filmaciones.

³ Esta disposición marca un quiebre con la ley anterior vigente desde 1886 que establecía la enseñanza religiosa como contenido obligatorio.

⁴ Esta ley prescribe además la descentralización en el gobierno de la educación. Se postulan dos niveles de conducción: el provincial, a cargo del director general de Escuelas, designado por elección popular, y el local, a cargo de los Consejos Escolares de Distrito: cuerpos colegiados integrados por entre 3 y 5 miembros, elegidos por el voto popular cada dos años. Entre las funciones de los Consejos se encontrarían el nombramiento de maestros y directivos de acuerdo a una nómina enviada por la Dirección General, la creación de nuevas escuelas y la administración de los recursos propios y los asignados por la Direc-

ción General. Véase Pérez, A. "Navegar contra la corriente: la Ley de educación común, normal y especial (Santa Fe, 1934)", en *Boletín de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, Rosario, Laborde Editor, 2000.

⁵ Olga Cossettini fue regente de esta escuela entre 1930 y 1935. Allí, junto con la directora de la institución, Amanda Arias, llevó adelante innovaciones educativas singulares.

⁶ Se encontraba entonces a cargo del Consejo General de Educación el escritor Leopoldo Marechal.

⁷ Nos referimos particularmente a los documentales que se han elaborado sobre la experiencia: *La Escuela Serena: un modo de escuela activa*, IRICE, Rosario, 1988; *Querida Leticia*, IRICE, Rosario, 1989; *La Escuela de la Señorita Olga*, dirigida por Mario Piazza, Rosario, 1991.

⁸ Entrevista a Leticia, *Novedades Educativas* N° 91, julio de 1998, p. 52.

⁹ Cossettini, O. *Sobre un ensayo de Escuela Serena en la provincia de Santa Fe (1935)* en Olga Cossettini y Leticia Cossettini, Obras completas, AMSAFE, Santa Fe, 2001, p. 22.

¹⁰ Ya en la Escuela Normal Provincial de Rafaela Olga y Amanda Arias habían adaptado los horarios fijados por la Dirección de Escuelas Normales a las actividades escolares que allí desarrollan

¹¹ *Ibidem*, p. 32.

¹² *Ibidem*, p. 66.

¹³ La publicación corre por cuenta del gobierno de la provincia y el prólogo lo escribe el entonces ministro de Instrucción Pública y Fomento Juan Mantovani, quien señala que la iniciativa partió de la Dirección Municipal de Cultura y de la Dirección del Museo Municipal de Bellas Artes "Juan B. Castagnino" de Rosario, luego de comprobar el interés que entre los educadores y los artistas había generado una muestra de dibujos, ilustraciones y pinturas de los niños. Mantovani señala allí que el trabajo realizado en la Escuela muestra "la libre expresión del quimérico mundo interior del niño y de su fértil y animada fantasía".

¹⁴ *Ibidem*, p. 198.

¹⁵ *Ibidem*, p. 196.

¹⁶ *Ibidem*, p.198. La negrita es nuestra.

¹⁷ Si recordamos que en la Escuela Serena no se utilizaban libros de texto podemos pensar también que estas imágenes y el significativo cúmulo de información acerca del contenido estudiado que las acompañaba (probablemente obtenido de diversos libros de consulta disponibles en la biblioteca), suplantaban la función de aquéllos.

¹⁸ Al respecto es válido mencionar que la misma Olga Cossettini afirma que "los cuadernos uniformados, iguales todos, el mismo tipo de escritura, el dibujo geométrico hecho con un patrón o con regla, pintado como con calco (...) son como 'botones de uniforme', carecen de identidad y conspiran contra elementales principios pedagógicos que se apoyan en la expresión espontánea y en la originalidad infantil" (Cossettini, O. *El lenguaje y la lectura en primer grado*, en Obras completas, op. cit, p. 314).

¹⁹ Cfr. acerca de los principios escolanovistas: Bowen, J. *Historia de la educación occidental*, Tomo III, El Occidente moderno. Herder, Barcelona, 1985; Gilbert, R. *Las ideas actuales en pedagogía*. México, Grijalbo, 1976; Ravaglioli, R. *Perfil de la teoría moderna de la educación*. México, Grijalbo, 1984; Gvirtz, S. (comp.) *Escuela Nueva en Argentina y Brasil*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996; Caruso, M. "¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva" en *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires, Paidós, 2001.

²⁰ Este lugar de autor es reconocido también en la obra "El niño y su expresión" -a la que nos hemos referido antes- que, como indicamos, presenta precisamente textos escritos por los niños de la escuela, e imágenes desarrolladas por ellos.

²¹ Cfr. Gvirtz, 1999.

²² En tal sentido, señala Silvina Gvirtz (1999) que los cuadernos escolares de mediados de los 60 y principios de los 70 comienzan a mostrar cambios notables como el uso de la primera persona del singular en la escritura, el empleo de colores variados, la mayor expresividad de las imágenes, etcétera.

²³ Gvirtz (1999: 146) sostiene al respecto que "las ilustraciones de las décadas del 30, del 40 y del 50 presentan, a primera vista, un trazo homogéneo y parecen estar realizadas, en su mayoría, por un adulto (...) Más que ilustraciones espontáneas de los niños se trata de copias hechas a partir de papel de calcar. Se observa en los cuadernos de la época que aquellas que no eran realizadas en función de esos patrones eran evaluadas con baja nota".

²⁴ Juan Ramón Jiménez y su esposa visitan la Escuela Carrasco en agosto de 1948. Durante la misma, presencian una representación de *Platero y yo*. El poeta recuerda esta experiencia en la carta enviada a Fernando Chao, periodista del diario *La Capital*. La carta tiene fecha 3 de septiembre de 1948. Archivo IRICE.

²⁵ Al respecto mencionamos que en 1940 se inauguraba en la Galería de Arte Infantil de Washington una exposición de 56 obras de alumnos de la Escuela, dibujos, acuarelas y temperas que luego fue a Chicago y Filadelfia. Esta muestra fue auspiciada por la Oficina de Cooperación Intelectual de la Unión Panamericana.

²⁶ "Comprender adecuadamente una fotografía no es solamente recuperar las significaciones que proclama, es también descifrar el excedente de significación que revela, en la medida que participa de la simbólica de una época, de una clase, o de un grupo (...) La fotografía no sólo nos informa, también nos conforma y deja huella". Bourdieu, P.: *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona, Nueva Imagen, 1989.

²⁷ Cabe señalar que otro elemento de registro de la tarea cotidiana escolar presente en la Escuela Serena son los diarios de clase, llevados por las maestras que participaron de la experiencia. En una segunda etapa de esta investigación nos ocuparemos de estos documentos, puesto que requieren categorías de análisis específicas.

Normalismo, escuela y educación en *La maestra rural* de Manuel Gálvez¹

Jorge Eduardo Noro

Abstract

La novela de Manuel Gálvez representa una fuente de conocimiento y de análisis de la situación de las escuelas normales y de la presencia de la educación y de las escuelas en la sociedad argentina de principios del siglo xx. Tomando como referencia la historia verosímil creada tomando como escenario una ciudad del interior (La Rioja), el autor se sirve de los amores entre un maestro recién llegado a la ciudad y una maestra de la zona, ambos docentes de la Escuela Normal, para exhibir las intrigas y los conflictos de la institución escolar, su estilo de gobierno, los métodos de enseñanza, la organización y las costumbres normalistas y, sobre todo, los principios laicos (y ajenos a toda religión) que privan a la sociedad, a los alumnos y a los mismos maestros de una moral de referencia. Gálvez no hace más que poner en la boca y en el pensamiento de sus personajes, y en los comentarios que rodean la trama, el debate que ideológicamente enfrentó a la educación argentina a partir de 1880, respaldado por la visión crítica de su catolicismo nacionalista.

Abstract

Manuel Gálvez's novel represents a source of knowledge and analysis of the Escuelas Normales and of the presence of education and schools in Argentine society at the beginning of the 20th Century. Taking as a reference the realistic story he created - in the scene of an inland city (La Rioja) - the author makes use of the liaison between a schoolmaster - just arrived in town - and a local schoolmistress, both teachers at the Escuela Normal, to show the intrigues and conflicts at the school, the management style, the teaching methods, the organization and the typical habits at Normal schools and, above all, the lay principles (not in agreement with any religion) that deprive society, students and even teachers of a guiding moral. Gálvez simply puts on the characters' lips and minds, as well as in the commentaries that surround the plot, the debate that ideologically confronted Argentine education from 1880 onwards; and this debate was supported by the critical vision of Argentine nationalistic Catholicism.

Gálvez y su primera novela

Llama la atención que en 1914 –uno de los años en que la educación argentina estaba en la cumbre de la política nacional y las *Maestras Normales* eran figuras entrañas y profesionalmente acreditadas, que gozaban además del reconocimiento social una retribución económica altamente favorable²– Manuel Gálvez haya elegido escribir y publicar *La maestra normal* y

someter a crítica el sistema y sus actores, introduciéndose en el interior de las instituciones y merodeando por la vida y las acciones de los directivos y los docentes. Sólo es posible comprenderlo desde un posicionamiento ideológico que pretendía proponer un proyecto alternativo en la educación argentina y que le permitía al escritor no desconocer sino testimoniar los aportes de las escuelas normales, atreviéndose a inspeccionar su interior para marcar los aspectos velados de la vida institucional, el funcionamiento efectivo de sus actores y las proyecciones en la vida de la sociedad. De alguna manera frente a la mitificación positivista y oficial de las escuelas normales, Gálvez opera un proceso de desacralización intentando reflejar al mismo tiempo los principios ideológicos que la sustentan, los recursos pedagógicos y organizativos que la sostienen y la prestigian, y el juego de los intereses y de las personalidades que operan –con sus mezquindades y sus pasiones– cotidianamente en el sistema.

Manuel Gálvez nació en Paraná en 1882 y estudió en el Colegio Inmaculada de los Jesuitas de Santa Fe, estaba familiarmente vinculado con caudillos de la ciudad y de la provincia de Santa Fe y acostumbrado a conocer los manejos políticos en las ciudades del interior, se recibió de abogado de la Universidad de Buenos Aires. Lector de los clásicos españoles y de los realistas de fin de siglo, aunque a los 24 años había soñado con ser novelista, recién a los 30 años decidió –después de haber visto, observado, acumulado experiencia y realidad y haber estudiado la técnica novelística– volverse escritor. La primera novela que publicó en 1914 es *La maestra normal*. Lo hace antes de publicar *El mal metafísico* (1916) y *Nacha Regules* (1918)³. Sus raíces literarias lo vinculan con la tradición del realismo⁴ de finales del siglo XIX e ideológicamente con el nacionalismo católico⁵ de principios del siglo XX⁶.

En torno de 1910, Gálvez produce una revolución en sus ideas que testimonia en su libro de ensayos *El Diario de Gabriel Quiroga*⁷: allí se observan rastros de su labor como inspector de Enseñanza Secundaria y Normal, el intento de recuperar una Argentina mucho más rica que la que podía observarse en Buenos Aires y en la pampa húmeda y su regreso al catolicismo después de haber transitado diversos autores e ideologías. Como inspector de Escuelas⁸ toma conocimiento directo de la problemática educativa, ya que debe viajar por el país, especialmente por las provincias del Norte y de la cordillera descubriendo su veta nacionalista: permanece en el cargo 25 años, hasta jubilarse. Aunque no disponía de una preparación específica manifiesta su repudio por la pedagogía vigente y se opone al empaque científico, la filiación liberal, las raíces positivistas del normalismo de nuestro país. (Lafforgue - Rivera, 1981: 211) La veta pedagógica y didáctica asoma permanentemente, al pretender –en sus escritos– explicarlo todo con claridad y

precisión, en el marco de una literatura relacionada con el realismo. Como si fuera un maestro, planifica su exposición, ordena sus desarrollos, no deja ningún cabo suelto, nada librado al azar, limita la espontaneidad o los resquicios de la libertad; en sus obras todo y todos tienen su justificación, algo que se puede reconocer en la organización racional de su trabajo como novelista.

No resulta extraño, por lo tanto, que Manuel Gálvez, aprovechando su experiencia, inicie su carrera formal y continuada como novelista escribiendo una historia relacionada con las escuelas, las ciudades del interior y el universo de los maestros y profesores. Si su concepción de la literatura lo llevaba a la observación y al registro de la realidad, la narración podía partir de algún hecho real o verosímil de los muchos que seguramente había tramitado en su tarea profesional como Inspector. Gálvez conoce puntualmente el funcionamiento de las escuelas normales⁹ y lo testimonia a través de: los criterios de disciplina, la observación y desarrollo de las clases, los actos escolares, la sala de profesores, los practicantes observando como novatos a los maestros expertos (clase modelo)¹⁰, los criterios y la modalidad de los exámenes, los detalles administrativos, las citaciones del director, la presencia del inspector, los sumarios administrativos, los informes elevados a las autoridades, los comunicados, las materias y asignaturas, la designación de los docentes, el régimen de licencia y la justificación de las inasistencias¹¹, la distribución de roles entre las autoridades, los discursos que circulaban por las escuelas y los ministerios entre 1910 y 1914...

La historia de la *maestra riojana Raselda*¹² y del *maestro entrerriano Solís*¹³ es el soporte narrativo para que Gálvez pueda construir la novela y justificar la presentación de sus ideas. Los creadores de la literatura realista se basaban en la observación detallada, casi fotográfica de la realidad, pero utilizaban la novela como un instrumento para presentar los conflictos o los problemas de todo orden: religiosos, políticos, morales o sociales. En realidad el argumento no hace más que repetir el isotopía (Greimas A., 1974:71) tradicional de la conquista, la atracción, el enamoramiento, el encuentro, el engaño, el abandono y la condena. Gálvez opta por trabajar la figura de los dos maestros que se conocen y se relacionan en sus domicilios particulares ya que ni siquiera comparten la misma escuela (Solís trabaja en el *anexo para varones* de la Escuela Normal, mientras Raselda lo hace en el edificio principal) descartando otras alternativas como la posibilidad (mencionada) de la relación de un educador con una alumna o de dos maestros que construyeran sus encuentros *furtivos e inmorales* en el contexto de la misma escuela. Sin embargo, no se trata de un hecho aislado, de una historia de amor con vida propia, ya que las miradas de toda la sociedad parecen

girar en torno de conquistas, abandonos, amores furtivos, escondidos, condenables, contrariados.

La trama argumental de la novela –en el contexto de la pueblerina ciudad de La Rioja, sumida en la tranquilidad del clima y del paisaje que apenas logran alterar algunos episodios políticos y comentarios sociales– se inicia con la llegada de Julio Solís para desempeñarse como maestro de la Escuela Normal, al tiempo que se presenta la figura de Raselda Gómez –una joven e inexperta maestra– que ve en el forastero un destino para sus sentimientos. El telón de fondo es la dinámica propia de las pequeñas ciudades, sus personajes típicos, sus tertulias y reuniones sociales, la vida que bulle en el interior de cada una de las viviendas. Los encuentros se producen en medio de todas las restricciones sociales del lugar y de la época, pero finalmente ambos logran burlar los controles estableciendo vínculos pasionales y estrechos. Raselda queda embarazada y ante el evidente escándalo de su situación, ayudada por sus amigas se somete a un aborto que pone en peligro su vida y la condena socialmente, mientras Julio Solís, aprovechando diversas situaciones provocadas por los conflictos escolares y políticos, huye de La Rioja y abandona a Raselda. El argumento demasiado previsible, moralizante, alegacionador y lineal es una excusa que utiliza Manuel Gálvez para el desarrollo de sus ideas. La estructura del mismo facilita la presencia del juego de lo argumentos, de tal manera que el impulso final responde naturalmente a la dinámica misma de las acciones y el cierre es un desenlace necesario de los planteos enunciados y articulados en las premisas. Si los personajes son lo que son, si las circunstancias operan de un modo predefinido, si las ideas y los pensamientos atraviesan los discursos, las conversaciones y las motivaciones, las acciones finales –que desatan todas los nudos– se desprenden necesariamente. De alguna manera el juego de las ideas funciona como premisa mayor, las particularidades de los actantes como premisa menor y la arremetida final de la narración como conclusión necesaria del silogismo clásico, instrumento muy eficaz para alimentar los rasgos didácticos y doctrinales en los lectores. La novela termina convirtiendo las denuncias y advertencias en una profecía autocomplida: de tanto anunciarla efectivamente se consuma, obedeciendo al rigor del destino o a las condiciones hereditarias constitutivas de los individuos. (MN: 223)¹⁴

Ideas, debates, críticas y propuestas en las páginas de *La maestra rural*

01. Autoridades de la Escuela Normal. El director aparece como una figura y una presencia omnipotente y todopoderosa, prototipo de la organización jerárquica y verticalista del normalismo: administra la institución como si se tratara de un feudo (o una estancia) y solamente tienen valor sus determinaciones y criterios, o las intervenciones del poder político local y del Ministerio de Educación del orden nacional. Esa imagen del director refleja una verdadera cultura institucional en el seno de las Escuelas Normales, cuya complejidad en el funcionamiento, asociada con la diversidad de los niveles ofrece caracteres muy específicos; en el cruce de poderes y en la distribución de la vigilancia, solamente el director ejerce el control absoluto que se extiende a todos y a cada uno de los docentes, niveles, turnos y secciones. La concepción del gobierno en estas estructuras educativas siembra en la educación argentina una tradición de manejo arbitrario y discrecional de las decisiones, dejando en manos del director –como si se tratara de una verdadera autoridad política– la suma de los poderes, alejando cualquier tipo de manejo co-responsable y democrático de la gestión escolar. La misma concepción edilicia de las escuelas normales concebía los *despachos de los directores* como si se trataran de despachos *ministeriales*: amplios, confortables, a veces opulentos, rodeados por las oficinas de quienes, desde funciones subordinadas, lo secundaban y respaldaban funcionalmente en su tarea. (MN: 76). De alguna manera la estructura organizativa de la autoridad escolar reproduce la estructura del gobierno al que representa y el mismo control minucioso que las autoridades ministeriales ejercen sobre los directores y las instituciones se reproduce en las miradas, advertencias y comunicados con que el director maneja la escuela a través de la obediente subordinación de cada uno de sus docentes. Como todas las autoridades del Estado, el director es un funcionario del gobierno que se traslada de ciudad en ciudad.¹⁵ Durante el desarrollo de la novela el director, resistido por un importante grupo de sus profesores, clama permanentemente por alcanzar mayor poder y control de la institución. (MN: 87)

"El rector del Colegio, por su sueldo, por su posición intelectual, por la clase y el número de personas sometidas a su autoridad, tiene más volumen y aun más poder, que el propio gobernador. Es un señor feudal". (MN: 73 – 74)

[Para el Director], “el ideal era una escuela independiente, con maestros elegidos a su gusto¹⁶, formados por él mismo; una escuela donde su autoridad estuviera robustecida y sostenida por los superiores; una escuela científica, donde se aplicaran las últimas conquistas de la pedagogía que fuese un crisol donde se ensayaran los nuevos métodos y una cuna de hombres libres”. (MN 29) “Una escuela donde él, todopoderoso, pudiera aplicar ampliamente su pedagogía y los principios del positivismo. (...) Pero conocía la sorda hostilidad que existía hacia él dentro y fuera de la escuela” (MN: 77) “La escuela era una barca combatida por la ola de la ignorancia y de mil intereses mezquinos, barca que podría naufragar si el timonel no poseía un fuerte brazo”. (MN: 84)

[Según Albarenque], “los directores carecían de autoridad para resolver por sí mismos los conflictos que suscitaban diariamente personas díscolas y rebeldes que había en todas las escuelas. Carecían de medios para orientar la enseñanza de acuerdo con los modernos principios pedagógicos. No podían llevar la acción de la escuela hasta el hogar, mejorar las costumbres, evitar que los padres diesen mal ejemplo a sus hijos.” (MN: 87)

02. Positivismo normalista. El director de la Escuela Normal –el reputado pedagogo Ambrosio Albarenque (MN: 27), un catamarqueño egresado en la época de gloria de la Escuela Normal de Paraná¹⁷– es el representante del pensamiento positivista, laico y anticlerical, defensor del poder soberano de las escuelas en la sociedad y del aporte civilizatorio y redentor de las escuelas normales. Obsesivamente preocupado por los métodos de enseñanza (MN: 28) y por la observancia de una moral muy rígida, proclama que la libertad en el pensamiento se debe asociar con la ejemplaridad en las conductas¹⁸. Por ello, los maestros han de ser la encarnación misma de la educación, uniendo a su inobjetable trabajo docente la ejemplaridad en la vida y en las costumbres, funcionando como modelos para la sociedad y los alumnos. En el sagrado ámbito de la escuela no se produce ninguna de las faltas denunciadas, no existen *actos inmorales* entre sus paredes, pero –como en las religiones– los ministros y los fieles asumen sus compromisos más allá de los muros del templo. El medio social, por su parte, supone la profesionalidad de los educadores y exige el cumplimiento de “*las arduas tareas que imponen los sagrados deberes del profesorado*” (MN: 86). Los problemas morales son exclusivamente los vinculados con los amores clandestinos; el amor no formalizado socialmente es un amor indigno que condena a sus actores, los sumerge en situación de inmoralidad y pone en riesgo la continuidad laboral en las escuelas y en la misma sociedad (MN: 186, 207, 217).

“Como todo perfecto pedagogo, el director era anticlerical y positivista. Declaraba su indiferencia hacia todas las religiones, pero en el fondo tenía un odio secreto, subterráneo, a la Iglesia Católica. Su positivismo había pasado una época pintoresca. Se decía que al llegar a La Rioja usaba para su correspondencia privada el calendario comitiano (...). El catecismo de Comte¹⁹ y la pedagogía de Torres²⁰ eran para él lo único fundamental en los conocimientos humanos.” (MN: 28)

[El director] “después de citar a Comte, a Pestalozzi y a Torres, terminó con un párrafo dedicado a los niños. Los incitaba a que fuesen aplicados para poder llevar a sus hogares, la luz de ciencia; para que más tarde llegaran a ser ciudadanos modelos; para que, cuando fuesen maestros, transmitiesen la antorcha de la verdad a otros niños y cumpliesen con fe y patriotismo los sagrados deberes del profesorado”. (MN: 87)

[Para Albarenque], “la escuela era todo, absolutamente todo. Así pensaban los más insignes pedagogos. Y con razón. Lo esencial eran los cimientos, el punto de partida. La dirección de una pelota dependía del movimiento del jugador; no se desviaba del camino que aquél había trazado. Y el jugador era aquí la escuela”. (MN: 42)

“[Una niña de cuarto grado que leía el discurso preparado por la profesora de literatura manifestó que] una mujer sin ilustración era una flor sin perfume; predijo que había llegado la hora de la liberación de la mujer, hasta hoy sometida a prejuicios seculares; y concluyó cantando un himno a la escuela, hogar de la ciencia, madre cariñosa que a las mentes infantiles daba amparo y sustento”. (MN: 88)

[El Director] reglamentaba las relaciones entre los profesores y las alumnas. (...) y hasta las relaciones entre los profesores de uno y otro sexo, prohibiendo el hablar entre hombres y mujeres, en los intervalos de las clases no debían festejar a las profesoras solteras sin advertirlo el director. (...) Defensor terrible de la moralidad, que veía atacada por todas partes, había establecido disposiciones que humillaba a las alumnas y a los padres de las alumnas... (...) El Director no sólo trataba de averiguar si conspiraban, la vigilancia se ejercía hasta en los asuntos íntimos. Así los profesores solteros no podían buscar solución a sus problemas sexuales sin que el Director se enterase.” (MN: 77-78)

"El maestro era un sacerdote, un apóstol. Su misión consistía en formar el espíritu de los hombres o sea el espíritu mismo de la sociedad. Pero para cumplir esta misión, la más noble que hubiera, necesitaba enseñar con el ejemplo. Si quería crear una sociedad perfecta debía ser perfecto él mismo. Que escondiera sus vicios si no podía ser perfecto, pero que no los exhibiera, dando a la sociedad, perniciosos ejemplos. [El director termina dirigiéndose a Solís para advertir] "Si usted tiene amores ilícitos con esa mujer, con una maestra indigna, debe retirarse de la escuela. No permitiré jamás, jamás que en esta casa se expongan tales lacras". (MN: 135-136)²¹

[Según el Director], *"las escuelas normales son los únicos lugares de enseñanza en todo el país, que merecen respeto, pues sólo en ellas se transmiten los conocimientos según métodos rigurosamente científicos"*. (MN:205)

03. Escuelas normales y contexto. Tanto la Escuela Normal de La Rioja –fundada en 1884– como su Colegio Nacional representan una verdadera presencia institucional con clara influencia en las costumbres, en la subsistencia, en el movimiento de recursos y en la vida social de las poblaciones del interior. El ejercicio de las cátedras representa un verdadero ejercicio de poder y fuente de recursos, por lo que naturalmente genera todo tipo de disputas y la intervención de los políticos. Las instituciones educativas alimentan los comentarios y las críticas por los problemas que se suscitan en ellas, pero su labor educativa constituye una verdadera promoción para la sociedad y sus fiestas –principalmente la de inicio de clases– representan un acontecimiento social. (MN: 73, 85-87)

"En la soledad y la pobreza de ciertas ciudades provincianas --ciudades muertas, sin comercio, sin industrias-- el Colegio y la Escuela Normal son los únicos lugares donde hay vida. Ellos representan la exclusiva riqueza de aquellas ciudades. El Colegio y la Escuela sostienen, con sus sesenta cátedras en conjunto, a muchas familias de la alta clase; ayudan a los pobres con buen número de becas y reparto de víveres en las fiestas patrias; constituyen para ciertos comercios –librería, por ejemplo– la sola razón de ser. En lo moral y lo intelectual, la significación de la Escuela y del Colegio es aún mayor. (...). Ambos suministraban al pueblo sus casi únicas fiestas, surten a los periódicos locales de adecuada literatura y hasta mejoran, con su vasta influencia, la moralidad general". (MN: 73)

"Cada cátedra equivale, lógicamente, a una fortaleza cuya posesión sólo se alcanza mediante formidables batallas. Los políticos de la provincia que, por sus cargos, tienen influencia en Buenos Aires, combaten heroicamente para hacerlas dar a sus amigos; son las mejores posiciones en las repartijas de la política. Todos los intelectuales poseen cátedras; en caso contrario confían obtenerlas apenas haya un cambio de gobierno." (MN: 74)

"Nadie deja la cátedra sino por haber sido elegido gobernador o diputado, haber conseguido un cargo incompatible con ellas, haberse jubilado o muerto. (...) Antes de recomendar a un maestro los políticos meditan el punto concienzudamente, pues los maestros no largan las cátedras sino cuando se mueren. Habiendo otros intelectuales en el partido influyendo, ya pueden esperar los maestros hasta el día del juicio final." (MN: 75)

04. El oficio de enseñar. El trabajo como docente (maestro o profesor) en las diversas escuelas es una ocupación prestigiosa, reconocida por la sociedad y demandada por los interesados. Pero, entre los educadores y las instituciones sobrevuela un enfrentamiento profundo en torno de la función de la educación y la elección de las metodologías, oponiendo a quienes, profesionalmente formados como maestros manejan los principios pedagógicos vigentes, y quienes proviniendo de las profesiones liberales u otros saberes ponen en práctica un tipo de tarea docente basada en el sentido común, la tradición y los métodos específicos de cada una de las disciplinas y profesiones. La *Escuela Normal* representa la organización metódica, positiva y científica de la enseñanza y allí sobreabundan las prescripciones y los controles sobre las actividades de los docentes, asociadas a un orden racional y sistemático sobre las acciones educativas, en tanto que el *Colegio Nacional* refleja la presencia más distendida y creativa de una pedagogía alternativa, y las clases, los programas y las designaciones de los profesores aparecen como espontáneas y hasta arbitrarias.

"Nada existe en los pueblos comparable, en importancia, a las cátedras²². Superan, en ganancia y categoría a las más productivas tareas, salvo a los pocos empleos nacionales. (...) Las profesiones liberales no engañan ni el hambre de un dispéptico. La calma patriarcal de los pueblos no es suelo para pleitos. Tampoco son clima propicio para médicos, la pobreza y la sencillez de la vida. (...) Los desdichados médicos, si no fuera por las cátedras tendrían que huir. Los ingenieros y arquitectos no podrían construir ni ilusiones. En cambio, las cátedras y los curiosos empleos del Colegio

y la Escuela –los de secretarios, celadores, maestros de grado y otros– satisfacen, suficientemente, las mediocres necesidades de sus poseedores. Un profesor con tres cátedras puede hasta compadecer a un ministro provincial, y el portero de la escuela tiene razones para no creerse inferior a un secretario de juzgado. (MN: 73 – 74)“²³

[El Director se refería despectivamente a los profesores a quienes odiaba pedagógicamente]. “Eran unos ignorantes, unos desaforados. El ministerio no debería oírlos jamás. Los peores eran los abogados sin pleitos, esos médicos sin enfermos, que tomaban las cátedras como vulgares empleos. Carecían de preparación pedagógica, de espíritu profesional; no querían estudiar la metodología, sin la cual es imposible llegar a ser un buen maestro”. (MN: 29) “El Director sentía repugnancia por un establecimiento donde los métodos no se tenían en cuenta. Además, el colegio era un antro de inmoralidad. Los muchachos del Colegio conocían todas las corrupciones”. (MN: 33)

[Según Albarenque], “los profesores debían ser ciudadanos modelos. (...) Si ellos se conducen incorrectamente, los jóvenes, en estos pueblos donde todo se sabe, ampararán sus vicios en los ejemplos que vienen de arriba. (...) Si el Colegio Nacional aparece como una cueva de corrompidos, ¿a qué se debe sino a la inmoralidad de aquellos que debieran ser inoculados?” (MN: 38)²⁴ “El ejercicio del magisterio es una de las más difíciles labores intelectuales. Porque no basta de ningún modo poseer la ciencia, sino que es preciso conocer profundamente los secretos de la metodología. La ciencia pura es inútil para el maestro, es trabajo perdido si no se la enseña de acuerdo con los principios y las leyes de aquellos métodos que especialmente le convienen”. (MN: 87)

[Según el director] la enseñanza debía ser más racional, más científica. Y si bien se había adelantado muchísimo en tal sentido, aún dominaba un memorismo perjudicial. [Para el médico] eso del memorismo, como decían los pedagogos, era una pamplina. Antes se estudiaba todo de memoria y al pie de la letra. Costaba trabajo, pero pasaban cincuenta años y uno no se olvidaba de lo aprendido. Además, tal procedimiento desarrollaba la memoria, facultad sin la cual no existe la inteligencia. Las generaciones actuales estudiaban racionalmente, pero salían de los colegios sin saber nada. Ideas generales. Palabras vacías, frases huecas” (MN: 81)

[Según los adversarios del Director] “los profesores normales más que maestros, son algo pedantes. Creían ser sacerdotes de la ciencia, pensaban que sólo ellos eran capaces de enseñar, como si el enseñar fuese otra cosa que un don, una aptitud personal. Atribuyen demasiada importancia a la escuela en la formación de nuestro espíritu: es la vida, la vida múltiple y compleja lo que en realidad forma el carácter y el espíritu”. (MN: 41 – 42) “La escuela normal era la encarnación de la ciencia dogmatizada y pedagogizada” (MN: 33)

[Para el Doctor Nilamón Arroyo, partidario de una pedagogía más espiritualista] “La literatura de los normalistas, desde el punto de vista estético significaba la orgía del mal gusto, la apoteosis de la pedantería, el lugar común convertido en sistema. (...) En ciencia, el normalismo conducía a la pseudociencias, a las ciencias ‘del macaneo’: la sociología y la psicología experimental”. (...) (MN: 41)

05. Maestros y profesores. Se observa una clara diferencia entre el oficio de maestro y la profesión de profesor a cargo de una cátedra. Frente al pesado trabajo del maestro –con una labor diaria abundante y tareas asociadas de corrección y de preparación de las clases– las cátedras del nivel medio o secundario, tanto en la Escuela Normal como en el Colegio Nacional, “ofrecía mayor libertad, no excedía las seis horas semanales y el sueldo y la consideración eran mayores”. (MN: 119) Se observa una cuestión de género, ya que las mujeres parecen naturalmente destinadas a desempeñarse como maestras y manteniéndose en esa función toda su vida profesional, en tanto que los hombres aspiraban a las cátedras como procedimiento salvador para poder subsistir y ascender socialmente. (“Yo no puedo casarme, Raselda. –afirma Julio Solís– Soy un pobre maestro, por ahora al menos”. MN: 110, 202, 46). Mientras las mujeres encuentran en su trabajo como maestras el lugar definitivo, los hombres están habilitados para producir en el mismo campo de la educación la movilidad social: la mayoría de las cátedras y las funciones de director, inspector o ministro son ocupadas naturalmente por hombres. Aunque las escuelas normales tenían un número similar de alumnos y de alumnas, las mujeres eran las que en definitiva asumían los cargos de maestras. (Yannoulas S., 1996: 45, 72, 79, 83).

“Solís –que recurre a sus contactos políticos en Buenos Aires y a sus conocidos en las tertulias locales para tramitar la designación– se veía en la posesión de su cátedra de Filosofía, dictando un curso de Filosofía espiritualista, algo muy novedoso, muy interesante. Con-

cluía con el positivismo que dominaba en la enseñanza, mostraba otras corrientes del pensamiento moderno. Los alumnos le seguían con inusitado interés, se comentaba en todas partes la orientación que daba a la Filosofía, su nombre llegaba hasta Buenos Aires. Y un día el ministro, el propio ministro de Instrucción pública, le llamaba a la Capital para darle varias cátedras." (MN: 120)

"Nombraban a Solís profesor de Matemáticas, la cátedra por la cual se había producido el incidente. Solís se arrojó a su lecho para calmar su excitación y contemplar a su gusto el telegrama. ¡Profesor! Todo lo que deseaba por ahora" (MN: 192, 165)

06. Conflictos ideológicos. El enfrentamiento fundamental que recorre el relato se juega en el campo de las ideas. La educación recibida por los maestros –especialmente en la mítica Escuela Normal de Paraná– responde a un paradigma de formación positivista: científica, laica, anticlerical, irreligiosa y, en consecuencia, desprovista de los principios de la sana moral, y sustituida por la funcionalidad de una moral laica²⁵. La sociedad riojana –como todas las tradicionales sociedades del interior– justifica el aporte educativo de la escuela, pero mantiene vigentes y defiende las ideas y los valores religiosos como sostén de los principios morales y de las conductas honestas, expresadas en convenciones y formalidades establecidas. Sus voceros condenan los postulados ateos del director y lamentan las consecuencias de una educación que pretende erigir una moral sin fundamentos religiosos y trascendentales. (MN: 268) No se mencionan a los representantes o ministros de la Iglesia²⁶, pero el rechazo permanente de sus mensajes es considerado la causa directa de los males de la sociedad, condenando principalmente la liberación de la mujer de sus pensamientos tradicionales y la incorporación de un cúmulo de saberes que le han hecho perder sus antiguas virtudes y condiciones.

(Según el doctor Nilamón), "en lo moral ocurría algo peor. Como el normalismo era laico, anticlerical y dogmático, no admitía la moral basada en principios religiosos. ¿Con qué reemplazarla? Más o menos con las mismas reglas morales, pues no las había mejores, pero basadas en nada, en el criterio de los hombres. Edificio sin cimientos, se derrumbaba fácilmente. Las muchachas a las que en diez años no se les había inculcado los principios religiosos, se encontraban indefensas. La pedantería normalista hablaba de educar la voluntad frente al catolicismo que, según ellos, sólo cultivaba el sentimiento. (...) Las pobrecitas muchachas, tan tiernas,

tan buenas, tan débiles, creían que podían confiar en sí misma, según la doctrina de la escuela. Y si alguna vez se hallaban en un momento difícil, no contaban con un Dios a quien temer, ni siquiera con un infierno que les evitara la caída." (MN: 40)

"Sin llegar a la incredulidad Raselda era como casi todas las normalistas, un tanto liberal. Las maestras no practicaban la religión porque creían que a ello los obligaba la laicidad de la escuela. El Director, naturalmente, pensaba lo mismo y hasta amenazaba con la destitución a las maestras devotas. Mientras él dirigió la escuela en La Rioja, profesores y maestros creyentes tuvieron que reducir al mínimo el cumplimiento de sus prácticas religiosas." (MN: 94)

[Raselda] "recordando algunas frases que oyera a don Nilamón, imaginó otro culpable: la clase de enseñanza que había recibido en la escuela. Aquella tarde que se confesó, vio el poder de la religión. Ahora pensaba que si ella hubiese sido una verdadera creyente, se habría quizá salvado. Acordábese de haber oído sermones y en conversaciones, y también haber leído en libros de devoción, que existía en los sacramentos una fuerza invisible y poderosa que rechaza el mal y es la mejor defensa contra el pecado. Pero a ella no le habían inculcado la enseñanza religiosa. (...) En la escuela nunca le hablaron de Dios, y algunos profesores hasta le enseñaron a despreciar la religión. Ahora creía que esa enseñanza, en vez de darle fuerza para vencer los instintos, la habían predisposto para el mal, al quitarle el apoyo de las eficaces defensas que tiene la religión contra el pecado. Y en cuanto a su fe de ahora, renacida a causa de su sufrimiento, comprendía que estaba muy lejos de lo que hubiera sido su fe en la infancia, fortalecida por largos años de disciplina religiosa y moral". (MN: 260)

07. Institución fragmentada. La cara oculta del funcionamiento de las escuelas normales la constituyen las intrigas palaciegas que enfrentan a los actores. Así lo expresa el tenaz y continuado enfrentamiento entre el Director - con su reducido séquito²⁷ - y el resto de los maestros y profesores. Toda la institución se sacude con las arbitrariedades y las provocaciones, con las persecuciones y las condenas, las designaciones y los trasladados. Algunos episodios de descontrol disciplinario y de enfrentamiento público entre los docentes son los más ilustrativos, ya que provocan un malestar contagioso que termina con la intervención de un inspector del Ministerio. (MN: 169 – 170)²⁸

"Los profesores odiaban al director. Casi no había día que no recibieran de él alguna nota. El director jamás se dirigía a los subordinados verbalmente, porque eso sería disminuir su autoridad, sería una llaneza perjudicial a la buena marcha de la escuela. Era preciso alejar toda sospecha de camaradería, para lo cual enviaba solemnes notas a los profesores, largas notas en las que no dejaban de ser recordados los sagrados deberes del maestros, las altas enseñanzas de la pedagogía y otras frases muy caras al director". (MN: 76)

"La escuela padecía como un flagelo la autoridad de Albarenque. No había disciplina ni moralidad. Los profesores le odiaban. El director pretendía poner toda la autoridad en manos de la señorita regente. Los maestros del departamento de varones nada tenían que ver con la regente; sin embargo, debían soportar su autoridad." (MN: 192)

08. Política y educación. Las deficiencias en el funcionamiento de la educación y en el desempeño de los docentes responde a la intervención permanente de los gobernantes y a los vaivenes de las determinaciones y de las arbitrariedades de la política que dictamina sobre la continuidad o los cambios de los planes de estudios y la designación de los directores y de los maestros. Las cuestiones se suscitan en cada una de las escuelas distribuidas en todas las provincias pero las soluciones llegan o bajan, siempre, desde Buenos Aires, al calor de las influencias y de los contactos políticos que tienen los diversos actores. El sistema educativo se muestra centralizado, sometido al poder normalizador (Marengo R. 1991: 72), burocratizado y sometido a las presiones políticas. (MN: 210, 233) Al concluir la obra, el mismo sistema tratará de lavar el honor de las escuelas normales trasladando y reubicando a todos los actores involucrados en la historia y los conflictos²⁹.

[Los contertulios] "hablaron de los rumores que traían los diarios sobre un cambio de plan. Don Nilamón no aprobaba los cambios. Era una inestabilidad excesiva. El plan peor sería preferible al más admirable con tal que durase veinte años. Pero era imposible pretender tal cosa. Los ministros se sucedían con rara facilidad y cada uno modificaba los planes a su antojo". (MN: 81)

[Frente a los posibles cambios en el gobierno y la renuncia del Ministro de Instrucción pública, los políticos] "veían cátedras por todos lados; los más reputados como intelectuales se sonreían de esperan-

za, y los profesores que ya dictaban cátedras se imaginaban trasladados a Buenos Aires. En cambio los que militaban en el partido o puesto quedaban derrotados con la noticia. Escribían a Buenos Aires, celebraban reuniones secretas..." (MN: 51)

09. Normalismo y educación. Lo que en definitiva se discute –desde la perspectiva ideológica del autor– es la situación de la educación argentina, la universalidad y la obligatoriedad de la enseñanza, el sentido y la presencia creciente de las escuelas y del Estado en la modernidad y el valor que se le asigna a las Escuelas Normales. Después del período fundacional y de expansión normalista (siglo XIX), creció el antagonismo en las ideas y en los proyectos educativos, y el relato le permite a Gálvez expresar en el discurso, y testimoniar en las acciones, los efectos nocivos de las determinaciones políticas y educativas producidas al calor de la Generación del 80 y la Ley 1420³⁰. La obra asume una perspectiva crítica asociada con el desenvolvimiento de la historia y de la presentación de las miserias que acompañan a una práctica educativa sin verdaderos principios. Gálvez postula los fundamentos de la moral y de la religión tradicional y concluye que, sin ellos, las escuelas no pueden funcionar como centro de formación y moralidad. Pero además, considera que la sociedad crece al amparo de la escuela, y reproduce y multiplica los mismos defectos y las mezquindades que recorren a la institución formadora. Cambiar la escuela restituyéndole otros fundamentos no es sólo un remedio para la educación, sino una tabla de salvación para el naufragio incuestionable de toda la sociedad. Condenar el *normalismo* implicaba, al mismo tiempo, recuperar sus estructuras para brindar la verdadera educación que el país históricamente había reclamado.

[Según don Nilamón], "la escuela no debe invadir el hogar, señor Director; es el hogar, en todo caso, lo que podría invadir la escuela. Antes, los directores de colegios jamás pretendieron reglar la conducta privada de los maestros. Todas estas novedades las ha traído el normalismo" (MN: 38). "En el orden de las instituciones, el normalismo llevaba a la anarquía. Enemigo de la familia, por idiosincrasia y rivalidad de predominio, prescindía por completo de la autoridad paterna. Todo era el maestro, "la señorita". Había libros de lectura para los niños, escritos por pedagogos, donde en trescientas páginas no se nombraba una sola vez ni el hogar ni a los padres. En su pedantería científica, los pedagogos eran enemigos de la libertad de enseñanza. Si por ellos fuese, se llegaría al monopolio por el Estado. Ellos quisieran que el Estado se apoderara de los niños en cuanto salen del vientre de la madre. ¡Iniquidad más grande! ¡Privar a un padre

del derecho de inculcarle las ideas y creencias que él cree mejores y que considera lo único fundamental de la vida!" (MN: 39)³¹

[Finalmente para el médico]: "¡el normalismo es la peor plaga que puede invadir a un pueblo joven! En el orden de la cultura el normalismo significaba el predominio de la enseñanza primaria sobre la universitaria. (...) ¡Escuelas y más escuelas! pedían los bárbaros en coro y combatían la creación de las universidades. Lo que interesaba a los políticos, a los mediocres, al periodismo, era que todas las gentes del país supiesen leer: hasta el indio de ojotas. ¡Enseñar a leer a gentes que no han de leer en su vida! ¿Para qué les servirá eso? (...) La gloria de un pueblo no depende de que el rebaño supiese leer, sino del valimiento de algunos de sus hijos. (...) El normalismo propendía a la más pretenciosa forma de cultura. Un poquito de todo, pero, eso sí, todo muy bien ordenado y encajado en la cabeza" (MN: 39)³²

También Hugo Wast, en su novela *Los ojos vendados*³³ (1921), juzga el normalismo vigente y las consecuencias de un nivel educativo que asegura el ascenso cultural y social de las mujeres liberadas y convertidas en maestras, pero que no puede sostenerlas con recursos y trabajo seguro.

"Matilde (...) se había recibido ya de maestra y su hermoso diploma nacional pendía en un cuadro de la pared del comedor. (...) Todavía le faltaba lo más difícil ganarse la vida con aquel diploma, que la hacia más exigente, pero no menos necesitada. Otras que no eran maestras podían aceptar empleos inferiores en tiendas o en oficinas. Ella lo tenía que esperar todo del Estado, que le había puesto su sello, como un señor feudal a sus siervos; que le había infundido la ilusión de aquella carrera, y que tenía obligación de emplearla... Fue mil veces al Ministerio y oyó mil veces la excusa con que la despedían para otra oportunidad: ¡Hay tantas maestras! Y esa era la verdadera causa de su mal. Antes, el magisterio era un apostolado, al cual se iba sólo por vocación, porque es un sacrificio. El maestro creía en Dios y amaba de veras a los niños, aunque no lo pregonese, y aunque castigara con dureza; y si no trabajaba por gusto, trabajaba con gusto. Pero entró en el mundo el fetichismo de la instrucción: nada había más grande y digno de gratitud y de la admiración que el maestro moderno. En los altares vacíos de la imagen de Dios se puso al maestro, y millares de jóvenes creyeron que ésa era la llave de oro que abría las puertas de la fortuna y de la gloria, y cada familia obrera o burguesa quiso tener un hijo diplomado, como antiguamente querían tener un hijo sacer-

dote o una hija monja. Así se creó la nueva esclavitud. Por un diploma, un joven o una niña vendían al Estado su cerebro, su juventud, su libertad. (...) Como una golondrina con las alas quebradas, Matilde sentíase prisionera de su título que no había hecho más que suscitar en ella la ansiedad de la altura y de la libertad. Entonces comprendió que también el magisterio servía para mucho, a condición de saber abandonarlo a tiempo". (1955: 20-23) "En otros siglos, los hombres vendían el alma al diablo. Ahora se hace un tráfico parecido: una maestra es una niña que vende su alma al Estado, y de todos los modos de ganarse la vida que han dejado los hombres para uso de las mujeres ése es el más mezquino y el más fatigoso. (1955: 81-82).³⁴

10. Hombres y mujeres. Reflejo del pensamiento de su tiempo, las figuras masculinas aparecen reforzadas en cada uno de los personajes y caracterizadas por la libertad, la seguridad, la falta de compromisos, la infidelidad tolerada, el protagonismo en la vida pública y la total posibilidad de decidir sobre sus vidas: saben jugar con sus afectos y dilatar cualquier responsabilidad que pueda atar su libertad y su desenvolvimiento profesional. (MN: 148, 245)³⁵ Por su parte el universo femenino se exhibe más sometido a la vigilancia y el control, y a diversas imposiciones según el tipo de vida y conducta elegido. Generalmente las mujeres se muestran encerradas en sus hogares y en sus quehaceres, sometidas a observación y comentarios, pasivas y receptivas en las determinaciones, imposibilitadas de revertir situaciones heredadas, poco agraciadas³⁶ y en la mayoría de los casos condenadas a engaños, solterías, esperas eternas o abandonos.³⁷ Las mujeres provincianas, preocupadas también por lograr una ubicación laboral en las escuelas, se muestran envueltas en la necesidad de encontrar quien les asegure –a través del matrimonio (MN: 108)– un futuro seguro y compartido. La profesión y el trabajo en la escuela son una oportunidad única: perderlo por incapacidad o por otras razones representa una verdadera condena social. (MN: 71, 93) Las mujeres que han tenido problemas morales y que pretenden reintegrarse de alguna manera al sistema, deben soportar el acoso de los diversos funcionarios que exigen *alguna compensación y pago* por el trámite y la concesión. (MN: 252, 295, 299)

Reflexión final

Sin pretender una innecesaria justificación, el análisis de la obra nos permite concluir que Gálvez, a pesar del rigor de su crítica, no procura atacar

al proyecto normalista en sí mismo, sino a un cierto tipo de normalismo instalado en el sistema educativo argentino a quien califica como dogmáticamente laico y exageradamente estatal (*la casta normalista*), convirtiendo a las escuelas normales en un territorio sagrado en el que se consagra el concepto y el poder de la educación escolar, se multiplican principios, saberes e ideas positivistas y laicas detrás de cierta insufrible pedantería, impidiendo conocer e integrar concepciones alternativas. Para Gálvez el mal de las Escuelas normales radica en su origen y su expansión al amparo del laicismo anticlerical y positivista, lo que no implica discutir la necesidad de su presencia o disminuir los reconocidos méritos de su organización. Las escuelas normales son instituciones educativas ineludibles, pero sus ideas rectoras deben ser otras: no puede haber educación sin moral, ni moral sin religión. Una escuela y un maestro no pueden respaldarse sólo en la ciencia y en el rigor del método³⁸, sino que la sagrada tarea de educar debe alimentarse con sólidos principios morales y religiosos. Algunas de las páginas de la novela ofrecen un testimonio de admiración³⁹ a la labor normalizadora y al riguroso proceso formativo y de control que se opera sobre las nuevas generaciones de maestros, sin embargo, todo el desarrollo argumental, que toma cuerpo en su novela, intenta rescatar la estructura de las Escuelas Normales, para reconquistarla y recolonizarla a través de los proyectos defendidos por el catolicismo⁴⁰, cuyo propósito exige reingresar en el sistema educativo, multiplicar la fuerza de las Escuelas y los Colegios existentes, liberarse de la tutela y del control monopólico del Estado, para crear Colegios y Escuelas Normales Libres y Gratuitos.⁴¹ Más allá de la necesaria autonomía que debe reconocerse en una obra literaria, Cálvez respondió plenamente a sus convicciones y a la matriz ideológica que lo identifica. Y esta novela inicial es una expresión cabal de ello.

Bibliografía

- Caminha, Adolfo (1893), *A normalista*. São Paulo. Atico. 1985. A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro. A Escola do Futuro da Universidade de São Paulo.
- Chavarria, Juan Manuel (1946), *La escuela normal y la cultura argentina*. Buenos Aires. El Ateneo.
- Fernández Lamarra, Norberto (2002), *La educación superior en la Argentina*. www.unesco.org.
- Flecha García, Consuelo (1997), *La vida de las maestras en España. Historia de la educación*. Revista Interuniversitaria. Ediciones Universidad de Salamanca. N° 16. 1997.
- Caldulfo, Alberto, (1992) "Apéndice I: Expansión del sistema escolar argentino", en Puiggros Adriana (dirección), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires. Editorial Galerna.
- Gálvez, Manuel (1950), *El novelista y las novelas*. Buenos Aires. Editorial Emecé.
- Gálvez Manuel (1962), *El mal metafísico. Vida Romántica*. Buenos Aires. Espasa-Calpe.
- Gálvez, Manuel (1935), *La maestra normal*. Buenos Aires. Editorial TOR. Buenos Aires.
- Greimas A. J. (1974), *Elementos para una teoría de la interpretación del relato mítico*, en Barthes R. (1974), *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires. Tiempo Contemporáneo.
- Iglesia A Ricardo H., (1991) "Los católicos liberales durante la década del 80", en Puiggros Adriana (dirección), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires. Editorial Galerna.
- Lafforgue Jorge - Rivera Jorge (1981), "Manuel Gálvez y la tradición realista" en AA.VV, *Historia de la literatura Argentina. 3. Las primeras décadas*. Buenos Aires. Centro editor de América Latina.
- Llach Juan José (1999), *Escuelas ricas para los pobres*. Buenos Aires. Academia de Educación. www.acaeu.edu.ar.
- Llach Juan José, Montoya Silvia, Roldán Flavio (1999), *Educación para todos*. Córdoba. Editorial IERAL.
- Macchi Manuel E. (1974), *Normalismo argentino*. Santa Fe. Castelvi.
- Marengo Roberto (1991), "Estructuración y consolidación del poder normalizador: el consejo nacional de educación", en PUIGGROS Adriana (dirección), *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires. Editorial Galerna.
- Martínez Paz Fernando, (1971), *La educación argentina*. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba. Dirección General de Publicaciones.
- Mercante Víctor (1929), *Pedagogía. Primer curso*. Buenos Aires Kapelusz.
- Mercante Víctor (1961), *Los estudiantes*. Buenos Aires. Hachette.
- Puiggros Adriana (1990), *Sujetos, disciplina y Curriculm en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires. Editorial Galerna.
- Rabazas Romero Teresa (1998), *El pensamiento pedagógico normalista durante la primera restauración borbónica*. En Revista Interuniversitaria. Historia de la educación. Valencia N° 17. 1998. pp. 251-288.

- Roig Arturo Andrés (1969), *Los krausistas argentinos*. Edit. José M. Cajica. México. Edición actualizada a cargo del Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales del CONICET. Mendoza.
- Ruiz Rodrigo Cándido (1997), *Maestro, escuela y sociedad (de la Restauración a la II República). Historia de la educación. Revista interuniversitaria*. Ediciones Universidad de Salamanca. N° 16. 1997.
- Torres José María (1888), *Curso de Pedagogía. Primeros elementos de educación*. Buenos Aires. Imp. De M. Biedma.
- Unamuno Miguel de (1981), *Amor y pedagogía*. Madrid. Espasa-Calpe (1902)
- Unamuno Miguel de (1980), *Niebla*. Madrid. Santillana.
- Wast Hugo (1955), *Los ojos vendados*. Thau ediciones. Buenos Aires. 12^a edición.
- Yannoulas Silvia C. (1996), *Educar: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Buenos Aires. Kapelusz.

Notas

¹ Trabajamos con la edición de la obra: Gálvez Manuel, *La maestra normal*. Buenos Aires. Editorial Tor. Buenos Aires. 1935 (10º millar). Para referencia de los textos, citamos MN.

² Llach Juan José, Montoya Silvia, Roldan Flavio (1999: 219): "En aquellos tiempos (1914) el salario de los docentes relativo al de otras profesiones era considerablemente más alto que en la actualidad. (...) Los directoras y maestras nacionales ganaban \$ 270 y \$ 200 mensuales respectivamente. (...) Los salarios de las maestras nacionales eran un 163 % mas altos que los de los asalariados urbanos no calificados". Véase también LLACH Juan José (1999) y Chavarria Juan Manuel (1946).

³ Planifica su producción como novelista proponiéndose la escritura de novelas agrupadas en trilogías: (1) la vida provinciana, la vida porteña, la vida en el campo; (2) el mundo político, intelectual y social; (3) los negocios, las oficinas y la realidad obrera; (4) el heroísmo en la lucha en la guerra, contra el indio y contra la naturaleza. Tiene interés en imitar la producción de Galdós, Balzac, Baroja, Dickens, Tolstoi. (Lafforgue J. – Rivera J., 1981, III: 213).

⁴ Gálvez fue considerado, en su tiempo, el Pérez Galdós de Hispanoamérica y el gran narrador de la vida nacional, muy leído y respetado por quienes defendía una literatura de corte social (Grupo de Boedo), tuvo amplia aceptación entre los lectores, aunque fue casi despreciado y motivo de burlas por parte de los vanguardistas del 20 (martinfierristas).

⁵ Su ideología nacionalista, clerical, patricia y decididamente anti izquierda marcó la orientación de sus obras y delimitó al público lector. En 1934 publica *Este pueblo necesita...* desarrollando sus ideas políticas, influidas por el fascismo y el falangismo español (juventud, patriotismo, heroicidad, reforma moral, idealismo, jerarquía, orden y disciplina, autoridad). En la década del 40 respaldó transitoriamente la figura de Perón y el nacimiento del justicialismo, pero el eje de sus ideas fue el *nacionalismo católico*, que pretendía rescatar la tradición religiosa e hispana y oponerse a un tipo de progreso necesariamente unido a una sociedad y a una educación laicas, fieles al positivismo.

⁶ También Hugo Wast (Gustavo Adolfo Martínez Zuviria) nacido en 1883, estuvo vinculado con Santa Fe y estudió en el Colegio de la Inmaculada de los Jesuitas. Es contemporáneo de Gálvez y comparten las mismas ideas. En 1916 fue diputado nacional por Santa Fe. Publica primera novela en 1905 y muere en 1962.

⁷ Gabriel Quiroga es además uno de los personajes de esta novela. (MN: 176, 204-205) En una discusión literaria con Solís, Quiroga (Gálvez?) menciona la posibilidad de crear una novela *auténticamente argentina* tomando como escenario la ciudad de La Rioja y como historia la de una pobre muchacha abandonada por su novio. (MN: 189)

⁸ Los inspectores –directamente conectados con el Consejo Nacional de Educación– representaban el poder disciplinador y normalizador del sistema. Cumplían una amplia función de control tanto en lo legal y administrativo como en lo pedagógico, interviniendo en la resolución de los conflictos y aportando puntuales observaciones y sugerencias (informes escritos) en la organización y gobierno de las escuelas y en los métodos y procesos de enseñanza y aprendizaje, cuyo cumplimiento quedaba en manos del Director. En la misma novela se muestra la llegada de un inspector, las diversas entrevistas e interrogatorios y la confección del informe sumario. (MN: 178, 180). Solían reunir la documentación probatoria, pero las decisiones finales "bajaban" desde el Ministerio de Buenos Aires, marcando el centralismo de la organización y del funcionamiento del sistema. (MN: 210)

⁹ Gálvez testimonia eficazmente la tarea de formación que realizaban las Escuelas Normales con sus futuros maestros y con los maestros que se iniciaban en su profesión. (MN: 91-95) El Departamento de Aplicación y la Regente tenían como funciones específicas: la observación de las clases, la confección de informes, la corrección de los docentes y la presentación de Clases Modelos. El relato permite reconocer los aportes del normalismo al control del tiempo y del espacio, el aprovechamiento de las clases, la autoridad de los maestros y el manejo de la disciplina, la participación de los alumnos, etc. Raselda, una novata en la tarea, debe padecer la presencia insistente de las autoridades y cuando aparecen los problemas morales, sus dificultades en el desempeño constituyen una de las causas de su destitución. (MN: 122, 279) Pero más allá de las cuestiones personales, Gálvez exhibe el aceitado engranaje de la preparación y el necesario acompañamiento de los nuevos maestros.

¹⁰ El Director lamenta que Raselda, con tan escasa preparación, haya podido ser designada en el puesto de maestra de la Escuela Normal: "La maestra que aceptaba un puesto sin la preparación suficiente, hacia un gran daño a la escuela, a sus alumnas, a ella misma. En fin, el mal estaba hecho. Para remediarlo debía estudiar con verdadero celo, con la conciencia de su deber. La señorita Regente iría diariamente a la clase de Raselda, la observaría y, una vez por semana, le daría una clase modelo". (MN: 95)

¹¹ El autor refiere y testimonia, utilizando la historia de Raselda, el régimen de licencia de la época, las inasistencias, las certificaciones necesarias y el marco reglamentario vigente, distinguiendo las licencias concedidas por el director de las autorizadas por el Ministerio. (MN: 158, 160, 166).

¹² Raselda María Gómez vive con su abuela, ya que su madre Zenaida había llevado una vida descontrolada, dándola a luz en un hospital de Córdoba antes de morir. Crece en un clima de tristeza y malestar familiar, ingresa a los ocho años a la escuela normal de La Rioja y logra alcanzar el título de Maestra, respaldada en el esfuerzo de familiares y amigos. (MN: 60-61). A la descripción exterior (MN: 57) se le suman los caracteres psicológicos. (MN: 67) En ambos se preanuncia y determina el desarrollo de los futuros acontecimientos.

¹³ Julio Solís había nacido en Paraná, en el barrio de San Miguel, fruto también de relaciones fugaces entre su madre (humilde) y un joven de una familia tradicional. Su padre no lo había reconocido, pero había prometido costearle su educación. Queda huérfano y, en medio de una extrema pobreza, logra alcanzar el título de maestro normal. Se emplea rápidamente como maestro, pero a los cinco años un político lo lleva a Buenos Aires. Una vida descontrolada afecta su salud y su moral, y sus amigos influyentes le

consiguen un puesto en La Rioja para reponerse. Llega a la ciudad en un caluroso febrero y la abandona un año después, cuando la aventura con Raselda le trae enemistades y comentarios. Tanto Raselda como Solis provienen de familias irregulares, exhiben una infancia infeliz, han tenido dificultades económicas para poder completar sus estudios y se han podido emplear como docentes en la Escuela Normal.

¹⁴ La insistencia en mostrar el origen de las mujeres (orfandad, abandono, pobreza) se convierte en antípodo de la vida que deben llevar: con el pasado y la herencia que tienen, naturalmente les aguarda un destino conflictivo. Galvez que insiste en criticar una y otra vez los males del positivismo, sin embargo fiel al realismo literario termina asumiendo criterios deterministas positivistas.

¹⁵ "Raselda leyó el decreto. El Director era trasladado a Río Cuarto. La Vice a San Luis. La Regente a Mendoza, Solís a Salta. Solamente ella era destituida". (MN: 279)

¹⁶ Uno de los motivos de los conflictos que sacuden a la escuela y la sociedad es la arbitrariedad designación de profesores y el desplazamiento de otros por parte del Director. (MN: 161, 166)

¹⁷ "Luego se habló del Paraná, en cuya escuela normal habían estudiado Solís y el Director, aunque en épocas distintas. (...) El Director (...) tuvo frases de veneración para Torres, su viejo maestro, suspiró y dijo: De la escuela del Paraná salían en aquellos tiempos verdaderos educationistas. No como los de ahora..." (MN: 30)

¹⁸ Gálvez no deja, sin embargo, de asignarle una dudosa relación con la Regente de la Escuela Normal, que comparte la misma casa del Director y su familia. (MN: 80)

¹⁹ En 1852 apareció su *Catecismo positivista, o sumaria exposición de la religión universal*. Comte llegó a practicar la religión que había ideado, adjudicándose el título de pontífice de su propia religión. Martínez Paz F., 1971: 115.

²⁰ Torres José María (1888), *Curso de Pedagogía*.

²¹ El Director se hace eco de los comentarios sobre los amores entre Solis y Raselda, e interviene para imponer su autoridad y control, en una acalorada entrevista con el maestro entrerriano. (MN: 136) Sobre el final de la obra, los espías del Director son los que constatan los hechos ilícitos cometidos por Solis y Raselda, en sus domicilios privados. (MN: 239, 242)

²² En 1903 se ponen en funcionamiento los *Seminarios Pedagógicos para la formación de Profesores*. Y a partir de 1904, Joaquín V. González que estaba a cargo del ministerio de Justicia e Instrucción Pública, creó el Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Buenos Aires, que tuvo como plantel docente inicial a una veintena de profesores contratados en el extranjero, casi todos alemanes, ya que se tomaba como base la experiencia alemana. En 1914, Pablo Puzzurno le dio forma a los planes de los Profesorados creando dos orientaciones (Ciencias y Letras) constituyendo la base para la formación docente en gran parte del siglo xx. Fernández Lamarra Norberto (2002), PUIGGROS Adriana (1990: 155).

²³ "Los tres o cuatro médicos enseñan física y ciencias naturales; la química suelen dejarla, como de lástima, al boticario. Los abogados, más audaces, apuran con casi todas las asignaturas restantes. El dibujo y las matemáticas pertenecen, por tradición, al único ingeniero o agrimensor. Los polítiqueros de más muñeca hacen dar a sus hijas o a sus consortes las cátedras de labores y de economía doméstica. (...) La literatura y el castellano suelen estar a cargo del periodista semi-literato, autor de siluetas y acrósticos, (...) o si no, de la maestra que declama versos de Manuel Flores y recita a Bécquer acompañándose en el piano, romántica anacrónica, solteronas de encantos percutidos. Ninguna dificultad ofrece proveer la cátedra de música: corresponde por derecho a Fulana porque canía muy bien; o al director de banda, cuando hay banda. Las cátedras de francés se dan al único francés decente que existe en el pueblo. (...) La única cátedra que no se sabe a quién dar (...) es la de inglés. A veces no hay otra solución que importar de Córdoba o de Tucumán, cualquier inglés más o menos auténtico". (MN: 74) En 1915, en La Rioja, sobre un total de 220 docentes, solamente 76 tienen título docente (El Monitor, citado por Gandulfo Alberto, 1992:334)

²⁴ El periódico local había denunciado como escandalosos, algunos episodios producidos – fuera de la escuela - entre un profesor y una alumna en la escuela Normal: la alumna había sido expulsada y el docente aprehendido. (MN: 35-37). El Director debía garantizar que nada ni nadie pudiera – con su conducta – crear una situación de escándalo que manchara la pureza y el honor de la Escuela Normal. La condena social se multiplica por tratarse de la relación ilícita entre dos maestros (MN: 250, 266): "*JPensar que esas mujeres son las educadoras de nuestros tiernos hijos!*". La aplicación de la moral laica garantizaba el orden en las instituciones, pero eliminaba conceptos tales como: conciencia, culpa, arrepentimiento, confesión y el perdón. Los condenados debían sobrevivir sin posibilidad alguna de redención.

²⁵ El concepto de *moral laica o moral científica* aparece vinculado con las ideas de los laicistas franceses, para quienes la moral era solo una técnica para ordenar la acción humana en sociedad, con principios necesariamente relativos y dependientes de los diversos contextos. La nueva escuela argentina, que toma como estructura de normalización y homogeneización las escuelas normales, a partir de la vigencia del "credo laico" difunde, enseña y exige la "moral laica", una moral sin dogmas, para facilitar la integración, la convivencia y la unión de los miembros de la comunidad en torno a un ideal común. (MARTÍNEZ PAZ Fernando, 1971: 119-120).

²⁶ En las animadas reuniones de la Confitería (el alma de la ciudad) (MN: 49), se hace referencia "*al cura Cardone que tenía pleitos con todo el mundo y hacia el amor a las muchachas*" (MN: 53) Por su parte, cuando los conflictos con el Director se agudizan y se organiza una manifestación, uno de los oradores vocifera a favor de la Escuela Libre y en contra de cualquier forma de clericalismo, repitiendo conocidas consignas: "*JVivan la escuela libre! Abajo el clero!*" (MN: 178)

²⁷ El profesor Urtubey, la regente encargada de los cursos de aplicación, una Celadora dócil a la regente. (MN: 77-78)

²⁸ El 1º de octubre se produce, frente a las alumnas de tercer año, el desmayo de la vicedirectora que había tenido discusiones con la regente. (MN: 168- 169) Diversos problemas de disciplina permiten diferenciar los distintos tipos de alumnas que concurrian a la Escuela Normal: las que realmente deseaban ser maestras y las que sólo cursaban hasta segundo año.

²⁹ Todos son separados y trasladados. Raselda –después de un tiempo– consigue un puesto en Charnical y, debido al hostigamiento de la población, termina como maestra en un pueblito de los Andes. (MN: 279, 302)

³⁰ La Escuela Normal de Paraná fue el eje alrededor del cual comenzaron a estructurarse las ideas pedagógicas de la política educativa nacional en ese momento. (Martínez Paz F., 1979: 114; Chavarria J. M., 1946). Primero fue el genio práctico y sistemático de las maestras norteamericanas; luego, los aportes de las ideas pedagógicas de Tolstoi y del krausismo; y finalmente la etapa propiamente positiva, en las que las ideas de Comte se asociaban al evolucionismo de Spencer. Con respecto al krausismo véase Roig Arturo Andrés (1969) y Puiggros Adriana (1990).

³¹ Estas ideas formaban parte del debate político del momento, enfrentando a quienes depositaban todo los derechos en el Estado y quienes lo asociaban como responsabilidad exclusiva de la familia. (Iglesia Ricardo H., 1991: 260, 267). (Martínez Paz F., 1971: 122) Sin embargo, en los hechos, un sistema de normalización y control organizó la presencia del Estado como el gran educador de la nación. El estado "imponía programas oficiales, reglamentaba los horarios, exigía calificación oficial a los maestros, intervenía en los exámenes parciales, indirectamente obligaba a utilizar los textos establecidos para poder aprobar las pruebas finales." (Martínez Paz F., 1971: 138. Marengo Roberto, 1991: 71-175),

³² Los ataques a la escuela, la educación y el normalismo provienen del médico don Nilamón Arroyo que es presentado como un hombre virtuoso y como un católico que cumplía sin ostentaciones los deberes de la religión. (MN:31) Gálvez no hace más que

expresar a través de él una serie de ideas que habían sido desarrollados por el pensamiento católico desde finales del siglo XIX. (Iglesias Ricardo (1992: 271)

³³ El título tiene su justificación en las palabras que Matilde –la maestra frustrada– pronuncia casi al finalizar la novela: “¿Qué sabe una mujer como yo cuándo es tiempo y cuándo deja de ser? En estos caminos se va con los ojos vendados. Si yo fuese una obrera de gustos simples no habría caído. Pero me han educado: me han infundido ambiciones; me han hecho concebir esperanzas; me han quitado las fuerzas. ¿Qué culpa tengo yo, si todo lo que he aprendido no me sirve para ganarme honradamente la vida? (Wast Hugo, 1955: 261) Véase también Carminha Adolfo (1893), *A normalista*.

³⁴ Entre 1906 y 1915, de la totalidad de las Escuelas Normales del país egresan 9681 docentes, pero total del personal docente de todo el país asciende a 5807. Alrededor del 40 % de los egresados normalistas no son absorbidos por el sistema: 3874 (Galdulfo Alberto, 1992: 333).

³⁵ Los hombres se muestran como *seductores impasibles*: enamoran a las ingenuas y soñadoras mujeres, entran a las casas como novios, hacen crecer el amor y la confianza, “llegan a todo engañando a sus víctimas”, completan su obra en alguna casa o habitación alquilada, viene el embarazo inevitable y el novio las abandona. Algunas, por temor a sus padres o a la sociedad, huyen y terminan como prostitutas. (MN: 148)

³⁶ Véase la caracterización –entre otras– de María Ramona, la profesora de Economía doméstica y de la salteña Matilde Arana, la vicedirectora. (MN: 82)

³⁷ Gálvez –como lo hace también Hugo Wast con su Matilde– reparte a sus personajes femeninos entre las que quedan condenadas a la soltería o a la pobreza con engaño y el abandono, y las que burladas y abandonadas deben soportar embarazos, abortos o hijos no deseados. El extremo de esta alternativa lo constituye Amelia Cárdena (una compañera y amiga de Raselda) “caída para no levantarse nunca más”, y dedicada a la prostitución en Buenos Aires. (MN: 258, 302)

³⁸ Gálvez compartió algunas de las ideas educativas de Unamuno, que se oponía a toda forma de pedagogía (asociada al científicismo) y que las expresó en sus novelas *Amor y Pedagogía* (1902) y *Niebla* (1914), mantuvieron relación epistolar y Unamuno publicó en 1915 –en el diario *La Nación*– un comentario sobre la novela de Gálvez bajo el título *La plaga del normalismo*. Sin embargo la perspectiva de abordaje de ambos responde a diversas orientaciones y fuentes de pensamiento.

³⁹ Cfr. al respecto lo presentado en nota n° 9.

⁴⁰ Cfr. Chavarria J.M. (1946: 76, 87, 102) sobre la situación en la Argentina y Rabaza Moreno, (1998: 258) sobre el panorama en España.

⁴¹ Martínez Paz Fernando (1979: 134 y 135) cita diversos documentos eclesiásticos, asambleas y movimientos católicos que se produjeron en el primer cuarto del siglo XX. De hecho las escuelas y los colegios de gestión privada –especialmente los religiosos– constituyan también *unidades académicas* que reunían todos los niveles y concentraban en un solo proyecto y bajo una dirección central el funcionamiento integral.

Voces litoraleñas.

Protagonismo y ausencias en el Segundo Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988)

Dra. Carolina G. Kaufmann¹

Resumen

Este trabajo se focaliza durante el gobierno alfonsinista (1983-1989). El objetivo central del artículo será mostrar la participación de distintos actores sociales durante el Segundo Congreso Pedagógico Nacional (II CPN 1984-1988), limitándose este estudio a un análisis de lo ocurrido en dos ciudades litoraleñas: Santa Fe y Paraná. Prioritariamente, la participación de los actores será indagada en dos periódicos regionales: *El Litoral* de Santa Fe y *El Diario de Paraná*, completándose el corpus empírico con materiales provenientes de boletines, documentación oficial y de la Iglesia Católica, Memorias, Informes Preliminares y Finales del II CPN e informaciones provenientes de fuentes orales. El artículo se estructura en cuatro ejes analíticos: la organización del II CPN, las voces de la Iglesia Católica, de los docentes y de los partidos políticos.

Abstract

This work is situated during the government of Alfonsín (1983-1989) in Argentina. The main objective of this paper is to show the participation of different social actors during the Second National Pedagogy Congress (II CPN 1984-1988). This study is limited to the analysis of what happened in two “litoraleñas” cities: Santa Fe and Paraná. Mainly, it will be investigated the participation of social actors in two regional newspapers: *El Litoral* from Santa Fe and *El Diario* from Paraná. Then, the empiric corpus will be completed with material coming from the bulletins, official sources, documents from the Roman Catholic Church, memories, preliminary and final reports about the II CPN and information coming from oral sources. The paper is structure in four analytic sections: the organization of the Second National Pedagogy Congress, the voices of the Roman Catholic Church, teachers and political parties.

Introducción

Este trabajo se focaliza durante el lapso histórico del gobierno alfonsinista (1983-1989) y el objetivo central del mismo será abordar diferentes voces involucradas con el Segundo Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988) (II CPN), limitándose esta investigación a un análisis centrado en dos ciudades litoraleñas: Santa Fe y Paraná. Prioritariamente, esas voces serán

auscultadas en dos periódicos regionales que informan sobre la génesis y desarrollo del II CPN. Por un lado, se apunta a abordar los periódicos² considerándolos actores sociales capaces de generar espacios de intervención social, y por otro, se pretende contrastar los discursos de otros actores comprometidos con el II CPN, examinando cómo desarrollaron sus estrategias discursivas y cómo generaron espacios participativos para sostenerse. El corpus empírico se conforma con informaciones publicadas en los diarios *El Litoral*³ de Santa Fe y *El Diario*⁴ de Paraná; completándose con materiales provenientes de Boletines, documentación oficial y de la Iglesia Católica, Memorias, Informes Preliminares y Finales del II CPN y testimonios provenientes de fuentes orales⁵. El artículo se estructura en cuatro ejes nodales: la organización del II CPN, las voces de la Iglesia Católica, de los docentes y de los partidos políticos.

Instancias organizativas litoraleñas del II CPN

Ahora bien, rastreamos el proceso de organización del II CPN en las provincias de Santa Fe y Entre Ríos a través de múltiples noticias publicadas en ambos periódicos. Durante las primeras instancias del Congreso (1984-1985) *El Litoral* registra un mayor caudal informativo vinculado con las pautas iniciales organizativas, según se desprende del relevamiento hemerográfico. Asimismo, los testimonios orales⁶, dan cuenta de los comienzos de las asambleas de base en los diferentes barrios de la ciudad de Santa Fe y Paraná.

En el periódico antes mencionado, ya en mayo de 1984⁷ se comienza a aludir al II CPN junto con el *Plan Nacional de Alfabetización* como temas recurrentes de la agenda radical en el ámbito educativo. Más adelante, durante el año 1985, se brindan las pautas de funcionamiento en ambas provincias⁸, centrándose las etapas organizativas en asambleas pedagógicas de base, regionales o departamentales, provinciales y por último una asamblea nacional. Al mismo tiempo, se conforma una *Comisión Organizadora Nacional* que tuvo a su cargo la conducción de las actividades del Congreso.⁹

De la lectura de *El Litoral* se advierte que en la provincia de Santa Fe se fueron generando espacios de charlas, encuentros, así como también seminarios para la discusión con relación a la organización y funcionamiento del II CPN.¹⁰ Según los testimonios orales, en el momento de realización de las asambleas de base se destinaron coordinadores dispuestos por el gobierno provincial. Además, en la mayoría de las reuniones se trabajaba sobre documentos que guiaban la discusión, pues cada sector elaboraba sus propias propuestas:

“... ni me acordaba que había un documento así, sí, sí..., lo que pasa es que ahí había distintos documentos también, porque la Iglesia también tenía su propia visión de la educación, yo creo que la trabajaban muy bien...” Entrevista A. M.

“...Primero hubo una etapa de presentación de ponencias (más de 200 en mi asamblea de base) que eran sistematizadas por una comisión de trabajo de esa asamblea. Luego se debatía sobre esas ponencias...” Entrevista G. M.

“... nosotros trabajábamos sobre un material que nos daban en la asamblea, es decir cada asamblea tenía un tema diferente, en el documento había determinadas cuestiones que se explicitaban algunos en algunas cosas estábamos de acuerdo y en otras no entonces ahí se abría el debate...” Entrevista H. D.

Ante nuestra pregunta acerca de quiénes coordinaban las reuniones y si había responsables de las mismas, un entrevistado responde:

“- Sí, sí, sí... todos puestos por el gobierno, en cada escuela había gente puesta por el Partido Justicialista (partido gobernante en Santa Fe) o que defendían a la Iglesia, fue te digo, que fue duro porque había enfrentamientos que por ahí eran bastante crueles porque eran totalmente diferentes veredas ideológicas...” Entrevista H. D.

En la provincia de Santa Fe, la *Comisión Organizadora Provincial* designa a los Promotores Regionales, quienes se encargaron de representar a las diferentes regiones formadas en el marco del II CPN¹¹, aprobándose además la *Comisión Honoraria de Asesoramiento de la Provincia*¹². Este hecho nos muestra, que más allá de la apertura y participación general, este órgano estuvo presente en las designaciones de los actores primordiales.

Mientras tanto, en la provincia de Entre Ríos el proceso organizativo se producía lentamente, lanzándose recién el 16 de junio de 1986 en la ciudad de Paraná¹³ y proponiéndose la *Comisión Organizadora* de dicha región integrada por representantes legislativos de los partidos mayoritarios¹⁴. Analizando las noticias publicadas en *El Diario*, destacamos que solamente refieren a la ciudad de Paraná o al departamento del mismo nombre, obviándose por este medio gráfico los sucesos vinculados con el Congreso en otras localidades entrerrianas,¹⁵ circunstancia por la cual acotamos esta investigación a los acontecimientos que se produjeron solamente en este espacio provin-

cial. Además, todas las informaciones periodísticas dan cuenta del importante rol desempeñado en el II CPN por la *Comisión Organizadora Local* del departamento Paraná. Se visualiza, a partir del análisis de las fuentes orales, que mientras dicha Comisión elaboraba un *Informe Preliminar*, se producían las asambleas de base en las cuales se aportaban propuestas para la construcción del *Informe*. Una vez finalizado este documento fue enviado a los establecimientos educativos donde funcionaban las asambleas. En ellas se debería dar la discusión y formulación del Informe definitivo de la región.

Si se continúa con los sucesos acaecidos en Paraná, cabe aclarar que durante la segunda mitad de 1986, se publicaban invitaciones a alumnos, docentes, bibliotecarios y directivos para participar de las "reuniones informativas y de discusión" sobre el Congreso. Pero ni a través del relevamiento hemerográfico ni a partir de los testimonios queda explícita la resonancia que tuvieron esas invitaciones y, finalmente, aparece difuso el rol de la *Comisión Organizadora Local*. Según *El Diario*, ésta fue la que decidió la forma y momento de organización de las reuniones, los temas, las acreditaciones y las evaluaciones, y por otra parte los entrevistados mencionan que cada asamblea organizó su propia manera de participar, más allá de respetar las pautas generales de funcionamiento.

En cuanto al tema de la acreditación para participar en las asambleas de base, resultó que en ambas provincias, en la mayoría de los lugares de reunión, había que inscribirse previamente. Recordamos que este período de la historia argentina fue de transición y de dar voces a ideas acalladas durante la Dictadura. En consecuencia, el solo hecho de tener que dar a conocer los nombres para poder participar de este evento público, sacaría a la luz viejas reticencias presentes en esta situación, incluso la forma de participar estuvo determinada por la organización en los diferentes barrios. A través de las entrevistas se deduce que esta reglamentación obturó de alguna manera el interés de los actores a tomar la palabra:

"... tenés que pensar que eran los primeros intentos de participación..., la gente no tenía costumbre de participar, había mucho miedo todavía, no te olvides que esto se daba simultáneamente con las cosas de Semana Santa y todo lo demás, así que la gente tenía mucho miedo de abrir la boca, en particular por ejemplo, yo soy de las primeras egresadas de la carrera de catequistas y cuando yo abría la boca en contra de la enseñanza religiosa, o sea me oponía que en las escuelas públicas hubiera enseñanza religiosa o por ejemplo que el liceo siguiera manejándose como instituto militar, todo el mundo me decía: 'pero ¿vos sos católica?'..." Entrevista M. M.

Otro dato relevante para indagar en el desarrollo del Congreso se registró en la consulta del *Boletín Informativo*¹⁶ del Ministerio de Educación y Cultura de Santa Fe, en esta documentación se publica un denso reglamento para la presentación de ponencias para el Congreso, incidiendo en la posibilidad de participación amplia.

Por otra parte y de acuerdo con las noticias publicadas, en el año 1987 se produjeron hechos que marcaron una serie de decisiones dentro de la comunidad entrerriana. En este sentido, se realizó la discusión del *Informe Final de la ciudad de Paraná*, que fue presentado en la Asamblea Departamental. El mismo fue elaborado por la *Comisión Organizadora Local* junto con los aportes de las asambleas de base.¹⁷ Luego, se realizó la reunión departamental, y finalmente entre octubre y noviembre del '87 se concretó la *Asamblea Provincial* en Concepción del Uruguay, de la cual surgieron 11 representantes de la provincia de Entre Ríos para la *Asamblea Final*.

En el *Informe Final*¹⁸ de esta provincia se observan las diversas posturas que durante el II CPN marcaron diferentes enfoques. Es decir, se plasman las ideas en defensa de la enseñanza religiosa en las escuelas estatales por un lado, y por otro, las que defienden la laicidad. Asimismo, en relación con "El Gobierno y Financiamiento de la Educación" (una de las partes en que se divide este *Informe*), se dice que el Estado tiene la "función indeclinable... (de) controlar y supervisar la calidad de la enseñanza..." al mismo tiempo que debe "...fiscalizar la educación privada". Además, se explica claramente, la subsidiariedad del mismo a la educación privada, más allá de su principalidad. Una propuesta resulta interesante, pensando en la supuesta utilización de las conclusiones del Congreso para la formulación de la Ley Federal de Educación de los '90, es la que afirma que el financiamiento de la educación "...debe provenir de una fuente de recursos única a través del sistema impositivo y no deberá aceptar contribuciones", y además que el presupuesto educativo debe dejar de ser cercenado por motivos coyunturales. Al mismo tiempo, se propone la "descentralización" y "federalización" de las escuelas secundarias a través de la transferencia a las provincias de responsabilidades y "recursos necesarios" para llevar adelante este propósito, de esta manera se atenderían las demandas particulares de cada región siempre respetando la vigencia de un proyecto educativo nacional.

En virtud de recuperar lo ocurrido en la provincia de Santa Fe aseveramos que, si bien la puesta en marcha del II CPN comenzaba a tomar cuerpo ya desde mediados de 1985, los canales de información eran lentos y poco precisos para la región norte de esta provincia. Sin embargo, de acuerdo con la pesquisa efectuada, verificamos que la realización de las *Asambleas Locales* santafesinas tuvieron mayor promoción y a partir del 5 de febrero de 1988

comenzaron las *Asambleas Regionales*¹⁹. En cuanto a la *Asamblea Provincial*²⁰ concretada entre los días 19 al 21 de febrero de ese mismo año, allí se formularon las conclusiones que fueron llevadas a la sede de la *Asamblea Nacional* realizada en Córdoba.

Los documentos sobre el Congreso relevados de la provincia de Santa Fe son 2: el *Informe Preliminar* y el *Informe Final*. Ambos están contenidos en un mismo escrito. La lectura de uno y otro se vuelve dificultosa pues sobre el *Informe Preliminar* se establecen modificaciones explicitadas en el *Informe Final*; es decir, ninguno de los dos informes narra los resultados finales en su totalidad. Por otra parte, se puede examinar que en el *Informe Final* consta el reglamento para: 1- la participación en la Asamblea Provincial, 2- la elección de los representantes a la Asamblea Nacional, y 3- la organización para la deliberación y definición de las propuestas provinciales. Las deliberaciones duraron tres días y las decisiones logradas fueron por la votación de múltiples proposiciones de los participantes. Ambos documentos muestran, por un lado, una descripción y crítica de la realidad educativa, social, política, económica, y por otro, propuestas de solución. Si bien se exponen diferentes visiones, aparece una concepción de hombre que prima por sobre otras, ésta tiene que ver con el concepto de *persona y ser trascendente* con una fuerte impronta religiosa. En este sentido subrayamos la influencia de estilos pedagógicos personalistas²¹ que perduran a los declamados intentos de apertura ideológica dados a partir de la transición democrática. Entre los ejemplos más elocuentes, citamos:

"La Ley de Educación deberá tener en cuenta la identidad del hombre, lo que implica su conciencia y libertad, su capacidad, su comunidad, su misión y compromiso trascendente, entendiendo como tal la comunicación de la individualidad a las cosas y a la comunidad, trascendencia social y cultural, a Dios y a los valores espirituales". Parte II. Tema II. *Informe Final de la provincia de Santa Fe*. 1988.

En este párrafo se explicita una clara noción de los estilos perennialistas²² que resuelven de forma dogmática la trascendencia del individuo a la comunidad y a Dios y los sujetos quedan opacados por ideas autocráticas que determinan sus acciones y proyecciones. En otro registro analítico, y con relación a las políticas educativas, este documento, al igual que el de Entre Ríos, se declara en defensa por los principios del federalismo en el sentido de respetar los regionalismos logrando integrar lo particular y lo nacional, aun-

que siempre se muestra supeditado al control centralizado desde los organismos ministeriales.

Continuamente se remarca el papel de la Iglesia Católica como la institución que llevó a cabo las primeras "obras pedagógicas" en nuestro país y la cual posee legítimos derechos sobre la educación de los argentinos. Contradicoriamente, en este mismo documento, se señalan apartados en defensa de los preceptos de la Ley 1420, como por ejemplo, "igualdad, gratuidad, obligatoriedad, asistencialidad, coeducación, antidiogmatismo y laicismo". Sin embargo, las ideas fuertes responden a la defensa de la libertad de enseñanza y la "canalización de los recursos del Estado hacia las escuelas privadas", siempre con un control en cuestiones técnicas y pedagógicas concentrado en el Ministerio de Educación de la Nación. En relación con el papel de la Iglesia se aduce:

"...Dentro de este servicio de misión evangelizadora de la Iglesia se encuentra la educación... Todo proyecto educativo deberá reconocer que la Iglesia Católica está inserta en nuestra cultura nacional y presente en los valores cristianos de nuestra cultura..." Parte II. Tema: 54. *Informe Final de la provincia de Santa Fe*. 1988.

Una idea opuesta a la explicitada más arriba, la cual consideraba al Estado como el controlador de las acciones educativas, se puede observar en el siguiente texto:

"El Estado debe: Garantizar el derecho de las escuelas privadas de elegir personal y establecer su propio proyecto educativo. Evitar interferir en el nombramiento y promoción de los docentes". Parte VII. Tema I. *Informe Final de la provincia de Santa Fe*. 1988.

De esta manera resulta evidente que si bien en Santa Fe la convocatoria fue abierta y concurrida, hubo sectores que hicieron valer su posición de poder y se impusieron por sobre los defensores de la escuela pública estatal.

No es de dudar que las conclusiones de estos *informes* al ser tan abarcativas y contradictorias posibilitaron un extenso margen de interpretación y uso de las mismas. Consideramos que ésta fue una de las causas que permitió, terminado el II CPN, manipular las *Ideas Finales* de acuerdo a los intereses de los sectores ideológico-políticos neoliberales que promovieron la Ley Federal de Educación.

En definitiva, el II CPN llega a su fin en marzo de 1988. La fecha que se estableció para la *Asamblea Pedagógica Nacional* fue del 27 de febrero al 6 de

marzo de 1988, en Embalse Río Tercero, Córdoba; en la misma participaron aproximadamente trescientos (300) delegados de todas las provincias.

Voces de la Iglesia Católica

En el ámbito nacional, durante el II CPN la Iglesia Católica fue uno de los actores sociales más sólidamente organizados para participar del evento. Desde el plano conceptual, el documento “Educación y Proyecto de vida” da cuenta del pensamiento oficial de la Iglesia, dejando margen para discursos que mostraron las diferentes corrientes del pensamiento educativo católico (Nosiglia y Zaba, 2003) caracterizado como liberalismo, nacionalismo popular cercano al “aggiornamiento” y nacionalismo católico tradicional según Krotsch (1988).

En el caso particular de las provincias de Santa Fe y de Entre Ríos, la Iglesia Católica participó en el II CPN, sistemática y organizadamente desde 1983. Múltiples testimonios dan cuenta de esta afirmación. Ilustramos:

“...La Iglesia también,... que fue el sector más organizado, en todos sus niveles a través de docentes, a través de estudiantes, a través incluso de sacerdotes también participaron, yo creo que participaron y creo que fueron los que mejor organizados estaban en el tema educativo...” Entrevista A. M.

Asimismo, las declaraciones que se formulaban por parte de algunas instituciones católicas publicadas en *El Litoral* proponían la defensa de la libertad de elección de los padres en educación. Es decir, bajo el rótulo de “libertad de enseñanza”²³ se tejían los argumentos para legitimar el discurso de la necesidad de la educación religiosa en las escuelas. Por otra parte, se observa desde los comienzos del II CPN la introducción del discurso ideológico de la Iglesia Católica en *El Diario*. Por ejemplo, se dice:

“...Entre los puntos fundamentales, los prelados reiteran su tradicional defensa de la enseñanza libre, defienden el actual sistema de distribución de fondos y abogan por su perfeccionamiento, critican la infiltración de ideologías extrañas a los valores de nuestra cultura nacional y alertan contra el intervencionismo del Estado en la enseñanza privada...”²⁴

La apelación eclesial a la “infiltración de ideologías extrañas a los valores de nuestra cultura nacional” en el marco temporal postdictadura²⁵ amerita un tratamiento particularizado que excede los objetivos de este artículo. Cabe resaltar que esta crítica a “la infiltración de ideologías extrañas a los valores de nuestra cultura nacional” de la cita 23, remite a una actualización de los tópicos del discurso nacionalista e integrista reivindicado desde el marco católico más conservador. Además, cabe mencionar que este discurso fue sostenido por el Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC) y los obispos durante el II CPN.

Por otra parte, las disputas que se establecieron entre algunos sectores de la Iglesia y los defensores de la principalidad del Estado en materia educativa mostraron la faceta liberal de ciertas posturas católicas haciendo referencia a la defensa del “pluralismo” y la “libertad de elección” en educación. Sin embargo, señalamos que la participación de la Iglesia Católica fue heterogénea y para la conservación de su posición se entrelazaron tendencias conservadoras y liberales. Anticipamos que las primeras tendencias se observan en los discursos relevados de los periódicos y, además, en las diversas formas de accionar de la Iglesia en las *Asambleas*; y las segundas se corresponden con la defensa de la educación privada y su directa relación con el mercado.

Cabe consignar que entre los actores más destacados en el II CPN se encontraban los obispos, el CONSUDEC, las parroquias, los docentes de escuelas confesionales, los gremios representantes de las escuelas privadas, grupos de padres y de jóvenes católicos. Desde los inicios del Congreso, los obispos católicos manifestaron su posición crítica refiriendo a las acciones que se llevaron a cabo desde el gobierno. Además, mostraron de manera contundente las advertencias de aquellos hacia las medidas que se adoptaban en materia educativa. En este sentido, en *El Litoral* se explicitaba:

“...La crítica más dura del documento episcopal sobre la coyuntura rozó a las autoridades de la educación, pues mencionando ‘fundados temores’, sostuvo que ‘se están programando y desarrollando, desde diversos niveles del Estado de un modo unilateral, orientaciones y líneas que son discutibles e inaceptables’. Es indudable que se está sobre pasando la neutralidad, ideologizando contenidos y métodos con signos decididamente materialistas, incluso a la sombra del nombre de la democracia’, expresaron los obispos”.²⁶

En el marco de esta caracterización de la realidad educativa de entonces, esta cita que hace mención al discurso de los obispos, apunta a develar cier-

tas luchas por la imposición de significados que se libraron en el seno del Congreso. Casi al mismo tiempo que los obispos pronunciaban algunas desavenencias con la propuesta educativa del gobierno nacional, desde el CONSUDEC se publicaron noticias adhiriendo a las instancias del II CPN.²⁸ Entre tanto, se formulaban documentos²⁹ que exponían la postura eclesiástica relacionada con el papel del Estado en materia educativa, defendiéndose la principalidad del mismo, siempre y cuando se sostuviera la subsidiariedad al sector privado. Como se expresa en las entrevistas realizadas, también se reclamaba sobre la opción de elección religiosa en las escuelas públicas. Además señalamos que, junto a los documentos emanados por la Iglesia Católica se desarrolló la organización del *Encuentro Nacional de la Juventud Católica* acaecido en Córdoba durante septiembre de 1985. Este evento tuvo mucha repercusión dentro de la movilización juvenil argentina, según se explicita en *El Diario de Paraná*. También se desarrollaron, durante 1986, el *Primer Congreso de Educación Católica* en Córdoba y el *XV Congreso Internacional de Educación Católica* en Buenos Aires, los cuales aportaron ideas acerca de la educación popular que, sin embargo, no fueron respaldadas por la cúpula eclesial argentina.

Como se viene apuntando, de la misma manera que se produjeron documentos, eventos a escala nacional, reuniones parroquiales obligatorias para fieles y docentes de escuelas confessionales, del mismo modo, se estimuló la organización de las familias a través de la *Confederación de Padres de Familia (COFRA)* y se explicitaron continuamente discursos del CONSUDEC, de párrocos y obispos, dejando por sentada la postura tradicional de la Iglesia Católica.

Así, a medida que transcurrían las acciones organizativas del II CPN en las ciudades de Paraná y Santa Fe, se plasmaron innumerables estrategias de "...manipulación, legitimación, creación de consenso y otros mecanismos discursivos que influye(ron) en el pensamiento..."³⁰ de los diferentes actores sociales y que mostraron la estructura de poder que se iba armando alrededor del discurso educativo de la Iglesia Católica. Esta institución, y retomando el análisis de los discursos políticos que formula Verón (1987), enunciaba sus réplicas hacia determinados *destinatarios*. Por un lado, dirigió su discurso hacia aquellos actores que tenían una *creencia presupuesta*, es decir, los que no cuestionaban las ideas de la Iglesia (*prodestinatarios*). Por otro lado, estuvieron los que formulaban un discurso alternativo y, en este caso, fueron los sectores que defendían la enseñanza estatal (*contradestinatario*). Finalmente se encontraban esos actores a los que había que *persuadir* pues se hallaban al margen de las discusiones político-ideológicas que se produjeron al hilo de los procesos pedagógicos de los '80. Afirmando entonces, las luchas ideológicas y políticas entre la Iglesia y los sec-

tores que defendían la enseñanza laica. Ambas partes generaban estrategias para sostener sus discursos y, de esta manera, acumulaban poder de intervención en las decisiones educativas configurando determinados espacios de hegemonía.³¹ Un entrevistado informa que:

"... una de las discusiones más fuertes tuvo que ver con las fuertes ponencias, por un lado de la defensa de la escuela pública estatal y (por otro) las posiciones de los grupos que defendían la escuela privada... y lógicamente en algunos lugares... el tema de la enseñanza religiosa en las escuelas del Estado..." Entrevista S. O.

Resulta fácil advertir que a través de estrategias de manipulación de la opinión, legitimación de acciones y búsqueda de consenso, la Iglesia Católica abrió espacios de intervención en todas las instancias del II CPN. En este sentido, precisamos que los modos de *abuso de poder*³² de la Iglesia dados a través de diferentes formas de reproducción de sus discursos. El control discursivo puede aplicarse a todos los niveles y dimensiones de texto y habla en el transcurso de la comunicación institucional ya que se puede abusar del poder para censurar, intimidar o limitar la libertad de los actores menos poderosos. Por esto, se hace necesario efectuar un análisis detallado de la "propaganda eclesiástica" y establecer las estrategias, a veces muy sutiles, de tales formas de dominación discursiva. De ahí que en el abordaje de las fuentes, se corrobora permanentemente la asiduidad con que el discurso católico tenía voz en los medios de comunicación, en las asambleas, en las instituciones indicándonos la capacidad de propagación del mismo. Cotejando estos datos con las fuentes orales se pueden apreciar en las diversas instancias del Congreso, otras estrategias puestas en juego a la hora de legitimar estas propuestas:

"...las parroquias se habían armado muy bien,... habían mandado a la gente toda con ayudas memorias, tiritas con lo que tenían que decir cada participante..." Entrevista M. M.

"... fue muy sintomático que casi 100 ponencias (de las 200 que llegaron a esa asamblea de base) eran prácticamente iguales, provenían de la Iglesia Católica, eran muy cortas y muy simples, basadas en la idea del hombre como "unidad biopsíquica y espiritual con trascendencia en Dios..." Entrevista G. M.

“...la Iglesia estaba mucho más armada de lo que pensábamos los que íbamos a defender una idea de la función del Estado..., se presentaban con documentos, convocaban a sectores cuando veían que se resolvía todo por elecciones..., digamos todas las decisiones que se tomaban en la asamblea de base o en la asamblea departamental y provinciales, buscaban gente y ganaban las elecciones, porque había 4 o 5 y de golpe había 20 y resolvían..., estaban mucho más organizados en el sentido de decidir o resolver una cuestión política una decisión política con respecto a los diversos temas del sistema educativo...” Entrevista M. J.

En este punto, planteamos las similitudes y diferencias que observamos en el trabajo con ambos periódicos. Por un lado, la similitud radica en que ambos hacen referencia a las opiniones de la Iglesia Católica en materia educativa sin tener presente a otras instituciones de gestión privada ni a otras iglesias. Esta circunstancia estaría indicando la prevalencia adquirida por la Iglesia Católica dentro del sector privado de la educación. Por otro lado, se presenta la diferencia en el hecho cierto que en *El Diario*, la Iglesia Católica no tuvo un “discurso rival”, es decir, a través del análisis hemerográfico comprobamos que no se manifestaron *contradestinatarios* a las ideas plasmadas por la Iglesia; diferenciándose de lo ocurrido en *El Litoral*, pues, ante la difusión del discurso catolicista o privatista, en este medio gráfico sí hubo reacciones inmediatas de sectores opositores.

Otro de los temas controvertidos y reiterativos en los debates del II CPN entre el sector privado y el público fue el de los *subsidios* por parte del Estado a las escuelas privadas. En esta disputa, el privado fue posicionándose en un lugar de predominio para intervenir en las decisiones que se tomaban en el ámbito educativo³². Además, con mayor énfasis se expresa en los discursos no sólo de los privados sino también en el de la *Comisión Honoraria de Asesoramiento del Congreso* (ente nacional) que dentro de las funciones del Estado se encuentra la de subsidiariedad al sector privado, no se cuestiona este enunciado sino que se legitima diariamente³³. Durante los últimos meses de Congreso, la Iglesia Católica insistió en la creación de conciencia sobre la introducción de la enseñanza religiosa en todas las escuelas.³⁴ Verificamos esta información extraída de los periódicos con testimonios provenientes de los entrevistados.

Con el correr de los acontecimientos, los desencuentros entre la Iglesia y la propuesta oficialista aparecían visibles. Las disidencias además de relacionarse con el ámbito educativo, se vinculaban con opiniones encontradas sobre la ley de divorcio vincular, la libertad de expresión en los medios masi-

vos de comunicación y la reforma de la Constitución³⁵. En estas ciudades litoraleñas, tanto las críticas hacia las acciones desarrolladas por el gobierno como la metódica y constante labor del sector privado (especialmente el de la Iglesia Católica) dan lugar a que en diciembre de 1987 triunfase ampliamente la postura de la Iglesia en diferentes regiones argentinas³⁶. Aclaramos, entonces, que las noticias del ámbito nacional se entrecruzan con las provinciales, trasluciendo una continuidad en ambas instancias. Si bien lo que fue aconteciendo en cada provincia tiene un carácter particular, los postulados de la Iglesia Católica adquieren un peso muy fuerte en la mayoría de ellas.

En última instancia, rescatamos las reflexiones de un entrevistado, que visibilizan el momento histórico en que se producía la fuerte participación de los sectores privatistas y la debilidad de los defensores de la escuela pública durante el II CPN:

“... el gobierno nacional fue bastante ingenuo en pensar en que se iba a lograr una conciencia clara y precisa de la gente de la participación, para poder expresar lo que realmente sentían y para mejorar el sistema educativo y esta debilidad de las fuerzas más progresistas en la política educativa argentina fue evidente frente a la gran fuerza que ejercieron los sectores privados del Congreso Pedagógico...” Entrevista M. J.

Las voces de los docentes a través de los gremios

En el año de apertura oficial del II CPN, en Santa Fe se produjo una fuerte movilización por parte del gremio de docentes particulares convocándose a reuniones informativas y de reflexión en materia educativa. En cuanto al sector de escuelas privadas, se organizó y elaboró propuestas a través de encuentros de trabajo e inclusive asueto escolar para discutir temas anexos a la postura de la escuela privada. Además, se sucedieron informaciones que notificaban sobre jornadas organizadas por el gremio o por el Episcopado³⁷.

En contrapartida, las discusiones en el sector público acaecían de forma pausada. Consideramos que, después de los años de Dictadura, la destrucción de los lazos de participación social fue de tal magnitud, que en los primeros años de democracia se hizo difícil lograr procesos de intervención y cooperación sostenidas por parte de los gremios docentes. Sin embargo, en toda la provincia de Santa Fe se fueron generando muchas reuniones para debatir, se organizaron varios grupos de trabajo que nucleaban a los gre-

mios, las cooperadoras, instituciones educativas, periodistas, instituciones de bien público³⁸. Se advierte que el gremio de docentes estatales de la provincia –Asociación del Magisterio de Santa Fe– (AMSAFE) estaba comprometido y programaba encuentros para abrir la discusión,³⁹ sin embargo queda explícito que esta participación no fue sostenida:

“...Entonces estando en ese momento en la AMSAFE empezamos a participar de jornadas previas al Congreso a donde asistían no solamente docentes, sino gente preocupada por esto y que se sumó a estar porque le interesaba opinar sobre la educación...luego en otras instancias no participamos...” Entrevista A.S.

“...Si hubo difusión pero por ejemplo, hubo mucha gente en Santa Fe el sindicato docente AMSAFE no participó, los partidos de izquierda no participaron, es decir no creyeron en el Congreso Pedagógico, uno ahora dice al final a lo mejor tenían razón, pero también uno debería pensar ¿si hubieran participado las cosas hubieran sido así?...” Entrevista H.D.

Por otra parte, todas las unidades de base de CTERA confeccionaron un documento con propuestas para el II CPN defendiendo la escuela pública, reuniéndose en Buenos Aires durante el mes de mayo de 1986.⁴⁰ Inmediatamente a la realización de este Seminario, el gremio de docentes privados de Santa Fe (SADOP) criticó las conclusiones finales del mismo.

En *El Diario de Paraná*, hacia mayo del '86, se postulaba la opinión de la UDA (Unión de Docentes Argentinos) de la siguiente manera:

“...no quisiéramos los docentes ser convocados a un CPN simplemente para avalar lo que ya ha sido resuelto en círculos de especialistas e ideólogos, con apariencias (y por lo tanto con engaño) de participación”⁴¹. Además, aparecían ideas de la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA) reclamando “...a los ministros de educación (entre otras cosas) una amplia participación en la elaboración de planes educativos y en el CPN”.⁴²

Pero, más allá de los reclamos que se formularon, el peso acumulado en la toma de decisiones por los gremios y los docentes no pareció tener demasiada influencia, especialmente en la ciudad de Paraná. Al mismo tiempo, ante las innumerables debilidades que aparecían en el desenvolvimiento del II CPN, finalizando el año 1986, una expresión que emana de *El Diario* dejaba

entrever los sentidos que se iban construyendo en relación con este evento educativo:

“...Este fin de año encuentra también a la organización del CPN un tanto detenida. Por lo que se observa el Congreso funciona en la cúspide –las reuniones de asesores son constantes y regulares– pero en la base no hay participación regular. La única excepción, hasta el momento, es lo que sucede en el ámbito de la enseñanza católica donde hay funcionamiento en la base y un trabajo de documentos seriamente realizados...”⁴³

Entre tanto, al comenzar el año siguiente, la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER) seccional Paraná, invitaba a los docentes a preparar los trabajos que serían presentados al II CPN⁴⁴. De acuerdo con las entrevistas relevadas no se pudo corroborar la efectiva concreción de ponencias que aportaron al Congreso pero, por otra parte, se confirmaron expresiones de desilusión relacionadas al mismo, por ejemplo en la provincia de Santa Fe el Secretario General de AMSAFE, Sr. César Oxley expresa “...Si esto sigue así pienso que el Congreso Pedagógico será un fracaso”...”⁴⁵

Más allá de los desánimos, el año 1987 fue alentador para la CGT, el Ministerio de Educación y Cultura de Santa Fe y las diferentes zonas que participaban del II CPN, se organizaron nuevos encuentros, se informó sobre la presentación de ponencias y aportes al Congreso, y además se llamó a la elaboración y difusión del *Informe Preliminar*, entre otras actividades⁴⁶. En Entre Ríos, las voces de los docentes a través del diario no se escucharon con frecuencia. Los tiempos se fueron acortando y la participación de la comunidad educativa quedaba restringida. Según las voces de los entrevistados pesaban aún muchos rastros todavía de la Dictadura setentista:

“...fue muy difícil la participación de la gente porque todavía estaban todos los miedos, todas las angustias, persecuciones y también había muchos desechos de las políticas que habían implementado los militares digamos con respecto a la participación, había mucho miedo, o sea de opinar que dijeras tus cuestiones y fue muy difícil en las escuelas meter este tema de análisis porque los directores tenían sus prevenciones, con todo lo que había pasado anteriormente hubo mucho temor en la participación, bueno, en decir que es lo que pensabas...” Entrevista M. J.

Las voces de los partidos políticos⁴⁷

Una revisión de las noticias publicadas en ambos periódicos permite afirmar que los partidos políticos con participación mayoritaria fueron el justicialista y el radical. Además, cabe aclarar, según los testimonios recabados en Santa Fe, que hubo una importante participación del Partido Intransigente. Hacia los comienzos de la organización del Congreso, los partidos opositores al gobierno apoyaron las propuestas del oficialismo sin muchas objeciones, pero en el año 1987 se generaron enfrentamientos que ocasionaron una disminución de la participación de algunos oponentes al radicalismo en el II CPN.

En la provincia de Santa Fe, el primero que se expresó críticamente con el gobierno fue el partido Justicialista (PJ), difundiendo un documento nacional titulado “El peronismo participa del Congreso Pedagógico”, documento que se ofreció a la militancia para su discusión. Particularmente, el Partido Demócrata Progresista (PDP) también realizó serias críticas a algunas acciones concretas del radicalismo ligadas con el Congreso:

“El PDP criticó la carencia de fondos para concretar en la provincia las diferentes actividades del CPN, y tras responsabilizar por esa situación al Poder Ejecutivo Nacional reclamó que ‘esta cumpla con su compromiso y evite que pueda frustrarse una iniciativa de tan vastos alcances’...”⁴⁸

Al mismo tiempo, se observa en las noticias de *El Diario* que la actitud de los partidos políticos opositores al gobierno fue realmente de discusión, de manera similar a la provincia vecina, pues en un principio el PJ apostó a la propuesta de la Unión Cívica Radical (UCR) pero inmediatamente hubo dissidencias.⁴⁹ En Paraná, se produjo la renuncia a la participación en el II CPN por parte de los miembros del partido justicialista. Llegados casi a la deliberación final, se retiraron los representantes del peronismo de la Comisión Organizadora y de otros organismos vinculados al CPN, según lo explicitado en *El Diario*, influyendo en esta decisión la derrota del peronismo en los comicios municipales del 6 de septiembre de 1987⁵⁰.

En contraposición a los otros partidos y como mencionamos anteriormente, el Intransigente⁵¹ participó de manera activa en el Congreso, avalando la decisión del oficialismo de promover la reflexión educativa. Según Buenaventura Bueno (coordinador de la Comisión Nacional de Educación del partido Intransigente y miembro del Consejo Asesor Honorario Nacional del Congreso Pedagógico) “...La ley de convocatoria al Congreso responde a nuestra

propuesta y está redactada en tal forma que puede dar lugar a la primer experiencia de democracia participativa desarrollada en forma orgánica...”⁵²

La Comisión Pro-Congreso Pedagógico del Comité Capital de la UCR Seccional Paraná se organizaba convocando a diferentes reuniones a lo largo de todo el Congreso en donde se trataban todos los temas relacionados con el evento, recordando que en la provincia de Entre Ríos, a diferencia de lo que ocurría en Santa Fe, gobernaba el Partido Radical. Finalmente queda explicitar que los partidos políticos a medida que avanzaban las instancias del II CPN establecían alianzas corporativas que desdibujaban las propuestas emanadas de los actores de base (padres, alumnos, directivos). Al respecto los entrevistados expresaban:

“...se formaron varios sectores que es de alguna manera reflejado en el marco ideológico que en ese momento había en la sociedad (...) en un sector estaba la Iglesia que es el sector más fuerte..., después estaban sectores peronistas que... eran los sectores más ligados a la Iglesia, los sectores del justicialismo y los sectores más conservadores de la Iglesia,... y después, del otro lado con las típicas diferencias, radicales y los sectores de izquierda...” Entrevista J. L.

“...Dentro de la educación pública estábamos nosotros, los del Partido Intransigente y la Unión Cívica Radical que en ese momento era partido de gobierno nacional y la Universidad que participó muchísimo acá. Y bueno del otro lado, digamos, la Iglesia, que participó la Iglesia Católica mayoritariamente pero había también de otros credos y bueno, el Partido Justicialista que era partido de gobierno en la provincia, esa era la otra alianza porque en realidad el Partido Justicialista apoyaba la postura de la Iglesia...” Entrevista H. D.

Reflexiones Finales

En la instancia final del Congreso, se produjo un suceso sumamente interesante. Tras un largo debate, el sector católico logró un lugar importante en el desenvolvimiento del evento, Silvio Montini representante del CONSUDEC obtuvo la Comisión de Coordinación General.⁵³ En esta ocasión, uno de los entrevistados recuerda que “... la Asamblea Nacional se trabó dos días” por el no acuerdo en la elección de las autoridades.

Ciertamente, los resultados finales mostraron lo que se dibujaba desde el comienzo en el panorama general: la discusión respecto de la educación pública y privada, la subsidiariedad del Estado y la enseñanza de religión en las escuelas públicas fueron las temáticas que ocuparon el mayor tiempo y esfuerzo de los participantes.

Acordamos con Cecilia Braslavsky (1989) en cuanto que en la *Asamblea Final* cada delegado defendió sus propias convicciones y no las de la jurisdicción a quien representaba. Las luchas entre diferentes fuerzas político-ideológicas producidas en la *Asamblea de Embalse* mostró la capacidad de los distintos actores a lo largo de todo el proceso del II CPN, la modalidad de reagrupamiento partidario-corporativo dió por perdido el protagonismo de los actores de base.

Terminado el II CPN la Iglesia siguió discutiendo sobre los resultados, iniciándose una reunión en el Episcopado para tratar este y otros temas relacionados con la educación.⁵⁴ El presidente del Equipo de Educación del Episcopado, monseñor Emilio Bianchi di Cárcano consideró:

“...‘positivo’ el resultado de la asamblea del CPN y sostuvo que sus propuestas ‘son afines con las posiciones que la Iglesia Católica siempre ha defendido’... Destacó las coincidencias sobre persona humana, que consideró redactadas con un ‘lenguaje casi católico’ y fueron votadas por unanimidad en la asamblea...”⁵⁵

Después de estas declaraciones y acontecimientos, queda claro que el lugar ocupado por la Iglesia en la Asamblea Nacional da cuenta de la organización discursiva sistemática y continua lograda a lo largo de todo el Congreso.

Con relación con los periódicos estudiados, se ha mostrado cómo ambos se constituyeron en un espacio que permitió la difusión constante de las últimas informaciones emanadas desde la Iglesia en materia educativa. Asimismo, se evidencia que la ordenación discursiva y propagandística de la Iglesia Católica fue construida sistemáticamente para la acumulación de un poder de decisión amplio dentro del II CPN. Mientras que los sectores defensores de la educación laica y estatal lograron formular tímidas estrategias para contrarrestar el avance del otro sector, alcanzaron algunos lugares de intervención principalmente durante las asambleas de base, pero a la hora de definir las discusiones y crear algún tipo de poder convocante no fueron lo suficientemente capaces de sostener su lucha, según se puede observar a través del corpus empírico.

Resaltamos que, según nuestra indagación, en la ciudad de Santa Fe se produjo una amplia participación social, y que *El Litoral* fue el portavoz de múltiples opiniones, es decir la de los gremios, las cooperadoras, instituciones educativas, instituciones de bien público, etc., a diferencia de lo que se observó en la ciudad de Paraná donde la Iglesia Católica acaparó las opiniones del medio de comunicación más importante de la ciudad.

Para finalizar, señalamos que la convocatoria y desarrollo del II CPN en el ámbito paranaense y de la ciudad de Santa Fe fue un suceso vigoroso por su magnitud sin precedentes dentro de las experiencias pedagógicas argentinas. Constituyó un acontecimiento importante porque en muchas de sus instancias lograron expresarse los diferentes actores educativos, y principalmente, por constituir una oportunidad fundamental para abrir debates educativos pendientes e irresueltos por la dirigencia. Debates que si bien no quedaron concluidos, pudieron ser puestos en consideración. En los comienzos del Congreso, se generaron en varios sectores de la población, muchas expectativas sobre la posibilidad de diálogo y construcción colectiva de un proyecto educativo, pero paulatinamente se fueron abriendo paso innumerables inconvenientes y diferencias políticas e ideológicas entre los participantes. Desde los organismos oficiales, a pesar de su predisposición, los procesos burocráticos, los problemas económicos, la desorganizada y muchas veces tardía distribución de la información cooptaron instancias de encuentros y consolidación de discursos consistentes en defensa de la educación laica y estatal. En muchos casos, estos sucesos dilataron la edificación del proyecto educativo nacional, la participación de docentes, alumnos, cooperadoras, gremios, asociaciones intermedias, bibliotecas, etc. que, consideramos, anhelaba el sector mayoritario de la sociedad argentina. Además, y los relatos lo explicitan con frecuencia, el momento histórico transicional en el que se enmarcó el II CPN también limitó la acción social.

Coincidimos con Puiggrós (1987), en que el partido oficial no tuvo una “propuesta programática” sólida y definida y que esto fue un factor de debilidad de los sectores defensores de la enseñanza pública. Por su parte, los gremios se estaban reconstituyendo y tuvieron intervenciones esporádicas y exigüas. La lucha entre los partidos políticos más importantes hacia el final del II CPN sólo provocó fragmentación y salidas individualistas por parte de los representantes de las diferentes provincias en la *Asamblea Final*. Como se auscultó en la investigación, las voces de los actores sociales relevantes de la educación (padres, alumnos, directivos) quedaron desdibujados ante las corporaciones (partidos políticos, Iglesia Católica) que acapararon las instancias participativas.

En última instancia, consideramos inejudicable explicitar que los procesos pedagógico-ideológicos puestos en marcha durante el II CPN nos permiten repensar acerca de la importancia de generar y ocupar democráticamente espacios donde debatir los principios, necesidades y finalidades educativas de la mayoría de la sociedad. De lo contrario, estos espacios son ocupados por "ficciones democráticas" de las que hablaba uno de nuestros entrevistados y por des-preocupados intereses sectarios incapaces de generar prácticas solidarias y colectivas.

Fuentes escritas

- Informe Final del II Congreso Pedagógico Nacional.
- Informe Preliminar y Final de la Provincia de Santa Fe.
- Informe Final de la Provincia de Entre Ríos.
- Archivo del diario: *El Litoral* de Santa Fe (1983-1988).
- Archivo Provincial de Entre Ríos: *El Diario de Paraná* (1983-1988).
- Boletín Oficial de la provincia de Entre Ríos.
- Boletín Informativo. Ministerio de Educación y Cultura de Santa Fe.
- Memorias de la UNER.
- Folletos del II CPN emanados por el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.
- Decretos y resoluciones emanados por el Ministerio de Educación y Cultura de Santa Fe.

Fuentes orales

Entrevistas

Bibliografía

- Borrat, H. (1989) *El periódico, actor político*. Barcelona, Gustavo Gili, MassMedia.
- Cavarozzi, M. *Autoritarismo y democracia (1955-1983)*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1992.
- De Lella, C. y Krotsch, P. (1989) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Di Stefano, R. y Zanatta, (2000) L. *Historia de la Iglesia argentina. Desde la Conquista hasta fines del siglo xx*. Buenos Aires, Mondadori.
- Ezcurra, Ana Ma. (1988) *Iglesia y transición democrática. Ofensiva del neoconservadurismo católico en América Latina*. Buenos Aires, Puntosur.
- Kaufmann, C. y Doval, D. (1997) *Una pedagogía de la renuncia. El peronialismo en Argentina (1976-1982)*, Paraná, Serie Cuadernos, Facultad de Ciencias de la Educación-UNER.
- _____. (1999) *Paternalismos pedagógicos*. Rosario, Laborde.
- Krotsch, C. (1988) "Iglesia, educación y Congreso Pedagógico Nacional" en Ezcurra, A. *Iglesia y transición democrática. Ofensiva del Neoconservadurismo católico en América Latina*. Buenos Aires, Puntosur.
- Mignone, E. *Iglesia y dictadura*. Ediciones del Pensamiento Nacional, Buenos Aires, 1986.
- Nosiglia, M. C. y Zaba, S. M. (2003) "El papel de la Iglesia Católica en la formulación e implementación de las políticas educativas argentinas en los '90", en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación N° 4. 2002-2003: 61-94*.
- Puiggrós, A. (1987) *Discusiones sobre educación y política. Aportes al Congreso Pedagógico Nacional*. Buenos Aires, Galerna.
- Van Dijk, T. (1980) *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona, Paidós.
- Van Dijk, T. (1997) *Racismo y análisis crítico de los medios*. España, Paidós.
- Van Dijk, T. (1998) *Estructuras y funciones del discurso*. México, Siglo Veintiuno Editores, 12^a edición.
- Verón, E.; Arfuch, L. y otros (1987) *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*. Buenos Aires, Hachette.
- Zanatta, L. (1996) *Del Estado liberal a la nación católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo. 1930-1943*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

Notas

¹ Universidad Nacional de Entre Ríos.

² En Borrat, Héctor, *El periódico actor político*. Gustavo Gili. Barcelona, 1989, se caracteriza al diario como "actor político colectivo" ya que el ámbito de actuación del periódico no es el de la conquista del poder o la permanencia en él, sino la influencia que puede llegar a ejercer en los demás actores que sí interactúan en el campo político de la conquista del poder.

³ *El Litoral* comenzó a editarse el 7 de agosto de 1918 en la ciudad de Santa Fe. Rogelio Alaniz, en "En 1918 una nueva voz: El Litoral", *El Litoral. Edición Especial. 80º aniversario*, Santa Fe, 09.08.98: 93; afirma que la creación de este periódico manifestó "... la preocupación de ciertos núcleos sociales por ampliar los niveles de participación cultural, reforzar el liderazgo intelectual y moral de la ciudad –en una provincia en donde Rosario intenta impugnar esta hegemonía– y modelar esos cambios en el ideario del liberalismo democrático".

tico..." Luego, agrega que: "... para mediados de los años treinta, *El Litoral* ya es el principal diario de la región... *El Litoral* se transforma en el diario hegemónico de Santa Fe, porque contribuye mejor que nadie a la tarea de modelación de la opinión pública, elaborando en términos de sentido común una visión que incluye a la élite dirigente, a las clases populares y al propio diario, en tanto y en cuanto *El Litoral* también se va forjando en un proceso 'de ida y vuelta' con la sociedad..." El área de influencia y red de distribución de *El Litoral* abarca Santa Fe y zonas limítrofes de Córdoba y Entre Ríos.

⁴ Diecisésis página en forma de tabloide, reunidas todas bajo el lema y bandera definitoria "Institucionalizar el país"; y el nombre "Nuestra Hoja"; conformaron el primer ejemplar de *El Diario* que comenzó a editarse el 15 de mayo de 1914 en la ciudad de Paraná. Actualmente, es el principal órgano de prensa de Entre Ríos, del cual se nutren la mayoría de los medios masivos de la provincia; y acreedita reconocimiento en el orden nacional.

⁵ El propósito de las entrevistas pretendió lograr apreciaciones generales de los actores sociales acerca de sus prácticas participativas durante el II CPN, procurándose obtener argumentos que fundamenten el análisis. El criterio metodológico seguido seleccionó informantes claves que hubiesen desempeñado tareas activas como docentes, militantes gremiales y políticos durante aquellos años.

⁶ Entrevistas realizadas a H. D., A. S., A. M., G. M., M. J., M. M., G. T., J. L., M. B., S. O.

⁷ Durante una reunión que comenzó el 10.05.84 en Valle Hermoso, Córdoba, se llevó a discusión la problemática educativa. Se registraron serios debates entre los funcionarios de los partidos mayoritarios (radical y justicialista), y finalmente se aprobó el proyecto de realizarlo. Esta afirmación se traslució en *El Litoral*. "Estado de emergencia educativa declaró el Consejo Federal de Educación". "El organismo, que deliberó en Valle Hermoso (Cba.) aprobó, al concluir la décima asamblea, el proyecto de convocar al segundo Congreso Pedagógico Nacional." 12.05.84, p. 2.

⁸ Según el decreto N° 0634 del 19.8.85, emanado por el Ministerio de Educación y Cultura de Santa Fe, por un lado, se dispone la adhesión a la realización del II CPN, y por otro, la creación de una Comisión Provincial encargada de organizar las actividades del Congreso, integrada por: el Ministro de Educación de la Provincia, los sub secretarios de Educación Primaria, Pre-escolar y Especial; de Educación Superior, Media y Técnica; de Ciencia, Tecnología y Cultura, un representante de cada Bloque Político de la Legislatura, un representante del Consejo Provincial de Educación Católica, un representante de cada Universidad Nacional y Privada, un representante de la CGT Rosario, un representante de la CGT Santa Fe y un representante de la Confederación Económica de Santa Fe.

⁹ De la misma manera el decreto N° 2529 del 26.07.85, emanado por el gobierno de la provincia de Entre Ríos adhiere al II CPN y constituye una Comisión Organizadora Provincial, la cual será presidida por el presidente del Consejo General de Educación y estará integrada por la directora de Enseñanza Media, Especial y Superior, la directora de Enseñanza Especial, la Directora de Enseñanza Privada, dos senadores y dos diputados.

¹⁰ La organización del II CPN queda explícita en el documento: "Pautas de Organización del Congreso Pedagógico" y además en una nota de Beatriz Santiago "Todo lo que hay que preguntarse sobre la educación argentina". En *El Litoral*. 24.06.85, p. 4.

¹¹ *El Litoral*. "La organización y objetivos del Congreso Pedagógico (ley 23114)". 03.07.85, p. 10. "Propician adherir al Congreso Pedagógico". 23.07.85, p. 8.

¹² A través de la Resolución N° 923 del 25.9.86 emanada desde el Ministerio de Educación y Cultura de Santa Fe se designa a los representantes de las 7 regiones de la provincia, cuyas cabeceras se encuentran en las ciudades de: Ceres, Reconquista, Rafaela, Santa Fe, Cañada de Gómez y Rosario.

¹³ El decreto de aprobación de la Comisión Honoraria de Asesoramiento fue el N° 0617 del 20.3.87 emanado por el Ministerio de Educación y Cultura de Santa Fe. Integraban la comisión: Prof. Guillermo Piria, Prof. Julio De Zan, Pbro. Edgardo Trucco, Sr. Juan Carlos Bettanin, Dr. Leo Hillar Puxeddú, Pbro. Edgardo Stoffel, Ing. Carmelo Soriano, Prof.

Francisco Rosciani, Mons. Fabriciano Sigampa, Dr. Aldo Tessio, Sr. Ricardo A. Supisiche, Dra. Mabel F. De Arteaga Mosca, Pbro. Edmund García Caffarena, Pbro. Rogelio Barufaldi, Prof. Carlos Eduardo Pauli, Prof. Ana María Caffaratti, Sra. Amelia Martínez Trucco, Dr. Federico G. Cervera, Prof. Luis Milici, Prof. Lázaro Flury, Dr. Roberto Ramón Pauli, Dra. Iris Laredo, Dr. Ovide Menin, Prof. Rosa de Ziperovich, Lic. Felipe Justo Cervera, Dr. Carlos José Vigil, Sr. Efraim Angeloni, Prof. Carlos R. Rovere, Dr. Ángel A. Brovelli, Prof. Marcos P. Rivas, Prof. Beatriz M. De Castegnola, Sr. Julio Migno, Ecno. Mario R. Vigo, Sr. Arturo Palenque Carreras, Prof. Roberto Benítez, Sr. Luis Rullán, Antrop. Buenaventura Terán, Prof. Juan Carlos Zorzi, Dr. Francisco Dante Morán y Sr. Luis Rapella. Ninguno de los entrevistados que integraron esta Comisión recordaron haber participado de la misma, llegando a agregar, uno de ellos, que este documento fue una de las "ficciones democráticas" instauradas por aquellos años.

¹⁴ *El Diario*. "Congreso Pedagógico: acto de inauguración en Paraná". 15.06.86, p. 6. "Inauguración del Congreso Pedagógico en el ámbito de nuestra provincia". 17.06.86, p. 6.

¹⁵ En este mismo período desde la Universidad Nacional de Entre Ríos se difundieron algunos folletos explicando la forma de organización del Congreso. Los folletos fueron emanados desde el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, pues se encontraron varios ejemplares en la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) de dicha Universidad. Además, se consultaron las *Memorias de la UNER* de los años 1986 y 1988; en la perteneciente al año '86 se localizó en el apartado de la FCE inciso D- "Congresos, Jornadas, etc.", la siguiente información: "Participación en las Jornadas Metropolitanas de Investigación Educativa como aporte al Congreso Pedagógico. Delegados docentes y alumnos. Instituto de Ciencias de la Educación. UBA". Por otra parte, véase: *El Diario*. "Congreso Pedagógico (III)." Por Juan Carlos Castro. 26.06.86, p. 7.

¹⁶ Algunas noticias que darán cuenta de la cantidad de información relacionada con la Comisión Organizadora del departamento Paraná, son: *El Diario*. "Congreso Pedagógico". 02.07.86, p. 6. "Congreso Pedagógico". 11.07.86, p. 6. "Docentes". 11.07.86, p. 6. "Educacionales". 29.08.86, p. 6. "Centros Estudiantiles". 03.09.86, p. 6. "Educacionales". 05.09.86, p. 6. "Educacionales". 06.09.86, p. 6. "Congreso Pedagógico". 28.10.86, p. 6. "Congreso Pedagógico". 11.11.86, p. 6. "Congreso Pedagógico". 02.12.86, p. 6. "Congreso Pedagógico". 19.01.87, p. 6. "Congreso Pedagógico". 25.02.87, p. 6. "Congreso Pedagógico". 11.03.87, p. 6. "Congreso Pedagógico". 27.04.87, p. 6.

¹⁷ *El Boletín Informativo* es una publicación discontinua con informaciones educativas emanadas por el Ministerio de Educación y Cultura de Santa Fe el cual llegaba a todas las escuelas de la provincia. Pudimos indagar que en otros períodos del siglo xx se denominaba *Boletín Educativo* y que en reiteradas oportunidades no fue editado. El primer ejemplar que se encuentra a disposición en el Centro de Documentación e Información Educativa de dicho Ministerio es del año 1925, cuyo número de ejemplar es el 9. Durante el período que transcurre el II CPN solamente se publicaron cuatro ejemplares, tres del año 1986 (julio, septiembre y octubre) y uno de 1987 (febrero).

¹⁸ Cfr: *El Diario*. "Congreso Pedagógico". 22.07.87, p. 6. "Congreso Pedagógico". 24.07.87, p. 6. "Congreso Pedagógico". 28.07.87, p. 6.

¹⁹ Aclaramos que los aspectos analizados de los *Informes Finales Provinciales* fueron seleccionados teniendo en cuenta la problemática que se aborda en este trabajo. Además, se mencionan brevemente las ideas que surgieron en el II CPN sobre la problemática de la "descentralización del sistema educativo" puesto que en la década de los '90, en el marco de la Reforma Educativa, se menciona al Congreso Pedagógico como el antecedente en el que se inscribe dicha transformación. Y más allá de lo expresado en los discursos "reformistas", hubo propuestas básicas para la autonomía educativa y cultural de las provincias y del país que surgen del Congreso y no son respetadas por la Ley Federal de Educación.

¹⁹ *El Litoral*. "Congreso Pedagógico. El 5 de febrero comenzará la asamblea regional en Santa Fe". 28.12.87. p. 8.

²⁰ *El Litoral*. "Desde mañana se reúne la asamblea provincial del Congreso Pedagógico". 18.02.88. p. 6.

²¹ Cfr. Kaufmann, C. y Doval, D., Cap. 1: "Personalismos contemporáneos y educación personalizada" en, *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en Argentina (1976-1982)*, Universidad Nacional de Entre Ríos, 1997; Doval, D. Cap. 3: "Estilos' personalizados y trascendencia". En Kaufmann, C. y Doval, D. *Paternalismos pedagógicos*. Laborde. Rosario, 1999: 60.

²² Doval, D., op. cit.: 60 a 66.

²³ Véase estas formulaciones en la "Declaración de la Federación de Padres de Colegios Católicos." *El Litoral*. 23.10.83. p. 5.

²⁴ *El Diario*. "La Iglesia Argentina piensa en el futuro". 07.09.85. p. 12.

²⁵ Cfr. Kaufmann, C. Cap. 1. "El discurso autoritario en el dispositivo pedagógico. La unicidad pedagógica", en Kaufmann, C. y Doval, D. *Paternalismos Pedagógicos*. Laborde. Rosario, 1999.

²⁶ *El Litoral*. "La gestión educativa del gobierno ha objetado el Episcopado Nacional". "Es éste el más duro y crítico documento de la cúpula eclesiástica que se difundió en los últimos años. Las acusaciones a miembros de la Iglesia." 11.11.84. p. principal.

²⁷ El CONSUDEC "...está dispuesto a apoyar, previo análisis y estudio de los objetivos, al Congreso Pedagógico Nacional..., pese a que se recordó el contenido laicista del que se realizó en 1882, que sirvió de base a la ley 1420...". *El Diario*. "La educación católica está dispuesta a apoyar el Congreso Pedagógico Nacional". 15.02.85. p. 8. Para la discusión de las propuestas de la Iglesia al Congreso, el CONSUDEC organizó en octubre de 1985 el V Congreso de Educación Católica, al cual según Krotsch (1988) asistieron más de dos mil delegados de escuelas católicas.

²⁸ Éstos fueron: "Educación y calidad de vida" y "Educación y proyecto de vida" (julio de 1985). Un análisis de este último documento lo realiza Krotsch, C. "Iglesia, educación y Congreso Pedagógico Nacional" en Ezcurra, A. *Iglesia y transición democrática. Puntosur*. Buenos Aires, 1988.

²⁹ Con relación a las estrategias que se producen en los discursos, cfr. con van Dijk, T.A. en *Racismo y análisis crítico de los medios*. Paidós, España, 1997: 17. En este caso usamos sus categorías analíticas para comprender los procesos discursivos provocados por la Iglesia Católica durante el II CPN.

³⁰ Remitimos a Verón, E.; Arfuch, L. y otros *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*. Hachette, Buenos Aires, 1987, especialmente: 14 a 22, para profundizar en los conceptos aquí presentados que desarrollan de qué manera, en este caso la Iglesia Católica, sostiene su posición de poder a través de su discurso y contrarresta los cuestionamientos de diferentes destinatarios opositores.

³¹ El concepto de *abuso de poder* lo utiliza van Dijk (1997). Consideramos que es una de las categorías que nos permite ampliar el campo de reflexión en el abordaje de la problemática estudiada. No por la utilización de éste, desconocemos que las relaciones de poder circulan por todo el entramado social, ni mucho menos estamos pensando en que son relaciones unilaterales, pero consideramos que el concepto planteado nos proporciona elementos para profundizar en el análisis de los discursos sistemáticos y verticalistas de la Iglesia Católica.

³² Las noticias que aparecen en los siguientes periódicos dan cuenta de la relevancia del tema: *subsidiariedad del Estado a las escuelas privadas*, principalmente durante finales del '87 y principios del '88: *El Litoral*. "La escuela pública y la privada". 14.01.85. p. 7. "Críticas a CTERA hace un documento de SADOP". 15.06.86. p. 8. "¿De quién es el derecho a educar?" Por Marta Ester Moleón de Didier (coordinadora de entidades educativas para el Congreso Pedagógico Nacional). 04.07.86. p. 4. "Iniciativa para la Secretaría de Educa-

ción". 24.01.87. p.p. "Dictamen sobre el Congreso Pedagógico estudia Alfonsín". 27.12.87. p.p. "La Iglesia Católica formuló una petición por la educación religiosa opcional". 20.02.88. p. 3. *El Diario*. "CTERA pretende suprimir el subsidio estatal para la educación privada". 04.07.86. p. 4. "La Conferencia Episcopal Argentina y una dura crítica a un documento de la UCR". 21.02.88. p. 2. "El presidente Alfonsín inauguró ayer la Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico". 29.02.88. p.p. y 2. "Hoy finalizarán las deliberaciones de la Asamblea en Embalse Río III". 06.03.88. P.P.

³³ *El Litoral*. "Dictamen sobre el Congreso Pedagógico estudia Alfonsín". 27.12.87. p.p.

³⁴ Entre los artículos que presentan el tema de la religión en el ámbito educativo, remitimos a: *El Diario*. "Hoy finalizarán las deliberaciones de la Asamblea en Embalse Río III". 06.03.88. p.p. "El presidente Alfonsín inaugurará hoy la Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico". 28.02.88. p.p. y en *El Litoral* "Congreso Pedagógico. Hoy se presentan los informes finales en el plenario de clausura". 06.03.88. p. 2. Son muy elocuentes las palabras de los obispos de Entre Ríos en el artículo: "Congreso Pedagógico Nacional: opinan los obispos de E. Ríos" de *El Diario*. 28.09.86. p. 6.

³⁵ Pueden verificarse estas opiniones en: *El Diario*. "El divorcio entre la Iglesia y el Estado". 09.10.86. p. 9. "Severas críticas de la diputada Guzmán a la decisión episcopal". 21.10.86. p. principal.

³⁶ Resultan interesantes los trabajos que Adriana Puiggrós compila en el libro *Discusiones sobre educación y política. Aportes al Congreso Pedagógico Nacional*. Galerna. Buenos Aires, 1987; algunos de éstos hacen referencia, entre otras cosas, a la participación activa de la Iglesia Católica en el II CPN.

³⁷ Se visualizan en las informaciones consultadas en *El Litoral* la organización de los docentes privados a través de su gremio -SADOP-, las siguientes son algunas noticias que dan cuenta de esto: "Realizan una jornada sobre el Congreso Pedagógico Nacional". 04.03.86. p. 7. "Sobre el Congreso Pedagógico Nacional habrá un encuentro". 18.03.86. p. 6.

³⁸ En la nota del 28 de abril de 1986 se muestra la adhesión a participar del Congreso de estas instituciones: *El Litoral*. "Labor santafesina relacionada con el Congreso Pedagógico Nacional". p. 5.

³⁹ *El Litoral*. "AMSAFE y el Congreso Pedagógico". 11.05.86. p. 5. "Ciclo de debates sobre el Congreso Pedagógico". 31.07.86. p. 5.

⁴⁰ La siguiente nota de *El Litoral* da cuenta del documento elaborado por CTERA: "El magisterio elabora sus propuestas para el Congreso Pedagógico Nacional". "Las estudia en un encuentro que se realiza en el Colegio Nacional de Buenos Aires y en él que participan las entidades de base de CTERA". 30.05.86. p. 3. Pensar la participación de CTERA contrastándola con un artículo de Adriana Puiggrós resulta complejo pues ella aduce: "...Más grave aún es la indiferencia y la frialdad con las cuales la CTERA encaró el evento..." Puiggrós, A., op. cit. Artículo: "Tercer año del Congreso Pedagógico". *El Periodista de Buenos Aires*". N° 121. 2/1/87: 129 a 146. Retomaremos este tema en las conclusiones del trabajo.

⁴¹ *El Diario*. "Educación: cuestiona la UDA el nuevo régimen de promoción". 13.05.86. p. 6.

⁴² *El Diario*. "Reclamos de la CTERA". 14.05.86. p. 12.

⁴³ *El Diario*. "En medio de conflictos de distinta naturaleza culmina el ciclo lectivo". 27.11.86. p. 9.

⁴⁴ La nota del 30.01.87 de *El Diario* deja entrever la sumatoria de participación. "Congreso Pedagógico". p. 6.

⁴⁵ *El Litoral*. "A temas de actualidad educativa se refirió el titular de AMSAFE". 17.08.86. p. 9.

⁴⁶ En relación con las actividades realizadas durante el año 1987 se puede consultar la Resolución N° 157/87 y el Decreto N° 0617/87 del Ministerio de Educación y Cultura de Santa Fe. El Boletín Informativo. Ministerio de Educación y Cultura de Santa Fe. Año 2, N° 1.

Febrero de 1987. p. 10 a 18. Y además, *El Litoral*. "Reunión de delegados de CGT por el Congreso Pedagógico Nacional". 05.01.87. p. 6. "Cronogramas de actividades en la Región IV del Congreso Pedagógico". 16.01.87. p. 5. "Comisión del Congreso Pedagógico en Tostado". 17.01.87. p. 8. "Reunión zonal del Congreso Pedagógico". (Zona 5). 01.02.87 p. 7.

⁴⁷ En el presente artículo no hemos pretendido detenernos en el análisis de los documentos emanados por los diferentes partidos políticos ni tampoco en sus acciones durante el II CPN. Se encuentran algunas referencias sobre la temática de la intervención de los partidos durante el Congreso en "Tercer año del Congreso Pedagógico" en Puiggrós, A. *Discusiones sobre educación y política. Aportes al Congreso Pedagógico Nacional*. Galerna. Buenos Aires., 1987: 129 a 146. Cfr. el artículo de Inés Aguerriundo "Los aportes de los partidos políticos al C.P." en De Lella, C. y Krotsch, C. *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Buenos Aires., Sudamericana, 1989: 101 a 140.

⁴⁸ *El Litoral*. "Críticas del PDP por la falta de fondos para el Congreso Pedagógico". 19.03.87. p. 6.

⁴⁹ "...el propósito que anima la acción emprendida para lograr la concreta participación de todos los sectores de la comunidad en torno al Congreso Pedagógico Nacional y su implementación en Entre Ríos es homogénea, es asumida por el conjunto del PJ y responde a las inquietudes manifestadas en igual sentido por miembros del magisterio..." En *El Diario*. "El Congreso Pedagógico y la posición del PJ". 19.03.86. p. 6.

⁵⁰ "...se aguarda con expectativa la posición que adoptarán los representantes del Partido Justicialista, cuyo consejo provincial requirió la postergación de las asambleas de base ante la 'nueva realidad política' surgida del resultado de los comicios del 6 de septiembre. Voceros oficiales indicaron que es producido el retiro de los representantes del peronismo en la COL y otros organismos vinculados al Congreso Pedagógico..." En *El Diario*. "Congreso Pedagógico. Asamblea Plenaria". 22.09.87. p. 6.

⁵¹ Para un mayor conocimiento de las ideas del Partido Intransigente, véase: *El PI Propuesta Educativa para el Congreso Pedagógico*. Partido Intransigente. Comité Nacional. 1986.

⁵² En *El Diario*. "PI: la posición en torno al Congreso Pedagógico". 16.06.86. p. 4.

⁵³ Dos de los cinco días destinados para la *Asamblea Final* fueron discusiones sobre quién dirigiría la misma. Cfr: Braslavsky, C. "Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso" en De Lella, C. y Krotsch, C. *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Buenos Aires, Sudamericana, 1989: 181-192.

⁵⁴ *El Litoral*. "Educación y cultura, temas principales para los obispos". 13.03.88. p. principal.

⁵⁵ *El Litoral*. "Episcopado. Fue analizada la pastoral familiar. Estima positivo el resultado del Congreso Pedagógico". 15.03.88. p. 2.

Del otro lado del muro: representaciones del afuera escolar en la matriz pedagógica argentina

Pablo Pineau

Abstract

La pedagogía moderna establece una economía espacial en la que interior escolar y exterior escolar aparecen como términos excluyentes y antagónicos sin convivencias ni cohabitaciones. Para Argentina, Domingo F. Sarmiento resignificó esta matriz y construyó un imaginario pedagógico de larga vigencia en el país. El exterior escolar fue reconceptualizado en las dos formas que son el objeto de análisis de este trabajo. La posición más optimista lo comprende como el Desierto. Más allá de las paredes escolares no hay nada, sólo territorio virgen a ocupar y dominar. La otra forma, más pesimista, comprende al exterior como el espacio de la Barbarie, el lugar de un enemigo externo amenazante contra el que hay que luchar.

Modern pedagogy establishes an especial spatial economy, where school inside and outside are antagonist items without points of relation. For Argentina, Domingo Faustino Sarmiento resignified this matrix and built a strong pedagogical imaginary. The school outside was understood in two meanings. The more optimist one conceptualizes it as the Desert. Out of school walls there is nothing, just a place to conquest and occupy. The other way, more pessimistic, conceptualizes it as the space of the Barbarian, the place of an enemy against whom it is compulsory to fight.

En la contratapa de su clásico *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*¹, Michel Foucault pregunta a sus lectores: "De dónde viene esta extraña práctica y el curioso proyecto de encerrar para corregir que traen consigo los Códigos penales de la época moderna?". De esta forma, esas especiales adjetivaciones ordenan todo el libro y produjeron una revolución en las formas de pensar el poder en las ciencias sociales. Podemos entonces tomarnos una licencia y reescribir la pregunta en clave pedagógica diciendo: "¿De dónde viene esta extraña práctica y el curioso proyecto de encerrar para educar que trae consigo la escuela moderna?".

Como en la cárcel, un importante resabio medieval puede encontrarse en el establecimiento de la escuela como institución de encierro educativo: la matriz monacal. La escuela retomó del monasterio una serie de características y las reescribió en la lógica moderna. Por un lado, ambos son "espacios educativos totales" (Lerena, 1985), ya que la totalidad de las acciones que en ellos se llevan a cabo son hechos educativos. Nada de lo que sucede en las

aulas, en los patios, en los recreos, en la dirección, en el comedor, en el baño, escapa al dominio de la pedagogía. Por otro lado, la pedagogía implica una regulación “artificial” de las prácticas que responde prioritariamente a lógicas escolares y no las lógicas externas. Esto es, el uso de recursos de una escuela ubicada en cualquier parte del mundo tiene más en común con otra muy alejada, que respecto a otras acciones que se realizan en espacios mucho más cercanos físicamente.

Finalmente, como en el monasterio, la escuela se basa en una lógica espacial que establece una frontera tajante entre un adentro y un afuera. Mediante esta marca, la escuela se convierte en la caja donde se conserva algo positivo de los ataques del exterior negativo, que desde ella debe ser expandido para dominar el exterior. La escuela, templo de la salud, de la civilización, de la Patria, de la tradición, de la razón, de la ciencia, de lo público, conserva e irradia estos bienes sobre el exterior, reino de la enfermedad, de la barbarie, de la antipatria, de la novedad, de la irracionalidad y el azar, del saber no-científico, de la ley de la selva. Esta concepción regula una economía espacial en la que interior y exterior escolar aparecen como términos excluyentes y antagónicos sin convivencias ni cohabitaciones, y puede aportar puntas para responder a la pregunta foucaultiana de nuestro primer párrafo.

Una de las características centrales del pensamiento logocéntrico es su estructuración en base de una lógica binaria (Derrida, 1975). Según éste, la realidad se ordena de acuerdo con dos términos opuestos y complementarios que ocupan la totalidad. Cada uno de ellos es todo lo que no es el otro, y juntos agotan la significatividad de los fenómenos. Esto produce una fijación de sentidos habilitante de una jerarquía moral que ordena el camino a seguir. De los dos términos, uno es valorado positivamente –por lo que debe expandirse– y el otro es valorado negativamente –por lo que debe reprimirse-. La educación implica un doble proceso de represión y liberación conjunta e indiferenciable. Cambiando los elementos, en todos las propuestas pedagógicas modernas algo –valorado negativamente– debe ser reprimido para que otra cosa –valorado positivamente– pueda expandirse. De esta forma, educar implica para la concepción moderna una doble operación de represión y liberación. Reprimir el cuerpo para liberar la mente o el alma, reprimir lo animal para liberar lo humano, reprimir los impulsos y los deseos para liberar la razón, reprimir el habla para liberar la concentración, reprimir el egoísmo para liberar la socialización, reprimir la infantilidad para liberar la adultez, reprimir la naturaleza para liberar la cultura, reprimir la heterogeneidad para liberar la homogeneidad, reprimir la barbarie para liberar la civilización, reprimir el placer para liberar el deber, reprimir el azar para liberar la predicción, reprimir la dependencia para liberar la libe-

ración –perdóñese la redundancia–, etc, son distintas opciones que han aparecido a lo largo del desarrollo de la Modernidad, pero que siguen respondiendo al mismo esquema de acercamiento. El binarismo establece una barrera tajante entre ambos territorios, cuya función es rodear a la institución escolar y separar fuertemente un adentro bueno y un afuera malo.

La apropiación argentina

Domingo E. Sarmiento (1811-1888) es el padre fundador del proceso escolarizador argentino. Educador, funcionario, escritor y presidente, fue una figura clave para comprender el siglo XIX de nuestro país, y en especial su historia educativa. Su obra tradujo la matriz moderna para el caso nacional, y construyó un imaginario pedagógico que tuvo larga vigencia en el país. En escritos como *Facundo. Civilización y barbarie* (1845), *Educación popular* (1849), y *Educación común* (1851) presenta su modelo ideal de educación, inspirado en las reflexiones generadas por los viajes que había realizado a otras naciones, y que luego intentó llevar a cabo, con mayor o menor éxito, en la Argentina.

El modelo societal que Sarmiento proponía era un capitalismo de libre concurrencia con pequeños propietarios y productores, con alta participación social en cuestiones políticas y económicas, al que había visto funcionar con gran entusiasmo en sus viajes a Norteamérica. Sarmiento admiraba a EE.UU., y justificaba su rápido desarrollo tanto por su “carencia de historia” y de resabios del pasado como por su tendencia a la participación popular. Era, según él, una sociedad totalmente nueva, que no debía oponerse a elementos previos retrógrados y que, por tal, incentivaba el desarrollo democrático de la comunidad. Según Halperindonghi (1982) su obra puede ser entendida como un intento de adaptación de dicho modelo a nuestro país, pero la posibilidad de implementarlo tenía como condición necesaria previa la modificación de la sociedad existente.

Para comprender la realidad argentina, Sarmiento parte de establecer un par de categorías dicotómicas e irreconciliables ordenadas valorativamente: “Civilización y Barbarie”. La segunda estaba integrada por los sectores rurales, los gauchos, los “indios amigos”, los sectores urbanos “pobres e inúltos” y los inmigrantes internos. Estos sectores eran posibles de ser redimidos por la civilización, y de esta forma convertirse en participantes del progreso propuesto. La civilización, por su parte, estaba integrada por los sectores urbanos “cultos y de buena posición” (en especial de Buenos Aires), y los inmigrantes del norte de Europa. Estos sujetos tenían la misión de civilizar a

los sectores bárbaros, tanto por instancias intencionales como por medio de la socialización.

La estrategia principal que Sarmiento propuso para llevar a cabo esta tarea fue un sistema educativo formalizado, que combinó elementos provenientes principalmente de los modelos norteamericano y francés. Constituyó a la instrucción pública como una necesidad de las clases gobernantes para la construcción del Estado Nacional. En palabras del propio Sarmiento en la Introducción a *Educación Popular*:

"Hasta ahora dos siglos había educación para las clases gobernantes, para el sacerdocio, para la aristocracia; pero el pueblo, la plebe, no formaba, propiamente hablando parte activa de las naciones (...) absurdo habría sido sostener entonces que todos los hombres debían ser educados" (...) (Por eso) "la Instrucción Pública tiene como objeto preparar a las nuevas generaciones para el piso de inteligencia individual (...) y preparar a las naciones en masa para el uso de los derechos que hoy pertenecen ya a tal o cual clase".

Sobre las ideas de Sarmiento, y por medio de las leyes provinciales y nacionales, fue establecido hacia 1880 el sistema educativo oficial. Según la mayoría de los historiadores de la educación, éste tuvo en sus orígenes como finalidades principales disciplinar e integrar consensualmente a los sectores populares y funcionar como una instancia de legitimación y formación política para las élites gobernantes. Para tal fin, produjo una fusión entre los conceptos de educación popular y de instrucción pública. Su potencial democrático radica en que, al menos a nivel retórico, todos los sujetos posibles de ser "civilizados" debían concurrir a la escuela en, siempre desde la proclama, igualdad de condiciones. Esta política explica la rápida difusión de la escuela así como la acelerada elevación de la tasa de alfabetización a partir de dicha momento.

De esta forma, instrucción pública, como sinónimo de Educación Popular, se refiere al sistema educativo oficial en todos sus sentidos (agentes educadores, contenidos, dispositivos de control, de punición, de dirección, de acreditación y validación, etc), dirigida a los ciudadanos, esto es, a sujetos destinados a actuar en cierto marco político y jurídico determinado, a cumplir obligaciones y gozar de derechos, a partir de una selección curricular de conocimientos a impartir. La ley nacional 1420/84 es considerada la mayor expresión política de este hecho. En ésta se plantea la obligatoriedad de la

instrucción para todos los niños de 6 a 14 años y la creación del sistema educativo oficial para realizar dicha empresa.

Pero esta propuesta se asienta en una contradicción básica. Para Sarmiento, "civilizar al bárbaro" y "educar al soberano" constituyían la misma operación social, por lo que el triunfo de los procesos democratizadores tenía como contracara la erradicación de los sujetos sociales previos. El sistema educativo construyó a su sujeto pedagógico como la "población", compuesta sólo cuantitativamente por la totalidad de los sujetos -los "individuos"- y no cualitativamente, e.g. los gauchos (Puiggros, 1990). Este mandato, con sus inescindibles aristas democratizadoras y discriminadoras, se ubicó en la base del sistema triunfante. Y construyó las formas de comprender el afuera escolar, que analizaremos en el próximo apartado.

El afuera escolar

Como acabamos de sostener, el afuera escolar no escapó a la matriz de comprensión moderna sarmientina. En ella, es posible ubicar dos opciones no contradictorias: por un lado, una posición más optimista comprende al exterior como el *desierto*. Fuera de la escuela no hay nada, sólo territorio virgen a ocupar y dominar. La escuela se encuentra ubicada en un vacío a llenar con lo que de ella brote: disciplina, progreso, pautas de socialización, autoritarismo, democracia. La otra forma, más pesimista, comprende el exterior como el espacio de la *barbarie*, el lugar de un enemigo externo constitutivo y amenazante, contra el que hay que luchar sin pausa y sin descanso con la espada, con la pluma y la palabra a riesgo de ser fagocitado por él. Veamos ambas posiciones con cierto detenimiento.

a) El desierto

El término "desierto" es un concepto central para comprender el siglo XIX argentino. Los diversos pensadores ilustrados que se sucedieron ya desde fines del siglo anterior lo usaban para designar la totalidad de los elementos previos a su intervención que consideraban inútiles o perniciosos para el desarrollo del país. Con ese significante se buscaba hacer referencia a un espacio vacío, a lo sumo ocupado por entes naturales, que se ofrece virgen al avance del progreso. En este registro, el desierto es la naturaleza, el pasado, el punto a partida, la situación a modificar.

El significante "desierto" inscribe los problemas nacionales en el ámbito de la naturaleza, y por tal en la mirada hegemónica que Europa había construi-

do sobre América. Lo nativo, lo local, lo propio, es de orden natural –geográfico y biológico– y por tal puede y debe ser dominado por la razón. Al decir de Todorov², es algo a “descubrir”. Las manifestaciones humanas, sociales y culturales que se presentan son reducidas a productos del ambiente, del relieve, del clima o de las razas, y por tal no tienen necesidad de continuarse.

Desierto, entonces, fue inscripta en la serie pasado-naturaleza-vacío-descubrimiento-conquista. Es un espacio yermo que debe ser llenado por los productos de la civilización. Lo que había antes era desierto, y su conquista era una condición para el progreso. Un hecho cruel resume y ejemplifica lo que venimos sosteniendo. Hacia 1874, el general Julio Argentino Roca –que luego sería presidente del país– dirigió una campaña militar que integró los territorios patagónicos –hasta entonces en manos de los pueblos originarios– al naciente Estado nacional y a la economía capitalista. Su resultado fue un terrible genocidio, que eufemísticamente pasó a la historia oficial como “la Conquista del Desierto”.

Sarmiento comulgó con estas posiciones. En el capítulo I de su *Facundo*, titulado “Aspecto físico de la República Argentina y caracteres, hábitos e ideas que engendra”, sostiene que:

“La inmensa extensión del país que está en sus extremos es enteramente despoblada, y ríos navegables posee que no ha surcado aún el frágil barquichuelo. El mal que aqueja a la República Argentina es la extensión: el desierto la rodea por todas partes y se le insinúa en las entrañas; la soledad, el despoblado sin una habitación humana, son por lo general, los límites incuestionables entre unas y otras provincias”.

Desde un fuerte determinismo geográfico, Sarmiento comprende la “falta de civilización” argentina como un producto de su situación natural. Es la extensión, el vacío, lo que impide el progreso de la nación. Por ende, la solución pasa por poblar este desierto con civilización para provocar el avance del país. Las armas pensadas y ensayadas fueron muchas, entre la que se encuentran el fomento de la inmigración, el saneamiento de ríos y arroyos, la expansión de la red ferroviaria y la fundación de ciudades.

Obviamente, la escuela ocupó un lugar destacado en esta empresa, ya que para esta concepción “el desierto no educaba” (Cercos, 1996). La imagen de la llegada de un docente a un paraje deshabitado, que establece una escuela y empieza a llenar el lugar, es uno de los mitos más repetidos en la hagiografía

normalista. La llegada de la escuela es lo que marca el comienzo de la historia en ese lugar, hasta entonces capturado por la naturaleza. Sólo el desierto –o sea la nada– precedía su arribo. Lo que en el futuro haya allí sería producto de la acción pedagógica iniciada en ese momento. El afuera escolar es sólo un recipiente a ser llenado por los frutos escolares.

b) *La barbarie*

Junto con esta visión se había construido otra comprensión del afuera escolar entendida como “barbarie”. En el imaginario sarmientino, la barbarie³ era el resultado de la combinación nefasta de la naturaleza americana signada por el “mal de la extensión”, y la historia de estas tierras, marcada por la existencia de las “razas salvajes” originarias, las terribles improntas de la colonia española –la nación más atrasada de Europa–, y la mezcla de ambas en una prole de mestizos que aunaban ambas desventajas y ninguna virtud. Es el pasado que debe ser erradicado para permitir el progreso.

A diferencia del desierto natural, la barbarie tiene una inscripción social que le otorga una capacidad productiva y la vuelve mucho más peligrosa, por lo que no debe ser conquistada para ser ocupada sino para ser eliminada. Por eso el mandato sarmientino (Puiggros, 1990) es claro: la barbarie debe ser extirpada en aras del progreso.

Fuera de la armas, la escuela fue sin duda la estrategia más eficaz. Sostiene Sarmiento en Educación popular:

“La instrucción derramada con tenacidad, con profusión, con generalidad entre la clase trabajadora, sólo puede obviar a la insuperable dificultad que a los progresos de las industria oponen la incapacidad natural de nuestras gentes” (p. 57).

Si volvemos al tema de este trabajo, es posible sostener que la barbarie es lo que reina en el afuera escolar. Éste no es ya un lugar vacío a ser llenado con lo que la escuela emite, sino un espacio dominado por un enemigo poderoso, cuya identidad se construye con las significaciones negativas de los estructurantes escolares. En esta concepción, el vínculo pedagógico es un vínculo bélico, una pelea de ocupación de territorio mediante el desalojo del oponente. Rodolfo Senet, un heredero del mandato sarmientino al que Puiggros (1990) califica como una de las figuras más prominentes de la que ella caracteriza como los “normalizadores”, llamaba a la especificidad del trabajo docente la “táctica escolar”.

Sarmiento dedica la segunda parte su ya citado *Facundo. Civilización y Barbarie* a reconstruir la vida del caudillo riojano Facundo Quiroga, asesinado en forma no aclarada en Barranca Yaco cuando se dirigía hacia Buenos Aires en 1835. Para el escritor, este personaje es el arquetipo del bárbaro, y por eso merece semejante nivel de atención. En él se encarnaban los rasgos físicos que la frenología adjudicaba a los fenotipos menos evolucionados -ojos rasgados, barba y bigotes hirsutos, cráneo alargado, pómulos salientes, etc.-, y las costumbres atávicas y atroces asociadas con la molicie, el desaseo, los vicios y los excesos que presenta en cantidades de anécdotas a lo largo de todo el trabajo.

La Introducción de la obra, inscripta en el romanticismo de moda en la época, comienza con una invocación de ultratumba. Sarmiento convoca a la "sombra terrible de Facundo" a fin de satisfacer las dudas respecto de las "convulsiones internas que desgarran las entrañas de tu noble pueblo". Y continúa:

"Diez años después de tu trágica muerte, el hombre de las ciudades y el gaucho de los llanos argentinos, al tomar diversos senderos en el desierto, decían: "No! No ha muerto! Vive aún! Él Vendrá! Cierto, Facundo no ha muerto; está vivo en las tradiciones populares, en la política y revoluciones argentinas (...)".

Esta idea, que abre la obra, tendrá un efecto terrorífico en la cultura pedagógica argentina posterior. Sarmiento ha sentenciado que el progreso del país es inviable si no se elimina a la barbarie, pero a la vez sostiene que dicha tarea es imposible. Por más que parezca muerta, la barbarie resiste agazapada y lista para volver e imponer sus reglas. Sería necesario entonces nunca bajar la guardia, mejorar continuamente los dispositivos de control y disciplinamiento, no descansar en la tarea de evitar el retorno de lo inevitable⁴.

A modo de conclusión

En este trabajo de corte ensayístico hemos buscado presentar las distintas políticas de control del exterior escolar que la escuela moderna argentina estableció en su matriz fundacional. Ya sea como desierto o como barbarie, ambas posiciones se basan en la construcción de fronteras tajantes entre en adentro y el afuera de la institución y mediante la imposición de vínculos asimétricos entre ambas partes.

En cierta forma, la historia de la educación de la escuela argentina se cifró en sus resignificaciones a lo largo del tiempo por oposición, complementación o restablecimiento. En la actualidad, la crisis de la escuela moderna ha vuelto a cuestionar su eficacia. Esperamos que la revisión de las matrices fundacionales que presentamos en este trabajo pueda servirnos para la creación de nuevas formas de vinculación más democráticas.

Bibliografía

- Braslavsky, Cecilia. (1985). "Etapas históricas en el desarrollo de la escuela primaria obligatoria en América Latina" en Ibarrola, María de y Rockwell, Elsie (comp). *Educación y clases populares en América Latina*. México, Die.
- Cucuzza, Rubén. (1985) "La ley 1420 desde un ángulo de discusión ideológica sobre su significado histórico" en Bravo, Héctor (comp) *A cien Años de la ley 1420*. Bs. As. Ceal.
- Derrida, Jacques (1975) *De la gramatología*. Buenos Aires, Siglo xxi.
- Escolano Benito, Agustín (2001) *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Foucault, Michel (1975) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la Prisión*. México, Siglo xxi.
- Goldman, Noemí (Dir.) *Nueva Historia Argentina. Revolución, República, Confederación (1806-1852)*, Bs. As., Sudamericana
- Halperin Donghi, Túlio. (1982). *Una nación para el desierto argentino*. Bs. As. Ceal.
- Lerena, Carlos (1985) *Reprimir y Liberar. Crítica sociológica de la educación y la cultura contemporánea*. Madrid, Akal.
- Pineau, Pablo (1997) *La Escolarización de la Provincia de Buenos Aires: una versión posible (1875-1930)*. Bs. As, Oficina de Publicaciones del CBC-UBA / FLACSO.
- Pineau, Pablo (2003) "O escuela o crisis. Crónicas marcianas del imaginario docente actual", en Dussel, Inés y Finocchio, Silvia (comp.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Bs. As, Fondo de Cultura Económica.
- Puiggros, Adriana (1990) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Bs. As, Ed. Galerna.
- SALESSI, Jorge (1995) *Médicos, maleantes y maricas*. Rosario, Beatriz Viterbo editora.

- Sarmiento, Domingo Faustino (1845). *Facundo. Civilización y barbarie*. (Varias ediciones, se ha consultado la incluida en *Obras Completas de Sarmiento*, (1948) Bs. As, ed. Luz del Día.
- Sarmiento, Domingo Faustino (1849). *Educación Popular*. (Varias ediciones, se ha consultado la incluida en *Obras Completas de Sarmiento*, (1948) Bs. As, ed. Luz del Día)
- Sarmiento, Domingo Faustino (1851). *Educación Común* (Varias ediciones, se ha consultado la incluida en *Obras Completas de Sarmiento*, (1948) Bs. As, ed. Luz del Día).
- Tedesco, Juan Carlos. (1986). *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Bs. As., Ed. Soler-Hachette.
- Todorov, Tzvetan (1987) *La Conquista del América. El problema del otro*. México, Siglo xxi
- Weimberg, Gregorio, (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Bs. As, Ed. Kapelusz.

Notas

¹ Foucault, Michel (1975) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo xxi.

² Véase al respecto Todorov, Tzvetan (1987) *La conquista del América. El problema del otro*. México, Siglo xxi.

³ Nos estamos refiriendo aquí a la caracterización que Sarmiento realiza de los sujetos populares que no necesariamente coincide con sus condiciones reales. Actualmente, la historiografía ha realizado importantes avances en la caracterización de estos sectores en el temprano siglo xix. Al respecto, véase Goldman, Noemí (Dir.) *Nueva historia argentina. Revolución, república, confederación (1806-1852)*, Bs. As., Sudamericana

⁴ Para comprender los efectos de estas ideas, véase Puiggros, Adriana (1990) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Bs. As, Ed. Galerna, y Salessi, Jorge (1995) *Médicos, maleantes y maricas*. Rosario, Beatriz Viterbo editora.

La educación judía en la Argentina: una multiplicidad de significados en movimiento. Del Peretz de Lanús a Jabad Lubavitch¹

Nerina Visacovsky

Resumen

Desde la llegada de los primeros inmigrantes judíos a fines del siglo xix, la vida institucional comunitaria del pueblo hebreo que fue desarrollándose en nuestro país puso especial énfasis en la formación de las nuevas generaciones. Esta educación estuvo lejos de ser homogénea; indagar en su diversidad nos abre un panorama de significativas diferencias que giran en torno del "ser judío". Ellas son el resultado de cientos de años de historia, pero el siglo xx particularmente aceleró el desarrollo de un sujeto fuertemente politizado que cuestionó la creencia religiosa y la autoridad suprema de los rabinos para dar paso a otras formas de judaísmo. Identificamos, a grandes rasgos, tres tendencias pedagógicas en la educación judía. Todas ellas son necesarias para entender a cada una en particular porque su presencia explica la existencia de las demás. *El sionismo, la ortodoxia y el progresismo laico*² se materializan en prácticas educativas. En este trabajo nos ocuparemos principalmente de abrir una ventana hacia el conocimiento del progresismo y la ortodoxia que se han vuelto tendencias minoritarias, pero no por ello menos importantes, a partir del crecimiento del sionismo.

Abstract

Since the arrival of the first immigrants towards the end of the XIX century, the Jewish institutional community life that developed in our country especially emphasised the education of future generations. However, that education was far from being homogeneous and inquiring about its diversity opens a wide panorama of significant differences about what it means "to be Jewish". These differences are the result of hundreds of years of history. The XX century particularly accelerated the development of a strongly politicized individual that questioned the religious beliefs and the supreme authority of the Rabbis to lead the way to other forms of Judaism. Three different Jewish education proposals can be identified, which represent our object of study. All of them are necessary to understand each one in particular as the presence of each one can explain the existence of the others. Zionism, Orthodox Judaism and Progressive Judaism materialize themselves in education practice. In this research work, we will open a window towards knowledge of Progressive and Orthodox Judaism, which have become minority, but nevertheless important, tendencies due to the growth of Zionism.

Introducción

Cuando pensamos en la práctica concreta de las instituciones judeo-argentinas, comprobamos que la gran mayoría ha dedicado –desde sus orígenes– un espacio de gran importancia a la actividad educativa formal y/o no formal. Desde la llegada de los primeros inmigrantes, la vida institucional comunitaria judía que fue desarrollándose en nuestro país puso especial énfasis en formar a sus nuevas generaciones.

Historias de vida que reflejan esos primeros años de establecimiento, durante los cuales las escuelas comenzaban a funcionar, testimonian la energía que la colectividad manifestaba a la hora de la tarea pedagógica. Esos relatos abundan en anécdotas sobre cómo los fundadores de algunas escuelas salían a caminar por el barrio y tocaban timbre tras timbre preguntando si allí vivía un “ruso”, y a continuación si tenía hijos...y si así era, se sentaban horas a explicarle a esos padres sobre la importancia de enviar al chico a la escuela judía:

Cuando nosotros íbamos a hacer socios para el Zhitlowsky, íbamos de casa en casa y juntábamos pesos: un peso, medio peso, dos pesos de la gente. Cuando íbamos preguntábamos: ¿aquí vive algún ruso? Y nos decían: “aquí vive un ruso”. Entonces íbamos a la casa y hablábamos de eso, que queríamos una escuela donde se va a enseñar idish y todo para que los chicos no se alejen de los padres, que sigan las tradiciones de los padres, pero no hablábamos nada ni de sábado ni de fiestas. Hablábamos de la cultura laica idish. (Novodvorsky, 1985)³

En las primeras décadas del siglo xx, los directivos de las escuelas judías sabían que para pagar a los maestros a fin de mes debían destinar una buena cantidad de tiempo y esfuerzo a la recolección de los aportes mensuales de cada casa. Los maestros y maestras idishes, de los pueblos pequeños, vivían en algún aula dentro de las mismas escuelas o rentaban un cuarto en casa de familia. Tanto en los focos comunitarios urbanos como en aquellos del campo, esos inmigrantes encontraban la forma de poner a funcionar espacios educativos y culturales que constituirían más tarde las redes institucionales judías. En las colonias agrícolas de los primeros asentamientos, a fines del siglo xix y principios del xx, la JCA (Jewish Colonization Association)⁴ destinaba maestros y rabinos para ejercer en las sinagogas y escuelas que habían construido. Pasado ese período, hacia la década del '20, los maestros de la escuela idish eran ya contratados por los mismos colonos que para ese entonces

estaban más integrados, manejaban el idioma castellano y habían aprendido el concepto de “patria”⁵.

La fuerza de la tarea pedagógica de aquellos inmigrantes tenía raíces en la necesidad de transmitir una identidad que acaso podría perderse en este nuevo continente. Educar a esos niños judíos en su colectividad era una prioridad que levantaba paredes, organizaba aulas y llenaba el aire de esperanza. En esa historia de familias judías llegadas en su mayoría de Europa Central y Oriental aparecen múltiples experiencias ligadas a lo educativo. Ellas conforman la base de un amplio “abánico de propuestas” que pueden encontrarse actualmente en las instituciones judeo-argentinas y que han dado origen también a alternativas dentro de la educación laica. Al intentar conocerlas, nos encontramos con que cada una cuenta con una historia única que a lo largo del tiempo ha ido cambiando debido a circunstancias sociales, políticas y económicas. Si bien las instituciones no se han agrupado en modelos rígidos, pueden identificarse algunas tendencias o corrientes de pensamiento que expresan las formas que asumió el judaísmo en nuestro país.

Llegar a los jóvenes las tradiciones, la religión o los ideales políticos ha sido y sigue siendo una preocupación central para la colectividad judía. Pero esa herencia está lejos de ser homogénea; indagar en su diversidad nos abre un panorama de diferencias significativas. Ellas son el resultado de procesos históricos complejos, cuya genealogía moderna se remonta a la era de las revoluciones europeas, los irresueltos conflictos étnicos y sobretodo el surgimiento de los nacionalismos y movimientos obreros. Pero durante el siglo xx, particularmente, se aceleró el desarrollo de un sujeto fuertemente politizado que, probablemente por primera vez en la historia del pueblo hebreo, cuestionó la creencia religiosa y la autoridad suprema de los rabinos para dar paso a otra forma de sentir el judaísmo.

En el mencionado abanico de instituciones judías, identificamos tres grandes líneas en las que se pueden ubicar las propuestas pedagógicas de la comunidad en Argentina. Todas son necesarias para entender a cada una en particular, porque su presencia explica la existencia de las demás. Se trata del *sionismo*, la *ortodoxia* y el *progresismo laico*. Esas tendencias se han construido como producto de posiciones disidentes cuya diversidad se materializa también y principalmente, en prácticas educativas concretas. En este trabajo nos ocuparemos de abrir una ventana hacia el conocimiento del progresismo laico y la ortodoxia que se han vuelto espacios minoritarios (pero no por ello menos importantes) a partir del crecimiento hegemónico del sionismo.

Consideraremos entonces a la educación judeo-argentina como un significante que puede ser y es ocupado por una multiplicidad de significados: ¿a qué nos referimos? A esa diversidad que se presenta al intentar

caracterizarla. Puede tratarse de escuelas religiosas ortodoxas conservadoras o reformistas; ser de origen ashkenazim o sefaradim⁶; orientarse a una educación laica o sionista; propiciar la enseñanza del idish, del hebreo o del inglés; contar con modalidades formales o no formales y así podríamos seguir enumerando variables. Si a ello añadimos el factor histórico-temporal, las posibilidades aumentan. Podríamos, por ejemplo, concentrar la atención en las escuelas de la JCA en las colonias agrícolas o las Talmud Torá urbanas a principio de siglo, a las redes que comenzaban a formarse en tiempos de la segunda guerra mundial, a las de antes o después de la creación del Estado de Israel y a las actuales integrales, entre otras periorientaciones posibles.

La gran ramificación que se desprende de cada una de las tres corrientes educativas troncales, que ubicamos en este siglo de presencia judía en la Argentina, no conviven armónicamente, sino que por el contrario, conforman un campo de lucha política, ideológica, ética y religiosa donde cada sector se atribuye el “ser judío” de manera diferente. Cada uno desde su lugar, ha argumentado por décadas que su perfil institucional era el que todo judío debía asumir para ser considerado como “judío bueno” o “buen judío”. Las diferencias no fueron fácilmente toleradas ni asumidas bajo un mismo cielo de pertenencia. A grandes rasgos puede afirmarse que para los judíos ortodoxos, la educación que se brinda en sus escuelas es y fue la auténtica educación judía, considerando a las demás, prácticas asimilacionistas. Para esa corriente de pensamiento la primacía de la Torá, el Talmud y la observancia de los rituales religiosos son sagrados: el judaísmo es para ellos, antes que nada, una religión. Para los sionistas en sus distintas posiciones, la religión puede o no ser cuestionable en algún punto, pero lo importante es la existencia y la defensa del Estado de Israel: el judaísmo es un pueblo y la tierra de Sión su lugar en el mundo. Finalmente para el progresismo laico, la religión y el Estado de Israel pueden ser no sólo cuestionables, sino también espacios de alienación. Para ellos, el judaísmo es una tradición, una cultura que debe preservar su identidad diáspórica e integrarse a los movimientos nacionales laicos y humanistas de cada país. Por lo general siempre se han integrado a los partidos locales y movimientos políticos de izquierda.

En estos simbólicos territorios de las diferencias entre las tres, existen “zonas fronterizas”⁷ donde habitan muchas personas e instituciones que comparten aspectos de una corriente y de otra al mismo tiempo. Por eso hablamos de tendencias y no de categorías. Cada una con sus variantes pone en juego la lucha por la apropiación del significante “ser judío” o lo que quiere decir “dar educación judía” en Argentina. Esa disputa es una práctica real y concreta que no cesa, que se articula históricamente, que se encuen-

tra en constante movimiento. Los sectores que hegemonizan los espacios de poder logran construir una imagen hacia el resto de la sociedad cargada de representaciones en las que “educación judía” se asocia con las propuestas ofrecidas en sus instituciones a partir de la creación del Estado de Israel. En el caso argentino, las organizaciones sionistas son quienes ocupan ese espacio de poder y el entorno social las reconoce como las representantes de toda la comunidad judía⁸. Pero si nosotros también reducimos la mirada a la tendencia mayoritaria ¿no estaríamos desconociendo a otros grupos que forman parte del pasado y el presente de la colectividad judeo-argentina?

El mito fundacional se reconoce en la llegada del vapor Wesser en 1889, donde ochocientos veinticuatro judíos rusos arribaron gracias a las gestiones de diplomáticos del gobierno de Julio A. Roca y se unieron a los mil quinientos que ya residían en estas tierras⁹. Esa pequeña comunidad creció junto a los grupos inmigratorios posteriores que fueron llegando hasta los tiempos de la segunda guerra mundial. Con ellos, creció también la variedad de propuestas educativas y culturales que generaron. Si tenemos en cuenta la necesidad de reconocerle a cada una su particularidad a la luz del marco histórico sociopolítico nacional e internacional, la tarea sería infinita. Por ello, este artículo pretende, simplemente, reforzar la idea de diversidad que presenta el judaísmo en Argentina utilizando como lente privilegiada la mirada hacia lo educativo. En ese sentido, valga esta aproximación, cómo pequeña muestra, de pedagogías no sionistas en el amplio campo de lo que consideramos educación judía.

El progresismo laico: la propuesta del ICUF

El ICUF o *Idisher Cultur Farband* (Federación de Entidades Culturales Judías de la Argentina) fue ideado en Francia en 1937 como parte de la movilización antifascista y antirracista que se propuso la lucha contra la ola de antisemitismo europeo. En la Argentina agrupó a las instituciones y escuelas autodenominadas judeo-progresistas, cuyos ideales coincidían con los icufistas. Su primer presidente, Pinie Katz (1881-1959), fue fundador del diario “Di Presse” en 1918 y dio al ICUF un importante impulso tanto desde su obra intelectual como desde su accionar cotidiano, transformándose en una de las voces de mayor reconocimiento en el movimiento.

La Federación empezó a funcionar formalmente en abril de 1941 en el marco de un Congreso Latinoamericano donde participaron cincuenta y siete instituciones representando a ocho mil novecientos socios de Argentina, Uruguay, Brasil y Chile. A fines de los cuarenta, sacó más de un treinta por

ciento de votos en las elecciones de la AMIA y poco tiempo después fue expulsado de la estructura AMIA-DAIA, en el año 1952. Su historia merece un trabajo específico y detallado, sobre todo desde el campo educativo, por la contribución pedagógica que hizo el ICUF a la educación argentina. El desarrollo en el área de educación no formal se destaca como proyecto pionero en la formación de niños y adolescentes durante el tiempo libre. El vínculo socio político que mantuvo con la izquierda en nuestro país, especialmente con el Partido Comunista caracterizó algunos aspectos de su legado ideológico y cultural. Pero el ICUF fue mucho más que la propuesta educativa de judíos laicos de izquierda. Fue y es un espacio con autonomía que fomentó el arte, los deportes y socializó a los niños en valores humanos y solidarios. A diferencia de otras corrientes laicas “idishistas” progresistas fundadas en las primeras décadas, sobrevivió a los avatares del siglo XX y sigue brindando su acción comunitaria a la sociedad.

El ICUF supo tener una gran estructura durante las décadas del ‘50, ‘60 y ‘70. En la actualidad son pocas las instituciones y grupos que se encuentran funcionando. La “Asociación Cultural Israelita Dr. Jaim Zhitlovsky” y la “Asociación Cultural Israelita I. L. Peretz” de Villa Lynch, que eran las más numerosas en su época de esplendor¹⁰, tienen sus edificios cerrados y están fusionadas con otras, representando la manifestación más profunda del achingamiento que comenzó a ser materialmente visible¹¹ a partir de los años ‘80 para toda la Federación.

¿Por qué decreció el movimiento? Varios motivos confluyen a determinar las causas. Posiblemente, además de problemas vinculados con la falta de activismo, la pérdida de los jóvenes y el resultado de la integración social, existieron otros vinculados a la ubicación geográfica, al poder adquisitivo de sus públicos, la situación económica del país, las acciones puntuales de directores y miembros de las comisiones directivas, la eterna disputa por beneficios comunes que no fueron repartidos equitativamente y por último, el efecto generado a partir de los atentados de los noventa¹². En la ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense funcionan dos kinder-club. A pesar de las dificultades, sostienen su actividad. En otros casos, los intentos por parte de socios y directivos, no han alcanzado para conservar una cantidad razonable de familias que justifiquen al menos la continuidad del kinder y los deportes de manera independiente. El ICUF tuvo su representación en Uruguay, Chile y Brasil. En la Argentina agrupo a instituciones de Córdoba, Tucumán, Santa Fe, Mendoza y Rosario. De igual manera, contaron con gran concurrencia hasta la década del setenta y han experimentado procesos similares de decaimiento en los últimos años.¹³

Remontándonos en el tiempo, en aquellas instituciones fundadas entre los años veinte y cuarenta, funcionaron escuelas complementarias que ofrecían la enseñanza del idish y cultura judía a contraturno de la escuela pública. Las escuelas icufistas representaban una de las tres redes de las *arbeter shules* (escuelas obreras) que se dividían en socialistas (*bundistas*)¹⁴, comunistas (posteriormente *icufistas*) y sionistas-marxistas (*borojovistas*)¹⁵. Otras propuestas herederas de la vida cultural en las colonias, crecían y sumaban proyectos y personas al calor de las migraciones internas de los colonos judíos hacia las ciudades. Esa gente iba dejando la vida agraria para insertarse en oficios, profesiones y comercios. Pero lo que más peso tenía para esa primera o segunda generación de inmigrantes en su decisión de optar por una vida urbana, era el deseo de enviar a sus hijos a la Universidad. Por otra parte, la llegada de nuevos inmigrantes judíos, en su mayoría polacos arribados entre los años 1918-1939 que se asentaron en las ciudades¹⁶, contribuyeron a la fundación de instancias educativas impregnadas de ideas pedagógicas de la escuela nueva¹⁷. Todo aquel movimiento socio-económico y cultural iba modelando el perfil de los espacios educativos judeo-progresistas urbanos. A medida que las colonias agrícolas se despoblaban de escuelas idishistas, en Buenos Aires se multiplicaban y afianzaban, superando los obstáculos del Consejo Nacional de Educación y aprovechando la legislación, que a fines de la década del ‘30 empezaría a gestarse para las escuelas extranjeras¹⁸.

La época peronista en la colectividad ha sido extensamente trabajada por importantes historiadores¹⁹. Simplemente mencionaremos que durante esa década, las escuelas judías de todas las tendencias se vieron beneficiadas por el ascenso generalizado de las clases medias y la normativa a favor de la educación privada.

La década del ‘60 merece especial atención, puesto que es en ese período cuando surgen profundos debates que fueron determinando el cierre de casi todas las escuelas judías progresistas: el auge de las nuevas escuelas integrales, el lugar del hebreo en detrimento del idish (por varias razones de origen político-ideológico) y por último, la creciente necesidad de la segunda y tercera generación nacida en el país, de apostar a una educación que pudiera preparar a los niños para enfrentar el mundo. En ese sentido, comenzar a estudiar inglés se volvió más importante incluso que el estudio del oficializado hebreo para muchas de las familias judías. La única institución, perteneciente al ICUF, que conserva actualmente una escuela primaria oficial e integral es el “CER” o “Sarmiento”, ubicada en el barrio de Villa Crespo. Acude a ella un público laico. Su perfil pedagógico se ajusta más a la línea de escuelas privadas laicas progresistas, como Arco Iris, Jean Piaget, Amapola

y otras propuestas similares que surgieron en la década del '70, que a las de tradición judía idishista, perdidas durante el desarrollismo de los '60. Sin embargo, algunos de los directores y pedagogos que impulsaron esa serie de escuelas nuevas, a las que por lo general concurren los hijos de jóvenes profesionales de clase media, provienen de la izquierda judía progresista.

La desaparición de la escuela idishista excede al ámbito icufista. Mencionaremos uno de los tantos debates que giraron alrededor de esa problemática que incluyó a varios sectores comunitarios. Durante el noveno Congreso del ICUE, realizado en noviembre de 1968, la Comisión de Educación preparó una ponencia de discusión interna, en dónde aparecían claramente los motivos, realidades y posibilidades de la escuela idish en aquel momento, cuando ya quedaban las tres últimas escuelas complementarias en el movimiento:

La actual situación de la escolaridad icufista representada por una escuela con ciclos pre-escolar solamente, una escuela con ciclos pre-escolar y escolar y otra con los tres ciclos, debe considerarse en términos generales como de "precaria" en vista de su decrecimiento periódico, sus estructuras insuficientes, sus problemas deficitarios, su falta de desarrollo y su ubicación en el panorama educativo nacional. Las causales de esta situación pueden resumirse así:

- la asimilación idiomática de las nuevas generaciones,
- la elevada carga económica de una educación complementaria,
- las dificultades propias de la organización familiar actual,
- la comprobada incomprendión de los fines, medios y objetivos de la educación popular y progresista judeo-argentina,
- la falta de atención a la creación de medios y recursos permanentes económicos, organizativos, pedagógicos con criterio de eficiencia,
- la incidencia de ciertas tendencias negativistas del papel de la educación judeo-argentina,
- la extensión del sistema de doble escolaridad a la mayoría de las escuelas estatales y privadas,
- la manifiesta incapacidad de las organizaciones escolares para superar las deficiencias a medida de su aparición,
- la falta de difusión y propaganda de la educación popular judeo-argentina y la incomunicación con las jóvenes generaciones... (Documento Interno IX Congreso ICUE, 1968).

Aquellos factores negativos, no impedían que el icufismo siguiera pensando en la necesidad de sostener esa estructura donde la escuela popular judeo-progresista era considerada una alternativa diferente en la vida de toda la colectividad. Por ello el documento mencionado proponía caminos para superar los obstáculos. Uno de los principales criterios discutidos era la posibilidad de abordar, do donde fuera posible, una escuela integral popular, judeo-argentina y eficiente, pero se evaluaba la capacidad para hacerlo y las implicancias ideológicas que contenía fomentar una escuela privada.²⁰

Una activista de reconocida trayectoria en el ICUE, quien fue maestra de escuela idish, recuerda aquel dilema:

En ese entonces ya la escuela idish funcionó, me parece que hasta el '62 y después ya no funcionó más y después el jardín funcionó hasta el '64, en dos turnos. Después el kinder era muy incipiente, empezó el kinder club, porque también en esa época empezó a desarrollarse el kinder club a nivel del ICUE...

E: ¿En los '60, fines de los '50?

R: Más o menos... Sí, porque cuando yo estaba en San Fernando no había kinder club, cuando vine a vivir a Villa Lynch empezaba recién el kinder club.

N: Raquel, ¿el kinder club surge como una alternativa de agotamiento de la escuela complementaria Idish?

R: No, no, no, porque seguía habiendo escuelas. En Villa Lynch siguió existiendo la escuela idish muchos años después del kinder club mientras estaba... Lo que terminó con la escuela idish era la doble escolaridad, porque con la doble escolaridad había una alternativa: introducir un turno idish y otro castellano, pero era la escuela particular y bueno, nosotros estábamos en contra de la escuela particular porque eso debilitaba la escuela del Estado.

N: Claro, y a su vez la integración...

R: Ahora yo ya pienso que a lo mejor no tendríamos que haberlo hecho, no sé... Ahora el Sarmiento (CER) tampoco tiene escuela idiomática...

N: ¡Eso te quería preguntar! ¿Qué queda de judío en la educación que brinda el Sarmiento?

R: Y... yo no sé, yo ahora no manejo bien lo del Sarmiento. Yo les aclaro que lo del Sarmiento era una institución modelo, en los años sesenta y pico hasta el '70 que yo más o menos estaba muy metida en ese lugar, los kinder club funcionaban a la maravilla, con una comisión de padres extraordinaria, con una mamá o un papá por

cada grupo de chicos que planificaba con el director, que servía la merienda para ver como funcionaba el grupo, ¡que vivía el grupo!, era... era realmente... se formaron cuadros, cuadros de activistas en ese entonces porque para manejar todo eso tenías que estudiar. Bueno eso se fue abajo cuando vino la profesionalización (...) claro, en un congreso que se hizo cuando se implantó la escuela de doble escolaridad, en un congreso del ICUF, hubo una discusión muy grande, porque fue ahí donde dejó de existir la escuela idish en el Zhitlowsky, que era una escuela monumental ahí...

N: Sí, sí... ¿En qué año fue que dejó de existir?

R: Y fue en el '63, '64 mas o menos, me parece que más...

N: Sí, porque en el archivo del ICUF está el libro de actas, y esta hasta el '63...

R: En el '63, no, me parece que fue hasta más tarde...

(APPEAL, Archivo Oral, Entrevista a Raquel Malaj, 2005)

Esta cita condensa varias cuestiones. Raquel se refería al Congreso de 1968. La escuela “particular” iba en contra de los ideales que sostenía la Federación y es interesante, asimismo, recuperar la visión que tiene de “la profesionalización” y su efecto contraproducente en las instituciones, puesto que el “profesional” desplazó al “activista”, y este último era la base de la fortaleza institucional.

El documento del '68 esbozaba una mirada prospectiva de lo que sucedería si se agudizaban los factores negativos. Treinta y siete años después aquella visión de futuro es parte de la realidad actual del movimiento:

1. La inmediata y/o gradual desaparición de la actividad escolar
2. La reducción de la influencia directa e indirecta sobre la periferia de las instituciones escolares.
3. El quebranto organizativo de las mismas instituciones.
4. La violenta interrupción de un proceso formativo de jóvenes generaciones judeo-argentinas.
5. Un vacío generacional en perspectiva por esa misma interrupción.

(Documento Interno IX Congreso ICUF, 1968)

El proceso de conformación y cierre de las escuelas complementarias idishistas del ICUF amerita un trato exhaustivo que escapa a los fines de este

trabajo, pero valga la mención cómo arista de la transformación desde los testimonios y documentos de sus actores principales.

Superados los tiempos de la escuela, las instituciones se apoyaron fuertemente en las actividades educativas no formales: recreación, deportes, talleres de arte y eventos culturales. El kinder-club y el deporte se convirtieron en un lugar central para las entidades del ICUF. Al igual que las entidades sionistas, la idea que guiaba el accionar de las comisiones directivas de cada una, era que los socios participaran de ambos aspectos institucionales: el deporte y la cultura. La dinámica consistía en integrar las áreas y captar a quienes participaban en lo deportivo hacia las actividades culturales-recreativas y viceversa. En el ámbito del ICUF, un ejemplo de esa síntesis entre deporte, recreación, cultura y educación en valores solidarios, es el encuentro anual de las instituciones en el evento “icufiadas”, donde chicos y adolescentes se convocan cada año en un lugar diferente. Los anfitriones alojan a los visitantes en sus casas y comparten tres o cuatro días de convivencia entre torneos deportivos, juegos, festivales y debates. Las “icufiadas” de la década del '70 eran grandes eventos de participación. En la actualidad, convocan a muy pocos jóvenes. Lo mismo sucede con otro momento característico de encuentro durante el verano: la concurrencia a la colonia de recreación “Zumerland”²¹. Los niños y adolescentes, agrupados por edades, llegaban a formar grupos tan grandes (ochenta a cien chicos) que la práctica recreativa debía contar con dos turnos (enero y febrero) para poder recibir a todos ellos. Desde hace varios años, la actividad se lleva a cabo sólo en el turno de enero y las cantidades se han reducido cuatro veces (cada grupo oscila en los veinte a treinta chicos). El trayecto de educación no formal icufista que caracterizó años de funcionamiento es completado actualmente por contados casos. El camino comenzaba al ingresar durante la primera infancia a la actividad recreativa y campamentos en la colonia. Luego al terminar el kinder-club (a los doce años), se participaba en los grupos de adolescentes y se concurría a los tres últimos años de campamento en diferentes lugares de la Argentina para finalmente “recibirse de colono en Zumerland” (a los dieciséis años). A continuación se estimulaba a los jóvenes a hacer la “escuelita de líderes”²² e insertarse nuevamente en los clubes en calidad de maestros y maestras para más tarde, como adultos, transformarse en socios-activistas y llevar a sus hijos al kinder-club.

A fines de 1999 comenzaron los festejos por los cincuenta años de la colonia Zumerland. Este hecho, sumado a la presencia en aquel momento, de funcionarios políticos del área de educación que transitaron la colonia, renovó antiguas pasiones por la propuesta pedagógica del ICUF. Se hicieron fiestas, se acercó mucha gente, se publicó un libro con testimonios emotivos

de viejos colonos, pero todo giró en la nostalgia y el recuerdo de un tiempo anterior. Lo mismo sucede con los aniversarios del teatro IFT²³, indiscutible símbolo de la actividad teatral de la colectividad. El *Idisher Folks Teater*, fundado en 1932 y cuna del teatro idish en la Argentina, también formó parte de la gran propuesta cultural del judaísmo de izquierda progresista. Ubicado a metros de la Avenida Corrientes, en la calle Boulogne Sur Mer 547, sus salas todavía dan espacio a jóvenes actores y esperan con nostalgia llenar sus butacas como en otras épocas, cuando había que conseguir entradas con anticipación.

Así como con los recambios generacionales fueron desapareciendo la lengua y la cultura diáspórica, décadas después, también en el ICUF se fueron alejando familias e instituciones cuyas historias y testimonios son voces que aún existen y es necesario recuperar. Una posibilidad de explicar esa pérdida, puede ser la de pensar que esos sectores hubieron evolucionado hacia la identidad de "ciudadanos argentinos de origen judío" y entonces no han desparecido sino que se han integrado a la sociedad de manera plena. Sin embargo nos parece que la continuidad de esta corriente, por más que sus instituciones se hayan reducido, testimonia una presencia que tiene valor en sí misma y como espacio alternativo de un judaísmo diferente a otros. Sus argumentos socio-políticos mantienen las raíces que le dieron nacimiento, y a pesar de quedar reducidos en los relatos educativos sionistas hegemónicos, esa pedagogía existe y se ha esparcido en el entorno social.

A la hora de explicar el achicamiento acontecido, sus directivos actuales manifiestan diversas razones:

Durante mucho tiempo hemos sostenido que el desempeño de las funciones directivas y diversas ejecutivas de nuestras entidades son voluntarias y de compromiso. Con el transcurso de las décadas y en la realidad circundante de estas modalidades fueron perdiendo no sólo protagonistas sino tiempo y capacidad de dedicación. Cada vez son menos los que pueden y quieren sacrificar para el bien común tiempos libres a expensas de vida familiar, ocio, relaciones personales o esparcimiento. (Horestein, 2003)

Esta visión dentro de la vida institucional del ICUF no nos resulta extraña; podría ser el comentario de muchos activistas de instituciones judías o no judías; podría tratarse de partidos políticos u otras organizaciones que han experimentado situaciones similares. Lo que sucede es que la sociedad argentina ha cambiado: se han acentuado los intereses individuales sobre los colectivos, el grado masivo de militancia y el espíritu de lucha por los

ideales, que tuvo la sociedad anterior a la última dictadura militar, aparece hoy como un lejano recuerdo. Sin embargo, la desmovilización parece estar más vinculada con la identidad de la izquierda política que con la identidad judía. Se trata de un fenómeno complejo que deberíamos profundizar, pero podemos analizar un ejemplo que ilustre esta afirmación.

Dentro del sionismo, pueden encontrarse tendencias políticas tanto de izquierda como de derecha y grupos comunitarios de diferente posición económica. Por lo general, el status económico de la familia judía sionista se asocia con la institución a la que concurre. Así, varias escuelas judías sionistas han cerrado, tanto como las icufistas. Por ejemplo, la escuela I. L. Peretz de la calle Boulogne Sur Mer, fundada por el Bund²⁴ en los '30, es actualmente el edificio de BAMA²⁵, la escuela Teodoro Hertzl de la calle Tucumán es hoy una sede de la Facultad de Cs. Sociales de la UBA, y así también otras instituciones han entrado en bancarrota y vendido sus edificios. Varios de los cuales han sido adquiridos por el movimiento ortodoxo Jabad Lubavitch Lubavitch, cuya misión expansionista no descansa. Ejemplo de ello, es la compra que han efectuado de una escuela de larga trayectoria como lo fue "David Wolfson" de la calle Amenábar en el barrio porteño de Belgrano. Otras entidades sionistas, en cambio, se han conservado y modernizado. Las nuevas generaciones se han involucrado con sus instituciones, aumentando las matrículas de las escuelas y clubes. En algunos casos con ayuda de organismos internacionales y entidades judías israelíes.

Larga es la historia de controversias ideológicas entre el icufismo, el sionismo y la ortodoxia. Para descifrar las diferencias identitarias es necesario encontrar los nudos problemáticos que no fueron resueltos y dieron lugar a diversas formas de judaísmo. La defensa de objetivos como la integración social, el reconocimiento de "Argentina" (y no Israel) como lugar de acción y práctica política, un inquebrantable discurso marxista y una lealtad incuestionable hacia la URSS le han costado al ICUF la expulsión de la "comunidad organizada" y centralizada en instituciones como AMIA y DAIA²⁶, que luego de la creación del Estado de Israel en 1948 supieron acusarlos de "asimilacionistas y ateos" por ideas que con algunas variantes, el ICUF sigue sosteniendo. Pero en esa disputa ideológica las acusaciones tenían su ida y vuelta. A su vez los sectores sionistas y ortodoxos eran rotulados de "racistas" y "pro-imperialistas"²⁷ por parte de los judeo-progresistas:

Esa densa historia que traen nuestras instituciones, que no es del todo conocida ni por nuestros asociados ni por la colectividad en su conjunto y bastante menos por la sociedad, no es una mochila pesada, sino motivo de sano y sincero orgullo. Somos lo que somos

porque fuimos aquello que nos dio identidad, perfil y definiciones contundentes [...] En definitiva, creemos que nuestro concepto básico debe ser el de partir desde lo judaico y progresista y desde allí ir a lo universal, con acuerdos lo más abarcativos posible. Nuestros abuelos araron la tierra virgen desmontando la espesura salvaje con sus propias manos y fueron parte de la creación de los primeros sindicatos. Llevamos cuatro generaciones en este país y muchos de nosotros tenemos varias generaciones sepultadas en estas tierras [...] Se pretende que naturalicemos el hecho de la centralidad del Estado de Israel, cuando lo natural es que estemos preocupados por lo que sucede dónde hemos nacido, donde nos hemos arraigado. Naturalizar aquel hecho nos aliena, nos expulsa de nuestra propia identidad, de nuestro propio contexto y nos convierte en extraños. (Presidente del ICUF: Daniel Silber, 2003)

Hace poco tiempo, algunas diferencias ideológicas entre las tres corrientes que ubicamos, han perdido radicalidad. A pesar de ciertas resistencias, han logrado marcos de autocritica. Hechos internacionales como la caída de la URSS y acontecimientos locales muy lamentables como los atentados a la Embajada de Israel (1992) y la AMIA (1994) han propiciado ciertas flexibilizaciones y necesidad de encuentro bajo la identidad del "ser judío". En la actualidad, a más de diez años de los atentados se manifiestan otras divisiones, pero ahora en torno a las posiciones asumidas frente a la falta de justicia, esclarecimiento e impunidad frente a los actos terroristas.²⁸ La controversia está cambiando de ejes. O tal vez sumando nuevos argumentos a los que trajeron los inmigrantes. Específicamente, nos referimos con esto último, al profundo debate comunitario no resuelto, que gira en torno de determinar si el judaísmo debe verse como una religión, un pueblo, una cultura o una tradición. El posicionamiento de cada uno en ese debate fue el lugar desde donde se conformaron los límites en la identidad de las personas de origen judío. Además, los grupos se multiplicaban a medida que iban subdividiéndose las opiniones entre quienes estaban a favor o en contra de las resoluciones, que a lo largo de la historia, las instituciones iban tomando en sendas cuestiones. Entre ellas, el conflicto con Palestina, la propuestas de un "sionismo simbólico" a la distancia o un sionismo práctico que conduzca a los jóvenes a retornar al Estado de Israel o priorizar aspectos de la vida nacional en el país de arraigo, entre otras. Algunos defendieron la cultura de la diáspora y el idish y otros la detentaron, y así desde las tendencias centrales iban surgiendo grupos que pensaban diferente en uno u otro tema, haciendo y deshaciendo alianzas entre personas e instituciones.

La década del noventa flexibilizó posicionamientos y de un tiempo a esta parte, ha comenzado, sobre todo desde espacios sionistas, a existir una mayor aceptación hacia otras formas de ser y pensar lo "judio". Por otra parte, varios grupos ortodoxos se han modernizado y acuerdan con ciertas prácticas sionistas estableciendo vínculos con sus instituciones.

Para el judaísmo progresista, anclado históricamente en el puerto del socialismo soviético, los cambios producidos en los noventa, tanto en el país como en el terreno internacional y su acelerado desmembramiento institucional interno, obligaron a sus miembros a hacer una autocritica y encontrar un nuevo lugar en la comunidad sin perder su particularidad²⁹.

La identidad que no sólo el Icuismo asumía, sino también muchas organizaciones con las cuales el ICUF había tenido un origen común³⁰, era mayormente la de judíos comunistas. Ello parecía estar muy bien en los años de Nikita Jrushev y el éxito ruso en la carrera aeroespacial. Pero el alineamiento con la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas no fue siempre armónico. Estuvo más de una vez atravesado por serias y complejas contradicciones. El Pacto Ribbentrop-Molotov de 1939, el reconocimiento público de los crímenes a escritores judíos durante las persecuciones de Stalin, o las noticias del fracaso del proyecto *Birobidyán*³¹ se transformaban en grandes conflictos que amenazaban la estabilidad de los discursos políticos de la izquierda judía en la Argentina. El "socialismo real" se les vino en contra mas de una vez, proponiéndoles una alteración ideológica que no podían aceptar fácilmente, porque el efecto real que traía consigo era desestructurar la propia identidad que los constitúa. Entonces, era común escuchar argumentos negadores desde algunos sectores del Partido Comunista y de los icufistas más radicalizados, quienes sosténían que dicha información era un invento de la CIA y otros organismos pro-yanquis para desestabilizar a la URSS. Miembros del PC argentino, muchos de ellos judíos, como el psicoanalista José Bleger³² viajaron a Moscú en tiempos de desestalinización y volvieron decepcionados. La respuesta a las visiones críticas que esos intelectuales trajeron fue la expulsión del partido. Las ideas marxistas y socialistas seguían siendo, para Bleger y otros, el motor de la lucha, pero veían que lo que sucedía en Rusia y las Repúblicas Socialistas estaba lejos de ser lo que desde aquí se imaginaba. Sin embargo sus relatos y experiencias "no podían ser ciertas" puesto que no coincidían con las "Novedades de la Unión Soviética", que la editorial Progreso hacía conocer al comunismo hispano-parlante. Esa visión dogmática fue aislando del seno de las instituciones judías laicas progresistas y del mismo Partido Comunista a valiosos aliados en la defensa de los derechos humanos.

La lucha ideológica de la comunidad judeo-argentina, no escapaba a la lucha política internacional. El impacto del mundo bipolar había llegado a la colectividad judía también, que en algunos casos adoptaría posiciones extremas, "pro yanquis" o "marxistas"³³. El reflejo de ese discurso se veía claramente en la práctica pedagógica. Vale la pena esta extensa cita de un Icufista porque sintetiza el pensamiento de cómo ven la historia y la identidad desde el nuevo escenario que propone el siglo XXI:

Autocríticamente, debemos reconocer que si bien hubo esfuerzos en el campo progresista, para mantener la vigencia del mismo, tanto en la comunidad como en la sociedad, no hubo una política coherente para revertir una etapa de confusión que comenzó en los años sesenta y setenta que, por un lado, planteaba el final de la existencia comunitaria como razón y objetivo para la militancia de ese sector y por otro desvalorizaba el aporte que como clase pequeña burguesa podía realizar a los procesos sociales. No sólo hubo ignorancia fáctica de lo que sucedía en la propia comunidad y en su relación con el medio, sino que se cayó en el sectarismo, a veces a ultranza, negador de la realidad de la experiencia socialista, de los fenómenos indeseables que ocurrieron, al punto de aislarlos por falta de credibilidad de aquellas partes que podían, paradócticamente, ser aliados en las luchas que propiciábamos.

Las circunstancias que llevaron a las revisiones de algunos aspectos de la construcción del socialismo en Europa Oriental en el período de la *Perestroika* y la *Glasnot*, que finalmente desembocaron en la impactante caída del muro, dando paso al impetuoso avance de la globalización, produjeron un ablandamiento de la controversia en el seno de la comunidad. Parecía que la excomunión de los sectores progresistas denunciados como prosoviéticos y anti-judíos, había perdido sustento y por lo tanto entraban en el beneficio del perdón. (Directivo del ICUF: Angel Grushka, 2003) [la bastardilla es nuestra].

Este "ablandamiento" de los sectores se ve en las adhesiones de actos conmemorativos, en acciones solidarias en las que han sumado fuerzas o en temas muy significativos como el uso de la lengua en tanto esa elección estuvo siempre ligada a posiciones político-ideológicas y culturales determinadas. Varias instituciones sionistas "hebraístas" que minimizaron el idish de sus prácticas, reconocen hoy su importancia y la necesidad de su recuperación. A su vez, sectores progresistas radicalizados no sólo marginaron el hebreo, sino que también descuidaron el idish a favor de hablar únicamente

el castellano. Autores como Jaim Avni, Efraim Zadoff, Jorge (Yossi) Goldstein y Adina Cimet Singer entre otros, han trabajado la significación que tuvieron las cuestiones acerca de la elección idiomática de enseñanza en las escuelas y difusión de publicaciones periódicas, como forma ideológica de promover posiciones identitarias en la colectividad judía latinoamericana. La controversia idiomática idish-hebreo y la aculturación nacional que privilegió el castellano en las nuevas generaciones ha sido extensivamente estudiada. A manera de ejemplo, Zadoff, afirmaba que en la Argentina y Uruguay:

las comunidades idishistas especialmente los comunistas y los bundistas, promovían durante la década de 1930 y comienzos de la de 1940 un estilo idiomático que rechazaba en lo posible las palabras hebreas incluidas en el mismo. Asimismo, para las pocas palabras hebreas inevitables desarrolló una ortografía fonética de acuerdo con las reglas de escritura en idish, sin respetar la ortografía hebrea original. (Zadoff, 1994).

A ese rechazo absoluto por el hebreo subyacía una postura ideológica radicalizada, aunque también lo era aquella otra que, después de la creación del Estado de Israel, privilegió el uso del hebreo, desconociendo la herencia cultural idishista. En las escuelas sionistas, a partir de 1948, el cambio se vio reflejado en la carga horaria de los programas de estudio, dónde el hebreo ganó el espacio de horas cátedra que antes correspondían a la enseñanza del idish, también como dispositivo ideológico del sionismo. Aunque debe destacarse que hubo un debate profundo al interior de la red de instituciones sionistas sobre estos conflictos.³⁴ Adina Cimet Singer, en su análisis para el caso mexicano entre 1938-1951, describe un proceso similar al argentino, en donde revisa cómo en la batalla ideológica comunitaria, los ganadores impusieron una cultura política determinada como única opción válida de judaísmo, la cual minimizó la diversidad y pluralidad que caracterizaba a la colectividad:

Jews did accept, almost as a prerequisite, the "moral necessity" of the State of Israel. It was becoming an undisputed fact politically. However, the way in which this fact was worked into their local political thinking left no room either for dissension or for a shift of emphasis in the priorities of Jewish communal life without risking the possibility of being labeled and treated as disloyal. The Communists had become the most patent example of this. Local concerns did not disappear. Since the winning group's ideology

failed to address philosophically and politically local issues, which are always an important register of political efficacy, these become only the subtext of the perpetual efforts of dominant groups to retain power and control. The price—the sociological inability of communal leaders, as of the general minority, to understand their social condition—would become clearer only years later. (Cimet-Singer, 1994)

En la actualidad, la mayor parte de la comunidad acuerda en la importancia que tiene el respeto por la diversidad, la pluralidad, el reconocimiento y resguardo de todas las formas de expresión que caracterizan la identidad judía, ya se trate del idioma idish, hebreo o judeo-español (propio de las corrientes sefardíes). Pero no sólo entre las tendencias se ve cierta apertura, sino en la comunicación que la comunidad judía establece con el resto de la sociedad. Por citar dos ejemplos, AMIA tiene un cartel publicitario en el que dice: "AMIA. Bolsa de Trabajo. Un servicio para todos los Argentinos" y en algunas escuelas sionistas han contratado maestros y profesores no-judíos para el dictado de materias comunes al currículo oficial.

Paisajes actuales del I. L. Peretz de Lanús

Centraremos ahora la atención en lo que consideramos una posición extrema dentro del abanico de propuestas de educación judía en el país. Para comprender mejor cómo funciona una pedagogía de origen judío, laica, nos tomaremos la licencia de cambiar el estilo narrativo en algunas partes del artículo, puesto que consideramos de gran riqueza introducir relatos de experiencias y percepciones directas originadas en el campo de la investigación.

Presentado el ICUF como la línea más tendiente a la "integración" (para algunos se trata de "asimilación")³⁵, queremos indagar un poco más en una de sus instituciones. Ubicado en el centro de Lanús, precisamente en la calle O'Higgins, al lado de una sucursal del Banco Credicoop, el kinder club I. L. Peretz de Lanús se prepara para dar comienzo a un festival destinado a recaudar fondos para organizar su campamento. A ese kinder-club, que funciona los días sábados³⁶, concurren aproximadamente treinta y cinco chicos entre cuatro y doce años. Sus salones albergan a los grupos de kinder, en el recinto más amplio se hacen los campeonatos de ping-pong y en el salón multiuso talleres de coro y video-debates. El I. L. Peretz de Lanús se autofinancia alquilando su salón para la realización de fiestas particulares

y clases de tango. En su olvidada biblioteca descansan cientos de libros en idish envueltos en el polvo, colecciones de la revista *Tiempo* y clásicos de la historia argentina. Y ahí yace, de puertas abiertas, uno de tantos espacios, que supo albergar a militantes apasionados por la causa del ICUF. La paradoja es que a pesar de haber sido el más lejano y olvidado de los clubes de Buenos Aires, el Peretz de Lanús es uno de los kinder que sigue funcionando.

Si bien los maestros y maestras del I. L. Peretz de Lanús (antes llamados *lerers y lererkes* en idish) y directores están formados en el judaísmo laico y provienen de familias judías, los chicos y adolescentes que concurren son en un 70% no judíos y se han acercado a la propuesta por ésta en sí misma y por su cercanía en el barrio. Poco peso parece tener para la concurrencia, el vínculo del I. L. Peretz de Lanús con el judaísmo.

Un despliegue de talleres de música, teatro y plástica, muestran con ritmo y colores un trabajo orientado al desarrollo de la creatividad artística. Durante la velada, los acontecimientos que subrayan la importancia de la "integración social" superan poderosamente a los que pueden encontrarse reforzando una "identidad judeo-argentina específica". Participa del encuentro la escuela de educación especial "Convivir". Los chicos con necesidades educativas especiales desarrollan una obra de teatro: *El avaro* de Moliere. Al finalizar, chicos del kinder y los propios "actores especiales" se agradecen mutuamente la presencia y la experiencia de estar juntos. La muestra sigue. Aparece en escena un taller dedicado a la danza típica del judaísmo moderno llamada *Rikudim*. Las chicas que bailan esa danza, habitual en los círculos sionistas, no son judías. Esta integración bidireccional, análogamente, nos recuerda la introducción que hace Eliahu Toker en el libro *El idish es también Latinoamérica*³⁷, en la cual el compilador cuenta cómo los gauchos y los peones cercanos a las colonias judías agrícolas aprendían el idish, para poder comunicarse con los inmigrantes judíos en cuestiones de trabajo y porque sus hijos iban a la única escuela que había en la zona, dónde la Ley Lainez de creación de escuelas públicas en las provincias (1905) y el ferrocarril aún no habían llegado. Entonces, el *shule* se convertía en la única posibilidad educativa para muchos pobladores. Así, niños de diferentes orígenes aprendían matemática e historia argentina por la mañana e idish por la tarde. Niños no judíos aprendieron idish hace ochenta años y niños no judíos hoy aprenden a bailar *Rikudim*. Estas imágenes refuerzan la idea de pensar en una "integración" y no en una "asimilación".

Volviendo a la velada del sábado por la noche en Lanús, ubicamos un momento en el cual, pasados los intervalos del buffet, el presentador lee una de las más famosas poesías del escritor Isaac León Peretz³⁸. Instituciones sionistas y laicas progresistas llevan su nombre con igual orgullo: en el ICUF

son tres (Villa Lynch, Lanús y Santa Fe). Entre las que se habían agrupado bajo la coordinación del Vaad Hajinuj³⁹, una de ellas de origen bundista, era la mencionada escuela Peretz. Como en todas las instituciones, el nombre de la "figura" que se elige para representarla pretende mostrar un estrecho vínculo del accionar institucional con la vida y obra de la personalidad elegida. Se establece un fuerte compromiso simbólico entre la entidad y los ideales por los que luchaba esa personalidad. Tanto I. L. Peretz como Scholem Aleijem fueron grandes escritores y dejaron una magnífica obra literaria en idish y en hebreo, que lejos estaba de encuadrarse en sionismo o progresismo. Se trataba simplemente de las vivencias cotidianas y los anhelos de paz e igualdad para el pueblo judío de los *shetfts* (aldeas) en Europa Central y Oriental. De ahí, esta apropiación compartida por instituciones cercanas en su visión humanista del judaísmo, pero de diferente posicionamiento político. Es esa una grieta por dónde se filtra la historia y emerge un imaginario compartido que los ubica en un mismo lugar de pertenencia, que descubre una esencia judía común.

Retornando al festival, fue la presidenta del club de Lanús, con sus setenta y ocho años de edad, quién se encargó de ponerle la cuota identitaria al encuentro. Había traducido del idish un fragmento para ser leído ante un público ecuménico. En sus poemas, I. L. Peretz se mostraba como un gran defensor de los valores y derechos humanos, y a más de cien años volvían a leerse sus palabras: "Blancos, amarillos, negros. Todos, todos son hermanos. Razas, colores y pueblos, no es más que un cuento inventado".

Al finalizar el evento, la directora del kinder-club anuncia que: "el sábado que viene no habrá actividad, porque hay una fiesta judía". La exterioridad del comentario no resulta llamativa. El público presente poco conoce de festividades judías. La directora se estaba refiriendo a *Iom Kipur* (día del Perdón), que es la fecha más importante para el judaísmo ortodoxo. El judaísmo laico progresista siempre ha respetado la tradición cerrando las instituciones. Pero para esta última corriente, ni *Iom Kipur*, ni *Rosh Hashaná* (Año Nuevo Judío) ni ninguna otra celebración o conmemoración, pueden ocupar el lugar prioritario que tienen los días en que se conmemora el levantamiento del Ghetto de Varsovia, el 19 de abril de 1943, durante la Segunda Guerra Mundial. Se dan varios actos paralelos, en AMIA-DAIA, en otras instituciones independientes y en el teatro IFT, dónde tiene cita desde hace años el progresismo laico judío que hace la apertura de su acto entonando el himno nacional argentino seguido por el de los partizanos. El valor que el ICUF le atribuye, tiene un correlato histórico contemporáneo que se condice con su ideología fundacional, es decir la lucha contra el racismo y la discriminación. Durante años funcionó en su órbita la "Sociedad de Residentes de

Varsovia" cuyas publicaciones de la editorial ICUF, recuerdan los días heroicos de la lucha contra el nazismo y en los kinder se trabaja el tema profundamente. Los maestros organizan actividades que van desde la lectura del diario de Ana Frank hasta la realización de un mural recordatorio.

El clima del festejo de esa noche en Lanús, es de diversidad e integración cultural, sin embargo, claros elementos de tradición judía se cuelan en el salón principal del club. Ese día, varias personas escucharon los versos humanistas de I. L. Peretz por primera vez. Hay una pedagogía subyacente que imprime valores en cada momento y cada detalle. De todas maneras, parece extraño que dónde se baila *Rikudim* y se lee a I. L. Peretz, no se diga al menos: "estamos en vísperas de *Iom Kipur*" y se explique brevemente de qué se trata⁴⁰.

En el otro extremo del significante

Pretendemos ahora lograr un acercamiento a otra faceta de la educación judía en la Argentina. Abordaremos la ortodoxia de manera parcial y en tanto reflejo de una cosmovisión de judaísmo y sociedad, que la ubica en el extremo opuesto a la propuesta icufista. Se trata de una posición religiosa, conservadora y reservada sólo a "los hijos de vientre judío". Para poder entender el pensamiento ortodoxo, necesitamos hacer una breve referencia a su historia en paralelo al crecimiento mundial del sionismo.

El movimiento sionista nace de los sectores del judaísmo más modernos como consecuencia de los cambios mundiales producidos a partir de la Revolución Francesa. La ortodoxia judía, asimismo, comienza a ser tal, a partir de esos mismos cambios. En las aldeas judías anteriores al surgimiento de los estados nacionales, la identidad religiosa no estaba claramente separada de la política, por lo tanto había judíos más o menos devotos de la observancia. Los más religiosos dedicaban su vida al estudio de los libros sagrados y los menos observantes y más atentos a los procesos racionales e históricopolíticos, se transformarían en el germen de ese judaísmo moderno que consideró la participación activa de los hombres en su devenir histórico. Entonces, la identidad ortodoxa se constituyó, en parte, para diferenciarse del sionismo y las concepciones de modernidad que iba incorporando el pueblo judío.

Cuando el sionismo empezó a tomar cuerpo como espacio político, muchas corrientes religiosas ortodoxas adquirieron posiciones extremas proponiéndose combatirlo en dónde quiera que éste se encuentre sumando adeptos. Ese perfil radicalizado de la ortodoxia más conservadora y temeraria de Dios, encuentra raíces en la necesidad de diferenciarse. Los estados moder-

nos comenzaban a tener poder sobre los acontecimientos y los individuos. El sionismo político luchaba por recuperar las tierras de Palestina y crear un Estado independiente dónde reunir al pueblo hebreo. El hombre adquiría una centralidad que desplazaba a Dios como único responsable del destino del pueblo hebreo. Aún hoy los sectores más conservadores de la ortodoxia sostienen que será el Mesías quién reunirá a los judíos en Tierra Santa. Desde esa visión: "El tiempo viene y Dios dispone. Es casi un sacrilegio intervenir en tiempos mesiánicos" (Jmelnizky, 2004)

Teodoro Hertzl⁴¹, reconocido en el imaginario de la comunidad judía contemporánea, como "el padre del sionismo" se convirtió en la figura emblemática de esos ideales, cuando en 1897 en el primer Congreso realizado en Basilea, fue elegido presidente del Movimiento Sionista Mundial, en pos de los objetivos que ya miles de judíos veían como necesidad. Se trataba de hacer realidad el sueño de un Estado propio. La fracasada promesa de la Declaración Balfour⁴² fue el primer intento hacia ese objetivo concreto. Finalmente, tuvo que ser después de la Shoá, en 1948, que el pueblo judío logró un Estado propio.

A fines de siglo xix, cuando el sionismo se expandía llamando a los judíos del mundo a "hacer *aliyah*" (emigrar a la tierra prometida), se dieron movimientos poblacionales pequeños, sobretodo desde Europa Oriental, a Palestina. Allí tendría lugar el encuentro entre los judíos que ahí residían y los nuevos. Ese proceso se conoce como el choque entre el "viejo *ishuv*"⁴³ y el "nuevo *ishuv*". Los primeros, observantes tradicionalistas y los segundos, sionistas modernizados o secularizados; los jóvenes llamados también *jalutzim*.⁴⁴

Los *jalutzim* lograron dar crecimiento al sionismo en aquellas tierras de Medio Oriente. La reconstrucción de un Estado judío creado por los hombres y con todas las características de un país moderno era un pensamiento que iba en contra del espíritu del "viejo *ishuv*", para quienes el Estado de Israel debía ser una creación divina. Sin embargo existieron ciertas combinaciones específicas. Ya desde principio de siglo, algunas corrientes se manifestaron ortodoxas y sionistas al mismo tiempo, como por ejemplo los grupos de la *Ha-Poel Ha Mizraji*⁴⁵. Asimismo existe en Israel una ortodoxia con tendencias de izquierda puntualmente referidas a la paz y el diálogo con el mundo árabe.

Los debates no están ausentes al interior de los grupos ortodoxos; pero como el universo observable es el mismo, hay cierto acuerdo entre ellos que establece límites a la identidad que los caracteriza. Las bases de partida para el acuerdo en la religiosidad son firmes, por ende los motivos de discordancias son más específicos y refieren a las distintas interpretaciones (milenarias) de las escuelas rabínicas más afines y discusiones más profundas con los

ortodoxos que acuerdan con ciertas prácticas sionistas. Pero obviamente, dentro de la ortodoxia nadie cuestiona la observancia religiosa como forma de vida. Desde la concepción que ellos poseen, quienes no son observantes siguen siendo judíos, pero van en el camino equivocado y sólo Dios puede retornarlos a la buena senda.

"*Jabad Lubavitch*", es el movimiento judío ortodoxo más importante en el país. Se caracteriza por manifestar cierta apertura social, en tanto pretende recuperar judíos "desviados". Otros grupos conservadores consideran que el vínculo que mantiene *Jabad Lubavitch* con la sociedad responde a formas apartadas de la rigurosidad religiosa.

El auge de la propuesta de *Jabad Lubavitch*

Esclarecido el marco de referencias históricas de la ortodoxia, desarrollaremos algunas de las ideas pedagógicas que modelan el discurso ortodoxo jaredi en el país. Uno de los grupos de mayor reconocimiento es *Jabad Lubavitch*. Su nombre suena hoy a los oídos de quien transite por las estaciones de Subte de la línea "B" y mire de refilón los carteles publicitarios o preste atención a la *traffic* que circula por el barrio de Once anunciando augurios por la fiesta de Jánucá⁴⁶ o tal vez disputándole la esquina de Scalabrini Ortiz (Canning) y Corrientes a los militantes del Partido Obrero (a propósito, algunos de ellos de origen judío)⁴⁷. El espacio que está generando ese movimiento judío ortodoxo, originario de EE.UU., atrae, sobretodo desde su práctica de beneficencia, a los sectores de la comunidad judía más golpeados por la crisis económica y espiritual.

Diversos autores han trabajado la gran influencia de esa corriente ortodoxa en Buenos Aires y en Occidente a partir de los años setenta, cómo también el fenómeno de la conversión a la "ortodoxia" o *baaléi teshuva* (masculino plural) o *baalat teshuva* (femenino plural), que en castellano significa "maestros del regreso"⁴⁸. "Los retornados son definidos como los judíos educados en ambientes no ortodoxos, que descubren en la ortodoxia el "judaísmo auténtico" afirma Damián Settón.⁴⁹ Asimismo, Susana Bianchi contribuye al entendimiento de ese fenómeno con su obra *Historia de las religiones en la Argentina*⁵⁰. Por demás interesante y complejo es definir hoy las causas del crecimiento de la ortodoxia en la comunidad judía argentina e internacional. Presentaremos dos ejemplos de ortodoxia, para demostrar el nuevo abanico de diversidades que se abre al profundizar "lo judío ortodoxo" y en ese sentido recuperamos elementos discursivos pedagógicos que modelan al sujeto de las prácticas a las que referimos.

Así como *Di Presse* creaba opinión en la calle de los trabajadores judíos laicos e idishistas en los años 30, o *Nueva Sión* a partir de los años '50 en la calle judía sionista de izquierda de *Hashomer Hatzair*, *Jabad Lubavitch Magazine* es la continuación de la revista *Conversaciones*⁵¹ y se presenta como la voz de la ortodoxia judía en el país. Su revista se ha transformado en la guía espiritual que acompaña a estas personas en su misión: acercar las "almas judías" a la Torá y a las prácticas de sus preceptos, "salvando a las familias de la asimilación" y haciendo crecer la "verdadera forma" de ser judío.⁵²

Es llamativo el sustento teórico de la primitiva justificación teológica que poseen sobre la naturalidad de las desigualdades económico-sociales. Pero baste una cita de la revista *Jabad Lubavitch Magazine* para expresar el argumento que da origen su misión caritativa:

La caridad es uno de los modos más simples y a la vez más profundo de ayudar a refinar el mundo material y unirse con el prójimo y con Dios, y en consecuencia, de cumplir nuestra misión cósmica. A través de la caridad introducimos unidad en un mundo diverso [...] La caridad nos permite espiritualizar lo material, y poner en práctica nuestras intenciones virtuosas. Dios podría haber distribuido con facilidad la riqueza parejamente entre toda la gente. Pero, como dicen los sabios, "Si todos fueran ricos o pobres, quien sería generoso?.. Así como Dios sigue dando cada fracción de tiempo, cada día en la tierra, la caridad nos lo ha prestado para permitirnos el don de dar. Los que han sido bendecidos por Dios con la oportunidad y el privilegio de dar más, deben ser más dadi-vosos. (Jacobson, 2004)

La revista transmite reiteradas veces el objetivo del movimiento: llegar a cada judío de habla hispana y transmitirle el mensaje de la *Torá*⁵³ y el *Jasidismo*⁵⁴, inspirados en las enseñanzas del Rebe y esperando la llegada del Mesías (*Mashiaj*). El éxito de ese movimiento en la comunidad judeo-argentina no es sorpresivo, no sólo ofrecen ayuda económica, sino que han desarrollado canales de contención y amparo fácilmente accesibles. Dado un escenario de crisis local (e internacional también), donde la búsqueda de identidades y certezas preocupa a las familias, y en especial a los jóvenes, es de imaginarse que la organización de Jabad Lubavitch pueda lograr su misión con toda seguridad.

La cercanía de esa corriente ortodoxa con los avances más sofisticados en el área de la comunicación hace que a través de un portal en internet, ofrezcan servicios de información y conocimiento de la Torá, las festividades, la

historia, secciones especiales para mujeres, niños, adolescentes, padres y solución a todos los problemas! Un staff permanente de rabinos y educadores contestan inquietudes a través de la computadora. Si el caso amerita, puede establecerse una conexión directa con el Rebe⁵⁵ en EEUU. En la era de la ciencia y la tecnología, Jabad Lubavitch, que llegó hace catorce años al país, sostiene que la Torá y la ciencia tienen un mismo origen, estudian la relación y coincidencia entre los preceptos religiosos y la física moderna, la neurobiología, y otras ciencias exactas. De hecho, es llamativo que muchos de sus rabinos, fuertemente emparentados con la espiritualidad, acrediten carreras de grado en Física, Matemáticas y otras disciplinas similares.⁵⁶

El trabajo de Damián Seitón, parte de una investigación en la que Anthony Gordon y Richard Horowitz⁵⁷, han demostrado para la comunidad judía ortodoxa norteamericana la centralidad de la educación judía integral para lograr la continuidad del pueblo judío, en tanto reduce los vínculos del educando sólo a su grupo de pertenencia e impide el contacto con el resto de la sociedad, lo cual puede inducirlo al matrimonio mixto. El mismo modelo adopta la ortodoxia porteña. Es interesante reflexionar acerca de cómo esta visión de afianzar la escuela integral judeo-ortodoxa en la década del setenta, en tanto alternativa al posible alejamiento del judío del camino religioso se opone al pensamiento del judaísmo laico-progresista. En la misma década, propuestas educativas que se enuncian judías, realizan lecturas opuestas de sus anhelos societales.

Las instituciones de Jabad Lubavitch son numerosas, más de quince entre templos, escuelas y centros juveniles en Capital, dos en el Gran Bs. As. (Morón y Martínez) y otras en Tucumán, Bahía Blanca, Rosario y Córdoba. La escuela más grande que poseen en Bs. As. es "*Oholej Jimij*", fundada en 1974 con sólo siete alumnos. Entrando el año 2004, contaba con jardín de infantes, primaria y secundaria tanto para varones como para mujeres (separados) que sumaban en total cuatrocientos cincuenta alumnos. La matrícula que tienen para el ciclo lectivo 2005 es de quinientos alumnos, lo cual corrobora su permanente crecimiento. En uno de sus folletos publicitarios puede leerse el siguiente apartado:

Misión de la Escuela: formar judíos, hombres y mujeres con firme compromiso de vida con la tradición, el legado eterno, la historia, la comunidad y la misión del pueblo judío. Judíos que asuman el liderazgo con convicción y visión, entregados desinteresadamente al prójimo [...] La conducta y las condiciones de los chicos judíos que estudian en el Shule tiene un vital efecto en el mundo y por sus

méritos el mundo se beneficia con las bendiciones de Di-s. [Sija del Rebe-Sivan 5747]

Los niños que estudian en ese *shule* "benefician al mundo con sus méritos". Del mismo modo que el discurso neoliberal educativo, el de Jabad Lubavitch también se apoya en la "meritocracia" como fuente del éxito en la sociedad. Considerar superior a esos niños, con respecto al resto, indica un fuerte sectarismo. Lejos está para esa corriente, aceptar a un judío diferente y a las historias de diásporas como patrimonio legítimo del pueblo judío⁵⁸. Si bien argumentan que quienes han vivido o viven fuera de la observancia viven equivocadamente, esto no quiere decir, que sus miembros no conozcan el mundo moderno que "con todas sus "imperfecciones" acoge a los errados. Por el contrario, lo conocen muy bien, porque es dónde tienen que accionar para "rescatar" a otros judíos. Eso implica adaptar sus formas para acercarse a la comunidad. En Argentina, el trabajo es aún más duro que en otros países, porque la mayoría de las familias judías ha presentado, desde sus orígenes inmigrantes, características de secularización y tendencias laicas e integracionistas. No obstante lo cual, los beneficios de la ayuda económica y asistencial parecen haber vencido los obstáculos ideológicos en varios hogares de origen judío.

Para la ortodoxia en todas sus variantes, la religión es el lenguaje privilegiado de construcción identitaria. Esta corriente de pensamiento puede llegar a dialogar con el sionismo, pero no con el progresismo laico. En ese sentido, el movimiento sionista aparece como el interlocutor central en nuestro abanico de significados.

Breve reseña de una escuela ultraortodoxa

La bibliografía específica de la ortodoxia judía en América Latina está siendo abordada por varios estudios. Los grupos ortodoxos históricamente se opusieron a ser objeto de investigaciones o estudios antropológicos y despreciaron aún más esas "intromisiones" si eran mujeres las que se ocupaban de intentarlo. Sin embargo, los tiempos han cambiado, el movimiento ortodoxo crece y suma adeptos de ambos sexos, en gran parte jóvenes. Jabad Lubavitch, presenta un perfil diferente al resto y necesita forzosamente establecer una conexión con el mundo exterior, especialmente dirige su mensaje a los jóvenes y a los investigadores nos permite conocer su idiosincrasia. En sus escuelas se dedica la mayor parte del tiempo al estudio de la Torá y el hebreo, pero también se estudia inglés, computación y otros saberes necesarios

para comprender el mundo moderno y participar de él con las limitaciones que la religión impone. Se trata de una especie de superación de la dicotomía "religión y mundo secularizado". Vivir a distancia de la era moderna es ya un imposible. La forma de síntesis que sus miembros parecen haber encontrado es legitimar ciertos elementos de la modernidad, de la ciencia, del arte y de la tecnología sin alterar su cosmovisión centrada en los libros sagrados y la voluntad de Dios.

Distinto es lo que sucede con grupos ortodoxos más conservadores o ultraortodoxos. Ellos parecen tener una fuerte resistencia al proceso de síntesis que propone Jabad Lubavitch. De hecho, parece haber una disputa intensa dentro de la ortodoxia judeo-argentina por ese tema⁵⁹. La vida cotidiana de la ultraortodoxia en Bs. As, no ha sido suficientemente testimoniada⁶⁰. La reseña que ofrecemos a continuación, es producto de entrevistas a informantes clave.

Una mujer profesional universitaria de origen judío laico, fue contratada para un trabajo específico en una escuela judía ultraortodoxa sefaradí de niñas. Es notable la paradoja que se les presenta a estos grupos cuando necesitan ayuda profesional, sobre todo de sexo femenino, es decir, una médica, una odontóloga o una profesora de matemática. Las niñas de familias ultraortodoxas son educadas para ayudar a su madre en los quehaceres domésticos y el cuidado de sus hermanitos. Al terminar el estudio secundario se les permite únicamente ser maestras en esa escuela, o si las circunstancias hacen que su familia se traslade a Israel o EE.UU., dónde existen universidades ortodoxas, pueden estudiar una carrera universitaria. Dado el caso de que comiencen a ejercer como docentes en la escuela de la que han egresado, su tiempo de ejercicio suele ser muy escaso porque tempranamente se efectúan los matrimonios que sus padres han arreglado para ellas a través de las casamenteras. En pleno siglo xxi el tiempo parece haberse detenido en algunas manzanas del barrio de Once cuando una casamentera, al igual que en el Siglo xix, presenta al padre de la novia los atributos del candidato. De ahí en más, la joven dejará de trabajar y comenzará a tener "los hijos que Dios disponga". Esas familias llegan a ser muy numerosas, oscilan entre los siete y doce hermanos. Entonces, cuando en la escuela de niñas necesitan una mujer profesional, deben buscar una judía no ortodoxa, deben salir del mundo endogámico forzadamente para poder resolver problemas, sobre todo de educación y salud. Las propias leyes de su mundo obligan a estas personas a salir de él.

La *morá* (maestra) enseña que las mujeres deben acatar y obedecer a los hombres, servirles y respetar su autoridad. La rigidez del discurso docente no da lugar a los cuestionamientos. Durante la mañana, en esa escuela, a la

que concurren más de cien niñas, se estudia hebreo y religión. El objetivo principal es que lleguen a séptimo grado hablando y escribiendo en perfecto hebreo. Por la tarde, después de los rituales y el almuerzo *kosher*⁶¹ tienen materias comunes a los programas de enseñanza oficiales con maestras judías no ortodoxas, las cuales deben dar sus clases con algunas variantes. Se trata de las prohibiciones: hay palabras que no se pueden leer ni pronunciar, son aquellas que tienen que ver con el amor, la sexualidad y los temas considerados tabú en la enseñanza escolar de mujeres. Asimismo no pueden leer el diario, ni ver la TV, ni escuchar la radio. En la escuela no circulan libros. Leer no es una práctica para mujeres⁶². Las maestras, con sus medias y polleras por debajo de las rodillas, al igual que las niñas, arman sus clases con cuentos y anécdotas que explican los preceptos sagrados o diseñan didácticas photocopies en las que por ejemplo, hay que unir con flechas según corresponda... una manzana con *Sucot*⁶³ y una porción de *Matza*⁶⁴ con *Pesaj*.⁶⁵

Las clases matutinas son consideradas más significativas, en ellas las docentes explican no sólo el origen de los rituales, sino también enseñan a las niñas como cubrirse rodillas y codos, cómo hacer para que no las vean sus hermanos varones y cómo respetar, obedecer y ayudar a sus padres. A pesar de no alejarse del barrio, a veces se organizan salidas de esparcimiento. Un día de pileta al aire libre, causa al observador externo, la sensación de haber retrocedido cien años en el tiempo. Las niñas, cualquiera sea su edad, deben llevar túnicas y calzas que no dejen ver sus extremidades. Es decir, entran a la piscina prácticamente vestidas. Otro habitual paseo en las cuadras de Once, es la visita al "Shopping del Abasto", ubicado en la calle Corrientes. Allí, Mac Donalds ha instalado en el patio de comidas una sucursal *kosher*, dónde los ortodoxos se acercan con sus hijos. Al costado del mostrador hay un cartel dónde se lee:

"kosher" o "casher" significa "apto" para el idioma hebreo y se usa para todo aquello que se enmarca dentro de las reglas de alimentación que indica La Biblia [...] las normas kosher requieren por ejemplo, que los mamíferos y aves sean faenados de manera especial y que deban separarse los productos de carne de los lácteos. La Biblia además ordena el descanso sabático, que se extiende desde la puesta del sol los días viernes hasta la salida del sábado. Por ello el local cierra los días sábados [...] y hace que este local sea accesible a todos los credos...

En los recreos de la escuela, las niñas se organizan solas y juegan al "shopping". A ese shopping que visitaron. Juegan a comprarse cosas prohibi-

bidas: pantalones, polleras cortas, remeras musculosas, mallas o ir al cine a ver los estrenos de Walt Disney. Las madres, al tener tantos hijos y estar obligadas a servir al marido (que en la mayoría de los casos es rabino) no pueden brindar a los chicos atención personalizada. Así es que muchas niñas deben actuar como adultas, tienen importantes responsabilidades en la casa y deben arreglárselas solas con las tareas escolares.

Desde el jardín de infantes, varones y mujeres están separados. La falta de costumbre de convivir con el sexo opuesto (salvo padres y hermanos) explica por qué hombres y mujeres ultraortodoxos no miran a los ojos, ni saludan a otros hombres y mujeres, a menos que sean personas demasiado cercanas. Eso justifica también la necesidad de una casamentera. Es muy difícil conocer a alguien del otro sexo para contraer matrimonio, porque no existe un lugar de encuentro para los jóvenes que están en edad de hacerlo.

Sea cual fuere la temperatura atmosférica en Buenos Aires, se los verá caminando por las calles de Once, Barracas o Avellaneda, vestidos con sus ropas tradicionales. Los hombres suelen caminar adelante con sus hijos varones y las mujeres con las niñas un paso más atrás. Los primeros con traje oscuro, *kipot*⁶⁶ o sombrero de alas desde dónde se divisan los *peies*⁶⁷ y una larga barba. Las mujeres ocultan su verdadero cabello con pelucas. Después de contraer matrimonio, el cabello se transforma en objeto de seducción y no deben dejar que sea visto por otros hombres que no sean sus esposos. Polleras y camisolas con medias largas tienen la misma finalidad; ocultar la figura femenina de la mirada de otras personas. Existen distintos niveles de observancia dentro de la ortodoxia y la vestimenta ayuda a identificarlos. La que acabamos de describir, es la práctica educativa y familiar de una institución conservadora que no pertenece a la estructura de Jabad Lubavitch, pero también es ortodoxia y sus escuelas, (algunas no reconocidas por el sistema de enseñanza oficial) son parte de la educación judía en la Argentina.

Comentario final

Un siglo después de Augusto Comte, la sociología continúa tomando prestada su terminología conceptual de la física o la biología. ¿No será tiempo de romper con esta tradición positivista y recurrir a un fondo espiritual y cultural mas vasto, más rico de sentido, más próximo a la textura misma de los hechos sociales? ¿Por qué no utilizar el vasto campo semántico de las religiones, los mitos, de la literatura e incluso de las tradiciones esotéricas para fecundar el lenguaje de las ciencias sociales? (Lowy,1997)

Así también nosotros, hemos querido plantear distintos niveles de lenguaje para analizar el espacio de educación judía en Argentina. Desde lo teórico a lo anecdótico, todas las formas confluyen al entendimiento de nuestro objeto de estudio desde distintas perspectivas.

La educación judía que se ha construido en el país es parte de toda la trama socio-cultural que a partir de fines del siglo XIX fue tejiéndose entre inmigrantes y criollos. Adentrarse en las instituciones y en la vida de las personas buscando el pasado y explorando el presente hace nuestro estudio más profundo y descubre historias marginales, algunas porque se han fundido con la cultura popular y otras porque se han cerrado al resto de la sociedad.

El breve recorrido que hemos propuesto de dos tendencias en el "ser judío" y sus implicancias ideológicas y/o pedagógicas, pretenden ser un primer paso de un trabajo más amplio, el cual está en proceso de realización.

El judaísmo en sus diferentes versiones es parte de ese encuentro de culturas que caracterizó la Argentina de principio de siglo. La historia de la educación es la historia también de ese encuentro. Recuperar las propuestas pedagógicas de los grupos minoritarios que se sumaron al proyecto nacional, es hacer justicia con miles de hombres y mujeres que depositaron sus esperanzas en estas tierras, enviaron a sus hijos a las escuelas públicas, crearon otras opciones educativas, ampliaron y pluralizaron las culturas locales y lucharon por un futuro de trabajo, bienestar, integración social y respeto a la diversidad.

Bibliografía

Fuentes de archivo

- APPEAL. Archivo Oral de Educación Judía en Argentina. Proyecto de Investigación UBACyT F037, APPEAL. Corrientes 2817.
- CIDICSEF: Centro de Información y Difusión de la Cultura Sefaradí. Salguero 758.
- ICUF, Sede Central, Rocamora 4121.
- AMIA. Centro de Información y Documentación sobre Judaísmo Argentino Marc Turkow. Archivo de la palabra, Pasteur 633.
- IWO, Instituto Judío de investigaciones, Ayacucho 483.

Publicaciones periódicas

Biblioteca Popular Judía.

Die jdische Tzaitung (DITZ).

Di Presse.

El Monitor de la Educación Común.

Jabad Lubavitch Magazine, revista del movimiento judío ortodoxo Jabad Lubavitch Lubavitch.

Nuestra Memoria, revista de la Fundación Memoria del Holocausto.

Nueva Sion.

Revista Convergencias.

Revista "El Arca".

Revista El Tren Zonal de Entre Ríos.

Revista Raíces

Revista Tiempo.

En defensa del marxismo (publicación digital)

Sitio Web: Judaica.

Sitio Web: Jabad Lubavitch Lubavitch.

Libros y folletos

AAVV(1999) 1er. *Coloquio para el desarrollo integral de la vida comunitaria judeo-argentina*. B'Nia B'rith: Bs. As.

Barylko Jaime (1993) *La vida judía*. Milá: Bs. As.

Diamant Ana, Feld, Jorge. Comp (2000) *Zumerland, colonia. Proyecto y Memorias*. Zumerland y CER: Bs. As.

Katz, Pinie (1980) *Páginas selectas*. ICUF: Bs. As.

Feierstein Ricardo, comp. (1987). *Gerchunoff, Alberto. Judio y argentino. Viaje temático desde los gauchos judíos(1910) hasta sus últimos textos (1950) y visión crítica*. Milá: Bs. As.

ICUF (2003) *Hacia el XVIº Congreso del ICUF: Bases para su discusión*, inédito.

Singer, Isaac Bashevis (2004) *El certificado*. (1992, 1ºed.) Afluentes-Ediciones B: Barcelona.

Singer, Israel Yehosúa (2003) *Los hermanos Ashkenazi*. (1937, 1ª edición en idish) Afluentes-Ediciones B: Barcelona.

Várnagy Tomás (2003) *Europa del Este, Europa Central* inédito, Bs. As.,

Weinstein, Ana (1987) *La educación judía en la Argentina. Bibliografía temática sobre la educación judía argentina*, Centro de Documentación e Información sobre Judaísmo Argentino "Marc Turkow": Bs. As.

Wolodarsky, Solly (1997) *El rabí no cree en Dios*. Fundamentos: Madrid.

Bibliografía general

- AAVV. (1987). *Crónicas judeo-argentinas. Los pioneros en idish. 1890-1944.* Milá: Bs. As.
- Avni, Haim (1983) *Argentina y la historia de la inmigración judía 1810-1950*. Universitaria Magnes- Universidad Hebreo de Jerusalem: Jerusalem-Buenos Aires.
- Barrancos, Dora (1991) *Educación, cultura y trabajadores.* Centro Editor de América Latina: Bs. As.
- Bianchi, Susana (2004) *Historia de las religiones en la Argentina*. Sudamericana: Bs. As.
- Bunge, Alejandro (1984) *Una nueva Argentina.* Flyspamerica: Bs. As.
- Centro de Estudios Sefaradiés (CES) (1992) *Presencia sefaradí en la Argentina.* CES: Buenos Aires.
- Cohen Mario, Lertora Mendoza, Celina (1999) *Cinco siglos de presencia judía en América Sefarad.* Bs. As.
- Cimet-Singer, Adina (1994) *The last Battles of Old-world ideologies in the race for identity and communal power: communists vs. bundists vs. Zionists in Mexico, 1938-1951.* EIAL. Vol 5, N° 2 (Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe) Web: http://www.tau.ac.il/eial/V_2/singer.htm
- Devoto Fernando (2002) *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia.* Siglo xxi: Bs. As.
- (2004) *Historia de la inmigración en la Argentina.* Sudamericana: Bs. As., 2004.
- Di Tella, Torcuato Salvador; Chumbita, Hugo. y otros (2001). *Diccionario de ciencias sociales y políticas.* Emecé: Bs. As.
- Feierstein Ricardo, comp. (1987) *Crónicas Judeo-Argentinas. Pioneros en idish: 1890-1944.* Milá: Bs. As.
- Frischer, Dominique (2004) *El Moisés de las Américas. Vida y obra del barón de Hirsch.* El Ateneo: Bs. As.
- Gilbert, Martín (1978) *Los judíos de la URSS. Su historia en mapas y fotografías.* La Semana Publicaciones: Jerusalem.
- Godio, Julio, (1989). *El movimiento obrero argentino (1930-1943). Socialismo, comunismo y nacionalismo obrero,* Legasa, Bs. As.
- Hermosa Andujar, Antonio (2005) *El Estado judío. Modernidad y mesianismo en la idea sionista de Theodor Herzl.* Prometeo: Bs. As.
- Hobsbawm, Eric (1990) *Naciones y nacionalismo desde 1780.* Crítica: Barcelona.
- Kaufman, Debra Renee, (1991) *Rachel's daughters: Newly Orthodox Jewish Women (Las hijas de Raquel: mujeres judías nuevamente ortodoxas),* New Brunswick y London: Rutgers university Press, traducida al español por Baruj Diez (<http://baruj.kunazhi.org>, actualización julio 2005).
- Kepel, Gilles (1995), *La revancha de Dios.* Muchnik: Madrid.
- Lewin, Boleslao, (1971) *Cómo fue la inmigración judía en la Argentina.* Plus Ultra: Bs. As.
- Löwy, Michael, (1997) *Redención y utopía (1988, 1ª edición Francia)* El cielo por Asalto: Bs. As.
- Lvovich Daniel (2003) *Nacionalismo y antisemitismo en Argentina.* J. Vergara: Bs. As.
- Marx, Karl (2003) *La cuestión judía Quadrata:* Bs. As.
- Mazo, Julio (1987) *Historia de los Ashkenazim de Resistencia.* Federación Israelita de Resistencia: Resistencia, Chaco.
- Mirelman, Víctor (1988), *En búsqueda de una identidad-Ios inmigrantes judíos en Bs. As., 1890-1930.* Milá: Bs. As.
- Muchnik, Mario (1984) *Mundo judío. Crónica Personal.* Lumen-Mairena: Buenos Aires.
- Nijenshon, Wolf (1945) *Historia del Sionismo* M. Gleizer: Bs. As.
- Puiggrós Adriana (dirección) y otros. (1989-1997) *Historia de la Educación Argentina En 8 Tomos.* Galerna: Bs. As.
- Puiggrós Adriana. (2003) *Que pasó en la educación argentina.* Galerna: Bs. As.
- Puiggrós, Rodolfo, (1976) *La España que conquistó al nuevo Mundo.* 4ta.edición, Costa Amic: México.
- Rein, Raanan (2001) *Argentina, Israel y los judíos.* Lumière: Bs. As.
- Romero, Luis Alberto (2001) *Breve historia contemporánea de la Argentina, 1916-1999.* Fondo de Cultura Económica: Bs. As.
- Rubel, Iaacov; (1998) *Las escuelas judías argentinas (1985-1995); procesos de evolución e involución.* Milá: Bs. As.
- Salomón, Mónica Liliana (2001) *Las escuelas judías de Entre Ríos (1908-1912)* Revista El Tren Zonal N° 75: Nogoyá, Entre Ríos.
- Schekolewski-Kroll, Silvia (2001) *Continuidad y cambio en las corrientes políticas del judaísmo del este y centro de Europa en su transición a América Latina, el caso de Argentina, siglo XX.* International Congress of Americanist, University of Warsaw.
- Senkman, Leonardo, comp. (1989) *El antisemitismo en la Argentina.* Centro editor de América Latina: Bs. As.
- Settón, Damián (2005) *El judaísmo integral y la reconstrucción del pueblo judío* ponencia presentada en el Tercer Coloquio Internacional de Religión y Sociedad, Ministerio Relaciones Exteriores, ALER (Asociación Latino americana para el estudio de las Religiones, USAL (Universidad del Salvador) Bs. As.
- Timmerman, Jacobo (1981) *Preso sin nombre, celda sin número.* Random: Nueva York.

Toker Eliahu, comp. (2003). *El idish es también Latinoamérica*. Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos: Bs. As.

Zadoff, Efraim (1994). *Historia de la educación judía en Buenos Aires, 1935-1957*. Milá: Bs. As.

Ziperovich, Rosita (1992) En "Escuela Democracia y Orden" en colección *Historia de la educación Argentina III 1916-194*" Galerna: Bs. As.

Zizek, Slavoj, (1992). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo xxi: Madrid.

Notas

¹ Quisiera agradecer especialmente la lectura y los aportes de todos los colegas de APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva en América Latina).

² Definimos estas tres tendencias generales a fin de poder establecer el campo de "lo judío". Dentro de cada una, las variantes se multiplican. Cómo lo afirma Egon Friedler, son numerosos y diversos los matices dentro de la ortodoxia, de los que se consideran tradicionalistas, laicos o sionistas y: "hasta hay una novísima clase de judíos que va día a día en aumento: los judíos de Internet. Y por supuesto esta enumeración es totalmente incompleta..." (Friedler, Egon (2005) "¿Judaísmo o judaismos?" en *Hagshama, El lugar de los jóvenes en la Organización Sionista Mundial*, www.wzo.org.il.es. Visitado en agosto 2005)

³ Centro Marc Turkow, AMIA, Archivo de la palabra, Entrevista N° 53 a Sara Novodvorsky. Entrevista realizada en 1985 por Efraim Zadoff, Bs. As.

⁴ JCA: Jewish Colonization Association. La JCA fue creada el 24 de agosto de 1891 en Londres por el barón Mauricio de Hirsh, con el fin de ayudar a los judíos rusos a escapar de los hostigamientos del zarismo. En poco tiempo se transformó en una empresa de emigración de judíos e instalación en países que pudieran recibirlas. En la Argentina, la JCA totalizó la entrada de 27448 personas de ese origen. En los principios básicos de los acuerdos de colonización la JCA se establecía para cada grupo de cien familias aproximadamente, "crear una escuela, una cooperativa, un servicio sanitario, un templo, un centro cultural y disponer de un asesor administrativo, técnico y agronómico" (Salomón, 2001)

⁵ "Y son escuelas argentinas todas las que funcionan en nuestro país, por más que algunas de ellas sean costeadas o subvencionadas por gobiernos extranjeros, y por más que las llamen sus sostenedores escuelas italianas, escuelas alemanas, etc" en "Las escuelas extranjeras en Entre Ríos. Un problema de alta política nacional", *El monitor de la Educación Común* año xxviii N° 431, tomo xxvii, Bs. As. 1908.

⁶ Ashkenaz, del hebreo, significa "Alemania". Pero se reconoce como de origen ashkenazim a quienes habitaban la zona de Alemania, Polonia, Ucrania, Rusia, y otros países eslavos. (Europa Central y Oriental). Sefarad del hebreo, era el nombre que se le daba a la Península Ibérica. Se reconoce como sefaradijós a los grupos judíos expulsados de España en 1492.

⁷ Referimos a "zona fronteriza" como un espacio que no puede ser delimitado claramente porque análogamente a la cuestión territorial de los Estados modernos, en las zonas de frontera se dan encuentros poblacionales, geográficos y otros que manifiestan una pertenencia común. La línea divisoria o el límite aparece casi como una arbitrariedad. Simbólicamente, en el territorio de las diferencias sucede algo similar y por eso no pueden dividirse posiciones de manera tajante, existen zonas de frontera.

⁸ Las organizaciones principales que la sociedad reconoce son AMIA: Asociación Mutual Israelita Argentina- y DAIA: Delegación de Asociaciones Israelitas Argentinas.

⁹ Fuente: Ministerio de Turismo, Cultura y Deporte (2001): *Shalom Argentina Huellas de la colonización judía*, Bs. As.

¹⁰ Un documento interno del aniversario de la institución I. L. Peretz de Villa Lynch, en el año 1977 agradece "la colaboración de sus 3000 socios, en el xxxvii Aniversario de su fundación: 1940-1977" Fuente: Archivo ICUF.

¹¹ En reiterados documentos de los Congresos del ICUF a partir de 1965, sus tesis mencionan análisis prospectivos acerca de las condiciones del movimiento, que estiman situaciones posibles de decrecimiento.

(Documentos internos varios en Archivo ICUF).

¹² A manera de ejemplo, durante un torneo de natación en 1996, llevado a cabo en la pileta olímpica del club I. L. Peretz de V. Lynch, en el que participaban varios clubes de la zona de San Martín, se produjo una llamada con amenaza de bomba que ocasionó un caos. Sus socios de entonces aún recuerdan las escenas del temor y el abandono del edificio. Después de este hecho y a dos años de la voladura de la AMIA, los clubes barriales que utilizaban las instalaciones renunciaron a seguir enviando allí a sus niños y jóvenes. (Entrevista a informante clave del ICUF, Nerina Visacovsky 2005)

	Primer congreso ICUF 1941	Segundo Congreso ICUF 1947-1948	Tercer Congreso ICUF 1949	Cuarto y Quinto congreso ICUF 1951	Sexto Congreso ICUF 1956	Séptimo Congreso ICUF 1960	Octavo Congreso 1965	Noveno Congreso 1968
Instituciones participantes del país, Uruguay, Chile y Brasil	57	34	46	28	44	29	17	13

Fuente: Elaboración según las estadísticas de los documentos internos sobre los Congresos del ICUF en Archivo ICUF.

¹³ Las escuelas *bundistas* pertenecían al Partido Socialista judío *Bund*. Su origen se remonta al socialismo europeo de fines del siglo xix. Fundado en 1897 en Vilna, fue una de las organizaciones que constituyeron el POSDR (Partido Obrero Socialdemócrata Russo). En 1903, en el II Congreso del POSDR, los obreros judíos agrupados en el *Bund* desarrollaron una gran actividad en las principales ciudades rusas, organizaron las asociaciones de autodefensa de los obreros judíos contra los *pogroms*. Ellos planteaban claramente que la lucha contra el antisemitismo estaba ligada en forma directa a la lucha para terminar con el régimen zarista. Los trabajadores judíos debían organizarse junto al resto de los trabajadores rusos y de todas las demás nacionalidades para terminar con el régimen de opresión zarista. *Bund* significa "Unión" y remite a "la Unión General de los Trabajadores Judíos de Polonia, Lituania y Rusia". (Santos, 2000). Las ideas de *Algemeine Idische Arbeiter Bund fun Rusland un Polyn* o *Bund* llegaron a la Argentina con los inmigrantes judíos de principio de siglo y encontraron eco y apoyo en el partido socialista local. Sus escuelas de obreros judíos (*arbeiter shules*) tenían un perfil progresista pero no laico. Al dividirse el ICUF de los sionistas, las escuelas del *Bund* quedaron bajo la órbita de estos últimos, aunque siempre se opusieron a la idea sionista de hacer *aliá*.

¹⁴ Dov Ber Borojov nació el 21 de junio de 1881 en Zolotonoscha (Ucrania). En Lekaterinoslav, donde Borojov se radicó después de terminar la secundaria, fue atraído al movimiento social demócrata ruso. Fue influido por el pensamiento de Spinoza, Hegel, Kant, Marx y Engels, entre otros. Borojov veía en el marxismo una doctrina filosófica con la cual reflexionó acerca de la cuestión judía. Pronto llegó a la conclusión de que sólo sería viable el socialismo para el pueblo judío, si éste tuviera un Estado propio donde las clases obreras judías pudieran dar su lucha y hacer la revolución: "La liberación del pueblo judío será la obra del proletariado judío, o no será realizada del todo". Solamente la victoria del proletariado emancipará a toda la sociedad judía de su dependencia de estructuras económicas no judías, y solamente aquellos que controlen la infraestructura económica alcanzarán la independencia nacional. El país de la inmigración judía inmanente será

Palestina. De acuerdo con Bórojov, es la anomalía de la existencia judía en la diáspora la que no permite al desarrollo socioeconómico judío seguir el patrón general del desarrollo universal. En su polémica con aquellos socialistas judíos que veían a la revolución mundial pura y simple como solución al problema judío, Bórojov no escapa de lo universal a lo particular. Por el contrario, él sostiene que solamente a través del establecimiento de una sociedad judía en Palestina, la lucha de clases judía se integrará dentro de la lucha universal del proletariado mundial. Un intento de llevar a cabo esta lucha mientras los judíos –todos ellos, burgueses y proletarios por igual– constituyen grupos minoritarios dentro de sociedades no judías, está destinado a la distorsión y al fracaso precisamente porque despierta antagonismos dentro de las clases sociales mismas: entre proletarios judíos y gentiles y entre burgueses judíos y gentiles. Por ello, Bórojov no se ve a sí mismo como tracionando una visión universal al abogar por una sociedad judía en Palestina. Solamente a través del establecimiento de una sociedad judía que controle su propia infraestructura económica, los judíos podrán integrarse en el proceso revolucionario universal. (Fragmentos de la nota editorial del sitio Sionismo Socialista <http://www.sionismosocialista.com/>, octubre 2004).

¹⁶ Afirma Marta Kowalska en su artículo “Los judíos y el movimiento migratorio de Polonia a la Argentina en los años 1918-1939” publicado en la *Revista Judaica* por AMILAT, y basado en la tesis de licenciatura que la autora presentó en diciembre de 1985 en la universidad de Varsovia, que muy pocos judíos polacos se instalaron en las colonias y que a pesar de participar activamente en la vida de la colectividad, crearon sus propias instituciones. Según datos que Kowalska recopiló en la Legislación de Polonia, se registran en 1937 catorce instituciones de judíos polacos como por ejemplo: “Unión Israelita de Residentes de Polonia” con 120 miembros, “Unión de Judíos de Galitzia” con 180 miembros, “Unión de Judíos de Bialystok” con 250 miembros, entre otras. Para tener una idea de las cifras de inmigración vale la pena citar las estadísticas que Kowalska recoge de la Dirección de Inmigración: “De 1920 a 1932, el 55% de los 79.058 judíos llegados a la Argentina provenían de Polonia, y en 1936, la ciudad de Buenos Aires cobijaba a 73.000 de ellos. Hasta 1938 inmigraron unos 55.000 de Polonia y según el censo de 1936, habitaban en la capital 23.000 judíos polacos. Es decir, por lo menos el 22% de los judíos argentinos habían nacido en Polonia y el 31% de los judíos de Buenos Aires en ese período provenía de ese país”. (Kowalska, 1985).

¹⁷ Las ideas pedagógicas de J. E. Pestalozzi, Federico Froebel, Decroly y María Montessori inspiraron los escritos de Janusz Korczak, cuya obra era ya conocida por aquellos últimos inmigrantes judíos vinculados con la docencia.

¹⁸ A manera de ejemplo puede citarse una resolución emitida por el Consejo Nacional de Educación y la Inspección General de escuelas particulares del 28 de septiembre de 1938 donde en sus artículos 4º y 5º aparecen disposiciones que pueden leerse, entre otras, cómo producto de las persecuciones político-ideológico a las instituciones extranjeras que caracterizaron la vida judía urbana de las tres primeras décadas del siglo XX en el país:

“Art 4: Para enseñar el lenguaje se dará nociones de historia y geografía argentinas; se explicará el significado de los símbolos representativos del estado y de las estrofas del Himno Nacional; se formulará un programa de lecciones al alcance de la mentalidad de los escolares sobre el Preámbulo y la Primera Parte (Declaraciones, derechos y garantías) de la Constitución Nacional.

Art 5: Se prohíbe en las escuelas de idioma, la propaganda pública, en forma privada o encubierta de ideologías políticas o raciales, así como también inculcar en el niño hábitos o creencias contrarias a los principios esenciales y a los preceptos de la Constitución y leyes del país (art. 4º del Decreto del Superior Gobierno de 9 de mayo último)”Fuente: Actas de Inspección del Consejo Nacional de Educación de la escuela Dr. Jaim Zhitlovsky (1939-1963). Archivo ICUF.

¹⁹ Véase entre otros, Rein, Raanan,(2001) *Argentina, Israel y los judíos*. Lumière: Bs.As. Golstein, Jorge “El movimiento hebreo en la Argentina (1948-1959)” en *Judaica Latinoamericana*, Vol. II Amilat: Bs. As. Rein Mónica Esti (1998) *Politics and Education in Argentina, 1946-1962* Armonk: Nueva York. Senkman Leonardo: “Las relaciones EE.UU.-Argentina y la cuestión de los refugiados de la posguerra, 1945-1948” en *Judaica Latinoamericana*, Amilat: Bs. As.

²⁰ El capítulo segundo de la ponencia de la Comisión de Educación se planteaba: “Ante la incidencia de las actuales tendencias en el campo educacional argentino sobre la posibilidad de proseguir con la actividad escolar en el movimiento, se plantean las siguientes alternativas: 1- Consolidar y desarrollar la actividad de las escuelas complementarias donde las posibilidades lo permitan. 2- Dónde esta incidencia dificulte el normal desarrollo de este tipo de escolaridad, abordar la creación o no de escuelas integrales” Respecto del primer punto había total acuerdo. Respecto del segundo, se habían discutido dos posiciones sin llegar a “unificar criterios”. Una de ellas consistía en la crítica a crear escuelas integrales por ser dispositivos que facilitan el aislamiento del niño judío de su entorno social, se contribuye a la privatización de la enseñanza y se le imprime un carácter clasista, entre otros argumentos. La otra postura se mostraba favorable a la escuela integral por creer en la capacidad que el movimiento tenía para abordar ese proyecto y la necesidad de seguir transmitiendo los valores judeo-argentinos entre otras manifestaciones. (Documento Interno ix Congreso ICUF, 1968).

²¹ Colonia Educativa-Recreativa en Mercedes, Pcia. de Bs. As. Fundada en 1950 por miembros de instituciones judías ICUFistas.

²² Escuelita de líderes: espacio destinado a la formación de adolescentes que puedan desempeñarse como coordinadores de grupo en prácticas recreativas de educación no formal.

²³ Para mayor referencia consultar: <http://www.teatroift.org.ar>

²⁴ Bund, Partido Socialista Judío. Actualmente sus ideas fundadoras siguen representadas por la Asociación Bund Argentina. Véase Laubstein, Israel (1997) *Bund. Historia del Movimiento Obrero Judío* Acervo Cultural Editores: Bs. As.

²⁵ Bamá- *Beit Hamejanej Haieudi*, del hebreo, Casa del Educador Judío. Para más referencia de la institución, véase www.bamah.org

²⁶ La Unión del ICUF con DAIA se basaba en el compromiso de defensa de los valores humanos y la lucha contra el antisemitismo. Pero las diferencias político ideológicas eran demasiadas y se acentuaban a medida que se afianzaba el Estado de Israel. La adhesión de DAIA a la condena internacional a la URSS durante los Juicios de Praga en 1952 fue la gota que colmó el vaso y se materializó la separación.

²⁷ El inicio de la guerra fría dio paso a un nuevo mundo dividido en “capitalistas” y “comunistas”. La comunidad judía argentina no escapó a ese posicionamiento. Las corrientes sionistas se volcaron a propiciar alianzas con organismos vinculados con el judaísmo norteamericano, tal como lo hizo el Estado de Israel y los sectores “progresistas” cercanos al Partido Comunista, intentaron hacer lo mismo con el régimen soviético. Algunas personalidades intelectuales del espectro icufista abandonaron el movimiento por su actitud de incondicional apoyo a la política de Stalin. En la misma línea puede inscribirse la experiencia del Centro Literario Israelita, Biblioteca y Escuela Max Nordeau de La Plata fundada en 1912 como parte de las redes de izquierda judeo-progresista. Esta institución se desafilió de ICUF por desacuerdos ideológicos después de la creación del Estado de Israel e ingresó a la filial platense de DAIA (*nota editorial* en Revista 80º aniversario C.L.I.B Max Nordeau 1912-1992, La Plata).

²⁸ A días de nuevas elecciones en AMIA, la editorial de la revista argentina *Convergencia* de marzo de 2005 (Año 5 N° 14) ilustra el pensamiento de sectores críticos a la política israelí de Sharon y ciertos posicionamientos de AMIA y DAIA: “La comunidad no ha absorbido el fracaso de las investigaciones y juicios que llevó a cabo el Estado argentino en

los cruentos atentados de la Embajada de Israel y de la AMIA. Siente que no sólo el Estado ha sido responsable, como él mismo reconoce, sino que también hubo un evidente encubrimiento comunitario, con dirigentes que todavía siguen apoyando posturas negativas que hemos estado denunciando en todo nuestros editoriales y artículos. Quizá sea éste el momento propicio de recambio institucional que deberá no sólo efectuarse democráticamente en la AMIA, sino fundamentalmente en la DAIA, si esta institución central quiere arrogarse seguir siendo la representante política de la comunidad judeo-argentina.”

²⁹ En los actos de conmemoración por las víctimas de los atentados y los reclamos de justicia, es frecuente escuchar la adhesión y apoyo del ICUE.

³⁰ El movimiento cooperativo representado por instituciones como el Banco Credicoop, El Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos o el antiguo Supercoop, tuvieron un origen común con el ICUE. De hecho las cooperativas se fundaron con la finalidad de ayudar con préstamos personales a las familias de la comunidad judía. Con los intereses obtenidos las cooperativas subsidiaban una parte de las actividades educativas institucionales. A partir de la década del '50, los cambios políticos, sociales y económicos plantearon la necesidad de transformaciones que fueron desde lo “particular” hacia una visión de desarrollo nacional y transformaron el vínculo de las organizaciones entre sí, pero el perfil ideológico que originó su existencia fue muy similar.

³¹ El debate soviético post-revolucionario acerca de la cuestión nacional se encontró con una polémica a la hora de tomar determinaciones sobre la población judía, en cuyos documentos la condición de judaísmo era considerada administrativamente una nacionallidad. En 1926, por iniciativa de Stalin, quién se hubo desempeñado como Comisario de Nacionalidades después de 1917, se proyectó dotar a este grupo humano de un territorio nacional, para lo cual se eligió una extensa zona a orillas del río Amar, en la frontera con Manchuria, denominada Birobidyán. “En 1934 se proclamó a Birobidyán región autónoma judía, esperando que llegara a tener 100.000 habitantes judíos para convertirla en república soviética. En 1970, ese número llegaba apenas a 12.000, un 7% de judíos sobre la población total del territorio.” (*Revista El Arca*, página 33, Año 5 N° 23-24, Bs. As., Diciembre de 1996). “En 1941, en la cima de la actividad de la región, ésta contaba con 128 escuelas primarias con idish como lengua de instrucción, un museo de cultura judía, un diario idish, una escuela médica, una escuela de música y veintisiete granjas colectivas y estatales judías” (Gilbert, 1978)

³² Para mayor referencia ver: Toker, Eliahu y Weisstein, Ana, idea y comp. (1999) *Trajetoria de una idea. Nueva Sión: 50 años de periodismo judeo-argentino con compromiso*. Bs. As.: Ediciones Fundación Mordejai Anilevich.

³³ Los estereotipos radicalizados, no excluyen la presencia de sectores declarados sionistas y contrarios a las políticas estadounidenses ni la de laicos progresistas contrarios a la política soviética.

³⁴ Varios de estos debates pueden encontrarse en la voces de actores comunitarios entrevistados por la *Revista Raíces* de los años 1968, 1969 y 1970, Archivo Marc Turkow, AMIA.

³⁵ Usaremos provisoriamente el concepto “integración” y no “asimilación”. El primero refiere al proceso sociocultural interactivo fundado sobre la interdependencia, el diálogo, el intercambio, la igualdad. Es, pues, el proceso gradual mediante el cual los nuevos residentes se hacen participantes activos de la vida económica, social, cívica, cultural del país de inmigración. En la integración, cada uno conserva su identidad y su originalidad, inversamente a la asimilación que implica sumisión y una identificación completa con el cuerpo social dominante. La integración pone énfasis en una relación dinámica entre el inmigrante o los grupos de inmigrantes y la sociedad de recepción. Supone el reconocimiento de valores de cada grupo así como la puesta en marcha de condiciones para que éstos puedan enriquecerse mutuamente. El “otro” es reconocido en su diferencia pero así como en su igualdad para aportar y enriquecer al conjunto social. El sociólogo Torcuato

Salvador Di Tella afirma que la integración se plantea el problema de los sectores a integrarse a los valores y normas de la sociedad receptora, por lo tanto “...ninguna sociedad o cultura puede ser totalmente integrada, por lo cual debe hablarse de grados de integración o, más específicamente, de sistemas de valores predominantes en diversos grupos sociales, los que pueden ser bastante diversos” en definición de “Integración”, Di Tella, TS, Chumbita, H y otros, 2001, *Diccionario de ciencias sociales y políticas* Bs As: Emecé, pág 390. En el mismo diccionario, el concepto asimilación se define así: “Desde el punto de vista biológico, la asimilación es el procedimiento por el cual los seres vivos transforman materias absorbidas en sustancia propia. Por analogía, se habla de asimilación social para definir el proceso a través del cual personas o grupos de diverso origen llegan a constituir un todo homogéneo. El ejemplo más común es el de la Inmigración. Según la definición de J. Zubrzycki, se entiende por asimilación a la condición a la que se llega cuando el grupo inmigrante se incorpora de una forma tan completa a la sociedad donde vive, que su identidad se pierde. Un grupo inmigrante asimilado deja de verse como un grupo distinto y se integra en la vida cultural común de la sociedad nativa” Di Tella, TS, Chumbita, H y otros, 2001 *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas* Bs As: Emecé. Pag 35.

³⁶ Es interesante mencionar, la controversia histórica que han tenido los sectores judíos ortodoxos con los judíos laicos o sionistas reformistas en cuanto a la realización de este tipo de actividades los días sábados, que para la visión ortodoxa es un acto de desprecio al ritual de *Shabbat*. (descanso ritual que comienza los días viernes con la salida de la primera estrella. En términos generales no está permitido trabajar, aunque para los ortodoxos las prohibiciones son muchas más, no se puede viajar ni usar la electricidad, entre otras restricciones.)

³⁷ Toker Eliahu, comp. (2003) *El idish es también Latinoamérica*, Bs. As.: Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos.

³⁸ “Peretz, Itzjak Leib (1852-1915). El mundo del judaísmo de Europa Oriental, cuyo idioma era el idish, es traído a la vida en los cuentos, poemas y obras teatrales de Peretz, uno de los fundadores de la literatura idish moderna. Nació en Polonia, y fue un autodidacta que se formó a través de la lectura. Fue un próspero abogado cuya carrera llegó a su fin por una falsa acusación en su contra. Forzado a buscar un nuevo trabajo, se transformó en el encargado del cementerio judío de Varsovia. Peretz estaba feliz con este cargo ya que podía disponer de tiempo suficiente para sus muchas actividades de escritura. No sólo escribió cuentos, poemas y piezas teatrales sino que dedicó su tiempo a alentar jóvenes escritores y activar en círculos socialistas. Peretz invirtió destacados esfuerzos en socorrer a los trabajadores. Su compasión por los pobres y los no privilegiados es un tema que atraviesa toda su obra. En sus famosos retratos de la vida judía, las situaciones, experiencias y valores que describe, a veces crítica y otras amorosamente, son una manifestación de sus fundamentos. Sus ideas, sus personajes y sus problemas son comunes a la humanidad toda. No sólo los judíos sino todos aquellos que sufren y son oprimidos son los reales héroes de Peretz. (<http://www.elsiglosionista.com.ar>, noviembre, 2004).

³⁹ Del hebreo, “Comisión de Educación”. Su uso generalizado refiere a la Comisión de Educación de AMIA. En noviembre de 1935 se funda el Comité de Educación Judía (*Vaad Hajinuj*) de Buenos Aires, resultado de entidades sionistas, Asociación Profesional de maestros de materias judías y la Sociedad Comunitaria de Sepultura *Ashkenazit* (*Jeura Kadishe*). En 1957, el *Vaad Hajinuj* se fusiona con el del conurbano bonaerense, para luego extenderse a todas las organizaciones escolares del país y lograr su independencia como subcomisión de educación de la AMIA. (Zadoff, 1994).

⁴⁰ Iom Kipur o el Día del Perdón, “es el más sagrado de los días” según lo presenta la organización judaica. Es un día de temor y recuerda el último día de los *lamim Noraim* (días terribles). Al mismo tiempo es el día más feliz del año porque el “enfermo espiritual” tiene la oportunidad segura de curarse totalmente. “¿Cómo curarse? Un mes antes se le otorga tiempo para que analice sus actos de todo el año, para que piense y recuerde día

por día y reflexione si observó los preceptos divinos y si la Torá inspiró cada proceder suyo [...] *Iom Kipur* tiene una fuerza intrínseca para perdonar: *Pues en este día os expiará para purificarnos de todos vuestros pecados; seréis purificados ante Di-s. Sábado de Sábados sera para vosotros y mortificareis vuestras almas; es Ley Eterna*" (Levitico 16:30-31) "Mortificareis" se refiere a abstinencia. En *Iom Kipur* nos abstendemos de comer, de beber, de untarnos (con cremas o perfumes), de mantener relaciones conyugales y de usar zapatos de cuero. Muchas personas acostumbran a vestir ropas blancas simbolizando que en ese día se encuentran en un estado de pureza espiritual semejante al de los ángeles. Se comienza el ayuno cuando aún es de día, antes de la puesta del sol y se lo prolonga hasta la noche de la jornada siguiente, en que luego de la salida de las estrellas y después del servicio de rezos en la sinagoga se toca el *Shofar* en señal de libertad y de que todas nuestras plegarias fueron aceptadas. Es bueno recordar que hay tres tipos de transgresiones que no son perdonadas en *Iom Kipur*: a)el daño físico, verbal, espiritual o económico infligido al prójimo, hasta tanto no se pida perdón al afectado b) el manifestar: "transgredire y en *Iom Kipur* seré perdonado", pues eso demuestra una falta de interés en rectificarse c) el hacer pecar a un compañero pues aún si uno se arrepiente de ello, el inducido a transgredir no enmendó sus actos. Finalizado el ayuno y luego de la cena, se acostumbra a comenzar inmediatamente con la construcción de la *Suká* en demostración de nuestra buena disposición y celeridad para cumplir los preceptos de la Torá". (<http://judaicasite.com>, marzo 2005) "Durante un largo año comete el hombre toda suerte de errores, atropellos voluntarios e involuntarios. El proceso de la *teshuva* (arrepentimiento, retorno al Bien) no podrá realizarse en un día. La tradición judía coloca al mes de *Elul*, último del año, cómo prolegómeno para ir preparando al hombre hacia la reflexión profunda, hacia el gran cambio interior..." (Barylko, 1993).

⁴¹ Herzl, Teodoro (1860-1904) Nació en Hungría y se educó en el ámbito del judaísmo reformista. Rápidamente obtuvo el doctorado en derecho de la Universidad de Viena; se dedicó a escribir cuentos, obras de teatro y se desempeñó como periodista en Viena y París. Las manifestaciones de antisemitismo a raíz del caso *Dreyfus*, lo llevaron a la conclusión de que era necesario un Estado que sirviera de refugio al pueblo judío. En muy poco tiempo (1896-1904), logró crear un movimiento mundial y sentar las bases de los recursos necesarios para la realización de sus objetivos (el banco *Otzar hitiashvut ha-izhudim* y el *Keren Kaitemet Leisrael*). Fue el precursor de la diplomacia sionista y el primer judío en la época moderna que negoció con diversos gobiernos en nombre del pueblo judío. El Congreso que se realizó en 1897 en Basilea lo eligió presidente de la Organización Sionista Mundial, cargo que ejerció hasta su muerte. En sus libros *El estado de los judíos* (1896) y *Alt-Neu Land* (1902) describió las características del Estado ideal con el que soñaba. Al comienzo de su actividad, cuando comprendió la necesidad de un estado judío, fracasó en su intento de captar la atención de los judíos más acaudalados e influyentes. A consecuencia de ese fracaso se dirigió a las masas judías y creó el Movimiento Sionista. Sufrió desilusiones aún más profundas al dirigirse a los diversos gobiernos. Fracasó en las negociaciones con Turquía para obtener derechos de colonización en Eretz Israel y también con Gran Bretaña. En plena actividad de conversaciones políticas con el Papa, el rey de Italia y el gobierno ruso, a las que se había dedicado por completo, murió a la edad de 44 años. (*Figuras del sionismo* <http://www.elsiglosionista.com.ar>. Acceso octubre, 2004 Bs As.). Antonio Hermosa Andújar en el prólogo del libro *Modernidad y Mesianismo en la idea de Theodor Herzl*, editado por Prometeo, describe la aspiración de Herzl a crear un Estado para el Pueblo Judío como "la forma de reparar una injusticia milenaria: la persecución a los judíos" (Andújar, 2005 pág. 23). Theodor Herzl percibe el clima de antisemitismo laico de la modernidad muy diferente al clásico antijudaísmo teológico. En palabras de Andújar: Herzl es "perspicaz y adelantado denunciante de un fenómeno que conduciría hasta los campos de exterminio nazis" (Andújar, 2005, pág. 23).

⁴² Hasta la Primera Guerra Mundial, Palestina estaba dentro del dominio del Imperio Otomano. Despues de la Primera Guerra Mundial, Inglaterra se quedó con el territorio. Un año antes, en 1917, mediante la declaración *Balfour* (ministro de Asuntos Exteriores), Inglaterra prometía a los judíos del mundo que allanaría el camino para que puedan crear allí su nación. Despues de 1918, puso grandes obstáculos para la migración y la realidad parecía denotar que lo que más le interesaba era afianzar la libertad de circulación por el canal de Suez, y para ello debía mantener buenas relaciones con el mundo árabe.

⁴³ *Ishuv*, del hebreo, comunidad judía pre estatal.

⁴⁴ *Jalutz* (en hebreo, "pionero", "vanguardia"). Los jóvenes judíos pioneros del *Ishuv* llegaron a Eretz Israel y establecieron nuevos poblados, crearon caminos y cultivaron las tierras.

⁴⁵ *Mizraji*. Sigla de Merkaz Rujani. El movimiento religioso Mizraji se funda en 1902 con el fin de fomentar el sionismo en un marco de ideas religiosas y culturales. Su lema es "La Tierra de Israel para el Pueblo de Israel" (Singer Israel Y, 2004).

⁴⁶ *Jánuca*. (reinauguración) es el festejo de los ocho días que milagrosamente estuvo la llama encendida del Templo recuperado y purificado por la gesta heroica de los Macabeos. Recordados por haber conservado su identidad judía a pesar de la represión del mundo helénico hacia el año 162 a.c. (Barylko, 1993).

⁴⁷ Esta disputa territorial por la famosa esquina porteña, esta cargada de simbolismo. Nos retrotrae al surgimiento del movimiento obrero entre los judíos europeos y la discusión que mantenían con los religiosos y sionistas. Recomendamos la lectura de una novela maravillosa que a través de sus personajes, transmite aquel proceso extensivo de industrialización, secularización y politización de los judíos en Polonia: Singer, Israel Yehoshúa, 2003, *Los hermanos Ashkenazi*. Ediciones B: Barcelona.

⁴⁸ Kaufman, Debra Renee, (1991) *Rachel's daughters: Newly Orthodox Jewish Women* (Las hijas de Raquel: mujeres judías nuevamente ortodoxas), New Brunswick y London: Rutgers university Press, traducida al español por Baruj Diez (<http://baruj.kunazhi.org>, Actualización Julio 2005).

⁴⁹ Setton, Damián (2005) *El judaísmo integral y la reconstrucción del pueblo judío* ponencia presentada en el Tercer Coloquio Internacional de Religión y Sociedad, Ministerio Relaciones Exteriores, ALER (Asociación Latinoamericana para el estudio de las Religiones, USAL (Universidad del Salvador) Bs. As.

⁵⁰ Bianchi, Susana (2004) Historia de las religiones en la Argentina: Sudamericana: Bs. As.

⁵¹ La revista de la ortodoxia judía en Argentina "Conversaciones" publica su primer ejemplar en Bs. As. en 1960.

⁵² Jabad Lubavitch Magazine, Año 14, N° 100. Primavera 2004/Elul 5764-Tishrei 5765, nota de tapa.

⁵³ Ley escrita de los judíos tal como fue revelada a Moisés en el Monte Sinaí. Está compuesta por los libros del Pentateuco (Génesis, Éxodo, Levítico, Números, Deuteronomio). Constituye la esencia del judaísmo en sus aspectos religioso, filosófico, ético y moral.

⁵⁴ Del hebreo *jasid*: devoto o fiel, plural: "jasidim". El jasidismo es un movimiento religioso de carácter místico creado en Polonia a mediados del siglo xviii por el rabino Israel Baal Shem Tov. Se caracteriza por su ruptura con la tradición de la escuela talmúdica y su rechazo a toda forma de ascetismo, así como por exaltar las virtudes proféticas del creyente y abogar por la alegría, espontaneidad y calidez humana. (Singer, 2004).

⁵⁵ En el año 1994, falleció el rebe Menachem Mendel Schneerson. No ha dejado sucesores y sigue considerándose el actual Rebe de Jabad. (Setton, 2005).

⁵⁶ Para mayor referencia, véase Kepel Gilles (1991) *La Revanche de Dieu: Chrétiens, juifs et musulmans à la reconquête du monde*, Paris: Seuil, 2nd edition 1992 (translated into 20 languages). (1995) *La revancha de Dios* Anaya y Muchnik: Madrid.

⁵⁷ Gordon, Anthony- Horowitz Richard: *Serán sus nietos judíos*. Centro de Estudios Judaicos: Montevideo. (Settón, 2005).

⁵⁸ Para algunos sectores ortodoxos, el hebreo sigue siendo lengua sagrada reservada a los ámbitos religiosos, por lo cual continúan utilizando el idish (idioma diáspórico) para comunicarse en su vida cotidiana.

⁵⁹ Esta afirmación, puede constatarse entre otros hechos, debido a la ausencia del movimiento en la lista de ortodoxia que se presentó a las últimas elecciones de AMIA (Mayo 2005) donde figuraban todos los grupos ortodoxos excepto Jabad Lubavitch.

⁶⁰ Al respecto, puede consultarse Brauner Susana (2005). *Ciudadanos ortodoxos: creencias religiosas y prácticas políticas en las comunidades judeo-sirias de Buenos Aires (1900-1990)* ponencia presentada en el Tercer Coloquio Internacional de Religión y Sociedad, Ministerio Relaciones Exteriores, ALER (Asociación Latinoamericana para el Estudio de las Religiones, USAL (Universidad del Salvador) Bs. As.

⁶² "En la ortodoxia judía no hay roles significativos para las mujeres en la sinagoga ni en el mundo del estudio. Dicho con más claridad, las mujeres no tienen oportunidad de estudiar los textos que dan significado e interpretación al código legal que gobierna su vida cotidiana" (Kaufman, 1991). La investigación que la autora hace para el caso estadounidense menciona ciertas renovaciones en los rituales, como ser la existencia de *javurot* (grupos de camaradas religiosos) en dónde a menudo se cuestiona la posición subordinada de las mujeres, cómo también las bases para las decisiones de enseñanzas judías y resolución de conflictos.

⁶³ *Sucot* es una de las festividades judías más alegres: "La festividad de las cabañas (*Sucot*) habrá de celebrar durante siete días, una vez recogido el fruto de tu era y de tu lugar y te regocijaras en tu fiesta tu y tu hijo y tu hija... el prosélito y el huérfano y la viuda que esta en tus ciudades" (Deuteronomio 16:13) (...) por lo tanto nada mas apropiado que compartir mesa y cabaña también con aquellos que carecen de compañía o de dinero para una comida festiva. Una semana al año dejamos la segura construcción de nuestras casas para habitar en frágiles cabañas que ni siquiera nos protegen de las lluvias, simbolizando la precariedad de nuestras vidas y nuestra absoluta dependencia de la protección y la benevolencia divinas. Pero por sobre todo, este es *Zeman Simjateru* (tiempo de regocijo), tal como es denominada esta festividad en la Torá y tanto es el regocijo que proporciona a pequeños y grandes que es posible extraer de ella alegría para cada uno de los días del año. Comemos, estudiamos, conversamos, descansamos, leemos en la *Sucá*, sumergiéndonos con todo el cuerpo en la *mitzvá* de vivir en cabañas. Los niños son los más entusiastas para adornarla con las artesanías de sus manos y toda la familia festeja unida con alegría". (<http://www.judaicasite.com>, Marzo 2005).

⁶⁴ *Matzá*: En los días de Pesaj la matzá simboliza la vivencia de los judíos cuando salieron de Egipto. Guiados por Moisés, sólo pudieron hornear una galleta hecha con agua y harina o "pan de la pobreza". Por eso se prohíbe en *Pesaj* comer alimentos con levadura.

⁶⁵ *Pesaj*: (Pascua judía) Pesaj es una fiesta por la unión. Las familias se reúnen y se comen comidas tradicionales para vivenciar y transmitir a los jóvenes el recuerdo de la historia y los valores del Judaísmo: "...hay que vivenciarlo. Hay que seguir paso a paso lo escrito e indicado en la hagadá. Sólo así podremos sentir que es Pesaj" (<http://www.judaicasite.com>, marzo 2005).

⁶⁶ *Tefilim*: Especie de cinta ritual o filacteria de mano que los hombres usan en brazos y cabeza antes de rezar.

⁶⁷ *Peites*: cabellos enrulados que usan los hombres judíos ortodoxos.

El libro de texto de Ciencias Naturales como documento histórico

Jorge N. Cornejo

Gabinete de Desarrollo de Metodologías de la Enseñanza - Facultad de Ingeniería - Universidad de Buenos Aires - e-mail: jcornej@fi.uba.ar

Francisco López Arriazu

Centro de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias – Facultad de Ciencias Exactas y Naturales - Universidad de Buenos Aires; Maestrando en Educación - Universidad de San Andrés; Becario Fundación Luminis - e-mail: flopezarriazu@fibertel.com.ar

Resumen

En el presente trabajo se efectúa un análisis del libro de texto de Ciencias Exactas y Naturales como documento histórico, desde tres vertientes: el libro de texto como documento pedagógico, como documento epistemológico y como documento tecnológico. Para ello, se realizaron tres estudios de caso, uno para cada una de las vertientes mencionadas: el texto de Física de Ganot (1872), el Manual de Cosmografía para las Escuelas Normales de Isaurralde y Maradona (1910) y el texto de Biología y Biotecnología para la Enseñanza Media de Koss y Iusem (1998). Todos estos textos desempeñaron, en algún momento, un papel de cierta relevancia dentro de la bibliografía utilizada para materias de Ciencias Exactas y Naturales en el Sistema Educativo Argentino. El concepto general subyacente en todo el estudio es que los libros de texto, además de cumplir con su función específica, reflejan la ciencia y la pedagogía de cada época, junto con las vivencias experimentadas por cada autor en su particular contexto socio-histórico. Tal concepto es importante en lo que respecta a efectuar una lectura contextualizada de cada obra científica, comprendiendo las distintas influencias disciplinarias, filosóficas o sociales que "permearon" los textos en las épocas correspondientes.

Abstract

In the present work we made an analysis of the book of text of Exact and Natural Sciences as historical document, from three aspects: the text book like pedagogic document, like epistemological document and like technological document. We made three case studies; the text of Physics of Ganot (1872), the Manual of Cosmography for the Normal Schools of Isaurralde and Maradona (1910) and the text of Biology and Biotechnology for the secondary education of Koss and Iusem (1998). All these texts played, in some moment, a role of certain relevance inside the bibliography used for matters of Exact and Natural Sciences in the Argentinean Educational System. The idea is: a textbook of introductory science is also a historical document. It contains the science and the pedagogy of its authors and their times, and reflects the era in which it was written.

Introducción

De acuerdo con Gvirtz y otros (2000), puede considerarse que los libros de texto, además de cumplir con su función específica, son documentos históricos, donde se reflejan la ciencia y la pedagogía de cada época, junto con las vivencias experimentadas por cada autor en su particular contexto sociohistórico. En términos similares se expresa Holbrow (1999) en su estudio acerca de la historia de los textos de Física de nivel universitario en los Estados Unidos, cuando afirma: "*Beyond its teaching purpose, a textbook of introductory physics is also a historical document. It contains the physics and the pedagogy of its authors and their times, and reflects the era in which it was written*".

El objetivo del presente trabajo es, entonces, analizar el libro de texto de Ciencias Exactas y Naturales en su rol de documento histórico, desde tres vertientes, efectuando en cada una el correspondiente estudio de caso, a saber:

a) *el libro de texto como documento pedagógico*. Estudio de caso: "Tratado elemental de Física experimental y aplicada" (Ganot, 1872).

b) *el libro de texto como documento epistemológico*. Estudio de caso: "Elementos de Cosmografía" (Isaurralde y Maradona, 1910).

c) *el libro de texto como documento tecnológico*. Estudio de caso: "Biología y Biotecnología" (Koss y Iusem, 1998).

Todos estos textos desempeñaron, en algún momento, un papel de cierta relevancia dentro de la bibliografía utilizada para materias de Ciencias Exactas y Naturales en el Sistema Educativo Argentino¹.

La problemática de la politización y la influencia de contenidos religiosos, filosóficos, etc., en libros de texto de ciencias ha sido analizada en diversos trabajos por Gvirtz (por ejemplo, Gvirtz y Aisenstein [1999]; Gvirtz y otros, [2000]). En el presente estudio se enfocará el problema desde el punto de vista de la relación de los libros con el "paradigma"² (pedagógico, epistemológico o tecnológico) imperante en cada época en particular.

El libro de texto como documento pedagógico

En el referido estudio sobre textos de física, 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. Entre estos problemas 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) *la discusión acerca de si en los textos deben predominar los aspectos analíticos o los aspectos descriptivos de las ciencias*
- f) *un reclamo permanente de actualización en los contenidos.*

Cada texto ofrece su propia respuesta a este conjunto de problemas, enmarcada en las corrientes pedagógicas imperantes en cada época. Este "encuadre" dentro de un paradigma pedagógico 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.

Como ejemplo, describiremos brevemente el "Tratado elemental de Física experimental y aplicada" (Ganot, 1872), un texto clásico, utilizado ampliamente para la enseñanza de la física, tanto a nivel secundario como universitario, a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Se trató de un libro muy actualizado y permanentemente corregido y mejorado, lo que le permitió mantenerse siempre a la altura de los nuevos hallazgos en física: por ejemplo, la edición de 1893 contiene una descripción detallada del experimento de Hertz³, que había sido realizado por primera vez sólo unos pocos años antes. Otro ejemplo de esta actualización permanente es el que se analiza en el texto de Gvirtz y otros (2000) con respecto a las, por entonces, nuevas teorías atómicas: la edición del texto de Ganot de 1913 presenta una descripción del modelo atómico coincidente con la de Rutherford, dado a conocer en 1911.

El libro de Ganot, redactado originalmente en francés, fue traducido, cuando menos, al español y al inglés, y tuvo numerosas reediciones en todos estos idiomas. En la Argentina fue un texto fundamental en la Escuela Media y un importante libro de consulta en el nivel superior.

Este libro no adhiere explícitamente a ninguna propuesta pedagógica concreta. Sin embargo, hasta un examen superficial del mismo permite revelar una serie de detalles básicos:

- a) es una verdadera enciclopedia de aparatos actualmente olvidados, pero no hay ninguna información para que el estudiante pueda manejar tales aparatos
- b) no hay actividades consistentes en experimentos que permitan la participación de los estudiantes
- c) no se guía al lector con preguntas, ejercicios de repaso o actividades ilustrativas de ningún tipo.

Como ilustración de las características enunciadas anteriormente, y puestas en relación con la necesidad de encontrar el nivel matemático adecuado por sobre la necesidad de incluir contenidos de tipo experimental, puede citarse la manera en que el autor introduce la ejercitación en su libro, en la que un rasgo particularmente importante es la supremacía que se otorga a la matemática. Al final del libro presenta una serie de problemas, caracterizados de la siguiente manera (p. 821):

"Objeto de los problemas de Física: Los problemas de Física son verdaderos problemas matemáticos, si bien en éstos 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 problemas 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: representese en letras o 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, hace una clasificación de los problemas en dos tipos:

- 1) Problemas que se apoyan sobre las fórmulas dadas en la cátedra.
- 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:

"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".

Trece años después, en la edición de 1885, se mantienen estos ejercicios y las indicaciones, casi sin alteraciones.

El problema de la forma en que se incluye la matemática en un texto de física no es de tipo exclusivamente pedagógico, sino también epistemológico, y, según Atten (1999), se relaciona con la forma en que las investigaciones físicas 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. Sin embargo, en la obra de Ganot la importancia del hecho pedagógico, más allá de la base epistemológica en que se sustente, es clara, habiendo sido resaltada por el Premio Nobel de Física Robert A. Millikan (Millikan, 1902; Millikan y Gale, 1920).

Precisamente, de acuerdo con Holbrow (1999), los estudiantes de Michelson⁴ en la Universidad de Chicago, que utilizaban el libro de Ganot como bibliografía básica, tenían prohibido no sólo participar activamente, sino hasta formularle preguntas a su profesor.

Por lo tanto, es claro que Ganot está adhiriendo, tácitamente, a la tradición del aprendizaje pasivo. "Yo describo, el estudiante absorbe", podría ser su divisa.

Esta tradición recibió numerosas críticas en textos posteriores, en los que generalmente encontramos un marcado interés en incluir actividades, observaciones y experimentos que apunten a otorgar un rol más activo a los alumnos. La historia de estos textos puede consultarse en el citado artículo de Holbrow (1999).

Cabe aclarar que ni esta concepción sobre la importancia dada a la matemática dentro de la física ni la ausencia de preocupación por las actividades experimentales fueron hegemónicas durante el período. Autores contemporáneos a Ganot, como, por ejemplo, A. Privat Deschanel (1872, p. VIII), dan al cálculo 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".

Las tensiones entre las dos concepciones de la física, una con fuerte base matemática y la otra con preponderancia experimental, que afectaron la física en tanto disciplina para ser enseñada, pueden rastrearse en el artículo de Aisenstein y otros (2004).

El libro de texto como documento epistemológico

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 República Argentina la tradición imperante en el ámbito educativo fue, durante mucho tiempo, el positivismo. Su influencia se observa con claridad en todo lo relativo a la formación de los maestros primarios en general, y, en particular, en la enseñanza impartida en las escuelas normales (Gvirtz, 1991). Como reacción al positivismo 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.

Por último, a partir de la década del noventa, en los textos escolares comienza a advertirse la influencia del movimiento conocido como "Nueva Filosofía de la Ciencia", aunque sin conseguir todavía un anclaje fuerte en el pensamiento de los docentes.

En el presente trabajo vamos a referirnos específicamente a la influencia del positivismo sobre la educación en general y sobre los textos de Ciencias Exactas y Naturales en particular.

En forma muy sintética, podemos decir que el filósofo francés 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.

De esta forma, según Comte, la ciencia es siempre racional, objetiva y democrática. El científico es un individuo que, libre de las preocupaciones mundanas, se afana por develar los misterios del Universo y, por lo tanto, está dotado de una ética elevada y desinteresada. Es a través de esta ética que los científicos pueden influir sobre los políticos, para que el progreso de la ciencia sea el motor del progreso de la humanidad.

A partir de lo mencionado, podemos observar con claridad la influencia del positivismo en los libros 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 encarnaba la disciplina intelectual de mayor potencia secularizadora.

En este texto, lleno de citas de Comte, 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 y la fase cristiana, correspondiendo la primera al modelo de Tolomeo y la segunda al esquema que describe Dante en *La Divina Comedia*.

2. El "estadio metafísico", asimilado al modelo de los torbellinos de René Descartes.

3. El “estadio positivo”, correspondiente al sistema copernicano.

Las ideas de Comte se observan aquí con prístina claridad.

Es interesante mencionar 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”.

o, refiriéndose al descubrimiento de Neptuno (pág. 161):

“es uno de los más bellos triunfos de la ciencia precisa y profunda de los sabios modernos”.

En síntesis, nos encontramos ante una cosmovisión que concibe la realidad como un algo esencialmente manipulable, a través de la ciencia, la que se aplica tanto a la naturaleza como a la sociedad. Esto último debía realizarse a través de la educación. Según Monserrat (1998), esta cosmovisión fue inspirada en nuestro país por Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), quien la habría gestado a partir de su admiración por los Estados Unidos de Norteamérica. 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.

El libro de texto como documento tecnológico

Con la frase que encabeza este apartado no nos estamos refiriendo al libro de texto como tecnología en sí, sino a su valor para documentar la historia de la enseñanza de la tecnología en nuestro sistema educativo. Esta historia se halla íntimamente relacionada con la forma en que la sociedad concibió y valoró a la tecnología en las distintas épocas.

La relación entre la ciencia y la *tecné* plantea debates y controversias desde los inicios del pensamiento científico en la Grecia clásica. Desde aquellos tiempos la discusión entre saber teórico y saber técnico, la supremacía y superioridad del saber teórico por sobre la práctica y las búsquedas de fundamentos racionales, aun en disciplinas meramente prácticas, en un afán

por otorgarles un marco de validez filosófico han ocupado la atención de los más renombrados teóricos de la ciencia; desde Platón y Aristóteles hasta Bacon y Galileo. Desde entonces, a pesar de las muchas evidencias que demuestran la independencia racional de la técnica y la ciencia e incluso la separación de sus respectivas historias, una tesis epistemológica tácita se ha formado según la cual los productos tecnológicos son el resultado de la aplicación de teorías científicas: la tecnología es ciencia aplicada (Luján, 1989).

En contra de esta tesis, McClellan III y Dorn (1999) argumentan que durante la Revolución Industrial de los siglos XVIII y XIX, los avances tecnológicos, en general, no tuvieron fundamentos científicos. Mencionan además la separación de hecho existente, hasta inicios del siglo XX, entre un conocimiento científico restringido a publicaciones académicas y un conocimiento tecnológico practicado por artesanos no escolarizados. La mayoría de los innovadores durante dicha revolución fueron artesanos idóneos o ingenieros. En casi todos los casos, sin educación universitaria y casi ninguna de sus innovaciones se dieron sobre la base de una teoría científica. Pero dada la naturaleza técnica de sus invenciones, se suele crear la leyenda de Revolución Científica; en este marco se crean antecedentes desprovistos de evidencias históricas, como por ejemplo que Watt⁵ aplicó la teoría de calor latente para arribar a su condensador, etc. Mientras que la realidad es que en esa centuria las aproximaciones ciencia-técnica se dieron en dirección contraria: Carnot⁶ publicó su “Reflexiones sobre el motivo del poder del fuego”, en donde analiza científicamente la máquina de vapor, en 1824, cuando los motores de vapor daban energía a los telares de media Europa desde hacía más de 50 años.

En primera aproximación debemos considerar a la ciencia y la tecnología como quehaceres radicalmente distintos, una separación similar a la que existe entre la ciencia y el arte. No fue por accidente que las tecnologías se clasificaran como artes entre el Renacimiento y el final del siglo XIX.

El hecho es que, durante mucho tiempo, la tecnología constituyó una importante omisión dentro del Sistema Educativo Argentino. Más allá de algunas referencias en la instrucción impartida en las escuelas industriales, hasta la década de 1990 prácticamente no pueden hallarse, en los textos, planes y programas, contenidos directa y explícitamente vinculados con la actividad tecnológica.

Analizar las causas de esta omisión excede los límites del presente trabajo. Es conocido que, en la educación argentina, la formación impartida se inclinó siempre hacia lo humanístico, en menor grado hacia lo científico y escasamente a lo tecnológico. Podría especularse sobre la presencia en la educación de un fuerte rasgo aristocrático, que prioriza las actividades “me-

ramente intelectuales" y desplaza la tecnología por encontrarla más próxima al mundo del trabajo y de lo que "se hace con las manos". Aunque esta hipótesis pueda resultar sugestiva, carecemos de los argumentos necesarios para corroborarla. 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".

Lo cierto es que, 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 harto diferentes:

a) aquellos que impulsaron la inclusión de tecnología como un medio de "salvar" los contenidos que, proveniendo 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. Esta postura, si bien no carece de cierto mérito, muchas veces fue formulada con un profundo desconocimiento de las características propias de las Ciencias Exactas y Naturales y de las especificidades tanto de la ciencia como de la tecnología (Speltini y Cornejo, 2005 y 2004).

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). Esta postura, si bien no fue la más numerosa, dio nacimiento a algunos textos secundarios de elevado nivel, como el que será ahora objeto de nuestro análisis.

La historia del texto que estudiaremos es la siguiente: a fines de 1993 el Ministerio de Cultura y Educación convocó a un grupo de investigadores científicos y profesores universitarios para escuchar sus ideas y experiencias con el fin de actualizar y modificar los contenidos curriculares de la Educación General Básica y de la Educación Polimodal. Las conclusiones de esta convocatoria fueron uno de los insumos más importantes empleados para la elaboración de los CBC (Contenidos Básicos Comunes), los que debe-

rían uniformar, actualizar y mejorar la calidad de la enseñanza en nuestro país, y se constituyeron en un cuerpo de contenidos para enseñar en todo el territorio nacional.

En ese ámbito, durante 1994, un grupo de profesores de las Universidades de Buenos Aires y La Plata trabajó sobre el tema de la enseñanza de la Biología y la Biotecnología para la Educación Polimodal. La idea era la elaboración de nuevos contenidos en tales disciplinas, que tuvieran en cuenta la evolución y la selección natural como teorías unificadoras y fundamentales de las Ciencias Biológicas. Hacia 1995, por injerencia de la Iglesia Católica, se introdujeron algunas modificaciones en los CBC de Biología, las cuales, no obstante, no consiguieron alterar fundamentalmente el espíritu de los originales.

La publicación, en 1998, del libro para Polimodal *Biología y Biotecnología*, por los profesores Amalia Koss y Norberto Iusem, fue esencialmente el resultado de este trabajo, tal como lo afirman los autores en el prólogo de la obra. Este texto señala el inicio de la enseñanza formal de la Biotecnología en el Sistema Educativo Argentino⁷.

Este libro es muy interesante para analizar cómo se superponen, en una misma obra, distintos lineamientos y formas de comprender la ciencia y la tecnología. Por ejemplo, comienza (pág. 7) con una cita de Reig (1992), que señala en la dirección de la exaltación del poder logrado a través de la Ciencia y de la tecnología, cita que perfectamente podría figurar en una obra de Augusto Comte:

"La ciencia es uno de los más grandes logros de la evolución social de la humanidad y, simultáneamente, el esfuerzo más significativo para entender y, a través de la tecnología, dominar y transformar la naturaleza en pos del bienestar social de nuestra especie" [el resaltado es nuestro].

Sin embargo, pocas páginas después, al tratar el tema *"La ciencia, la ética y los científicos"*, se afirma que (pág. 10):

"Muchas veces se describe el progreso de la ciencia como una sucesión de acontecimientos o descubrimientos independientes de las circunstancias sociales, y de esta manera se dejan a un lado los valores éticos sobre las investigaciones... A lo largo de la historia del hombre hemos tenido tristes ejemplos sobre la realización, en nombre de la ciencia, de experimentos no éticos".

Explicitamente, se mencionan las experiencias realizadas en seres humanos por los nazis durante la Segunda Guerra Mundial, los experimentos sobre hepatitis efectuados en niños con deficiencias mentales y la utilización, revelada en 1992, de seres humanos para investigar los efectos de las radiaciones. Y en relación con la Biotecnología en particular se dice: "Por cierto, la biotecnología puede influir negativamente sobre la salud pública y el medio ambiente" (pág. 10).

En otras palabras, se comienza por una exaltación de la ciencia como uno de los más grandes logros de la evolución social de la humanidad, que utiliza la tecnología para el mejoramiento de la calidad de vida, y luego se pasa a relativizar esa misma afirmación exponiendo los problemas que surgen cuando la ciencia se desarrolla al margen de los límites éticos.

Esta ambigüedad en la valoración de la ciencia y de la tecnología se halla presente en todo el texto, y constituye un problema de delicada solución. Los autores parecen haber optado por la postura de mencionar, a cada paso, "ambas caras de la moneda", señalando constantemente los aspectos positivos y negativos de la ciencia y de la tecnología, sin adoptar una opinión definitiva.

La Biotecnología, según el texto, es una de las ramas de la actividad científico-tecnológica donde este "claroscuro" se manifiesta más plenamente. Caracterizada como "una disciplina que surge a partir de la conjunción de la Biología con la Física y la Química" (pág. 10), la Biotecnología, especialmente a través de la Ingeniería Genética, es una promesa, y la vez un peligro, para el futuro de la humanidad. Los autores del texto son, en última instancia, favorables a la aplicación de la Biotecnología, siempre y cuando se elabore un marco regulatorio adecuado (págs. 10 y 11):

"La utilización de una nueva tecnología, así como la realización de cualquier técnica novedosa, implica riesgos... La experiencia demuestra que los peligros de las nuevas tecnologías pueden ser llevados a un nivel aceptable para todos mediante el cumplimiento de ciertas normas... El conjunto de normas creadas para regular las tecnologías que puedan significar algún riesgo para los seres humanos se definen genéricamente como *normas para la bioseguridad*".

Esta obra no es, entonces, meramente un texto sobre un aspecto particular de la tecnología, sino que manifiesta la postura específica acerca de la misma de un importante sector de la comunidad científico-tecnológica nacional, en correspondencia con las corrientes imperantes a nivel mundial.

A modo de conclusión

A partir de los tres casos analizados en el presente trabajo hemos podido observar cómo, efectivamente, los libros de texto de Ciencias Exactas y Naturales son penetrados y fuertemente influidos por tendencias históricas de diversa índole, lo que los transforma en documentos históricos de gran importancia.

Un ejercicio interesante a la hora de escribir o de leer un texto científico es tratar de advertir, conscientemente, la presencia de estas influencias. En algunas oportunidades ellas se manifestarán explícitamente⁸; en otras, su voz se hará escuchar desde el fondo del texto general, pero es poco probable que ninguna de ellas, de una forma u otra, se haga presente.

Entre las diversas definiciones que otorgó al vocablo "paradigma", Kuhn (1962) incluyó la del libro de texto en su carácter "fundacional" de una disciplina particular⁹. De acuerdo con nuestro estudio el libro de texto científico, o el texto escolar construido sobre la base de una disciplina científica, 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.

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.
- ATTEN, M. (1999) "La reine mathématique et sa petite soeur", en Belhoste, B.; Gispert, H. y Hulin, N. *Les sciences au lycée - Un siècle de réformes des mathématiques et de la physique en France et à l'étranger*. París, Vuibert / INRP.
- Ganot, A. (1872) *Tratado elemental de Física experimental y aplicada*, París, Editorial Charles Bouret.
- Gvritz, S. (1991) *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Gvritz, S. y Aisenstein, A. (1999) "¿Contempla la escuela los nuevos saberes científicos?", en *Novedades Educativas*, N° 100, pp. 14-15.
- Gvritz, S., Aisenstein, A., Brafman, C., 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, editorial Novedades Educativas.

- Holbrow, C. H. (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. D. y Maradona, S. (1910) *Elementos de Cosmografía*, Buenos Aires, Editorial Las Ciencias.
- Korsunsky, M. I. (1960) *Núcleo atómico*, Buenos Aires, Editorial Cartago.
- Koss, A. y Iusem, N. (1998) *Biología y Biotecnología*, Buenos Aires, Editorial El Ateneo.
- Kuhn, T. S. (1962, primera edición en español en 1971). *La estructura de las revoluciones científicas*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- Lujan, J. L. (1989) "Tecnología, ciencia y sociedad: proceso a la epistemología popular", en *Anthropos*, Nro 94-95, pp. 81-86.
- Mc Clellan III, J. E. y Dorn, H. (1999) *Science and Technology in World History*, Baltimore and London, The Johns Hopkins University Press.
- Millikan, R.A. (1902) *Mechanics, Molecular Physics and Heat*, Chicago, Scott Foresman.
- Millikan, R. A. y GALE, H. G. (1920) *Practical Physics*, Boston, Ginn.
- Monserrat, M. (1998) *Ciencia, historia y sociedad en la Argentina del siglo xix*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Privat Deschanel L, A. (1872) *Tratado elemental de Física*, París, Librería de Hachette y Cía.
- Reig, O. (1992) *Excelencia y atraso*, Buenos Aires, Ediciones De La Flor.
- Speltini, C. y Cornejo, J. (2005) "Inclusión de aspectos tecnológicos en la formación del ingeniero", en *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, en prensa.
- Speltini, C. y Cornejo, J. (2004) "Física y tecnología en la formación básica del ingeniero", en Proceedings del IV Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería (IV CAEDI), publicado en CD, s/n.

Notas

¹ Por supuesto que cada uno de los textos elegidos admite ser analizado desde cualquiera de las vertientes escogidas: pedagógica, epistemológica y tecnológica. Por ejemplo, tal como indicaremos más adelante, el texto de Ganot ha sido calificado por Holbrow (1999) como "una enciclopedia de aparatos olvidados", lo cual podría dar lugar a un enfoque de tipo tecnológico. Sin embargo, desde un punto de vista histórico cada texto ha tenido un impacto relevante en alguna de las áreas mencionadas: la obra de Ganot, por ejemplo, es un libro de referencia obligada en lo concerniente a los problemas pedagógicos vinculados con la enseñanza de la Física (Holbrow, 1999). Equivalentemente, el texto de Koss y Iusem, si bien admite lecturas de tipo epistemológico, ha sido fundamental para marcar un "hito" en la historia de la enseñanza de la tecnología en la Argentina.

² Empleamos aquí el vocablo "paradigma" en un sentido muy amplio puesto que Kuhn se oponía al empleo de este concepto en lo referido, por ejemplo, a la actividad tecnológica, más allá de la conciencia que tenemos sobre las dificultades que conlleva la extrapolación a las ciencias sociales de un término acuñado para las naturales.

³ Nos referimos al experimento para corroborar la existencia de las ondas electromagnéticas.

⁴ Albert A. Michelson (1852-1931), notable físico norteamericano de origen alemán, Premio Nobel de Física en 1907.

⁵ James Watt (1736-1819), ingeniero escocés, autor de decisivos perfeccionamientos en la máquina de vapor.

⁶ Nicolás Leonard Sadi Carnot (1796-1832), ingeniero militar francés que contribuyó ampliamente al desarrollo de la Termodinámica.

⁷ Dentro de las diversas ramas de la tecnología, hemos escogido la Biotecnología por ser una de las más activas e importantes en la actualidad.

⁸ Uno de los ejemplos más claros de influencia explícita lo constituye probablemente el *Tratado de física nuclear* de Korsunsky (1960), que, hasta hace dos décadas, se utilizaba como texto de consulta en la enseñanza universitaria en la Argentina. Refiriéndose al descubrimiento de la desintegración radiactiva y la transmutación de los elementos, en la página 59 afirma que: "El descubrimiento de la radiactividad... fue de gran importancia en la lucha de la concepción materialista del mundo contra el idealismo. El derrumbe de los puntos de vista metafísicos respecto de la inmutabilidad e indivisibilidad de los átomos... fueron utilizados por los filósofos reaccionarios para restablecer el punto de vista idealista... V. I. Lenin asesó un golpe devolador a esos intentos de utilizar las últimas consecuencias de la física contra el materialismo... Demostró que 'los últimos descubrimientos de las ciencias naturales -el radio, los electrones, la transformación de los elementos- han confirmado notablemente el materialismo dialéctico de Marx.', porque, continuaba Lenin, 'la destructibilidad del átomo, su inagotabilidad, la variabilidad de todas las formas de la materia y de su movimiento, han sido siempre el sostén del materialismo dialéctico'".

⁹ "En la actualidad, esas realizaciones son relatadas, aunque raramente en su forma original, por los libros de texto científicos, tanto elementales como avanzados. Esos libros de texto exponen el cuerpo de la teoría aceptada, ilustran muchas o todas sus aplicaciones apropiadas y comparan éstas con experimentos y observaciones de condición ejemplar" (pág. 33 de la edición de 1995).

Uma questão de método
O Ensino Individual, Mútuo e Simultâneo no Império
Brasileiro

Dra. Carla Simone Chamon

Abstract

This article presents some considerations on the matter of teaching methods for elementary education in 19th century Brazil. At that time the organization of elementary school was only beginning, being the definition of the teaching method to be used by teachers one of the central issues discussed by those in charge of organizing school and education. Highlighting the importance of ordaining and regulating school's time and space, the history of teaching methods in Brazil's 1800's will be approached here from its theoretical conceptions and the normative procedures present in the country's ruling elite's discourse practices.

Este artículo presenta algunas reflexiones sobre la cuestión de los métodos de enseñanza para la educación elemental en Brasil del siglo XIX. En ese periodo la organización de la escuela elemental en el país aún daba sus primeros pasos, siendo la definición del método de enseñanza a ser utilizado por los profesores una de las cuestiones central en las discusiones de los sujetos encargados de organizar la escuela y la educación. Acentuando la importancia de ordenarse y regularse el tiempo y el espacio escolar, la historia de los métodos de enseñanza en el período oitocentista brasileño, va a ser aquí analizada a partir de sus concepciones teóricas y de los dispositivos normatizadores presentes en las prácticas discursivas de las élites dirigentes del país.

Organizar, ordenar, disciplinar, controlar, normatizar. Essas são algumas palavras que podem ser utilizadas para se falar do século XIX e de seu ideal de ordenação e racionalização da sociedade. Esse ideal, que permeou o ocidente oitocentista, surgiu na tensão provocada pela irrupção das massas no cenário político. Se o século XIX foi o século do triunfo da burguesia, ele foi também, e como contraponto, o século em que as massas invadiram o social e se fizeram, de maneira explícita, protagonistas da história. A luta da classe trabalhadora por inserção nesse mundo marcado pela hegemonia burguesa, levou as élites a elaborar outras estratégias e mecanismos para governar, buscando normatizar direitos e ordenar as coletividades "desordenadas", colocando cada um em seu lugar.

A organização e a expansão da escolarização no século XIX foi uma das múltiplas facetas desse processo, na qual se percebe também a obsessão oitocentista pela organização racional do social. Do projeto de expansão da

instrução escolar básica para toda a população decorria a necessidade de organizá-la de maneira a atingir esse objetivo.

Herdeira dos ideais revolucionários franceses a educação foi relacionada ao aperfeiçoamento social. Estratégia de construção do futuro, através dela buscava-se formar o cidadão civilizado e “unificar quaisquer possíveis dissonâncias”. Nesse período, progresso social e difusão de conhecimentos se misturavam e criavam no imaginário social o mito da educação e da escola como agente regenerador do homem. Assim, escolarizar minimamente toda a população, espalhar os conhecimentos em todas as classes da sociedade, se colocava como tarefa necessária, na medida em que o conhecimento e o saber verdadeiro e racional deveriam ser difundidos para se alcançar o progresso e a felicidade geral. Projeção utópica, a educação era colocada como fator-chave para o desenvolvimento social e para a criação do homem moderno, ao mesmo tempo indivíduo e cidadão, autônomo e socializado. Se o imaginário social é o que indica para uma coletividade as suas possibilidades de ação (BAZCKO, 1985), o século XIX, conjugando razão, ciência e instrução, acreditava na possibilidade de um progresso inexorável e ilimitado e na escola como um dos agentes capaz de promovê-lo.

Na América Latina, a partir dos processos de independência ocorridos no início do século XIX e em estreita relação com a construção desses estados, a educação escolar passou a ser uma das preocupações freqüentes da elite dirigente, uma vez que a consolidação dos estados nacionais parecia não ser realizável sem a materialização de uma política educativa, estratégia para incorporar um número maior de pessoas no âmbito geralmente chamado de “civilização” (WEINBERG, 1984). Com status de “razão de estado”, conforme aponta Nadorowski e López (1999, p. 67, 68), a escola passou, então, a ser alvo de “meticulosa y racional organización”.

Também no Brasil, no início do período imperial, a ligação entre civilização, progresso da nação e avanço da instrução, perpassava os discursos dos estadistas, e a escola começava a ser apontada como agente ordenador da população, indispensável na constituição da nacionalidade:

os conhecimentos que aí [na escola primária] se adquirem são indispensáveis não só para tratar dos negócios domésticos, mas ainda para bem desempenhar todos os deveres do cidadão. Fora uma tirania que o Estado impusesse aos seus membros obrigações sem lhes dar ao mesmo tempo meios de as bem conhecer e cumprir. (Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro, 1835, p. 4)

Nesse sentido, uma das tarefas reclamada como primordial era a organização da instrução elementar, possibilitando levar aos homens livres os rudimentos do ler, escrever e contar, bem como os princípios da moral cristã e da constituição política do país. No período oitocentista brasileiro, o debate acerca dessa organização estava associado, entre outras coisas, à escolha do método de ensino a ser utilizado nas escolas¹. Essa discussão ocupou, em grande medida, as elites dirigentes do país. Era uma constante nos relatórios de presidentes de diversas províncias do país a referência à necessidade de se adotar métodos de ensino para melhorar e uniformizar a instrução pública. A busca em modernizar os métodos de instrução passava, inclusive, por iniciativas de se enviar professores ao estrangeiro. Segundo Maria Helena Bastos, em 1820, o Conde da Barca, ministro de D. João VI, teria enviado um professor para a França com o propósito de estudar a possibilidade de aplicação do método mútuo no Brasil (BASTOS, 1997, p. 126). Em 1835, a Bahia, pelo menos no nível legislativo, também adotou a medida de enviar professores para fora do país para estudar os melhores métodos de ensino. Em Minas Gerais, efetivamente, dois professores foram enviados à França em cumprimento à lei provincial de março de 1835, para lá estudar o método de ensino ali adotado e divulgá-lo aqui.

Essa discussão aliava-se também à da formação do professor, através das Escolas Normais, os quais deveriam não só dominar os conhecimentos a serem ensinados aos discípulos, mas também o melhor método de ensino: “não pode haver boas escolas sem professores que saibam ensinar, e ninguém pode ensinar, menos ainda ensinar bem, sem ter aprendido não só as matérias do ensino, mas o método de ensiná-las” (Relatório do Ministro dos Negócios do Império, 1868, p. 24). Aqui, frente à figura do antigo mestre, a discussão sobre métodos de ensino possibilitava a construção da figura do mestre normalista, capaz de dirigir sua aula de maneira a garantir a disciplina e o aproveitamento racional do tempo².

Em seu verbete *méthode*, Ferdinand Buisson (1888, p. 1898) definia método como um conjunto de procedimentos adotados, de maneira consciente e refletida, para realizar uma obra e levá-la a bom termo. Sistema com princípios racionais e regras gerais, o método era tomado como condição de sucesso de qualquer atividade, devendo, por isso mesmo, ser aplicado à educação. Rodrigo J. F. de Brettas, diretor geral da instrução da província de Minas Gerais, em seu relatório do ano de 1859, afirmava que “para que bem se avalie o poder dos métodos, basta que se atenda para o progresso das ciências depois de Bacon e Descartes que metodizaram seus estudos ou investigações” (Relatório do Presidente de Província de Minas Gerais, 1859, Anexo).

Mas até a década de 1870, falar em método de ensino não era falar em formas de ensinar, mas sim em formas de organização espacial e temporal da escola. Segundo Luciano Faria Filho (2000, p. 143), foi, sobretudo, a partir desse momento que a discussão sobre método passou a girar em torno da relação ensino/aprendizagem. Até então, o pressuposto básico, era de que o professor ensinava (o que significava principalmente passar e corrigir exercícios) e que o aluno aprendia, recaindo a preocupação, em termos de método, na organização das classes, disposição dos alunos e aproveitamento do tempo. Nesse período, os métodos se preocupavam com uma distribuição, adequada e racional, do tempo e das tarefas. Como assinala Viñao Frago (1998, p. 16), ao discorrer sobre sistema e métodos de ensino na Espanha na primeira metade do século XIX, seja o ensino simultâneo, mútuo, ou misto (nunca o individual), a marcha da classe seguia “uma ordenação sucessiva e ininterrupta de atividades [...]”, uma distribuição de tempos e tarefas como engrenagem ou mecanismo”.

A questão sobre o processo de ensino-aprendizagem – como o aluno aprende – aliado a uma nova concepção de infância e do aluno como sujeito cognoscente ganhou centralidade como método de ensino no último quartel do século XIX, com o método intuitivo. Nele havia uma outra percepção de método, que passava a incidir diretamente, e principalmente, na relação ensino-aprendizagem, sendo a organização espaço/tempo da escola uma decorrência dessa relação³.

Assim, buscando uma organização para a escola primária no Brasil do século XIX, os dirigentes do país procuraram métodos que possibilitassem uma racionalização dos tempos e espaços escolares. De uma maneira geral, e com diferentes aplicações pelas províncias, podemos dizer que os métodos de ensino experimentados nesse período foram: o individual, o mútuo e o simultâneo, bem como algumas combinações entre os mesmos, denominadas de métodos mistos.

A história dos métodos de ensino no período oitocentista brasileiro é ainda pouco pesquisada. Não existe uma maneira única de acercar-se dessa história. Acredito que um trabalho sobre o tema deva considerar a concepção de cada método, a legislação/regulamentação que lhe acompanha e as suas práticas no interior das escolas. Segundo Viñao Frago (1998, p. 8), “teoria, legalidade e realidade não coincidem”, mas também não podem ser vistas como “compartimentos estanques ou que diferem totalmente”. Na verdade, esses diferentes pontos de vista, segundo o autor, “se determinam e influem entre si”, sendo que cada um desses três aspectos nos traz vestígios e impressões dos outros dois. Se esses três aspectos são válidos, é quase indispensável dizer que esta é uma tarefa impossível dentro dos limites deste artigo. Assim,

o que aqui se tentou fazer foi uma discussão dos métodos, considerando sua concepção teórica e a questão dos dispositivos normatizadores, a partir das práticas discursivas das elites dirigentes das províncias, esperando que, minimamente, as impressões digitais das práticas da sala de aula possam se mostrar também aí.

O Método Individual

O método de ensino individual foi largamente utilizado no Brasil oitocentista, principalmente nas zonas rurais e na instrução doméstica. Nele, mesmo com vários alunos, o professor ensinava a cada um separadamente. Durante a aula, o professor chamava cada aluno e lhe dava atenção individual por alguns minutos. A característica principal desse método era o fato de que os alunos ficavam grande parte do tempo sem contato direto com o professor, o que passou a ser criticado no século XIX como fator gerador de tempo ocioso e indisciplina.

Segundo Francisco de Assis Peregrino, professor mineiro, o método individual era moroso e produzia “mesquinhos resultados”, em virtude do tempo ínfimo que cada aluno tinha de lição, junto ao professor. Em seus cálculos, na melhor das hipóteses e em condições ideais (ausência de interrupção, alunos disciplinados e professor talentoso), com uma turma de 40 alunos, três horas de aula pela manhã e três pela tarde, “no sistema individual, cada aluno tem por dia 4 1/2 minutos de lição de leitura, 3 de escrita e 1/2 de cálculo”⁴.

Esse método funcionava relativamente bem quando se tratava de instruir a poucos. Segundo Buisson (1888, p. 2788), em seu verbete *simultané* (*enseignement*)

na presença de uma auditório restrito, com crianças que diferiam notavelmente por idade, por grau de desenvolvimento intelectual, pela posição social, os mestres se acreditavam obrigados a dar a cada um e separadamente o ensino que lhes convinha.

Por essa razão, na Europa de fins do século XVIII e início do XIX, com o aumento da demanda pelo ensino por parte das camadas populares e a consequente expansão da escolarização primária a cargo do Estado, esse método foi criticado como moroso e dispendioso. Tornava-se necessário um método mais econômico e racional, capaz de atender à educação de muitos. Foi, então, em oposição ao sistema individual de ensino, criticado pela sua ausência de uniformidade e racionalidade, que outros métodos de ensino

surgiram como alternativas para a escola elementar e sua expansão para as camadas populares.

No Brasil, apesar das críticas e dos constantes esforços em se organizar de maneira mais racional e eficaz o ensino primário, adotando-se novos métodos – como o mútuo e o simultâneo - o método individual foi utilizado durante todo o século XIX. Segundo relatórios de presidentes de província, ele era mesmo o mais praticado, puro ou combinado a outros métodos. Na província de Goiás, por exemplo, em 1859, o presidente reclamava:

Não me consta que um só dos professores atuais possua a menor noção dos métodos mais aperfeiçoados do ensino primário já adotado em outras províncias do Império: todos se limitam ao uso do método individual, pelo qual aprenderam [...] (Relatório do Presidente da Província de Goiás, 1859, p. 34).

O relatório de Gonçalves Dias (1852) sobre a instrução nas províncias do Pará, Bahia, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco e Paraíba informava que o método praticado nas escolas era “um arremedo do simultâneo ou do individual, se é que se pode chamar de método ocupar-se o professor de cada indivíduo per si” (*apud* MOACYR, 1939, p. 523). Em São Paulo, no final da década de 1840, o presidente da província reclamava que não havia método de ensino e que os professores lecionavam como seus antigos mestres, apontando para o desconhecimento de métodos novos, utilizados em outras partes do país. Em Minas Gerais, o professor Peregrino, depois de visitar várias escolas também afirmava que “com as mais numerosas modificações, porém sempre com os mesmos defeitos, em todas elas se segue o ensino individual, que é hoje geralmente reprovado”⁵.

Os fatores apontados como causa para a dificuldade de se implantar outros métodos - o que ajudaria a explicar a permanência do sistema individual de ensino - eram a ausência de formação para o professor e a ausência de recursos financeiros para a compra de material didático necessário para o funcionamento desses métodos novos. Sobre esse segundo ponto, a fala do presidente da província mineira em 1853, é bastante elucidativa:

A consequência da falta de fundos tem sido a adoção do ensino individual, em quase todas as escolas da província [...]; a instrução primária continua a ressentir-se dos defeitos provenientes do ensino individual que, por sua natureza, aumenta impropositamente [sic] o trabalho do professor, confunde as classes, dificulta ou impossibilita o aperfeiçoamento do ensino, e retarda o

desenvolvimento da inteligência juvenil (*apud* MOACYR, 1940, p. 93 e 94).

Mas, se algumas vezes, e em algumas províncias, temos indícios de que a utilização do ensino individual se fazia pela dificuldade de se implementar medidas necessárias para a adoção de novos métodos, em geral estabelecidos pela lei, é possível também perceber, em outros casos, que a sua permanência se dava não por falta de opção, mas por escolha. Em Santa Catarina esse sistema foi adotado oficialmente em 1848 pela lei de n. 268 que mandava que os professores ensinassem a ler e escrever pelo método individual. No Rio Grande do Sul, mesmo adotando-se oficialmente o método simultâneo, o regulamento de 1864 recomendava que não se desprezasse o método “individual de que se pode tirar bons resultados, segundo o número de alunos, e outras circunstâncias” (Moacyr, 1940, p. 462).

O Método Mútuo

Na década de 1820, aparecia no Brasil a discussão sobre o método lancasteriano ou método mútuo. Criado no final do setecentos, esse método foi utilizado e sistematizado pelos ingleses Andrew Bell e Joseph Lancaster, sendo também largamente utilizado na França a partir de 1815. Nele a instrução se baseava no ensino dos alunos por eles mesmos. Um único professor poderia ensinar até mil alunos organizados em decúrias, auxiliados por monitores – daí também esse método ser chamado de monitorial. A princípio, sua razão de ser estaria na necessidade de se instruir um grande número de alunos com economia de tempo e dinheiro, visto que estava em causa a rápida expansão da instrução primária.

Esse método nasceu no bojo da discussão sobre a difusão da instrução elementar às classes trabalhadoras, o que demandava uma maior racionalização do processo pedagógico: ensino mais rápido, uma vez que os trabalhadores não poderiam despender muito tempo na escola em detrimento do trabalho; de baixo custo, uma vez que a educação desses segmentos seria custeada pelo Estado; fundado na disciplina e ordem, de maneira a permitir uma inserção controlada e obediente das massas no cenário político-social.

A discussão central do método de Lancaster girava em torno da organização da sala de aula e da maneira de se viabilizar a instrução de um grande número de alunos com apenas um professor. A base desse ensino

repousava em uma instrução ministrada pelos alunos mais fortes aos mais fracos.

Nas escolas de ensino mútuo, todos os alunos (algumas centenas) ficavam sob a direção de um único mestre, agrupados numa sala única, sem separação, dominados pela mesa do professor, que ficava sob um estrado. Os alunos se dividiam em classes hierarquizadas, organizadas por fileiras, com mesmo nível de conhecimento, dirigidas, cada uma delas, por um monitor. Segundo Pierre Lesage (1999, p. 13), “o termo classe é totalmente exclusivo da noção de arquitetura ou de espaço” e só pode ser compreendido “em relação à aquisição e ao conhecimento; a primeira classe é a dos iniciantes, e a oitava é a dos que concluem o curso”. Cada classe tinha um programa a desenvolver (leitura, escrita e aritmética), divididos em oito graus hierarquizados, percorridos sucessivamente pelos alunos. O mesmo aluno poderia pertencer, ao mesmo tempo, a classes diferentes: ele pode estar na 1^a classe de aritmética, mas 2^a de escrita e na 4^a de leitura, por exemplo⁶.

Os monitores eram os agentes por excelência desse método, dirigindo e transmitindo os conhecimentos nas classes. Segundo Buisson (1888, p. 2001, 2002), no verbete *mutuel* (*enseignement*)⁷, nesse método, a maioria dos alunos só conhecia como mestre o monitor: “Era através dele, por seu intermédio, que o mestre via, falava, agia”. Eles existiam em diversas categorias e formavam uma hierarquia – monitor geral, monitores particulares de cada classe, ajudante dos monitores e condutores: cada um deles tinha seus privilégios exibidos e uma “ordem absoluta presidia à realização de todas as suas funções”. Cada classe tinha seu monitor escolhido na classe imediatamente superior, pelos seus bons resultados. A dinâmica da aula funcionaria assim: antes de iniciar a aula o professor dava explicações aos monitores de cada classe; quando os alunos chegavam estes repassavam aos colegas de classe os conhecimentos transmitidos pelo professor, ficando este, assim, com papel reduzido. Ele orientava os monitores e, em geral, se encarregava diretamente da oitava classe.

O método fazia uso de material didático diverso: o quadro-negro, quadros de leitura e de cálculo, tabelas ilustradas, pedras de ardósia, além de utensílios necessários à manutenção da ordem. Com grande número de alunos, o controle do tempo, das atividades e dos próprios alunos era previsto de maneira minuciosa. Segundo Lesage (1999, p. 19, 20) a condução de centenas de alunos necessitava de ordens “precisas, rápidas de compreensão imediata”, que permitissem uma comunicação mecânica e hierarquizada, partindo “do professor ou do monitor geral para os monitores e para os alunos, e não no sentido contrário. É um meio de ação, não um meio de trocas”. Em geral, as ordens eram transmitidas pela voz, pela sineta, pelo apito ou por sinais. O

francês Sarazin (*apud*, Bastos, 1999, p. 100), autor de um manual sobre o método mútuo, informava que, numa classe de escrita, por exemplo,

para fazer a entrada dos alunos na classe é dado um toque de sino; a seguir os monitores sobem nos bancos e mostram os números dos telégrafos para os alunos que chegam. Os alunos, de mãos dadas dois a dois, marcham juntos, sobre uma linha, sem bater os pés; para cessar a marcha e obter silêncio, é dado um sinal de apito.

Sarazin afirmava em seu Manual que o toque da campainha ou do apito produzia um efeito mágico. Nas marchas, nenhum aluno virava para trás e o único barulho era o dos passos cadenciados dos alunos. Tudo se passava com solenidade:

Os movimentos transmitidos pelo monitor geral, com uma mímica expressiva, eram executados pela tropa de crianças com uma exatidão pontual. A preparação para os exercícios tinha as suas regras como o exercício e quase mais que o próprio exercício. Passava-se dos grupos para os bancos, da leitura à escrita, da escrita ao cálculo, não somente em ordem, mas de maneira compassada (Buisson: 1888, p. 2000).

Além disso, o método mútuo caracterizava-se por favorecer a emulação, colocando-a como um procedimento de ensino e um meio de educação. Os castigos corporais eram banidos e em seu lugar aparecia um conjunto hierárquico de procedimentos - sanções e recompensas, para estimular o trabalho dos alunos e manter a disciplina e a obediência na sala de aula: “todo trabalho, digno e elogios ou que revele negligências caracterizadas, todo o comportamento meritório ou repreensível é sujeitos a punições ou recompensas imediatas” (Lesage, 1999, p. 21). Entre as recompensas destacavam-se os progresso de uma classe a outra, a possibilidade de tornar-se monitor, a distribuição de prêmios. As sanções variavam de acordo com a infração: ficar isolado num gabinete durante a aula, permanecer na classe após os exercícios, carregar um cartaz designando a natureza da penalidade, ter o nome escrito no quadro-negro, expulsão provisória ou definitiva da aula, dentre outras.

O método mútuo provocou intensos debates e marcou profundamente a didática da escola elementar oitocentista. Com ele, as possibilidades de ampliação e generalização do ensino elementar para as classes populares se tornavam maiores. Apesar de se acentuar o seu caráter econômico (instruir

mais rapidamente com um custo menor), a euforia e o entusiasmo em torno dessa forma de ensino podia ser encontrada também na importância que a disciplina aí ocupava. O método, segundo seus defensores, possibilitaria a disciplinarização dos alunos, especialmente os mais pobres, habituando-os desde cedo à ordem e à regra. Na opinião de Buisson, essa foi a causa principal da sua vulgarização, tanto em alguns países da Europa quanto na América Latina⁸.

No Brasil a discussão sobre o ensino mútuo não tardou a chegar, marcando também, de maneira significativa, a instrução primária desse período, sendo gradativamente implantado de forma oficial, a partir da década de 1820. Data de 1827 a lei que determinava a sua utilização nas escolas de primeiras letras do país, situadas nas capitais das províncias e nas cidades, vilas e lugares populosos em que fosse possível o seu estabelecimento.

Defesa exemplar do método mútuo pode ser encontrada no periódico mineiro *O Universal*. Durante 14 números, de 18 de julho a 22 de agosto de 1825, o jornal publicou uma série de artigos sobre o ensino elementar, ressaltando as qualidades do método: generalizar a instrução elementar, sem grandes despesas para o governo, e "sem que se tire às classes trabalhadoras o tempo, que é necessário que empreguem nos diferentes ramos de suas respectivas ocupações". Além disso, as causas do sucesso do método estariam em primeiro lugar na "aplicação bem sucedida da disciplina na escola; 2º a emulação bem dirigida; e 3º não retardar os progressos do discípulo de mais talento fazendo-o esperar pelos outros de menor engenho" (*O UNIVERSAL*, 18 de julho de 1825, *Apud Faria Filho; Rosa, 1999*, p. 180).

As estratégias de disciplina e controle adotadas pelo método mútuo foram louvadas como sendo estratégias que produziam nos alunos um "comportamento bem regulado de obediência, e de subordinação metódica de uma classe a outra; a promoção dos indivíduos não só produz a emulação, mas acostuma-os a olhar o merecimento próprio", de sorte que além da posse dos conhecimentos elementares, o aluno se tornava "um cidadão obediente, útil e morigerado" (*Ibidem*).

Apontado como sendo próprio para se ensinar as últimas classes da sociedade, os fracassos decorrentes da aplicação do referido método no Brasil já eram evidentes no correr da década de 1830. Em 1832, o Ministro do Império, Nicolau Campos Vergueiro, reclamava que o sistema lancasteriano era ineficiente e não apresentava aqui as vantagens proclamadas em outros países e que por isso, o governo estava "disposto a não multiplicar as escolas, onde se ensine por este método, enquanto as existentes se não aperfeiçoarem" (*Relatório do Ministro dos Negócios do Império, 1832*, p. 13). Vários presidentes de província reclamavam da falta de resultados desse método em

seus relatórios. Em 1837, o presidente da província de Santa Catarina afirmava:

Não tem correspondido às nossas esperanças as escolas de ensino mútuo e nem se retirado delas bons resultados [...]. Esta observação tem sido feita em quase todas as províncias do Império, onde se acham estabelecidas semelhantes escolas e mesmo na Corte, onde estão bem montadas e suficientes fiscalizadas (*Relatório do Presidente de Província de Santa Catarina, 1837*, p. 6).

Essa mesma observação pode ser encontrada, por exemplo, na fala do diretor de instrução da Bahia, Abílio César Borges, em seu relatório de 1856, no qual afirmava que o método mútuo, que havia produzido "uma espécie de furor" há alguns anos, se encontrava

sem a mínima voga; pois contra ele se há declarado a experiência e a razão; e na verdade por mais hábil que seja o professor pouco resultado alcançará do ensino mútuo, sendo difícil encontrar monitores zelosos, perseverantes (*Relatório do Presidente de Província da Bahia, 1856, Anexo*, p. 50).

Vários foram os motivos apontados pelos presidentes de província para esse insucesso. Entre eles a ausência de formação dos professores para ensinar o método, escassez de material didático, irregularidade na freqüência dos alunos e dos monitores, ausência de prédios adequados para o ensino de muitas crianças.

Em Minas Gerais, no ano de 1835, o delegado do círculo literário de Ouro Preto fez um relatório para o governo da província informando o estado da aula de ensino mútuo da cidade, apontando os defeitos e propondo providências. Advertia, entre outras coisas, que para 300 ou 400 alunos possíveis o edifício era insuficiente; que era necessário o provimento regular de periódico de tabelas, traslados, compêndios e outros utensílios, "sem esquecer os distintivos honoríficos e prêmios, principais agentes da instrução e mesmo da moralidade dos alunos"; sendo também necessário proibir "as longas falâncias" e as "retiradas arbitrárias dos matriculados", especialmente dos mais adiantados, obrigando-os a "persistir nas aulas e escolas por algum tempo depois de instruídos para servirem de monitores e decurriões nas classes superiores"⁹.

O método mútuo ainda foi utilizado até fins da década de 1840. Mas, em decorrência dos problemas e dos parcos resultados apresentados pela sua

aplicação, já em meados da década de 1830, muitas províncias deixaram de indicá-lo para escolas de primeiras letras. Em geral, o método adotado era o individual, como foi dito anteriormente, ou uma mistura deste com o mútuo. A partir de então, o método simultâneo começou a ser tomado como a melhor alternativa para o país.

Em 1847, o deputado Torres Homem, eminente político do Império, apresentou à câmara do Rio de Janeiro uma defesa do projeto de reforma de instrução pública para a Corte. O trecho em que analisa o método de ensino é primoroso. Ao falar de questões como expansão da escolarização e deficiência na quantidade de escolas primárias existentes, o deputado afirmava que o governo conservava o mesmo número de escolas, mas as desenvolvia para possibilitar a concorrência de 400 a 500 alunos, dirigidos pelo método lancasteriano, ou aumentava o número de escolas menos povoadas e adotava o método simultâneo. Apesar de não ser o expediente mais econômico, Torres Homem defendia essa segunda opção, fazendo uma análise do método mútuo que, apesar de longa, vale a pena transcrever seus principais trechos:

[...] o sistema de Lancaster é radicalmente vicioso, e que, se pôde dar uma instrução superficial, é de todo impróprio para a educação, a qual é, entretanto, a parte mais preciosa e indispensável do ensino. O saber ler e escrever, considerado independentemente do ensino religioso e da educação, pode conduzir tanto ao mal como ao bem. Essa primeira ciência que recebemos na aurora da existência não é um fim, é um meio subordinado ao aperfeiçoamento moral, e sem a qual seria talvez antes prejudicial que útil. Ora o ensino religioso é nulo no sistema dos monitores, porque se reduz à simples recitação material da cartilha. A educação, também aí não existe, porque a intervenção do mestre desaparece diante dos olhos da quase totalidade de seus alunos para ser substituída pela de outros meninos, sem nenhuma autoridade moral sobre o seu espírito.

Que admirações, que direções fortes e secundas podem ser dadas por monitores de 10 ou 12 anos, de modo que sejam aceitas por seus jovens companheiros? O mestre e o discípulo apenas se conhecem; nenhum laço de simpatia os une; e a palavra prestigiosa do mestre, que em um ensino todo dogmático impõe a crença e força a obediência, não soa aí ao ouvido do menino. Semelhante sistema era só próprio para o tempo e para as circunstâncias do país em que foi inventado. Ele teve a sua primeira entrada nos distritos manufatureiros da Inglaterra, onde quase nenhuma escola

havia para uma inumerável população indigente e embrutecida pela ignorância. De todos os governos que caminham para a frente da civilização, o inglês é o que menos tem curado da educação, do povo. Pela primeira vez, em 1833, o parlamento inglês julgou que era justo apropriar à necessidade da educação de uma parte da renda pública, e autorizou o governo a subscrever com 20.000 libras para construção de escolas públicas. Hoje em dia as coisas mudaram ali de face a este respeito, graças aos esforços das associações filantrópicas. Mas, no tempo a que nos reportamos na falta quase absoluta de escolas, julgou-se um incalculável benefício esse sistema, que permite reunir em um só local 400 meninos, debaixo da direção de um mestre único, ajudado de monitores tomados entre esses mesmos meninos. Era o sistema da máquina aplicado à instrução pública; a escola movia-se sobre o impulso de um principal motor, embora sem nenhum princípio de vida. Mais valia isto que nada. Nos países, porém, em que a educação popular excitou em alto grau a atenção de Lancaster, ou nunca foi admitido ou foi rejeitado depois dos primeiros ensaios.

Na Suíça e Escócia, países que podem ser citados sobre a matéria, nunca ele foi introduzido. Em toda Alemanha, diz o Sr. Cousin, não encontrei uma só escola Lancasteriana, nem um só pedagogo que fosse partidário de semelhante modo de ensino. Na Holanda, algumas experiências fizeram-se a princípio, mas sendo mal sucedidas, o método em questão foi para sempre proscrito. Ainda em 1836, diziam os mais ilustres pedagogos desse país ao filósofo francês, citado acima: "Nem mesmo nas escolas pobres e nos asilos da mendicidade nos julgamos com direito de aplicar um tal método, porque é impróprio de seres inteligentes e morais". Na França, por espírito de reação contra o governo da restauração que tendia a concentrar nas mãos do clero a educação da mocidade, preconizou-se o método de Lancaster, em um grande número de escolas eclesiásticas; mas, o espírito de reação passou; reconheceram-se os seus inconvenientes, e o mutualismo achasse hoje ali em completo abandono sendo aplicado ainda em 1.905 escolas, segundo o relatório de 1844 do Sr. Selrandy. Assim o que tem sido repelido em todo o mundo civilizado não podia servir de base ao plano da comissão de instrução; não devia continuar a dirigir o ensino em nossas escolas (*Apud Moacyr, 1936, p. 257/259*).

“Sistema da máquina aplicado à instrução pública”, “sem nenhum princípio de vida”. Aqui, criticava-se a disposição mecânica de objetos e pessoas na sala de aula, a transformação da instrução em uma “engrenagem integrada por objetos e seres vivos que imitavam máquinas” (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO: 1998, p. 131). Louvado inicialmente pela economia de tempo e de dinheiro, bem como por sua disciplina quase militar, o método mútuo, com sua mecanização dos processos educativos, pretendeu ser instrumento eficaz para espalhar os princípios elementares do conhecimento às massas populares. Se falhou no seu objetivo, nem por isso deixou de ser importante para a configuração da escola no século XIX. A partir dele, muito se discutiu sobre formação de professores, material didático, castigos, prêmios e recompensas, espaços e tempos escolares. Além disso, como ressalta Faria Filho (2000, p. 142), depois do sistema lancasteriano de ensino a instrução escolar “não mais poderia ser concebida nos marcos da educação doméstica”.

O Método Simultâneo

Em 1850, o presidente José Carlos Wanderley discursava para a Assembléia Legislativa do Rio Grande do Norte:

O método individual, acompanhado de todos os preconceitos das velhas escolas, é o que se tem seguido, e continua entre nós, sendo que ainda não teve o poder de estimular-nos, no tocante a este objeto [a escola elementar], os exemplos que diariamente nos dão a Prússia, a Alemanha e outros países da Europa, que com esmero e solicitude tem procurado aperfeiçoar a primária educação de sua mocidade e poupar-lhe o fastio dessas antíqualhas, com que sem a menor precisão se lhe mortificava o espírito e a eternizava, por assim dizer, nas escolas [...] É para mim incontroverso que o método simultâneo se avantage do individual na mesma proporção que a verdade se afasta do engano e do erro. (Relatório do Presidente de Província do Rio Grande do Norte, 1850, p. 6 e 7)

Diante dos parcos resultados apresentados pelo ensino mútuo em expandir a escolarização elementar, o método que passava a ser advogado era o simultâneo. Neste método, o professor ensinava simultaneamente a vários alunos como o mesmo nível de conhecimentos, diferindo assim do individual, visto que a lição era dada a muitos e não a um só; e diferindo do mútuo, pois os alunos recebiam as lições diretamente do mestre e não de monitores.

Utilizado desde a Idade Média nos colégios e universidades, segundo Buisson (1888, p. 2788), apenas os mestres de escolas de primeiras letras escapavam a essa tradição. Essa situação se modificou, na Europa, na segunda metade do século XVIII:

Assim que veio a generosa idéia de instruir as massas, de dar mesmo às crianças mais pobres a soma de conhecimentos tidos como necessários à todos, e isso com um número restrito de mestres, foi necessário pensar em agrupá-los de forma a receberem em comum os ensinamentos [...] Foi assim que procedeu J. B. de la Salle. Ele confiou a cada um de seus mestres uma classe inteira, dividida quando muito em três grupos (os fracos, os medíocres, os fortes) que eles deveriam ensinar sucessivamente sobre as matérias inscritas no programa (Buisson, 1888, p. 2788).

Isso podia significar ora o ensino simultâneo da leitura e da escrita, ora a repetição simultânea, em uníssono, das lições pelos alunos. Em torno de fins da década de 1830, seu significado se cristalizava como o de um método pedagógico no qual o professor encontrava-se “no comando da atenção simultânea de todos seus alunos” (Souza, 1998, p. 23). Nesse período, a instrução simultânea não significava o uso de várias salas de aulas. A prática era a instrução de vários alunos divididos em grupos em uma sala única, sob o comando de um professor¹⁰.

No Brasil, a partir das décadas de 1840 e 1850, os governos de algumas províncias já começavam a indicar o simultâneo como o método a ser seguido nas escolas. Seguindo as informações encontradas nos relatórios oficiais do Império, as primeiras províncias a adotá-lo legalmente foram a província da Bahia, em 1836, onde se mandava adotar o método mútuo para um número grande de discípulos e o simultâneo quando esse número fosse pequeno; e a província de Minas Gerais, em 1846¹¹.

Preocupada com o método a ser utilizado nas escolas, o governo da província de Minas contratou dois professores para estudar na França o método de ensino ali praticado. Esses professores, ao regressar, deveriam estabelecer escolas de ensino público em Minas Gerais¹². Assim, baseado em suas observações de viagem, Francisco de Assis Peregrino escreveu, em 1939, um relatório propondo uma nova organização do ensino elementar na província. Peregrino defendia, em seu relatório, a substituição do ensino individual, seguido no Brasil, pelo ensino simultâneo, cujas vantagens estavam sendo apreciadas na França. Se nas escolas onde se adotava o método individual as lições eram dadas a cada aluno individualmente, resultan-

do em desperdício de tempo e demora no aprendizado, no método simultâneo o professor ministraria diretamente as lições a grupos de alunos com o mesmo grau de adiantamento.

Depois de criticar a prática do ensino individual e de mostrar o tempo diminuto que aluno tem de lição nesse método, Peregrino se ocupou em descrever o funcionamento do ensino simultâneo, em uma escola com 72 alunos, com cinco divisões mais ou menos homogêneas em relação ao grau de adiantamento, aprendendo a ler, escrever e contar:

O professor chama diante de si a primeira divisão, todos os meninos têm os olhos fixos em seus livros, começa a lição de leitura, que é por todos aproveitada e dura 18 minutos. Vem depois a segunda divisão e assim por diante, de sorte que o professor trabalha com cada uma delas pelo menos três vezes de manhã e três à tarde [...]

Com mais 12 minutos de escrita e 6 de aritmética em cada turno

Vê-se, pois, que cada divisão terá por dia 36 minutos de lição de leitura, 24 de escrita e 12 de cálculo tudo debaixo da imediata inspeção do professor, além do restante do tempo em que trabalharão sempre, e quase sempre observados pelo mesmo professor.

No relatório do professor Peregrino, algumas questões nos chamam a atenção. Uma delas é o fato de que a organização da sala de aula, a disposição dos alunos e dos utensílios didáticos, a disciplina, os mecanismos de controle, punição e recompensa no método simultâneo eram praticamente os mesmos do método mútuo. O próprio Peregrino afirmava que a aproximação entre os dois métodos era muito grande, principalmente no tocante à ordem e à disciplina e que a diferença essencial, e significativa, do simultâneo estaria no fato dos alunos receberiam a lição diretamente do professor: "Classificar os alunos do mesmo grau de adiantamento, e fazer a lição para muitos em lugar de fazer par um só, tal é o método simultâneo, que pode variar ao infinito, conforme a inteligência de cada professor". Em seu dicionário pedagógico, Buisson (1888, p. 2787) também afirmava que o método mútuo era apenas uma forma do simultâneo, não modificando a sua prática de maneira radical: os monitores, "mestres improvisados", eram eles também colocados à frente de um grupo de discípulos, ensinando-os simultaneamente.

Outra questão que merece destaque é que na sua proposta, Francisco Peregrino não descartava a utilização de monitores para auxiliar o professor.

É verdade que estes aqui não eram agentes da instrução, como no método mútuo, mas "logo que a escola é numerosa o professor vê-se na precisão de confiar a vigilantes o ensino de certas divisões, o que prova a grande aproximação entre os dois métodos".

Defendido como método que tinham "a seu favor a opinião dos homens mais ilustrados e mais competentes nestas matérias e a sanção da prática dos países adiantados", a aplicação do ensino simultâneo no Brasil não ocorreu sem problemas. A persistência do ensino individual, a falta de material didático-pedagógico, como livros, para que os alunos pudessem seguir as lições simultaneamente foram alguns dos problemas. Em 1853, o presidente da província mineira reclamava:

Não havendo fundos consignados para aluguéis de casas aos professores, cujas aulas forem freqüentadas por um número de alunos inferior ao algarismo 60, nem para a compra de utensílios, livros, compêndios, traslados, prêmios, etc., é claro que o ensino simultâneo não pode ser praticado, não obstante a lei que o estabelece (Apud Moacyr, 1940: 87)

Racionalização que demora a se implantar, muitos dirigentes reclamavam da prática imperfeita do método, como em Sergipe, em 1864. De acordo com o diretor de instrução dessa província, o método geralmente seguido nas escolas era o simultâneo, "se é que se pode chamar método a anarquia de práticas absurdas" (Relatório do Presidente de Província de Sergipe, 1864, Anexo, p. 7). Segundo a análise da comissão de instrução encarregada de avaliar o ensino na província de Minas Gerais, feita no ano de 1865:

Ora, hoje o que se vê e o que se houve numa classe de ensino primário? Ouve-se um concerto infernal e monótono, uma espécie de canto descompassado e confuso, composto de gritos de uma modulação especial. Grita o mestre, grita o discípulo, gritam os monitores, todos gritam, e finalmente ninguém aprende. (Relatório do Presidente da Província de Minas Gerais, 1865, Anexo, p. 24).

Na Bahia, o diretor da instrução Dr. Abílio César Borges, depois de reclamar da ausência de uniformidade na organização da instrução entre as províncias do Império, apontava também para a deficiência na formação dos professores:

Confesso à V. Exa. que assistindo a aula de métodos [na Escola Normal] fiquei penaladíssimo de ver que um homem do quilate e inteligência do Sr. Portela explicando aos alunos por um ano inteiro o modo como se devem os meninos colocar nas carteiras, levantar dos bancos, qual o lado onde devem sair das respectivas classes [...] coisas estas que em uma semana qualquer discípulo aprenderia (Relatório do Presidente da Província da Bahia, 1856, Anexo, p. 45).

Os problemas de utilização dos métodos, seja relativo à formação de professor, seja relativo à disponibilidade de recursos, foi contornado, muitas vezes, através da adoção, não só na prática, mas na legislação, de métodos mistos. Era comum encontrar nas províncias, o amálgama do individual com o simultâneo, do individual com o mútuo e do mútuo com o simultâneo, de acordo com as circunstâncias. Em Minas Gerais, em 1848, o método misto foi definido por um aluno da Escola Normal de Ouro Preto “como a harmonizante escolha das proveitosas partes que compõem os outros métodos (...) ao mesmo tempo [que] expulsa as mais prejudiciais” (Apud ROSA, 2001, p. 172). Talvez seja apressado concluir que, na prática, os professores “se viravam” como podiam, seja reiterando a adoção do modo individual de ensino, seja tirando de cada método o que fosse possível aplicar na prática. Mas é possível perceber aqui um processo de apropriação, no qual os métodos certamente eram reinventados na prática cotidiana do professor.

Além disso, a escolha do método era entendida como uma questão de cifras, devendo variar com o número de alunos, como demonstra o presidente da província do Paraná, em 1854:

A questão do método, que em todos os ramos dos conhecimentos humanos sobressai sempre por sua importância, porque o melhor importa economia de tempo e de trabalho, avulta muito mais na instrução pública. A lei paulista [...] a nenhum deu preferência, nem inculcou como melhor para o ensino das escolas em geral. Não há inconveniente neste silêncio, antes aceito, porque o concurso do método individual, simultâneo e mútuo ou lancasteriano, misto ou simultâneo-mútuo e outros, escusado é decidir-se a lei por um, quando parece certo que a questão de método não passa de uma questão de cifras, dependendo unicamente do número de alunos que pode freqüentar as escolas [...]: uma escola de 15 alunos não há de reger-se pelo mesmo método de uma outra de número dez vezes superior. (Relatório do Presidente de Província do Paraná, 1854, p. 17, 18)

No Maranhão, em 1849, a legislação chegou a determinar as cifras: método individual para freqüência de 10 a 39 alunos, método simultâneo para 40 a 60 e mútuo para freqüência entre 80 a 160 alunos. Assim, a escolha do método a ser empregado se fazia em função do número de discípulos¹³.

A implantação efetiva do método simultâneo para a instrução primária no Brasil só começou a ocorrer no final do século XIX, quando as classes (determinadas pelo grau de adiantamento e, às vezes, pela idade) se transformaram, cada uma delas, em sala de aula, originando a escola graduada (Faria Filho, 2000, p. 142). Com a construção de espaços apropriados – os grupos escolares¹⁴ – a classe se tornava a unidade organizativa do ensino primário, possibilitando a instituição de ritmos simultâneos de aprendizagem.

Conclusão

Em consonância com a necessidade de expandir a instrução, a discussão sobre métodos de ensino no Brasil até a década de 1870, acabou por girar em torno de qual organização espaço/temporal que melhor possibilitaria realizar esse objetivo. Assim, os métodos mútuo, simultâneo e misto surgiram como ruptura com o individual, introduzindo uma outra dinâmica para a “marcha da classe”¹⁵. Importava garantir a disciplina, a regularidade e a ordem, deixando para trás o ruído, a algazarra e a desordem, o que se daria mediante um método racional.

A idéia lancasteriana de que todos os alunos deveriam estar ocupados durante todo o tempo integrou o sentido de método nesse período. Em todos eles a distribuição no espaço da sala de aula, bem como a distribuição do tempo e das atividades escolares, eram propostos minuciosamente, marcando uma ruptura com a situação precedente. Espaço disciplinado:

No meio da sala, em toda a sua extensão, fileiras de mesas, de 15 a 20 lugares cada uma, portando em uma das extremidades (a da direita) o púlpito do monitor e a prancha de modelos de escritas, por cima dela uma haste ou telégrafo, que servia a assegurar, por inscrições de leitura fácil, a regularidade dos movimentos; ao lado, e ao longo da parede, séries de semicírculos em torno dos quais se repartiam grupos de crianças; sobre as paredes, na altura do olhar, um quadro negro onde se faziam os exercícios de cálculo e no qual eram suspensos os quadros de leitura e de gramática; sempre ao lado, ao alcance da mão, a vareta da qual se armava o monitor para

dirigir a lição; enfim, ao fundo da sala, sobre um vasto e alto estrado, acessível por degraus e cercada por uma balaustrada, a cadeira do mestre que, auxiliando alternadamente, seguindo regras determinadas, da voz, do bastão ou do apito, vigiava as mesas e os grupos, distribuía os encorajamentos e as reprimendas, e regia, em uma palavra, como um capitão sobre seu navio, toda a manobra do ensinamento. (Buisson, 1888, p. 2000)

e tempo disciplinado:

8h entrada do professor e dos monitores gerais e inspeção da higiene, inicialmente; 8h45 entrada dos monitores; 8h52 chamada dos monitores; 8h56 entrada dos alunos, chamada e oração; 9 horas entrada nos bancos; 9h04 primeira lousa, escrita – ditado; 9h08 fim do ditado; 9h12 segunda lousa [...]; 10h sinal para sair dos bancos formar as classes de leitura; 10h10 começa a leitura [...] 10h55 chamada dos monitores de aritmética; 11h10 aritmética nos bancos [...]. (Sarazin *apud* Bastos, 1999, p.99)

Preocupação central no sistema de Lancaster, essa situação não mudou muito com o simultâneo. Nele também, o tempo era disciplinado e pensado em todos os seus detalhes de maneira a acabar com a ociosidade e ocupar continuamente os discípulos¹⁶. Segundo Viñao Frago e Escolano (1998, p. 131, 132), essa organização da marcha da classe como mecanismo onde se prevê tudo o que deve acontecer, e o tempo exato que cada atividade deve gastar “constituíam uma tentativa de introduzir ordem e previsão, certeza e racionalidade, regulação e uniformidade”. Face a ampliação da educação para as classes trabalhadoras e populares na primeira fase da industrialização, era necessário criar novos mecanismos de controle: “uma nova ordem estava emergindo e uma nova escola se fazia necessária”.

Entretanto, pensando o Brasil do século XIX, que nova ordem social estava emergindo? Se esses métodos atendiam à pretensão de expansão da educação para as classes trabalhadoras e populares, qual era a nossa classe trabalhadora a atender? Os escravos certamente que não, visto que excluídos do direito à educação, e de resto de qualquer direito, pelo texto constitucional do Império. Esse é um ponto obscuro ao se tratar da organização escolar oitocentista no Brasil. Qual o público demandava a expansão da escolarização aqui? Quem era nossa “camada popular”?

Nossas escolas de ensino mútuo, localizadas apenas nas vilas principais e mais povoadas não atingiam as altas freqüências das escolas lancasterianas

da Inglaterra, por exemplo. Esse é também um dos elementos que devem ser considerados ao se avaliar os poucos resultados desse método aqui e da permanência do ensino individual nas escolas elementares brasileiras. Certamente que havia as dificuldades antes apontadas, bem como problemas de execução inerentes ao próprio método. Mas há que se considerar também a questão da escravidão e de uma demanda diferente, em termos numéricos, de escolarização no Brasil ao se tratar dessa questão.

Para terminar, é preciso ressaltar que essa experiência de regular e ordenar de modo preciso a marcha da classe tinha seus limites. Se por um lado rompia com o ensino individual introduzindo uma nova lógica de organização do tempo/espaço escolar, por outro, apesar de não conseguir efetivar sua prescrição minuciosa, oferecia referências concretas para a prática escolar. Muitas delas que permanecem ainda hoje. Obsessão oitocentista, essa organização, a partir da década de 1870 passava a ser feita em função da relação de ensino/aprendizagem, com o método intuitivo. Com ele, a noção de método sofria uma inflexão, passando a se referir essencialmente aos processos pedagógicos de aprendizagem do aluno, estando a organização do espaço e do tempo escolar em função desse processo. Assim, segundo Faria Filho (2000, p. 143), se no decorrer do século XIX a discussão sobre métodos girava em torno da organização da classe e do papel do professor, no final do século essa discussão vai “dando lugar às reflexões que acentuam a importância de prestar atenção aos processos de aprendizagem dos alunos”.

Fontes Manuscritas

Arquivo Público Mineiro, Seção Provincial, Presidência da Província, Série Correspondência Recebida, cx 2, doc. 63.

“Carta do Professor Peregrino para o Presidente Bernardo Jacinto da Veiga”. Arquivo Público Mineiro, Sessão Provincial, código 236.

“Memória apresentada pelo professor Francisco d’Assis Peregrino”, Arquivo Público Mineiro, Sessão Provincial, código 236.

Fontes Impressas

Relatórios dos Presidentes das Províncias do Bahia, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte – 1835/1870.

Relatório do Ministério dos Negócios do Império, 1832-1888.

Bibliografia

- Baczko, Bronislau. (1985) Imaginação social. In: *Encyclopédia Einaudi*, vol. 5 – Anthropos-Homem. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, pp. 296-332.
- Bastos, Maria Helena Câmara. (1999) O Ensino Mútuo no Brasil (1808-1827). In: Bastos, Maria Helena Câmara e Faria Filho, Luciano Mendes de (orgs.), *A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, pp. 95-118.
- Boto, Carlota. (1996) *A Escola do Homem Novo. Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. SP: UNESP.
- Buisson, Ferdinand. (1888) *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie., tome II, première partie.
- Certeau, Michel de. (1982) *A Escrita da História*. R.J.: Forense-Universitária.
- Faria Filho, Luciano Mendes de e ROSA, Walquíria Miranda. (1999) O Ensino Mútuo em Minas Gerais (1823-1840). In: Bastos, Maria Helena Câmara e Faria Filho, Luciano Mendes de (orgs.). *A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999, pp. 177-196.
- Faria Filho, Luciano Mendes de. "Instrução Elementar no Século XIX". In: Lopes, Eliane M. T., Faria Filho, Luciano M. e Veiga, Cynthia G. (orgs.) *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 135-150.
- Lesage, Pierre. (1999) A Pedagogia nas Escolas Mútua do Século XIX. In: Bastos, Maria Helena Câmara e Faria Filho, Luciano Mendes de (orgs.). *A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, pp. 9-24.
- Mattos, Ilmar R. (1990) *O Tempo Saquarema. A formação do estado imperial*. São Paulo: Hucitec.
- Moacyr, Primitivo (1936). *A Instrução e o Império (subsídios para a história da educação no Brasil) 1823-1853*. S.P.: Cia Editora Nacional, Coleção Brasiliiana, vol. 1.
- Moacyr, Primitivo (1937) *A Instrução e o Império (subsídios para a história da educação no Brasil) 1854-1888*. S.P.: Cia Editora Nacional, Coleção Brasiliiana, vol. 2.
- Moacyr, Primitivo (1939). *A Instrução e as Províncias (subsídios para a história da educação no Brasil) 1834-1889*. S.P.: Cia Editora Nacional, Coleção Brasiliiana, vols 1 e 2.
- Moacyr, Primitivo (1940). *A Instrução e as Províncias (subsídios para a história da educação no Brasil) 1834-1889*. S.P.: Cia Editora Nacional, Coleção Brasiliiana, vol. 3.
- Narodowski, Mariano. (2001). *Infância e Poder: Conformação da Pedagogia Moderna*. Bragança Paulista: Editora da universidade de São Francisco.
- Narodowski, Mariano e López, Claudina. (1999). El mejor de los métodos posibles: la introducción del método lancasteriano en Iberoamérica en el temprano siglo XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara e Faria Filho, Luciano Mendes de (orgs.). *A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, pp. 45-72.
- Rosa, Walquíria M. (2001) *Instituição Pública e Profissão Docente em Minas Gerais (1825-1852)*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG.
- Souza, Rosa Fátima de (1998). "Espaço da Educação e da Civilização: origens dos grupos escolares no Brasil". In: Souza, Rosa F. de e outros. *O Legado Educacional do Século XIX*. Araraquara: UNESP, pp. 19-62.
- Viñao-Frago, A. (1998) *Tiempos Escolares, Tiempos Sociales*. Barcelona: Ariel S.A.
- Viñao-Frago, A. e Escolano, A. (1998) *Curriculum, Espaço e Subjetividade. A arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Weinberg, G. (1984) *Modelos Educativos en la historia de América Latina*. Unesco-Cepal-PNNUD, Buenos Aires.

Notas

¹ Organizar a instrução elementar envolvia também a criação de escolas públicas, habilitação professores, estabelecimento de conteúdo curricular e método de ensino eficaz, definição das condições de acesso, número de vagas, material escolar, criação de um sistema de fiscalização, além de legitimação social.

² Cf. Rosa, 2001.

³ Certamente que a preocupação com o "como" o aluno aprende não surge apenas com o método intuitivo, mas, nele essa é a questão central.

⁴ "Memória apresentada pelo professor Francisco d'Assis Peregrino", Arquivo Público Mineiro, Sessão Provincial, código 236.

⁵ Carta do Professor Peregrino para o Presidente Bernardo Jacinto da Veiga. Arquivo Público Mineiro, Sessão Provincial, código 236.

⁶ A idéia de curso/ano escolar, com duração fixa só parece para o ensino elementar no final do XIX e início do XX.

⁷ Buisson parece não considerar o mútuo e o simultâneo como métodos, denominando-os respectivamente, de ensino mútuo e ensino simultâneo. Entretanto, acredito que essa opção é marcada pelo momento em que ele escreve (final do século XIX) quando o método intuitivo muda de maneira substancial o entendimento de método de ensino. Ou seja, mútuo e simultâneo não são considerados métodos somente por comparação com o intuitivo, o que só se torna possível com a emergência deste último e não antes. Tanto mais que, em alguns trechos, o próprio Buisson no correr do verbete vai nomeá-los de métodos, se servindo, como ele mesmo afirma, do nome "que lhes davam seus partidários".

⁸ Segundo Mariano Nadorowski e Cláudia López (1999, p. 57), entre as décadas de 1820 e 1850, o método de ensino mútuo se difundiu largamente de norte a sul nas Américas, podendo ser considerado, apesar das singularidades sócio-históricas que sua prática vai apresentar em cada país, o primeiro “movimento pedagógico continental de características teóricas y metodológicas semejantes y que se alimentava de una misma fuente teórica”. Sobre o método de ensino mútuo na América Latina ver também WEINBERG, 1984.

⁹ Arquivo Público Mineiro, Seção Provincial, Presidência da Província, Série Correspondência Recebida, cx 2, doc. 63.

¹⁰ Até a introdução da escola graduada, no final do século XIX e início do XX, a escola era entendida como uma única sala ou dependência, que poderia ser na casa do professor ou num espaço alugado/construído para esse fim.

¹¹ Apesar da determinação legal, segundo Walquíria Rosa (2001), os exames finais dos alunos da Escola Normal de Ouro Preto nos revela que o método ensinado como o mais vantajoso nessa escola era o misto.

¹² Art. 6º, 7º e 8º da Lei Mineira n. 13 de 28 de março de 1835.

¹³ Víniao Frago também aponta para uma prática semelhante na Espanha no século XIX, onde o ensino simultâneo era recomendado para escolas com não mais que 60 alunos, o misto para classes de 60 até 150 e o mútuo apenas para classes que passassem essa cifra (1998, p. 23, 24).

¹⁴ As primeiras experiências de construção de prédios escolares no Brasil foram realizadas no Rio de Janeiro, na década de 1870 e em São Paulo no bojo da reforma de 1890.

¹⁵ A expressão é de Víniao Frago.

¹⁶ Ver a “Memória apresentada pelo professor Francisco d’Assis Peregrino”, Arquivo Público Mineiro, Sessão Provincial, código 236.

O Método Bacadafá: leitura, escrita e língua nacional em escolas públicas primárias da Corte imperial (1870-1880)

Alessandra Frota

Resumen

El Método Bacadafá: lectura, escritura y lengua *nacional* en escuelas públicas de enseñanza primaria de la Corte Imperial (1870-1880)

El presente trabajo investiga el Método Bacadafá, método pedagógico para la enseñanza de la lectura y de la escritura, propuesto y utilizado por algunos profesores de las escuelas públicas de enseñanza primaria en la Corte Imperial, entre los años 1870 y 1880. El análisis de la aparición de tal método de enseñanza nos permite percibir la dinámica de la producción de los conocimientos y de las asignaturas en el interior de las escuelas de enseñanza primaria de la ciudad a finales del siglo xix.

El dominio y la producción de los conocimientos y de las asignaturas escolares otorgaban al maestro de enseñanza primaria de la Corte una relativa autonomía en cuanto a reglamentos y a las normas oficiales de la inspección de la enseñanza pública de la ciudad. Conocimientos, métodos y disciplinas escolares han sido, en aquella época, permanentemente, adecuados, (re)elaborados y (re)inventados en las y por las experiencias y prácticas pedagógicas de los maestros y de sus alumnos.

Palabras-clave: Métodos de enseñanza – los conocimientos y las prácticas docentes – historia de la educación en la Corte Imperial.

Abstract

The Method??? Bacadafá: reading, writing and national language in public primary schools in the Imperial Court (1870 - 1880)

This research aims to present a pedagogical method, the ?Bacadafá Method, for the teaching of reading and writing, proposed and used by a number of teachers in primary schools of the Imperial Court, between the years of 1870 and 1880. The analysis of the emergence of such a teaching method allows us to realize the dynamics of the development of knowledge and disciplines within the city's primary schools at the end of the 19th century.

The command and development of knowledge as well as school disciplines conferred on the court's primary school teachers a relative autonomy in relation to the regulations and official norms of the City's Public Schooling Inspectorate. Knowledge, methods and school disciplines were, thus, permanently acquired, (re)elaborated and (re)invented *in* and *by* the experiences and pedagogical practices of the teachers and their pupils.

Key-words: Method and school disciplines – knowledge and pedagogical practices – educational history on imperial Court

Na década de 1870 surgiram algumas propostas pedagógicas e métodos de ensino de várias disciplinas escolares, muitos dos quais idealizados e aplicados pelos próprios professores públicos primários no decorrer de suas trajetórias e experiências docentes na cidade do Rio de Janeiro. Uma destas propostas educacionais, traduzidas em uma metodologia para o ensino da leitura e da escrita para as crianças das escolas primárias, "saltou" dos arquivos, especificamente dos Códices do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, e dos poucos manuscritos produzidos pelo seu autor, o professor Pinheiro de Aguiar, e também pelo seu principal usuário e divulgador, o professor Costa e Cunha.

Sobre o autor do método de leitura *Bacadafá* – Pinheiro de Aguiar – pouco consegui descobrir. Soube apenas que ele nasceu na província de Minas Gerais, era professor de desenho e piano, e exercia interinamente o cargo de professor público na terceira escola primária de meninos da Freguesia de Santana, local onde também dirigia uma escola particular. Já a respeito de Costa e Cunha, principal entusiasta e divulgador do método de ensino, foi possível apreender um pouco mais de sua trajetória profissional.

O professor das escolas de meninos da freguesia rural da Ilha do Governador, e das urbanas Santana e Sacramento, Antonio Estevam da Costa e Cunha, nasceu na cidade do Rio de Janeiro, e integrava uma família de professores públicos. Filho de um antigo mestre-escola da Corte, Antonio Severino da Costa, possuía dois irmãos menores como colegas de ofício, os adjuntos Eudóxia Brazilia e Jorge Roberto. Costa e Cunha aprendeu as primeiras letras na escola pública primária regida por seu pai, no centro da cidade do Rio (Sacramento), onde também iniciou a aprendizagem do magistério como professor adjunto à escola. Após o primário, fez cursos preparatórios com vistas a estudar Ciências Naturais, na Faculdade de Medicina. Formado em Farmácia por esta instituição continuou a se dedicar ao magistério público primário da Corte, tendo se destacado, na década de 1870, não apenas por sua atuação como co-redator da revista *Instituição Pública*,

mas também por produzir livros e compêndios variados sobre instrução e métodos de ensino, entre outras publicações.¹

A trajetória profissional de Costa e Cunha foi marcada pelo seu empenho em aplicar e divulgar o novo método de ensino e aprendizagem da leitura – o qual considerava "genuinamente nacional" – para os alunos das escolas públicas primárias da cidade, o *Método Bacadafá*, de autoria de Pinheiro de Aguiar, com quem, aliás, aprendera pessoalmente a tecnologia pedagógica, quando foi nomeado interinamente pelo governo para avaliar os resultados práticos da novidade na escola primária de seu colega, localizada na Rua General Pedra, 73, na Freguesia de Santana.

Ao solicitar a permissão ao governo imperial para o uso do *Bacadafá*, o próprio Pinheiro de Aguiar explanou os objetivos, os materiais e os procedimentos necessários à aplicação de seu sistema de ensino de leitura – materiais que, em 1875, doaria à terceira escola pública de meninos de Santana, na ocasião de seu jubileu, juntamente com seus últimos vencimentos como professor público.² Antes de explorar brevemente os passos metodológicos de sua técnica de ensino, cabe aqui registrar que este Ofício³ requerendo, em maio de 1871, autorização à Inspetoria de Instrução, foi um dos poucos documentos encontrados nos arquivos produzidos por Aguiar, a respeito de sua invenção pedagógica, pois, ao que tudo indica, daí em diante, a divulgação do método de leitura ficou sob a responsabilidade do professor Costa e Cunha.⁴

Segundo o autor do *Bacadafá*, a sua metodologia baseava-se na busca por uma reorganização total do ensino primário, no que dizia respeito às principais disciplinas escolares, e não apenas à leitura e à escrita, embora estas fossem enfatizadas como centrais, ponto de partida fundamental à aprendizagem escolar. Dessa forma, o seu sistema pedagógico viabilizava, simultaneamente, os processos de ensino e aprendizagem de três ramos ou disciplinas escolares: a escrita e a leitura (também chamados ramos literários), o desenho e a música (referidos como ramo artístico) e a aritmética (a contabilidade). Pinheiro de Aguiar afirmava que seu principal objetivo com o método era proporcionar a prática ligeira da leitura e da escrita pelos alunos, em um processo crescente de dificuldade do ensino, no qual se incluíam progressivamente a aprendizagem de sílabas e letras, a leitura vagarosa, a leitura corrente ou ligeira e a leitura expressiva ou analítica, além das regras escriturais de sintaxe, gramática, ortografia e fonética (entoação de voz em "leitura alta e baixa").

Como demonstrou Mortatti (Mortatti, 2000), a fonética, desde meados do século XIX, passou a auxiliar no estudo biológico da linguagem, focalizando os aspectos físicos e fisiológicos da produção humana da fala, para além dos

processos estruturais e gramaticais da língua falada e escrita, e, também neste sentido foi aplicada aos métodos pedagógicos de ensino da leitura e da escrita. Não há dúvida de que o *Bacadafá* se apresentava como um método de leitura onde esta era definida como uma arte, que envolvia o processo de apreensão das idéias representadas pelas letras (vistas e ouvidas) e pelas palavras, a partir da síntese – soma dos valores das letras –, e que demandava ênfase na educação simultânea de *ver* e de *ouvir*. Neste aspecto, o método de Aguiar não se distanciava muito dos seculares métodos de soletração/silabação utilizados nas escolas primárias, mais conhecidos como sintéticos (Maciel, 2002).

Entretanto, na prática da leitura, o *Bacadafá* apresentava-se como uma metodologia intermediária entre os tradicionais métodos sintéticos, que incluíam tanto a denominada soletração do alfabeto, a começar pelas vogais, quanto à silabação: o b-a-bá, e os modernos métodos analíticos (AMÂNCIO, 2002). Nestes, predominavam a palavrão e a análise de frases, isto é, a aprendizagem da leitura realizava-se por intermédio não apenas da representação gráfica e fonética das palavras, e de pequenas orações delas derivadas, mas, sobretudo, de sua decodificação semântica. Nos métodos analíticos, enfatizavam-se, portanto, os processos de cognição, interpretação e produção de sentidos no uso da língua e da linguagem. O *Bacadafá* se constituiria, então, no que Mortatti identificou como um típico método de ensino de leitura misto, posto que formulado a partir da (re)elaboração e da recomposição do sintético e do analítico (Mortatti, 2000).

Pelo sistema do método *Bacadafá*, as crianças aprendiam a ler e a escrever partindo do mais elementar ao mais complexo, do concreto ao abstrato, sobrepondo-se, sucessivamente, a aprendizagem gráfica, fonética e semântica de letras, sílabas, palavras e frases. Começavam então a entrar em contato com a visualização concreta das letras, cujas imagens se grafavam em ardósias ou em quadros desenhados (daí a importância do desenho como ramo artístico, uma habilidade a ser desenvolvida nas crianças), bem como com a vocalização e a soletração dos sons respectivos, cantarolada em conjunto pela classe, o que tornava a musicalidade um ingrediente fundamental do processo de aprendizagem da leitura. Posteriormente, a partir das letras aprendidas, passava-se à formação de sílabas, palavras e frases, por meio de etapas e quadros sucessivos, nas quais se alternavam permanentemente a soletração, a silabação e a apreensão de sentidos das palavras e frases, a palavrão.

Uma outra inovação do *Bacadafá* consistia na ruptura com algumas práticas tradicionais de ensino da escrita nas escolas primárias, nas quais se enfatizavam a arte da *caligrafia*, ou seja, a aprendizagem de uma escritura

manuscrita segundo regras rígidas e modelos formais. Estas práticas, ao preocuparem-se demasiadamente com o formalismo estético da escritura, traziam sérios problemas ao ensino da leitura e da escrita, pois acarretavam longa demora na aprendizagem, muitas vezes ocorrendo a saída das crianças da escola sem que tenham adquirido as habilidades elementares do escrever, já então considerado diferente (e mais positivo) do que o *caligrafar*:

“ (...) Nas escolas imperiais, não se sabe quanto tempo cursam os alunos, filhos de pais pobres, ignorantes e desleixados, que mal vêm os pequenos ler uma palavra de jornal, retiram-nos da escola para um ofício (e ainda é bom quando é para isto!) Ou para o serviço da casa, ou outras vezes para deixá-los na ociosidade pelas ruas, perto das tavernas, criando-os para o vício e para o crime (...).
Cumpre ensinar-lhes a escrever do que a caligraphar...”
(grifos meus)

As contradições entre as práticas de ensino/aprendizagem da caligrafia por parte do público escolar da Corte imperial – na sua maioria composta por crianças pobres, segundo Pinheiro de Aguiar – resultavam na saída precoce dos meninos das escolas primárias para os ofícios ou serviços domésticos, tão logo se iniciassem na leitura, ainda que rudimentar, sem que tivessem aprendido satisfatoriamente a arte da caligrafia, a escrita. Para solucionar este problema, portanto, fazia-se mister modificar não apenas os métodos e as técnicas de ensinar, mas também as próprias práticas da escritura, abandonando-se a formalidade e a estética caligráficas em favor de uma escrita simples, corrente, baseada nos modelos gráficos comuns às letras tipográficas e impressas. Isto no mesmo momento em que, nas principais cidades do Império, se insinuava vigorosamente uma indústria voltada para a produção de livros, cartilhas e materiais didáticos para o ensino do moderno método intuitivo e das chamadas lições de coisas. (Teixeira, 2004; Faria Filho, 2000; Maciel, 2002; Tambara, 2002)

Ainda que não seja meu objetivo analisar o método *Bacadafá* de uma perspectiva estritamente técnica, isto é, enfocando detalhadamente as fórmulas empregadas, as semelhanças e as diferenças entre este e os outros métodos de ensino e os seus resultados pedagógicos, é importante ressaltar que esta proposta integrava as disputas simbólicas a respeito da produção e da utilização de variados métodos de ensino da escrita e da leitura, apresentados freqüentemente como modernos e inovadores, em oposição a supostos métodos e técnicas atrasadas e tradicionais, os quais, no entanto, surgiam em contextos similares, demonstrando a existência de múltiplas temporalidades

e percepções diferenciadas sobre os processos de ensinar e aprender a ler e a escrever (MACIEL, 2002). Sem dúvida, estas disputas estavam relacionadas aos processos de constituição e organização do sistema de ensino estatal no afã enunciado pelos poderes públicos de civilizar as “massas incultas e analfabetas”, como um caminho necessário ao progresso da nação e à modernidade.

Nesse sentido, o *Bacadafá* é aqui interpretado como um entre outros projetos e modelos pedagógicos, políticos e culturais, que visavam representar e concretizar práticas de ensino da língua, escrita e falada, na produção tensa de uma *gramática nacional*, nas quais o que estava em jogo era a determinação dos próprios sentidos (em conflito) da alfabetização das classes populares. Por isso, problemas educacionais e pedagógicos, especialmente os métodos de ensino e a formação de professores, passaram a ocupar educadores, administradores, professores, legisladores e intelectuais, em um momento em que a língua se tornava cada vez mais compreendida como uma construção coletiva de grupos sociais, e se relacionava estritamente com a linguagem, ou seja, com a capacidade dos indivíduos de se comunicarem, ao mesmo tempo, de forma inteligível e abstrata.⁵

Assim, nos anos 1870 e 1880, os professores divulgavam suas experiências e técnicas metodológicas – as quais, em regra, adquiriram boa recepção nas escolas -, através de publicações, cartilhas, livros escolares, palestras e conferências, o que expressava, para além da efervescência de idéias renovadoras em relação ao ensino da leitura e da escrita, um movimento explícito de luta pela *nacionalização* dos materiais didáticos e de emergência de um mercado editorial pedagógico. Neste movimento, portanto, é que se pode compreender o surgimento do método de leitura *Bacadafá*, na cidade do Rio de Janeiro, no início de 1870. Método que, visando à reorganização do ensino e ao enfrentamento das dificuldades dos alunos na aprendizagem das primeiras letras, era caracterizado, principalmente, por constituir uma criação *nacional*, um verdadeiro método *brasileiro*.

Segundo Costa e Cunha, nomeado pelo governo para avaliar a eficácia do método de ensino e, posteriormente, principal defensor de seu uso nas escolas públicas, o sistema possuía a seu favor, principalmente, o fato de que trazia as marcas *nacionais*: de um lado, pela sua própria origem, de autoria de um professor público nativo, e, de outro, pelos emblemas, as cores, em fundo verde e amarelo, e pelos símbolos de que se revestia:

“... Quando pela primeira vez vi esse método, a parte o interesse que tomo como brasileiro por tudo quanto é invenção ou iniciativa nacional, e como professor, por quanto direta ou indiretamente

interessa a instrução popular, convencido como estou de que o professor que limita a sua tarefa a de dar escola, apenas tem desempenhado uma parte de seu ministério – senti pelo quadro verdadeira fé e considerei-o capaz de remover certas dificuldades do ensino elementar da leitura e da escrita...”⁶

Os sentidos políticos, pedagógicos, culturais e estéticos do método, bem como o intuito de colaborar com a produção de uma forma brasileira de ensinar, inclusive com ênfase em representações eleitas como expressões simbólicas de conteúdos de um ensino genuinamente *nacional*, foram claramente expostos pelos professores (tanto o autor, quanto o divulgador), consistindo a principal inovação da proposta exatamente o suposto *caráter nacional* do método de leitura *Bacadafá*.

Pinheiro de Aguiar defendia seu método tanto pela sua eficácia técnica, ou seja, pela rapidez com que prometia instruir as crianças, e também os adultos, quanto pela sua importância cultural e política para a formação de um sentimento de nacionalidade e de uma identificação dos indivíduos com a pátria e a história nacionais. Na sua concepção, o sistema possibilitava despertar o interesse dos alunos pelos povos indígenas, pela sua cultura e pelas suas lutas contra os “conquistadores brancos”, os portugueses. Isto porquê, segundo ele, o seu método se caracterizava por trazer à escola pública primária imagens e desenhos, práticas de leitura e escrita, nas quais se incentivavam o amor e o respeito à *nação* e ao *povo*, então representados pelas primeiras populações indígenas, símbolos da verdadeira origem étnica, raízes de (inventadas) tradições históricas e culturais e elemento inicial essencial da formação social dos *brasileiros* (Hobsbawm & Ranger, 1997).

De fato, o *Bacadafá* estava baseado em representações indígenas, gráficas e sonoras, as quais foram criadas pelo seu idealizador como símbolos da *nacionalidade*, e, portanto, deveriam ser difundidas e legitimadas como marcas oficiais, através do ensino escolar da língua nacional, na aplicação prática das técnicas de leitura e escrita nas escolas da cidade do Rio de Janeiro, centro do poder imperial. Segundo Aguiar, o seu patriótico método de ensino:

“propõe-se a ensinar, por um meio breve e suave (...) Consta de duas partes distintas. A primeira consiste em um quadro, base do método, no qual se acham representados quatro índios guaranys, com os respectivos nomes – *bacadafá*, *gajalamá*, *naparasa*, *tavazaxá* – escritos por baixo, e, por cima, as cinco vogais. (...) A segunda é um quadro sinótico de silabário português, com uma cartilha onde há

palavras que serão formadas pelos alunos, a partir das sílabas do quadro...(...)" (grifo meu)

É possível perceber, pela explicação do autor, que o seu método de ensinar a ler consistia na composição de vários conjuntos silábicos, cujos sons emitidos a partir da pronúncia conjugada das letras sugeriam nomes indígenas - *bacadafá, gajulamu, naparusa, tavaxaza*. Tais conjuntos silábicos eram divididos em quadros dentro dos quais havia desenhos com representações de rostos de indígenas e caboclos, em uma homenagem ao *brasileiro* e a sua origem étnica. Estes quadros poderiam ser reproduzidos manualmente nas ardósias ou em cartões de papel impressos, distribuídos aos meninos como material básico de ensino da leitura e escrita, juntamente com a cartilha.⁷

Associando a *soletração*, a *silabação* e a *palavração*, a partir desses quadros silábicos, os alunos aprenderiam a visualizar as letras e figuras pictóricas, e não somente estas imagens como também os sons viabilizariam a construção de palavras e frases, cujos núcleos iniciais seriam representados pelos nomes indígenas. Nesse processo, utilizando as ardósias e os quadros de giz ou de papel cartão, seriam feitos os exercícios práticos de ditado de sílabas, palavras e frases, todas baseadas nas letras e sílabas que compunham os nomes dos indígenas desenhados no quadro.

Para aplicar a metodologia, além dos objetos e utensílios necessários a todas as escolas primárias, dizia Pinheiro de Aguiar, fazia-se necessária a confecção de: "um quadro (*pintura fina*) representando os índios que constituem o emblema do sistema *Bacadafá*, com os respectivos nomes; um quadro geral no qual se acham representadas todas as sílabas de que se compõem os vocábulos das línguas pátrias; três quadros representando as palavras da terceira classe do sistema; uma mesa de madeira pintada; 4 carteiras de madeira pintada para servirem de escrever com giz em uma face, e na outra, sobre papel, e 4 bancos.⁸

Embora não tenha elementos para tratar das práticas e dos usos escolares destes móveis e recursos pedagógicos na efetivação da metodologia de ensino *Bacadafá* é notável, em sua concepção teórica, a produção de uma releitura da colonização portuguesa na América e a busca das raízes nacionais. Nessa perspectiva era clara a influência do romantismo, também presente na historiografia oficial oitocentista, promovida tanto pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro como pela própria Coroa, que exportava representações de um Império civilizado, sempre conjugadas com polissêmicas figuras laudatórias da paradisíaca natureza. Um paraíso tropical no qual se integravam o "bom selvagem", os indígenas nativos da Terra de Santa Cruz, e a sua descendência que, miscigenada pelo cruzamento (biológico e cultu-

ral) de brancos e índios, formaria o conjunto dos "caboclos da terra", símbolos construídos do *povo brasileiro*.

Nesta fábula pedagógica, causa uma certa estranheza o silenciamento e a exclusão dos variados grupos étnicos de africanos, traficados e escravizados por três séculos, cujos descendentes, muitos dos quais livres e libertos nos anos 1870 e 1880, constituíam a maioria da população do Rio de Janeiro, uma cidade negra e mestiça, por excelência. Entretanto, esta ausência não era rara, como já foi referido, nos discursos e nas representações imperiais¹⁰, nos documentos e nos projetos educacionais da época, embora em alguns casos os professores, educadores e intelectuais tenham ousado propor a inclusão, via escola, dos descendentes de africanos, escravos ou não.

Para Costa e Cunha, que além de professor adjunto primário da cidade exercia o cargo de professor suplementar de português e de geografia no Colégio Imperial Pedro II, a grande vantagem do método de leitura *Bacadafá*, na verdade, não havia sido devidamente explicitada pelo seu próprio autor, quando o apresentou ao governo imperial, inclusive com a presença ilustre da Princesa Isabel e seu marido, o Conde D'Eu, no dia 16 de dezembro de 1871, na escola pública de Santana.¹¹ Na sua opinião, concordando com o sucesso (e a repercussão junto ao governo) alcançado pela invenção, no que diz respeito aos seus objetivos de ensino mais específicos – os de ensinar as crianças a ler e a escrever –, o método de Pinheiro Aguiar abria um vastíssimo campo a ser explorado pelos professores na docência de outras matérias e disciplinas escolares, notadamente quanto aos aspectos físicos, naturais, culturais, sociais e políticos do país, ou seja, quanto à geografia e à história nacionais:

"...Que vastíssimo campo para um professor instruído! Sobre aqueles índios, íncolas brasileiros, seus costumes, seu caráter, suas guerras com os conquistadores, e, de dedução em dedução, sobre a rica madeira a natureza do país, as plantas medicinais e o fumo, o café, o açúcar, o algodão, a borracha, as minas e os minerais (...) a sanguinária história da América Espanhola e Portuguesa (...) e, depois, a divisão histórica e política do Império, a comunhão brasileira das Províncias e de cuja união resulta o poder e a força da nação, a forma representativa, os deveres do cidadão, a Constituição do Estado...".

É interessante observar a elaboração interpretativa e os diversos usos que o professor Costa e Cunha esperava fazer do método de leitura *Bacadafá*, ainda que reconhecesse que sua leitura não se adequasse perfeitamente à

proposta do autor, Pinheiro de Aguiar, quem enfatizava sempre, talvez como uma estratégia de convencimento ao governo, a eficácia técnica e metodológica do seu sistema para ensinar a ler e a escrever correntemente, com a maior brevidade possível, e com maiores chances de êxito, dadas as dificuldades que julgava existir na aprendizagem da caligrafia para as crianças.

A visão de Costa e Cunha sobre as vantagens e usos do método era mais elástica, na medida em que acreditava no aproveitamento do *Bacadafá* para outros objetivos pedagógicos e políticos, para além da difusão do ensino da língua e da gramática nacionais, como, por exemplo, o ensino de uma determinada versão da história nacional (ao mesmo tempo, *natural, política, cultural e social*), marcada pelas visões ambíguas sobre as relações entre índios e conquistadores, colonos e colonizadores, em uma perspectiva evolucionista, na qual se realçavam determinados momentos, pontos de chegada e de glorificação do presente e de um futuro próximo almejado: a formação da *nação* e a constituição de um Império estável, cujo *poder* e *força* se baseavam na unidade (os laços de *união* entre as Províncias e a Corte) e na autoridade do monarca.

Costa e Cunha enxergava no método *Bacadafá* possibilidades concretas para viabilizar seus próprios projetos de introduzir nas escolas públicas primárias de primeiro grau, o grau mais elementar do ensino e único efetivamente existente na cidade, conhecimentos que julgava fundamentais à formação de uma dada nacionalidade, e, portanto, de um determinado modelo de cidadão brasileiro. Sem rodeios, em seu Parecer sobre o método de Pinheiro Aguiar, o professor adjunto explicitava as motivações pelas quais julgava ser excelente o sistema de ensino, e, por essas razões, referendava a sua aplicação nas escolas primárias oficiais. Desde 1872, Costa e Cunha passou, então, a auxiliar o autor a divulgar o método de leitura entre os professores, nas Conferências e na imprensa pedagógica, e a ensiná-lo nas escolas que regia - tarefa para qual, aliás, havia sido indicado pelo Inspetor Geral.

Em 1877, quando professor efetivo da escola pública de meninos da freguesia da Ilha do Governador, Costa e Cunha utilizava o método de leitura *Bacadafá*, no qual fez alterações bem ao seu gosto, criando novos usos e acrescentando as disciplinas que acreditava serem fundamentais à formação do *brasileiro* e do cidadão identificado com a *nação*. Havia então requerido ao Ministério do Império, obtendo sucesso no seu pedido, permissão para ampliar o programa de ensino primário, passando a ensinar aos alunos história e geografia pátrias, deveres e direitos do cidadão e desenho linear, com livre escolha dos compêndios e métodos pedagógicos, além de inaugurar uma biblioteca aberta à consulta popular na sua escola.¹²

A originalidade do método *Bacadafá* não residia tanto na técnica de ensino da leitura e da escrita, a partir da composição entre as metodologias sintéticas e analíticas, mas, sobretudo, na sua aplicação para o conjunto das disciplinas e dos saberes escolares, os quais também se produziam *pela* e *na* escola, no cotidiano das práticas e experiências de aprendizagem, na dinâmica da interação pedagógica entre os alunos e o professor. A referência ao uso do método para o ensino de uma *história* e de uma *geografia nacionais*, sem dúvida, demonstra quanto os saberes escolares e as disciplinas que compõem o programa de ensino primário não são apenas consequência das diretrizes legais e das normas emanadas pela direção do sistema de ensino, a Inspetoria Geral da Corte, mas, também resultavam da produção dos professores, da articulação dos saberes docentes (saberes que incluíam tanto o domínio das disciplinas específicas do primário, quanto os métodos e as técnicas pedagógicas, além do conhecimento adquirido pela experiência com as práticas pedagógicas e sociais na escola, o *savoir-faire*).¹³

As disciplinas escolares, portanto, também foram construídas e produzidas pela escola, como demonstra a proposta metodológica de ensino da leitura e escrita utilizada pelos professores Aguiar e Costa e Cunha. Basta ressaltar que estes professores, no âmbito das escolas públicas primárias, militavam pela introdução da história e da geografia, com ênfase na busca de uma *nacionalização* do ensino primário (Mattos, 1999). Projeto no qual se passava à valorização e à construção de representações sobre a nacionalidade, através da produção e da divulgação de saberes sobre aspectos da natureza e da cultura, dos povos e das raças, suas origens étnicas, a miscigenação, além da produção de um conhecimento histórico heróico sobre a pátria, ressaltando-se a formação política e social do *brasileiro* – conhecimento que, aliás, vinha sendo, desde meados do século XIX, parte da produção oficial do Império, com o financiamento das pesquisas e das publicações do *Imperial Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*.

Ressalta, ainda, no método *Bacadafá* a produção simbólica de uma interpretação sobre a formação étnica e cultural do Brasil, na qual os nativos, ao interagirem com os brancos portugueses, colonizadores e colonos, geraram a síntese da nacionalidade, formando representações sobre o suposto *brasileiro típico*, o *caboclo*. Ao relacionar indígenas – homogeneizados e idealizados num modelo de um “índio histórico”, como o chamou John Monteiro - à gênese da *nacionalidade*, os professores Aguiar e Costa e Cunha, *pari passu*, contribuíram para o silenciamento em relação aos escravos e libertos, descendentes de africanos, classificando e hierarquizando as chamadas raças, a despeito da diversidade dos grupos étnicos e culturais que habitavam

o vasto território do Império. Quanto a esta questão, já se posicionou o citado John Monteiro:

“...O que estava em jogo, evidentemente, era a caracterização do Brasil enquanto país civilizado ou, pelo menos, país capaz de superar o atraso e as contradições para alcançar um lugar ao lado das luminosas civilizações do hemisfério norte. Intrinsecamente amarrada aos problemas do índio e da escravidão, a perspectiva de se atingir tal estado dependia, em última instância da incorporação ou da eliminação destes elementos. No entanto, pelo menos enquanto ainda vigorava a escravidão, o debate em torno das idéias de “raça” e “civilização”, fixava-se prioritariamente no índio.”¹⁴ (grifos meus)

No que diz respeito à aplicação do método *Bacadafá* nas escolas primárias da cidade do Rio de Janeiro, quais teriam sido as repercussões, os resultados e as reações dos alunos ao iniciarem a aprendizagem das primeiras letras através das imagens dos indígenas desenhados em cartões impressos e nas lousas, concomitante aos sons, ouvidos e reproduzidos nas suas falas, dos nomes, das sílabas e das palavras inventadas por Aguiar, como expressões das tradições e da cultura deste índio histórico? Infelizmente, não encontrei registros sobre as práticas e os usos deste método nas classes regidas pelo autor ou pelo divulgador, o professor Costa e Cunha.

Entretanto, em artigo publicado na revista pedagógica *Instituição Pública*, Costa e Cunha, apesar de não tecer comentários sobre os possíveis resultados alcançados pela aplicação do *Bacadafá* com os alunos das escolas públicas, emitiu sua opinião sobre a resistência apresentada pelos adultos, alunos dos cursos noturnos abertos em algumas escolas oficiais na década de 1870, em aprender a ler com este método. Segundo ele, os adultos resistiriam ao método devido às suas imagens, que conteriam um forte apelo infantil, além do fato de que estes adultos repudiariam as referências culturais aos caboclos da terra.¹⁵ Por quê haveria este repúdio, se é que havia, ou o que levava o nosso professor a tal conclusão sobre uma suposta recepção pouco calorosa do *Bacadafá* entre os alunos dos cursos noturnos?

Como hipótese, é possível pensar que, por ser a cidade do Rio de Janeiro o principal centro cultural e político do Império (portanto, cidade associada às idéias de cosmopolitismo, de modernidade, de progresso e de civilização almejadas), possuindo como maioria dos seus habitantes uma população constituída de afro-descendentes - muitos dos quais já livres ou libertos na década de 1870 -, o método *Bacadafá* não tivesse condições favoráveis de

repercussão entre os alunos adultos, que provavelmente não encontravam identificações possíveis entre suas origens étnicas, suas vivências e experiências sociais e culturais. Ou ainda, que, de fato, negassem a associação do brasileiro típico, síntese da nação, com o índio e o *caboclo*, reagindo contra o silenciamento em relação aos africanos, aos escravos e aos libertos. Evidentemente, não há outros indícios que me permitam conduzir a reflexão neste sentido.

No entanto, em relação ao método *Bacadafá*, cabe ressaltar a sua importância, no sentido de demonstrar a dinâmica da produção de saberes e das disciplinas no interior das escolas primárias da cidade no final do século XIX, o que destacava os professores primários como sujeitos ativos, centrais nesse processo de construção dos conhecimentos e das práticas pedagógicas escolares. O professor primário neste contexto, ao contrário das representações negativas sobre os denominados métodos tradicionais de ensino, que enfatizavam a repetição dos programas oficiais, a memorização e a sabatina, era também produtor de conhecimentos, de saberes escolares e de metodologias e técnicas pedagógicas, elaboradas e reelaboradas a partir não apenas de suas trajetórias intelectuais (formação, leituras, influências teóricas, etc.), mas também de suas vivências e experiências no cotidiano das práticas pedagógicas, do ensino e da interação com os alunos de suas escolas (TARDIF, 2004).

O domínio e a produção de saberes e disciplinas escolares conferiam ao professor primário da Corte uma relativa autonomia em relação aos regulamentos e às normas oficiais da Inspetoria de instrução pública da cidade, o que, em última instância, abria possibilidades e condições de existência, no interior dos processos de institucionalização da escola pública da cidade (e da *forma escolar* que se construía no século XIX), de diversificadas *culturas escolares*¹⁶, nas quais espaços e temporalidades múltiplas se corporificavam em modos diversos de organizar o tempo e de distribuir os corpos e os objetos materiais do ensino. Saberes e disciplinas escolares foram, então, permanentemente apropriados, (re)elaborados e (re)inventados *nas e pelas* experiências e práticas pedagógicas dos professores e seus alunos (Schueler, 2002).

Os significados do método *Bacadafá*, e de outros métodos aplicados e propostos pelos professores públicos e particulares da cidade do Rio de Janeiro, sem dúvida ainda precisam ser investigados em outras pesquisas. No entanto, cabe ressaltar que, através do uso e da divulgação deste método de ensino, os professores Aguiar e Costa e Cunha adquiriram notoriedade entre seus pares, membros do magistério público, e entre a cúpula da Inspetoria Geral. Em março de 1877, o Inspetor Geral, o conservador José Bento da

Cunha Figueiredo recomendava, em uma Circular aos delegados de instrução das freguesias urbanas e rurais da cidade, a aplicação do método Bacadafá.

Embora a recomendação oficial não vinculasse os professores, que mantiveram a autonomia para proceder à escolha, ou não, do referido método de leitura e escrita em suas escolas, o fato é que ela demonstra não somente a existência de uma produção de saberes e técnicas de ensinar a partir das escolas, mas, sobretudo, o relacionamento estreito entre a produção de saberes docentes e a elaboração dos programas de ensino, das normas e das políticas oficiais para a educação pública primária na Corte.

Bibliografia

- Amâncio, L. (2002). "Ensino de leitura em Mato Grosso: a introdução do método analítico por normalistas paulistas, no início do século xx." *IV Congresso Luso-brasileiro de História da Educação*, Porto Alegre.
- Carvalho, M. (1998). "Por uma história cultural dos saberes pedagógicos". In: Souza & Catani (orgs.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo, Escrituras.
- Chalhoub, S. (2003). *Machado de Assis Historiador*. São Paulo, Cia. das Letras.
- Faria Filho, L. (2000). "O ensino elementar no século XIX". In: Lopes, E. & Faria Filho, L. (orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autentica.
- FARIA FILHO, L. (2003). "O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise". In: Veiga, Cynthia & Fonseca, Thaís (Orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica/CNPq, p. 77-98.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. (1997). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Maciel, F. (2002). "As cartilhas e a história da alfabetização: alguns apontamentos." *Revista de História da Educação*. Pelotas, nº 11, abr. 2002, p. 147-168.
- Matta, R. (1981). *Carnavais, Malandros e Heróis*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Mattos, S. (1999). *A história do ensino de história nos manuais de Joaquim Manuel de Macedo*. Rio de Janeiro, Access.
- Monteiro, J. (1996). "As 'raças indígenas' no pensamento brasileiro do Império." In: Maio, M. e Santos, R. (orgs.) *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro, Fiocruz/CCBB.
- Mortatti, M. (2000). *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo, 1876/1994. São Paulo, UNESP, INEP.
- Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Vidas de Professores*, Porto Editora.
- Ozouf, J. (1973). *Nous les maîtres d'Ecole. Autoéographies d'instituteurs de la Belle Epoque présentées par Jacques Ozouf*. Collection Archives Gallimard Julliard.
- Saussure, F. (1974). *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo, Cultrix.
- Schueler, A. (2002). *Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: representações, práticas e experiências de profissionalização docente em escolas públicas primárias*, Niterói, Universidade Federal Fluminense, (Tese de Doutorado em Educação).
- Schueler, A. (2004). "Aprendendo a ler com a História". *Nossa História*. Ano 2, nº 14, dez. 2004, São Paulo: Editora Vera Cruz/Biblioteca Nacional, p. 80-82.
- Schwarcz, L. (1999). *As Barbas do Imperador. D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo, Cia. das Letras.
- Tambara, E. (2002). "Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil." *Revista História da Educação*. Pelotas, Editora da UFPel, 2002, p. 25-51.
- Tardif, M. (2004). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes.
- Teixeira, G. (2004). "Livros escolares no século XIX: a presença de Pestalozzi?" Trabalho apresentado no *III Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação*. Paraná, 7 a 11 de novembro de 2004.
- Vidal, D. & Souza, M. (orgs.). (1999). *A Memória e a Sombra. A escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte, Autentica.
- Vidal, Diana (2000). "Escola nova e processo educativo". In: Lopes, E. & Faria Filho, L. (orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autentica.
- Villela, Heloisa (2002). *Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional. (1868-1876)*. São Paulo, Faculdade de Educação da USP (Tese de Doutorado em Educação).
- Viñao-Frago, A. (1995). "Historia de la educación e historia cultural." *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 0, p. 63-82, set./dez.

Notas

¹ *História sagrada do Antigo e Novo Testamento*. Rio de Janeiro, 1876; *Novo Método Teórico e Prático de Analyses Sintática para uso do Imperial Colégio Pedro II e da Escola Normal da Corte*. RJ, 1874; *Nova Selecta dos Antigos Clássicos: Frei Bernandes, Luiz De Souza, Rodrigues Lobo, Camões*, seguida do programa para os exames de preparatórios, RJ, 1877; *Primeiro livro ou expositor da língua materna, pelos professores Januário dos Santos Sabino e Antônio E. da Costa e Cunha, adaptado pelo governo para uso das escolas primárias da Corte*, 2^a ed., 1883; *Memória*

sobre as Escolas Normais. RJ, 1878; Grammatica elementar portuguesa, adaptada do ensino das escolas de instrução primária, quer dos menores, quer dos adultos, e bem assim dos Colégios, Liceus, Escolas Normais e aulas preparatórias; Manual do Examinando de português. Paris, 1883; Viagem de um parisiense ao Brasil: estudo e crítico dos costumes, por Mad. Toussaint Simon. Tradução anotada, RJ, 1883. Saiu no Jornal do Comércio, 1883, n°s 73, 75, 80, 82, 83 e 84; Thesnus e raízes. These ao Concurso à Cadeira de Português do 2º ao 5º ano do Internato do Imperial Colégio Pedro II, 1883, 54 pp. A grafia original dos títulos das obras publicadas foi mantida.

² Arquivo Nacional. Fundo Educação. IF4 15. Ofício de Antonio Pinheiro de Aguiar ao Inspetor Geral, no qual abria mão dos vencimentos como regente da escola pública de Santana. Anexo - inventário dos móveis da escola de Santana, doados pelo professor. 11/04/1875.

³ Arquivo Nacional. Fundo Educação. IE 4. Ofício de Antonio Pinheiro de Aguiar ao Ministério do Império. 06/05/1871.

⁴ Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. Código 10.4.8. Parecer de José Bento da Cunha Figueiredo sobre o Método Bacadafá, em resposta a Costa e Cunha. 30/12/1871.

⁵ Para Saussure, a partir de meados do século XIX, a língua deixava de ser considerada "morta" e imutável porque estreitamente relacionada à tradição e ganhava aos poucos a significação de expressão da intercomunicação, dinâmica e viva, dos grupos sociais e da coletividade, no movimento de produção de uma nova gramática, na qual os Estados buscavam consolidar e difundir uma linguagem comum, falada e escrita, representante da nacionalidade. Na Europa, foi um importante momento para a derrocada da hegemonia do latim e para a emergência de idiomas que, nos processos de lutas lingüísticas, se tornariam oficiais – os idiomas nacionais. (Saussure, F 1974, p. 12 apud Mortatti, 2000).

⁶ Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. Código 11.3.28. Ofício ao Inspetor Geral de Instrução, com o Parecer de Antonio Estevam da Costa e Cunha sobre o Método Bacadafá, de Antonio Pinheiro de Aguiar. 14/12/1871.

⁷ Pinheiro de Aguiar informou ao Ministério do Império que ele havia, por sua conta, mandado imprimir 100 exemplares de cartilhas e outros materiais do Método Bacadafá para o uso dos alunos da escola de Santana. Pela sua indicação, as edições foram impressas na Typographia de Pinheiro, in 8 C, na Rua de Sete de Setembro, 456, 1871. Ver, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Código 10.4.20. Ofício de Antonio Pinheiro de Aguiar ao Inspetor Geral, de 06/07/1875. Há um exemplar no Código 15.3.5., o qual infelizmente não pôde ser reproduzido ou fotografado por estar entre os manuscritos.

⁸ Os demais objetos inventariados foram: "uma imagem do Redentor, sobre um monte de pedras para imitar o calvário; duas carteiras maiores e dois bancos; um retângulo de madeira com exames e números para marcar o ponto dos alunos; uma mesa de madeira envernizada com duas gavetas para uso do professor; três cadeiras; uma ampulheta de campainhas; cinco bancos de madeira; uma talha de argila para água; exemplares de escrita em ponto grande, e, uma porção de exemplares de *Episódios da História Pátria* e do *Catecismo*".

⁹ Consultar: Schwarcz, 1999 e Monteiro, 1996.

¹⁰ Para Schwarcz (Schwarcz, 1999), o *indígena* idealizado, porque idílico e homogêneo, era representado como a face positiva da miscigenada população do Império do Brasil, cuja imagem seria encontrada na variada produção simbólica e cultural promovida pela Coroa. Nesta produção, via de regra, os africanos e escravos, quando surgem, figuram em posições de submissão, acentuando-se a marca de uma possível inferioridade étnica na hierarquia racial, em relação aos índios e aos brancos portugueses, já prenunciando, talvez, uma leitura simultaneamente hierárquica e harmônica da pretensa composição étnica da sociedade brasileira, ou a "fábula das três raças".

¹¹ Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. Código 11.3.28. Ofício de José Bento da Cunha Figueiredo comunicando ao professor Antonio Pinheiro de Aguiar o dia marcado para a apresentação do Bacadafá à Princesa Regente e ao Conde D'Eu. 14/12/1871.

¹² Requerimento concedido ao professor Antonio Estevam da Costa e Cunha por Aviso do Ministério do Império, publicado em 22/08/1877 no periódico *A Escola*, vol. 2, p. 77.

¹³ Heloísa Villela, ao estudar os saberes na Escola Normal de Niterói argumentou no mesmo sentido em relação ao potencial criativo da escola, e de seus agentes, no que diz respeito a elaboração e a apropriação das disciplinas escolares (Villela, 2002).

¹⁴ Monteiro, 1996, p. 78.

¹⁵ Método Bacadafá. *A Instrução Pública*. 18/08/1872. Ano I, Rio de Janeiro, Typographia Cinco de Março, p. 158-160.

¹⁶ Aproprio-me aqui das reflexões realizadas por Luciano Mendes Faria Filho sobre os usos da categoria *cultura escolar* nas pesquisas sobre a história dos processos de escolarização e da educação nos oitocentos. Segundo o autor, a *cultura escolar* permite "articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos chaves que compõem o fenômeno educativo, tais como: os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares." (Faria Filho, 2003, p. 85). A expressão é aqui utilizada no plural – *culturas escolares* –, pois, de acordo com Viñao-Frago, é preciso atentar às diferenças e às diversidades de práticas, representações e formas de organização escolar. As *culturas escolares* representam o conjunto de aspectos institucionalizados, com variadas modalidades e níveis de organização (como a cultura específica de um estabelecimento docente; a comparação entre culturas escolares de diferentes níveis, da escola primária às academias; o contraste entre as escolas rurais e urbanas, por exemplo). O conjunto dos aspectos institucionalizados que constituem as *culturas escolares* incluem práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, a história cotidiana do fazer escolar, os objetos materiais, a função e os usos dos espaços físicos, a simbologia, os modos de pensar e as idéias compartilhadas. As *culturas escolares*, para Viñao-Frago, compreendem, portanto, todos os aspectos relacionados à vida escolar, ou seja, fatos e idéias, mentes e corpos, objetos e condutas, maneiras de pensar, dizer e fazer, sendo relevantes os aspectos de organização dos espaços, dos tempos e os modos de comunicação e linguagem empregados nas práticas escolares. (Viñao-Frago, 1995, p. 68-69).

Relação Unicamp – Empresa na década de setenta: a trajetória de um projeto marcado pelo ‘milagre econômico brasileiro’

Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida¹

Abstract

This paper analyses the relationship between UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) and firms installed in Campinas region. We focus especially the seventy's when Brazil was living a moment of economics growth called "economic miracle" (latter sixty's and early seventy's) and its economics crisis (specially after middle seventy's). We show how the "science pushed model" have influenced the UNICAMP arise. In this sense, the political of integration of University and national productive sector as a strategy of Science and Technology governmental program that wanted to increase the national development allowed Unicamp improve scientific and technological researches. However, with the economic miracle crisis and the inconsistency of economical model that privileged the multinational enterprises and the importation of technologies the integration university with the national productive sector could not make progress.

Key words: Public University, Unicamp, Firm, Science, Technology.

Resumo

Este texto analisa os vínculos entre a UNICAMP e as empresas da região de Campinas, especialmente durante os anos setenta. Essa universidade surge sob a influência do modelo *science-pushed*. Mostramos como o surgimento da UNICAMP, num período marcado pela institucionalização das relações Universidade-Empresa como estratégia das políticas de Ciência & Tecnologia, se dá conforme as exigências econômicas do momento. Nesse sentido, a política de integração universidade-empresa sofreu os mesmos revéses decorrentes das opções políticas nacionais, marcadas pela dependência econômica e tecnológica, que impediram o desenvolvimento autônomo das instituições nacionais.

Palavra chaves: Universidade Pública, Unicamp, Empresa, Ciência, Tecnologia.

Introdução

"Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira". (SAVIANI, 1997: 238).

Este texto visa analisar os vínculos entre a UNICAMP e a empresas da região de Campinas, especialmente durante os anos setenta, período em que surgiu o parque tecnológico regional. O modelo de universidade pública, segundo o qual a UNICAMP foi sendo construída, reflete as tendências acadêmicas do período posterior à Segunda Guerra Mundial.

A universidade é um centro do agenciamento do conhecimento. Tem sido seu papel não somente a formação de profissionais que atuam junto aos departamentos de pesquisas tecnológicas das empresas, mas, sobretudo o desenvolvimento da pesquisa básica que tem sido a ante-sala do desenvolvimento tecnológico.

Depois da Segunda Guerra, uma nova configuração geopolítica passa a predominar no mundo. Foram em torno da guerra fria, da disputa ideológica e bélica entre capitalismo e socialismo, que os movimentos e as posições das forças históricas revolucionárias e repressivas se configuraram. Neste contexto histórico, a luta pela supremacia tecnológica, fator decisivo durante a Segunda Guerra Mundial, tornou-se fundamental para a manutenção da supremacia do Estado Nacional e dos interesses econômicos correlatos. A Guerra Fria acompanhou-se da corrida armamentista. No capitalismo, o desenvolvimento tecnológico com fins militares foi sendo reincorporado pelas empresas. Isso permitiu um incremento tecnológico que transformou os processos produtivos, bem como deu origem a novos produtos.

As universidades europeias, tradicionalmente, mantiveram-se reticentes às mudanças no sentido de intensificar a criação de canais de comunicação com as empresas. Já as universidades americanas, imbuídas do espírito pragmático empresarial, tendiam a ser muito mais abertas e predispostas aos ajustamentos organizacionais. Isso as levou a se adequarem muito mais rapidamente às exigências econômicas e políticas nacionais, ou seja, aos interesses governamentais e empresariais. Essa característica explica por que, no final da década de 60, as universidades americanas também fossem pioneiras no estabelecimento de relações de cooperação com o setor empresarial, quando os recursos federais para pesquisa acadêmica começaram a declinar no mundo todo.

Nos anos 50 e 60, as universidades americanas acumularam um significativo potencial de conhecimentos científicos, quando os recursos federais para pesquisa fluíam com estabilidade. Por outro lado, havia uma forte competição entre as indústrias americanas impondo, de certa forma, a necessidade de uma renovação tecnológica que só poderia ser feita à custa de novos insumos científicos. Essas duas variáveis vão transferir a sede da esfera da decisão dos atores acadêmicos e empresariais para o governo federal, que vai criar condições políticas adequadas para o estabelecimento dessas

relações entre universidade e empresa. Essa agenda política passou a tratar de questões relacionadas com a identificação de novas fontes de financiamento para a atividade científica como também da revisão da política industrial americana, alterando significativamente a forma de organização e de objetivos da pesquisa acadêmica tradicional.

As relações universidade-empresa ocorriam de maneira muito individualizada e informal, geralmente a partir de iniciativas pessoais de cientistas e empresários e com pouca participação da administração das universidades. Elas eram caracterizadas, do lado do pesquisador, como consultorias, e os recursos vindos das empresas contabilizados como *filantropia*. Isso era funcional para a comunidade científica na medida em que preservava o *ethos* da pesquisa acadêmica enquanto uma atividade desinteressada e independente dos interesses econômicos e sociais imediatos. Como tais normas eram incompatíveis com a tendência, competitiva e interessada, das atividades do setor privado, esse caráter mais informal das relações da Universidade com a Empresa era funcional para a comunidade científica, ao mesmo tempo em que garantia ao setor produtivo apropriar-se dos conhecimentos gerados (Velho, 1996).

A partir da década de 70, e principalmente nos anos 80, as relações Universidade - Empresa vão passar a ser incentivadas e organizadas como atividade institucional.² Na medida em que o ingresso de recursos vindos do setor empresarial começa a ganhar

importância no conjunto dos recursos da universidade e que cientistas renomados passam a interagir com a empresa, essas relações da Universidade com a Empresa vão sair do campo de decisões individuais e incorporar-se à agenda da administração das universidades, estimuladas pelas políticas governamentais a ampliarem esses laços. O desenvolvimento da pesquisa se dava também em espaços fora das instituições acadêmicas como, por exemplo, centros de Pesquisa & Desenvolvimento de empresas ou mesmo institutos de pesquisas estatais, e particulares. (Velho, 1996).

A institucionalização das relações Universidade-Empresa passa a se constituir numa ação estratégica nas políticas de Ciência & Tecnologia, sobretudo nos Estados Unidos e vai modificar profundamente a natureza da atividade científica realizada nas universidades, institucionalizando-a também, transformando-a em uma atividade administrada, planejada e com fins definidos conforme interesses econômicos, sociais e políticos. Assim, surge um novo modelo de universidade diverso daquele predominante no início do século XX, em que se destacava a autonomia da pesquisa acadêmica em relação às pressões sociais e econômicas. (Velho, 1996).

São os efeitos desse novo papel da universidade que alimentarão os debates envolvendo questões relacionadas às funções da universidade, objetivos da pesquisa acadêmica, autonomia da pesquisa e do pesquisador e apropriação pública versus apropriação privada dos resultados das pesquisas.

As empresas, devido à própria dinâmica competitiva, passaram a depender cada vez mais das inovações tecnológicas. Trata-se da “capacidade de criar produtos melhores, de criar tecnologia, de saber fazer coisas e de saber aprender a fazer coisas novas e melhores”. (Rodrigues, 1997, p. 01). Juntamente com isso, ocorreu a definição de novas formas de contrato de trabalho e meios de gerenciamento e controle de trabalhadores. Com tudo isso, a dependência do conhecimento tornou-se vital para as empresas. As políticas de Pesquisa & Desenvolvimento tornam-se fundamentais nesse novo contexto.

Estado, Universidade e desenvolvimento tecnológico no Brasil na década de 70

Com o final da Segunda Guerra Mundial houve uma efetivação do esforço de avanço técnico-científico baseado na atividade coordenada entre governo, empresa e a comunidade científica. Produziu-se um consenso segundo o qual a inovação tecnológica resulta, sobretudo, de um processo que se iniciava no laboratório de pesquisa básica. Esta governaria todo o processo. Trata-se do modelo *science-pushed*.

Rodrigues (1997) mostra as recentes mudanças fundamentais do modelo da relação universidade-empresa-governo. Esse consenso entrou em crise no final dos anos sessenta, período em que questões novas surgiram como a ecológica, bem como discussão do fracasso da tecnologia de guerra norte-americana no Vietnã. Essa crise acentuou-se com a emergência do Japão e a supremacia competitiva de suas empresas. A mudança de modelo inicia-se no Japão. Este país deu um salto tecnológico por outra via.

Assim, o modelo *science-pushed*, diz ainda Rodrigues (1997, p. 108), explicaria apenas “grandes saltos tecnológicos”, sendo ineficaz para explicar “avanços tecnológicos incrementais”, fundamentais na corrida pela competitividade. Segundo este autor, o CNPq e a FAPESP, nasceram e continuaram atuando conforme o modelo *science-pushed*. Trata-se da idéia de privilegiar “o apoio à pesquisa básica, seja no fomento baseado numa demanda estabelecida num ‘livre mercado’ de talentos, seja no relacionamento direto com os pesquisadores”.

Esse modelo de financiamento de pesquisa vinculou-se, em seu início, ao programa econômico-político-brasileiro de *substituição de importação*, que apesar dos momentos de inspiração nacional desenvolvimentista, foi substituído ou mesclado ao modelo de capitalismo associado dependente³. A marca desse período, com suas raízes no populismo de Getúlio Vargas e vindo até o surto de abertura do país ao processo de globalização, foi uma baixa integração da pesquisa básica com a pesquisa tecnológica. Se, por um lado, o processo de substituição de importação possibilitou a criação de um parque industrial nacional, por outro, ele não significou busca de autonomia tecnológica. Disso resultou o descompasso tecnológico da indústria nacional frente aos avanços no setor impulsionados pelas grandes corporações multinacionais⁴. Esse desnível só ficou patente com a abertura do mercado nacional e com a exposição da indústria brasileira à competição globalizada⁵. O protecionismo teve seus resultados invertidos. Essa inversão resulta da incipiente participação da indústria brasileira no “esforço nacional de Ciência & Tecnologia”. Contudo, no inicio da década de setenta, o Brasil passou por um momento de euforia econômica que ofuscou os equívocos das políticas de ciência e tecnologia nacional.⁶

O período de 1967/1974 constituiu-se num dos momentos de maior intensidade de crescimento econômico nacional, que se apresentou através de transformações nas estruturas produtivas, comerciais e financeiras. Verificou-se, por parte do poder público, uma política de incentivo à industrialização, o que beneficiou a instalação das multinacionais no território brasileiro.

As condições favoráveis da economia internacional (entre fins da década de 1960 e meados da seguinte), em termos de participação no comércio internacional, de acesso fácil ao crédito externo e de menores restrições à importação de tecnologia já amadurecida, permitiram, a princípio, um crescimento acelerado da economia brasileira.

O Estado brasileiro, fortemente estruturado, impôs as políticas econômicas necessárias ao avanço da industrialização e à modernização conservadora, tanto do setor industrial quanto da agricultura, visando ampliar o volume de comércio exterior, a fim de aproveitar o substancial aumento do comércio internacional, que ocorria no período.

As excepcionais taxas de crescimento da economia brasileira, verificadas durante o Regime Militar, entre 1967 e 1974, possibilitaram aos mandatários do país a formulação do projeto Brasil Potência, com o objetivo de se propagandear a suposta conversão do Brasil numa das maiores potências econômicas mundiais. Para a realização de tal projeto, o Governo Militar programou uma soma grande de investimentos em insumos básicos, bens de

capital e infra-estrutura. Ao mesmo tempo, no plano ideológico, disseminou-se a idéia-força de *Brasil Potência*, com a divulgação de slogans como Brasil: ame-o ou deixe-o, ou este é um país que vai para frente. A mídia foi intensamente usada, manipulada e censurada. A reforma da política educacional tornou-se também parte do programa hegemônico da Ditadura Militar. Propunha-se uma reforma que viesse ao encontro do ufanismo nacional, e que, ao mesmo tempo, garantisse a manutenção da supremacia do capital sobre o trabalho.

Esses elementos constituíam-se em catalisadores da obtenção do consenso nacional contra a ascensão do movimento operário e da emergência das idéias socialistas. Em função da consolidação do modelo econômico de desenvolvimento, baseado na internacionalização da economia brasileira, o Estado procura realizar a reordenação de suas políticas em todos os níveis.

É em conformidade com esse reajuste político que se objetivava a redefinição da política educacional, estabelecendo novas diretrizes para a educação brasileira (Rodrigues, 1982: 103-140). Nesse contexto, entraram em cena os convênios firmados entre o Brasil e os Estados Unidos, através do Ministério da Educação e Cultura - (MEC) e da Agency for International Development - (AID), conhecidos como Acordo MEC - USAID, efetivados em 1964, 1965, 1966, 1967, 1968. Tais acordos visaram a formação de mão-de-obra qualificada, que atendesse ao avanço da industrialização brasileira, a fim de acelerar o desenvolvimento nacional, tal como concebiam os tecnocratas de plantão.

Os acordos MEC - USAID, cujo objetivo principal era a adequação da educação brasileira ao interesse do desenvolvimento capitalista da época, lançaram as principais bases das reformas dos diversos níveis de ensino (Romanelli, 1987) A característica principal desses acordos foi a tentativa de adequação dos sistemas sociais dos países periféricos ao processo de uniformização promovido pelo capitalismo internacional. Tratava-se da importação de técnicas de ensino modernizantes, que imprimisse um redirecionamento do ensino e da pesquisa.

Todos os fatos que mencionamos até aqui, os quais consideramos relevantes em relação à vida da universidade brasileira, constituíram parte de um processo que culminou com a Reforma Universitária de 1968, que foi, no período, o acontecimento de maior impacto na área educacional. Com essa reforma, pretendeu-se transformar a universidade, ajustando-a técnica, cultural e politicamente ao modelo de desenvolvimento imposto ao país⁷. Visou-se, então, transformar a universidade brasileira em uma "*universidade voltada para a produção de tecnologias, ajustada às exigências da modernização acelerada*" (Romanelli, 1987, p. 223).

A carição da Unicamp sua vinculação com o setor produtivo

Campinas, durante o período em que surgiu a UNICAMP, reproduziu o padrão típico de crescimento urbano que se manifestou nas grandes cidades brasileiras. Nos anos 60/70, verificou-se na cidade um elevado fluxo migratório. Campinas e região receberam 21% do total da migração e população total do Estado.

Em 1970, a região de Campinas, que engloba também as cidades de Jundiaí e Rio Claro, respondia por 8,5% da produção industrial brasileira, possuía 1.200 empresas-industriais e 200 unidades vinculadas à construção civil. As principais atividades das 1.200 empresas instaladas na região de Campinas, em termos percentuais, foram as seguintes (Medeiros, et al., 1990):

- 35% das empresas pertenciam ao setor mecânico, metalúrgico, eletro-eletrônico e transporte;
- 12% ao setor madeira e mobiliário;
- 12% a minerais não metálicos;
- 10% têxtil, vestuário e calçado;
- 7% produtos alimentícios;
- 7%, editorial e gráfico;
- 5% químico, farmacêutico e petroquímico;
- 12% outros setores.

Verifica-se, então, a consolidação da produção industrial como a mais destacada atividade econômica de Campinas. Assim, na década de 70, acentuou-se a divisão do trabalho na região, destacando-se as atividades urbanas de apoio à produção industrial.

Ao lado do desenvolvimento industrial, ocorreu o aumento da demanda por recursos tecnológicos. Deste modo, o emergente parque industrial da região exigiu soluções tecnológicas originais ou adaptações de tecnologia importada, que necessitava de ajustamento. Eis, então, o quadro ideal para a instalação em Campinas de uma universidade voltada para a formação de recursos humanos e a produção tecnológica.

É dentro deste contexto histórico que surge a UNICAMP- Universidade-Estadual de Campinas -, em 05 de outubro de 1966. Trata-se de uma Universidade fundada sob o domínio do autoritarismo. O regime militar, que então comandava o país, propiciava, dessa forma, a instalação de uma universidade que, intencional e programaticamente, busca relações mais estreitas com o setor produtivo.

A UNICAMP foi criada pela Lei número 7.655 de 28 de dezembro de 1962, alterada pelas Leis números 9.715, de 30 de janeiro de 1967, e 10.214, de 10 de setembro de 1968, com sede e fórum na cidade de Campinas, Estado de São Paulo. É uma entidade autárquica estadual de regime especial, na forma do artigo 4º da Lei Federal número 5.540 de 28 de novembro de 1968, com autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar. Rege-se pelos Estatutos, baixados pelo Decreto Estadual número 52.255, de 10 de julho de 1969, pelo Regimento Geral baixado pelo Decreto Estadual de número 3.467, de 29 de março de 1974 e pela legislação específica vigente (VAZ, 1966).

Embora criada em 1962, sua implantação efetiva foi realizada após a publicação do Decreto número 45.220, de 09 de setembro de 1965, criando a Comissão Organizadora da Universidade. Até aquela data, na Universidade, funcionava apenas a Faculdade de Medicina criada pela Lei número 4.996, de 25 de novembro de 1963. Entretanto, é com a autorização dada pelo Conselho Estadual de Educação pela resolução número 46, de 19 de dezembro de 1966, que a universidade entra na fase real de instalação. Destaca-se a criação dos Institutos de Biologia, de Matemática, de Física, de Química, bem como da Faculdade de Engenharia de Campinas (Vaz, 1966).

Prevalia no discurso oficial da época a idéia de que a universidade brasileira estava isolada dos problemas relacionados com o contexto social. Esse discurso tomava os problemas sociais apenas sob o ângulo técnico-produtivo. Nos discursos do fundador da UNICAMP, Zeferino Vaz, esse tipo de preocupação esteve sempre presente. Zeferino Vaz, homem de confiança do governo militar, antes de ser nomeado interventor na Universidade de Brasília (UnB), havia sido o primeiro diretor da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, da USP. Era autoritário e centralizador, mas sempre respeitou a autonomia das atividades acadêmicas e científicas.

São célebres três frases do professor Zeferino, que marcam sua concepção de universidade: “*as coisas mais importantes para construir uma universidade são, em primeiro lugar cérebros, e em segundo, cérebros, em terceiro, cérebros, e em quarto equipamentos de laboratório*”. Uma outra muito conhecida: “*vou buscar, para formar a universidade, onde quer que estejam situados no mundo, os cérebros de vanguarda...*”. No período militar, Zeferino Vaz nunca deixou que militares invadissem ou interviessem diretamente na universidade. Costumava dizer que “*dos meus comunistas, pode deixar que eu cuido, Sr. General.*” (Vaz, 1978, p. 48). Contudo, essa frase é reveladora das afinidades dessa gestão da UNICAMP com o regime militar. Em função dessa afinidade é que se deve compreender o seu esforço de integrar a universidade à sociedade. Zeferino Vaz procurou mostrar que a universidade brasileira utilizava uma política

isolacionista perante a “sociedade”. Contudo, sua proposta era criar uma universidade integrada com a empresa, voltada para a produção de pesquisa de ponta. Tratava-se de uma universidade que, segundo ele, “*contribuiria para a elevação do mercado brasileiro, considerado subdesenvolvido*” (VAZ, 1978, p. 03).

O relatório da Comissão Organizadora da Universidade de Campinas, de 1966, reporta os vários contatos e reuniões realizadas com engenheiros e empresários pertencentes à Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), no sentido de consultá-los em relação ao conteúdo do ensino e da pesquisa que deveria ser adotado pela UNICAMP.

Pretendia-se absorver profissionais com experiência empresarial para desenvolver uma capacitação interna à Universidade em áreas interligadas com as necessidades da empresa nacional e assim propiciar uma imediata vinculação com o setor produtivo. Procurou-se também admitir pesquisadores capazes de desenvolver atividades acadêmicas de alto nível, no sentido de desenvolver áreas de fronteira no âmbito internacional e em setores em que ainda nem existiam demandas no país. (Brisolla, 1989)

A UNICAMP nasce voltada para a produção de pesquisa tecnológica. Os cientistas que iniciaram o processo de implantação da UNICAMP desenvolviam as ciências *duras*. As atividades acadêmicas, no âmbito dos laboratórios, foram elementos chave para “*inaugurar*” uma nova atividade de pesquisa no país. A UNICAMP assume o papel de vanguarda, colocando-se entre as cinco melhores universidades do Brasil, na medida em que, durante a década de 70, foi absorvendo pesquisadores altamente capacitados, que estavam retornando com doutoramento no exterior.

A UNICAMP seguiu métodos semelhantes àqueles adotados pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). Além da concentração de cérebros em áreas tecnológicas, estabeleceu também uma intensa relação com o exterior e uma produtiva proximidade com as empresas. Com as facilidades de financiamentos⁸, foi possível a montagem de laboratórios altamente sofisticados. De acordo com Brisolla (1989), foram incorporadas equipes de cientistas brasileiros que até então estavam trabalhando no exterior. Ao lado dos pesquisadores no exílio, vieram também acadêmicos estrangeiros, trazendo consigo o conhecimento que estava sendo produzido na Europa e EUA. No início destacaram-se as pesquisas no Instituto de Física na área das fibras óticas, bem como aquelas na Engenharia Elétrica, aplicadas em telecomunicações.

Contudo, a orientação conferida à pesquisa não se resumia na busca de uma ligação imediata com o setor produtivo, mas fundamentava-se numa visão mais ampla, identificando as áreas acadêmicas consideradas

prioritárias. Conforme Dagnino (1990, p. 26), não houve na universidade um desenvolvimento de tecnologias possíveis de serem utilizadas pelo setor produtivo porque não havia demanda nesse sentido. Assim, o descompasso entre a academia e a empresa estava longe de ser superado. Entretanto, admite também Dagnino (1990), desde a criação da universidade, visava-se estabelecer laços estreitos com o setor produtivo. Nesse sentido a Unicamp teve um papel de vanguarda⁹, ainda que não houvesse uma contrapartida empresarial, capaz de intensificar uma correlação mais profícua.

A relação da Unicamp com a empresa na década de 70 e os planos governamentais para pesquisa e desenvolvimento

Como vimos, foi dentro do contexto de internacionalização da economia brasileira, do projeto de “Brasil-Potência”, propagado pelos meios de comunicação, através da propaganda do “milagre econômico brasileiro”, e pela crescente demanda por mão-de-obra qualificada, juntamente com a expansão da indústria eletro-eletrônica, que foi pensado o projeto para a criação da Universidade de Campinas.

A base brasileira da economia da década de 70 foi o “tripé produtivo” formado pelas empresas estrangeiras, nacionais privadas e estatais. Trata-se de um período marcado pela atuação de grandes monopólios, que controlavam amplos setores da economia nacional. Acrescenta-se a esses traços o processo de internacionalização da economia brasileira, decorrente do predomínio do capital, da indústria e da tecnologia estrangeira. O processo de transferência de tecnologia tornou-se um dos mais influentes fatores de caracterização das novas relações internacionais, marcadas pelo imperialismo dos países capitalistas centrais, detentores do poder econômico, tecnológico e empresarial.

No Brasil, a busca de tecnologia produzida no exterior tornou-se desenfreada. Mesmo entre as empresas nacionais a aquisição da técnica estrangeira era constante, em uma grande variedade de formas: licenças, patentes, além de maquinário, e pacotes tecnológicos. (Rattner, 1979). À medida que aumentava a participação das empresas estrangeiras nos setores produtivos do país, acentuava-se, também, a importação de tecnologia para suprir o complexo matriz-subsidiárias-associadas. Essa tendência acabou inibindo o desenvolvimento de tecnologias nacionais, comprometendo a autonomia brasileira no setor. (Covre, 1989).

Assim, empresas industriais brasileiras optaram pela alternativa aparentemente a mais rentável, pois a importação de tecnologia era muito mais viável, em curto prazo, do que a produção da mesma.¹⁰ Assim, não se

empenharam na interação com as universidades. Entretanto, no mesmo período, o discurso oficial em torno da autonomia tecnológica alardeava a necessidade da interação do sistema de produção do saber com o mercado, da universidade com a empresa. Era comum se falar da função “social” do setor acadêmico. O descompasso da interação da universidade com a empresa reflete nos Planos governamentais para a Ciência e Tecnologia. O objetivo dos Planos de Pesquisa & Desenvolvimento era a superação desse descompasso.

Temos então no Brasil, na década de 70, três fases da política de Ciência e Tecnologia (C&T). Na primeira, destaca-se o I PBDCT - Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-(1972/1974), e o I PND - Plano Nacional de Desenvolvimento. Ambos optaram por incentivar um aumento de capacidade competitiva da indústria nacional, enfatizando setores que se utilizava de *tecnologia de ponta* (BRASIL, 1973). No entanto, tais programas não deslancharam, devido à política econômica instável e o descaso do próprio governo federal, que não incentivava suficientemente o desenvolvimento tecnológico nacional.

A UNICAMP, entretanto, durante a primeira parte do período em questão, foi, de certa forma, favorecida pelo I PBDCT. Isso se deu devido ao incentivo à pesquisa, promovido pelo poder público federal através de convênio em 1974. Mas, nos anos posteriores, esse quadro favorável de investimentos se inverteu, devido às mudanças na política científica e tecnológica do governo brasileiro.¹¹

O II PBDCT - Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - (1975/1978), correspondente à segunda fase da política de Ciência & Tecnologia, tendo vigência no mesmo período do II PND¹² - Plano Nacional de Desenvolvimento - definindo as diretrizes e prioridades para o campo de Ciência & Tecnologia. Com o II PBDCT, o governo federal não efetuou mudanças nos padrões de financiamento das pesquisas. Isso significa que o governo não usou os instrumentos apontados no Plano Nacional de Desenvolvimento, inviabilizando, dessa forma, as propostas de reforçar a capacidade tecnológica da empresa nacional. Assim, a redução da dependência externa no campo científico e tecnológico não pode ser efetivada de forma a garantir um desenvolvimento auto-sustentado.

Foi, Contudo, dentro desse desfavorável contexto nacional de políticas de Ciência & Tecnologia, ocorreu à criação do Centro de Tecnologia da Unicamp e do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Telebrás, além da criação da CODETEC - Companhia para o Desenvolvimento Tecnológico - uma incubadora de empresas dentro da Unicamp - e da Fundação para o Desenvolvimento da Unicamp - FUNCAMP - destinada a gerenciar os projetos de pesquisadores

da Unicamp. Trata-se de novas tentativas de centralizar os contratos de prestação de serviço e de pesquisas aplicadas.

Na terceira fase, a Política Científica e Tecnológica vai ser concentrada no III PBDCT - Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, (1979 / 1984). Com ele, visava-se uma maior capacitação científica e a redução do grau de dependência tecnológica nos setores prioritários: energia, agricultura e desenvolvimento social. As diretrizes políticas eram orientadas para a diminuição da necessidade nacional de importação de insumos energéticos e para a seleção de tecnologias adequadas.¹³

O III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico recomendava a articulação entre os centros de pesquisa e desenvolvimento e as empresas do setor industrial, a fim de se utilizar instrumentos técnicos e gerenciais de projeto de pesquisa e desenvolvimento e a participação de empresas de engenharia de projetos, visando à utilização prática dos resultados das pesquisas.¹⁴

O III PBDCT indicava também que os Centros Universitários seriam estimulados a prestar serviços técnicos às empresas. Trata-se de um programa voltado para a adequação dos equipamentos e a busca de soluções de problemas relacionados com a produtividade e melhoria da qualidade técnica para o esforço de desenvolvimento da empresa nacional. Apesar do III PBDCT ter objetivado a "crescente aplicação de conhecimento científico e a maior autonomia tecnológica para o país" (Dagnino, 1990) o III Plano Nacional de Desenvolvimento relegou para segundo plano a política científica e tecnológica. Com isso foi reduzido o montante de recursos destinados ao financiamento de instituições e projetos. Persiste o descompasso predominante na política de Ciência e Tecnologia Brasileira.

A pesquisa na Unicamp e os convênios com as empresas

As pesquisas científicas da Unicamp, inseridas neste contexto político turbulento, foram afetadas pelos cortes de financiamento. Segundo os dados de uma pesquisa realizada por Renato Dagnino, publicada na revista Ciência e Cultura, o Instituto de Física chegou a receber em 1974, para cada cruzeiro proveniente de seu orçamento corrente, três cruzeiros através de convênio. Aquele Instituto concentrou, em 1973 e 1974, 70% dos recursos obtidos pela universidade através de convênios. Esse tipo de recurso, com a participação conjunta da Faculdade de Engenharia e do Instituto de Física, manteve-se no total superior a 50% do total da Universidade até 1977. Essa concentração poderia ser explicada pela posição estratégica dessas áreas frente às

necessidades tecnológicas dos setores econômicos que influenciavam o governo.

Os resumos das atividades realizadas pela UNICAMP, no que se refere ao repasse tecnológico nos Institutos de Biologia, Química, Física, e na Faculdade de Engenharia de Campinas, mostram que a sua principal característica foi o desenvolvimento de protótipos de pesquisa aplicada, destinados às empresas estatais ou a centros criados pelo governo federal, principalmente o Centro de Pesquisa e Desenvolvimento, (CPqD). Essa transferência de tecnologia fazia-se de uma forma direta entre pesquisador e empresário ou através de órgãos mediadores criados pela Reitoria (Centro de Tecnologia, CODETEC, FUNCAMP).

O Instituto de Física da UNICAMP revela, no "Relatório Anual de 1970", seu tríplice objetivo: ensino, investigação e prestação de serviços. Segundo o referido documento, a UNICAMP, para cumprir seu papel, procurou selecionar da melhor maneira possível um excelente quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, ao mesmo tempo em que também se preocupava com a formação e aperfeiçoamento de novos contingentes de funcionários. (VAZ, 1970). Isto mostra que, tal como prevalecia nos institutos e faculdades da época, a preocupação da UNICAMP era a de formar um grupo de pesquisadores que estivesse à altura de preencher os requisitos requeridos pela própria política científica e tecnológica da época.

A UNICAMP sempre se preocupou em trazer professores - cientistas de alto nível, selecionados no Brasil e no estrangeiro, muitos deles ocupando posições de destaque em instituições americanas e europeias. Destaca-se também o esforço para adquirir os mais modernos e sofisticados equipamentos de pesquisa científica e tecnológica (Vaz, 1972, p. 06).

No período inicial de sua criação, a UNICAMP apresentava diversos trabalhos relevantes para o desenvolvimento tecnológico. Destacamos inicialmente aqueles realizados no Instituto de Física, onde ocorreu o trabalho em torno da "obtenção do crescimento dos cristais de silício", efetivado pela primeira vez na América Latina. Esses cristais eram indispensáveis à produção de transistores, que constituíam o alicerce da indústria eletrônica. Do mesmo modo, destacou-se também a descoberta de propriedade de raios laser, abrindo novas perspectivas para a utilização desses raios na empresa de telecomunicações. (VAZ, 1972, p. 08).

No campo da organização empresarial, a UNICAMP foi uma das pioneiras desde 1968. Os principais resultados foram possíveis devido aos convênios mantidos com a Secretaria da Economia e Planejamento do Estado do Amazonas e, posteriormente, com a SUDAM. (Vaz, 1976, p. 12-13). No período de 1970 a 1982, a Unicamp realizou numerosos convênios principalmente com

entidades prioritariamente públicas e em menor número com o setor privado. Destacam-se neste período os seguintes parceiros: Companhia do Metrô de SP, a Philips do Brasil S/A; a Robert Bosch do Brasil S/A; a Soma Vagões S/A.

Segundo os relatórios anuais, elaborados pelas Reitorias do período em questão, esses convênios foram para assistência técnica e controle tecnológico. Dentre os muitos projetos realizados alguns se destacam pela sua importância histórica. Tal é o caso da criação, para a TELEBRÁS, do protótipo do sistema PMC de telefonia, entregue em 1976; a criação, também para a TELEBRÁS, de sistemas de telecomunicações utilizando raios laser; e o desenvolvimento de freio automático para o metrô de São Paulo.

Para aumentar a dinâmica de suas atividades junto às entidades privadas, nas áreas industriais, a UNICAMP, em colaboração com o Ministério da Indústria e Comércio, motivou numerosos empresários a participarem da Constituição de uma Companhia de Desenvolvimento Tecnológico (CODETEC), destinada a promover pesquisas e projetos de desenvolvimento da área tecnológica, em cooperação com as indústrias e outros centros científicos. Com o mesmo objetivo, em 1976, foi criada a FUNCAMP, destinada a estimular a pesquisa científica, atuando junto à "comunidade", com a maior "flexibilidade" que um órgão desta natureza possa ter.

No relatório de 1978 destacam-se as atividades de pesquisa da Faculdade de Engenharia de Campinas, vinculadas aos convênios com entidades públicas e/ou particulares. A Faculdade de Engenharia de Campinas manteve também convênios com a TELEBRÁS (pesquisa em micro-eletrônica e pesquisa em transmissão digital), com o CNPq (implantação de laboratório de alta tensão), e com o Metrô (supervisão do trânsito de trens por meio de computadores).

Os relatórios anuais mostram que os principais convênios foram realizados com empresas estatais, mas que havia prestação de serviços para empresas particulares locais. Esses são os mais destacados resultados dos vínculos originários da UNICAMP com as empresas. Inicialmente destacou-se a transferência de tecnologia para o setor público. Ainda que incipiente neste primeiro momento, a transferência para o setor privado com o tempo vai intensificando sua demanda.

Considerações finais

O conhecimento produzido pela universidade diz-se público pelo fato de se engendrar dentro de instituição não privada. Contudo, dentro do novo

ethos acadêmico, o conhecimento já em sua origem e destino tende a trazer a marca do interesse privado. Os interesses privados referem-se às forças do mercado, representadas pela demanda das empresas. Nesse sentido não se poderia falar de uma socialização do saber, mas de uma apropriação. A apropriação ocorre na medida e que o sistema de patentes e os convênios conferem a alguns grupos o direito exclusivo sobre os saberes produzidos na universidade pública. Devemos lembrar porém que a apropriação do conhecimento científico não é um privilégio do novo *ethos* acadêmico. Por mais público que pareça o modelo merthoniano ou da ciência '*autônoma*' os seus resultados gerais, ou seja, os interesses aos quais a academia atendeu sempre foram os de uma elite. O que caracteriza a nova forma de apropriação do conhecimento é a abertura ao mercado que redefine as relações entre os "*produtores*" do conhecimento e os seus "*consumidores*". Dentro desse novo *ethos* acadêmico, os interesses comerciais tendem a agenciar a investigação científica. O grande debate ideológico atual gira em torno da legitimidade desse processo.

Vimos que a tendência à globalização da universidade obedece a lógica do capital em sua nova forma de imperialismo. Ao *adaptar*-se aos novos tempos a universidade pública pode inserir-se na rede do mercado global, dando privilégios para as pesquisas que beneficiem as empresas e com isso conseguir se financiar, mesmo que para tal tenha que se reestruturar, para melhor gerir-se. Ao se reestruturar conforme a lógica do mercado global, a universidade tende a dar mais ênfase às pesquisas aplicadas, bem como a estancar investimentos e áreas de pesquisas não viáveis economicamente. Com isso a universidade pode contornar as dificuldades de seu financiamento, que se tornou problemático com a política de reestruturação do próprio Estado conforme a lógica da globalização. O desaparecimento do espaço público, caracterizado pela contínua perda de poder decisório, soberania, do estado-nação, se reflete na universidade pública fundamentalmente na busca de novas fontes de financiamento. Contudo essa tendência de mercantilização do conhecimento pode ser revertida. No processo de agenciamento do conhecimento científico, a universidade pública pode também buscar alternativas para não se reduzir a um mero balcão de tecnologia, em que apenas se agencia convênios entre pesquisadores mantidos com fundos públicos.

Nosso objetivo foi analisar essa tendência da globalização universitária no interior da Unicamp. Para isso, procuramos traçar o quadro geral dos rumos econômicos mundiais. Vimos que a principal característica dos tempos atuais marca-se sobretudo pela globalização. A globalização caracteriza-se sobretudo pela liberação dos mercados nacionais.. Nesse novo cenário mun-

dial, perdem força os trabalhadores, devido à flexibilização do trabalho, ao enfraquecimento dos sindicatos e ao desmonte do sistema de proteção social, fundado em direitos arduamente adquiridos. Trata-se, na verdade, de um processo que atinge diretamente os Estados-Nação que bem ou mal garantiam os direitos e promovia certas garantias mínimas conforme as políticas de Bem Estar Social¹⁵. O Estado-Nação tem constituído uma esfera em que se projeta, discute e efetiva o *bem público*, ou seja, em que se articulam as políticas que são acatadas como as melhores para um determinado país, compreendendo-o como um espaço em que se articula a sociedade de classes, com as suas organizações civis, tais como empresas, partidos, sindicatos, ONGs, igrejas, mídia. O público enquanto expressão do precário contrato entre capital e trabalho mediado pelo Estado tende a desaparecer com a globalização. O Estado de *bem estar social* representou uma força elevada de manutenção do referido contrato. Através dele o capital negociou, cedeu, a fim de manter-se enquanto tal. Com a globalização, o capital recobra sua força e retoma as posições que havia perdido, impondo uma nova forma de espoliação que escapa aos controles nacionais. O Estado-Nação passou a ser um fronte de luta e controle do capital, capaz de lhe impor limites, principalmente enquanto o socialismo ainda despontava como uma ameaça ou virtualidade. Ainda que grande parte da população de nações como a brasileira não tenha tido acesso aos benefícios públicos, o Estado manteve-se como esse espaço suscetível de ser ocupado por tendências capazes de ampliar a participação da população nos benefícios conquistados pela nossa civilização.

A globalização obedece à lógica do capital, que enquanto tal não respeita as necessidades e muito menos os direitos dos povos. Apenas as elites conectadas se privilegiam com as novas tendências da economia mundial. Populações inteiras são, muitas vezes, excluídas. No Brasil, o desmonte do Estado-Nação é orquestrado de modo a acentuar ainda mais a dependência econômica e a desnacionalização das mais diversas riquezas, desde aquelas ligadas ao subsolo até as empresas estatais. O fim do Estado-nação significa, sobretudo uma transferência de patrimônio ao capital internacional. A universidade pública é um patrimônio coletivo. Ao se globalizar, ou ao ser privatizada, ou ainda des-montada, a universidade pública deixa de ser um patrimônio científico e cultural no sentido de ser um espaço em que o Brasil com suas contradições poderia expressar sua identidade e defender seus interesses coletivos, expressos na superação da desigualdade social e na emancipação econômica, política e cultural da maioria de seus habitantes. Com isso, a maior parte da população brasileira fica cada vez mais

expropriada, empobrecida, e incapaz de reagir ao imperialismo expresso na globalização.

Quando analisamos a questão do estatuto do conhecimento na relação da Unicamp com a empresa procuramos mostrar como a erosão do público aí se reflete. A mudança do modelo acadêmico com tendência merthoniana para o novo *ethos* da ciência globalizada verifica-se sobretudo no caráter público do saber. A ideia de público enquanto *aberto a todos* se efetivou, ainda que de modo precário, no Estado-Nação. Assim coincide a tendência da globalização da universidade pública com a decadência do Estado-Nação. A questão da forma de integração da academia com a empresa é uma questão de política nacional ou de soberania.

Trata-se de um problema que não encontrará uma solução satisfatória para a maioria da população apenas pelos esforços integrados do setor acadêmico e empresarial, nem muito menos pelas políticas setoriais de Ciência & Tecnologia. A solução de tal problema envolve uma luta hegemônica no sentido de estabelecer níveis de soberania nacional, que por mais partilhada que seja, tenda a preservar o interesse nacional, no sentido de contribuir para eliminar cada vez mais à exclusão e as demais formas de dominação e exploração econômica.

Para tanto o papel do governo é essencial. Cabe a ele lutar contra as tendências de internacionalização da economia, revertendo o processo de sucateamento da empresa nacional ou da sua incorporação pelas multinacionais, bem como de resgatar a capacidade do Estado de interferir na economia, seja regulando o capital ou investindo em setores fundamentais tais como a educação e a ciência, bem como de reverter o processo de privatização das empresas públicas.

No contexto acadêmico, a questão fundamental refere-se ao controle ou à decisão do que vem a ser prioritário ou pertinente para a pesquisa. Com a globalização da academia verifica-se que essa decisão escapa cada vez mais ao controle do cientista. Os rumos da pesquisa são decididos em grande parte pelas fontes financeiras. Deixar o financiamento apenas conforme o interesse do mercado significa atrofiar as áreas de pesquisas fundamentais para a solução de problemas da população brasileira que se encontra excluída do mercado. Nesse sentido, cabe também salientar que os órgãos governamentais devem dar maior prioridade aos projetos voltados para atender a população, pois a tendência é que ainda que com dinheiro público, tendam a financiar projetos diretamente vinculados aos interesses empresariais. Com isso não se trata de negar ou suprimir os convênios com as empresas, mas sobretudo de criar, preservar e ampliar as fontes públicas de financiamentos. A publicidade da fonte de financiamento não visa garantir o

"desinteresse" do conhecimento, pois a ciência tende a, cada vez mais, assumir o seu caráter de atividade "interessada". Seu interesse refere-se ao fato dela estar ligada à projetos definidos por convênios públicos e privados. Cabe, porém criar mecanismos para manter o "comunismo" da ciência, que refere-se a norma da socialização do saber. Frente às novas tendências da ciência, deve-se garantir a autonomia da pesquisa básica. Sem ela não se pode esperar muitos avanços da pesquisa aplicada. Ambas se implicam. Assim o investimento público em pesquisa básica possibilitaria ampliar o leque das aplicações. Os problemas enfrentados pelas pesquisas aplicadas tendem a suscitar novas tendências da pesquisa básica, contudo, isso não é necessariamente reconhecido pelos setores do mercado que exigem rapidez. Nesse sentido, cabe ao setor público investir na pesquisa básica, garantindo a sua independência, publicidade e universalidade.

Referencias

- Almeida, M. L. P. *Universidade Pública & Iniciativa Privada*. Campinas, Alínea, 2002.
- Ben-David, J. *O Papel do Cientista na Sociedade*. S.P, EDUSP, 1974.
- Brasil. Documento da Secretaria da Ciéncia e Tecnologia. *A Política Brasileira de Ciéncia e Tecnologia 1990/95*. Brasília, outubro de 1991.
- Brasil. Documento da Presidéncia do Brasil. *I Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico*. Brasília. 1973.
- Brasil. Documento da Presidéncia do Brasil. *II Plano Nacional de Desenvolvimento*. (II PND).Brasília. 1975.
- Brasil. Documento da Presidéncia do Brasil. *II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico*. Brasília. 1975-1978.
- Brasil. Documento da Presidéncia do Brasil. *III Plano Básico de esenvolvimento Científico e Tecnológico*. Brasília. 1979-1984.
- Brasil. Documento da Presidéncia do Brasil. *III Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República*. Brasília. 1986.
- Brasil. Lei N. 7485. *Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República*. Diário Oficial, Brasília.1986..
- Brisolla, S. N. *A relação da universidade com o setor produtivo - o caso Unicamp*.- Campinas, I.G., DPCT, 1989. Mimeo.
- _____. *Universidade -- Empresa: os problemas de um relacionamento*. Caderno Educação e Sociedade. No. 41. 1992.
- Cona, W. *Reflexões sobre o Brasil e a Nova (des)ordem Internacional*. Campinas. Ed. Unicamp / FAPESP. 1993.
- Cruz, Carlos H. de Brito, "Investimentos em C & T: uma comparação da situação brasileira com a de outros países desenvolvidos e em desenvolvimento". In RODRIGUES, P. S. (org.). *Universidade e a pesquisa, o público e o privado*, UFRJ, 1997.
- Dagnino, R. *A capacidade brasileira de formação de recursos humanos para o desenvolvimento tecnológico um estudo de caso na Unicamp*. Campinas, Unicamp, abril, 1990, mimeo, p.01.
- _____. *A Universidade e a pesquisa Científica e Tecnológica*. Revista de Ciéncia e Cultura, 37 (7).
- Goergen, P. *A Avaliação Universitária na Perspectiva da Pós-Modernidade*, In Sobrinho, J. D; Ristoff, D. I. (orgs.) *Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resisténcia*. Florianópolis, Insular, 2000, p.25).
- Merton,R."Sociologia do Conhecimento" In Bertelli et al. *Sociologia do Conhecimento*. R.J. Ed. Zahar, 1974.
- Merton, R. K. *Science, technology and society in Seventeenth Century England*. New York. Harper and Row, 1970.
- Moles, A. *As ciéncias do impreciso*. R.J. Ed. Civilizaçao brasileira. 1996.
- Morel, R. L., *Ciéncia e Estado: a política científica no Brasil*. S.P. Ed. T.A Queiroz.1979.
- Neves, L.M.W. *Educação e Política no Brasil de Hoje*. SP, Cortez Editora,1994.
- OCDE- Organisation de Cooperation et de Developpement Economiques., *Indústrie et Universite - Nouvelles formes de cooperation et de communication*. Paris, França. 1984.
- Rattner, H.. *Brasil 1990: caminhos alternativos do desenvolvimento*. S.P. Ed. Brasiliense, 1979.
- Rattner, H. *Tecnologia e Sociedade: uma proposta para os países subdesenvolvidos*. S.P. Ed Brasiliense. 1980.
- _____. *A transferéncia de tecnologia no desenvolvimento industrial do Brasil*. R.J. IPEA/INPES. Monografia No. 07, 1972.
- Relatórios. *Gestão Zeferino Vaz*. Relatórios Anuais elaborados pela Reitoria da Unicamp. Campinas, Unicamp, Arquivo Histórico da Unicamp - Arquivo Zeferino Vaz - 1974, 1975, 1976, 1977.
- Rodrigues, N. *Estado Educação e Desenvolvimento Econômico*. S. P. Cortez/Autores Associados, 1982.
- Rodrigues, P.S. (org.). *Universidade e a Pesquisa, o público e o privado*. R.J. UFRJ. 1997.
- Romanelli, O. *História da Educação no Brasil 1930-1973*. Petrópolis, Vozes, 1987. 9^a. edição.
- Saviani, D. *Educação e questões da atualidade*. S.P. Livros do Tatu, ed. Cortez, 1991, p. 98.

- _____. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas. Autores Associados, 1997, 6^a edição.
- _____. *Educação, do senso comum à consciência filosófica*. Campinas. Ed. Autores Associados, 1993. 11 edição.
- _____. *A Nova Lei da Educação*. Campinas, Ed. Autores Associados, 1997. 3^a edição revista.
- Velho, S. *Relações Universidade-Empresa: desvelando mitos*. S.P. Ed. Autores Associados. 1996.
- Vaz, Z. *Relatório Anual de 1972*. Campinas, Unicamp, Arquivo Zeferino Vaz, Arquivo Central da Unicamp, p. 06.
- _____. *Relatório Anual de 1976*. Arquivo Zeferino Vaz, p. 12/13.
- _____. *Documentos sobre a fundação da Unicamp*. no arquivo Zeferino Vaz. Arquivo Histórico da Unicamp, 1966. Campinas. UNICAMP.
- _____. "A Universidade e a Economia Brasileira". Revista Tibiriçá no. 09, Campinas, Unicamp, 1978. p. 48.
- _____. Arquivo Zeferino Vaz – in Arquivo Central. Campinas, Unicamp. 1978. M11, p.03.

Notas

¹ Pedagoga, Mestre e Doutora em Filosofia, História e Educação pela FE da Unicamp. Docente e Pesquisadora da Puccampinas. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas do Ensino Superior. Docente do Departamento de Sociologia da USP, campus Piracicaba. Membro da Sociedade Brasiliera de Historia da Educação. Autora de vários livros publicados pela Átomo e Alínea. www.atomoealinea.com.br, dentre eles 'Universidade Pública & Setor Produtivo'.

² Também ocorre uma mudança de qualidade da interação. Além das consultorias surgem com frequência crescente contratos em parceria para o desenvolvimento de pesquisa aplicada conjunta (Velho, 1996).

³ A primeira vez que a Ciência & Tecnologia apareceram explicitamente nos planos estratégicos nacionais foi em 1968, no Plano Estratégico de Desenvolvimento, tornando-se "presença constante" nos planos subsequentes. (Rodrigues, 1997, p. 111-2).

⁴ Num discurso feito no encontro universidade-empresa, promovido pelo Instituto Roberto Simonsen, o Prof. Vicente Chiaverini expressa a posição da indústria brasileira na década de 60: "É óbvio que a indústria nacional, por si só, salvo raríssimas exceções, não pode arcar com um programa, ainda que modesto, de pesquisas tecnológicas, cuja importância ela já começa a compreender, para melhorar a sua produtividade e, principalmente, para estar em condições de concorrer com os produtos importados e, quiçá mesmo, no mercado internacional, para projetar o país definitivamente como exportador de bens de consumo". Chiaverini, V., "Discurso" in Entrosamento Universidade-Indústria. S.PIPEA. 1969, p. 17.

⁵ Segundo Rodrigues, na década de 70 fica patente o caráter horizontal da Constituição do parque científico-tecnológico. "As políticas de fomento assumiram um formato extensivo, procurando preencher todas as lacunas temáticas na pesquisa realizada no país, mais do que selecionar este preenchimento segundo critérios de maior especificidade e seletividade" (...) "A idéia-força era produzir no país tudo o que lá se consumia e dai resultou um parque industrial completo e altamente

diversificado. No que se refere ao parque científico e tecnológico, o objetivo alcançado acabou por ser também um parque horizontal e praticamente completo em termos de áreas e especialidades do conhecimento cobertas. Evidentemente, ficaram em aberto, tanto na industrialização quanto na montagem do parque de pesquisa, as questões da qualidade e da competitividade em nível internacional" (Rodrigues, 1997, p. 111).

⁶ "Anos JK - O nacionalismo da Era Vargas é substituído pelo desenvolvimentismo do governo Juscelino Kubitschek, de 1956 a 1961. Atraindo o capital estrangeiro e estimulando o capital nacional, JK implanta a indústria de bens de consumo duráveis sobretudo eletrodomésticos e veículos, com o objetivo de multiplicar o número dessas indústrias e das fábricas de peças e componentes. Amplia os serviços de infra-estrutura, como transporte e fornecimento de energia elétrica. Com os investimentos externos e internos, estimula a diversificação da economia nacional, aumentando a produção de insumos, máquinas e equipamentos pesados para mecanização agrícola, fabricação de fertilizantes, frigoríficos, transporte ferroviário e construção naval. No inicio dos anos 60, o setor industrial supera a média de crescimento dos demais setores da economia brasileira." "Milagre econômico" - O crescimento acelera-se e diversifica-se no período do chamado "milagre econômico", de 1968 a 1974. A disponibilidade externa de capital e a determinação dos governos militares de fazer do Brasil uma "potência emergente" viabilizam pesados investimentos em infra-estrutura (rodovias, ferrovias, telecomunicações, portos, usinas hidrelétricas, usinas nucleares), nas indústrias de base (mineração e siderurgia), de transformação (papel, cimento, alumínio, produtos químicos, fertilizantes), equipamentos (geradores, sistemas de telefonia, máquinas, motores, turbinas), bens duráveis (veículos e eletrodomésticos) e na agroindústria de alimentos (grãos, carnes, laticínios). No início da década de 70, a economia apresenta resultados excepcionais, com o PIB crescendo a 12 %, e o setor industrial a 18% ao ano. Já em meados dos anos 70, a crise do petróleo e a alta internacional dos juros desaceleram a expansão industrial. Com o financiamento externo mais caro, a economia brasileira entra num período de dificuldades crescentes, que levam o país, na década de 80, ao desequilíbrio do balanço de pagamentos e ao descontrole da inflação. O Brasil mergulha numa longa recessão que praticamente bloqueia seu crescimento econômico. No começo dos anos 90, a produção industrial é praticamente a mesma de dez anos atrás. E no decorrer da década, também por conta da abertura econômica, que permite a entrada maciça de produtos importados, o setor industrial, vem encolhendo e perdendo participação no PIB para o setor de serviços." Encyclopédia Brasileira de história (<http://br.geocities.com/vinicrashbr/historia/brasil/industrializaobrasileira.htm>)

⁷ "Recursos financeiros expressivos foram destinados aos projetos de pesquisa da universidade por parte das instituições financeiras nacionais, no inicio dos anos 70... Recursos externos também foram obtidos para permitir a importação de aparelhos modernos necessários..." Brisolla, S. N. *A relação da universidade com o setor produtivo - o caso UNICAMP*. Campinas, UNICAMP, 1989. p. 35.

⁸ "Contrariando a tradição das universidades brasileiras, as quais usualmente resultaram da reunião cumulativa de Faculdades ou Institutos isolados, a UNICAMP nasceu como um projeto pensado, voltado para as necessidades históricas emergentes na época". Dagnino, R. *A capacidade brasileira da formação de recursos humanos para o desenvolvimento tecnológico: um estudo de caso*. Campinas. UNICAMP. IG. 1990. p. 26.

⁹ Dagnino, R. A capacidade brasileira de formação de recursos humanos para o desenvolvimento tecnológico um estudo de caso na Unicamp.Campinas, Unicamp, abril, 1990, mimeo, p.01.

¹⁰ Relatórios Anuais elaborados pela Reitoria da Unicamp, in Arquivo Histórico da Unicamp- Arquivo Zeferino Vaz-1974,1975,1976,1977.

¹¹ O II PND propunha a elevação do fluxo de tecnologia diretamente para o setor produtivo. Porém, isso não garantiu avanços no sentido da consecução do objetivo de reduzir a dependência externa no campo científico e tecnológico. Ver Documento da Presidência do Brasil. *O Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Brasília, 1975*.

Ver também Jaguaribe, A. M. *Política Tecnológica e sua articulação com a política econômica* R. J. IIEI/UFRJ, 1987.

¹³ Documento da Presidência do Brasil. III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Brasília, 1979.

¹⁴ Revista de Administração em Ciência e Tecnologia, onde foram apresentados trabalhos no XV Simpósio.

Nacional de Pesquisa de Administração em C & T e IV Reunião Internacional de Administração em C&T - *Interação Universidade - empresa: uma análise de duas décadas*" de Anatália Saraiva Martins e Michel J.M. Thialent- COPPE/UFRJ.

¹⁵ "O Estado, enquanto provedor do bem-estar social estava integrado na mentalidade moderna de conquista de melhorias individuais e sociais pelo uso dos mecanismos racionais. A frustração desse modelo ensejou a virada paradigmática que coloca o Estado a serviço de um novo modelo econômico global." (...). "Os debates políticos que assinalam a transformação do Estado transbordam para o campo educacional. Se o modelo do 'welfare state' se transforma, isto não pode ficar sem reflexos sobre a universidade que se colocava a serviço desse Estado". (GOERGEN, P. A *Avaliação Universitária na Perspectiva da Pós-Modernidade*, In SOBRINHO, J. D; RISTOFF, D. I. (orgs.) *Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis, Insular, 2000, p.25).

Reseñas bibliográficas

ZARANKIN, ANDRÉS

Paredes que domestican: Arqueología da arquitectura escolar capitalista. O caso de Buenos Aires.

Centro de Historia da Arte e Arqueología // Instituto de Filosofia e Ciencias Humanas UICAMP // Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2002.

No es posible reconstruir la identidad del sujeto pedagógico, es decir, de representar la naturaleza del vínculo *educador-educando* que configuró la educación moderna, prescindiendo de la institución que le otorgó un lugar central dentro de sus aulas. La escuela, pensada como un dispositivo histórico preñada de un conjunto de prácticas simbólicas y materiales, constituye un elemento insustituible para realizar una interpretación del entramado resultante heterogéneo que compone la educación moderna. Desde este vector de análisis es válido preguntarse: ¿cuál es el lugar de la arquitectura escolar en las discusiones sobre el poder material y simbólico que despliega la escuela en la construcción de la identidad de alumnos y docentes? Y, por lo tanto: ¿cuál es el espacio que se le ha dado en los estudios sobre la Historia de la Educación?

En esta dirección, Andrés Zarankin nos invita a interrogar la arquitectura escolar en un esfuerzo por sistematizar los cambios del lugar de enseñanza-aprendizaje socialmente válido. Con el propósito de transformar las imágenes en conceptos, el autor nos ofrece un original recorrido por pasillos, aulas y patios de las escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires analizando las transformaciones que han sufrido a lo largo de un siglo y medio. Interpelada por discursos político-pedagógicos, disposiciones edilicias y demandas sociales disímiles, las disposiciones arquitectónicas de la escuela reciben en este trabajo un tratamiento que no había tenido prácticamente atención por parte de nuestra ciencia en la Argentina.

Para ello, toma como objeto de la investigación un amplio repertorio de edificios escolares que poblaron el paisaje de la ciudad de Buenos Aires (y que son empleados actualmente) desde mediados del siglo xix hasta la actualidad. El mismo señala que "El éxito de la investigación está subordinado a

la posibilidad de conseguir transformar los edificios en textos posibles de ser decodificados (leídos) e interpretados" (Pág. 74)¹

Argumentando que la arquitectura es un producto cultural cargado de sentido e intención, el autor se lanza a la tarea de acopiar la información dispersa sobre las escuelas primarias públicas de Buenos Aires, emprende el trabajo de organizarla y ofrecer de todo ello un análisis de la dimensión ideológica y simbólica que las mismas encierran entre sus muros. Formas de concebir, construir, estructurar y organizar el espacio escolar desde los orígenes del sistema educativo moderno hasta nuestros días, lo conducen a la identificación de la vigencia de un dominio panóptico donde el control y la vigilancia se destacan por sobre otros propósitos pedagógicos.

El capítulo I está dedicado a confeccionar un marco teórico y dar cuenta del empleo de las categorías como herramientas conceptuales que permiten realizar una lectura fuertemente interpretativa del objeto de investigación. Tomando distancia de las miradas que continúan centrando su atención en la definición o en el descubrimiento de las esencias, de los primeros principios, de las verdades absolutas, el autor propone una lectura sostenida en el carácter precario y abierto de todo discurso, para elaborar una reconstrucción subjetiva del pasado: "la práctica arqueológica implica una postura activa de parte del investigador. El arqueólogo se transforma en un mediador entre los trazos de un pasado que no existe más y el presente". (pág. 26)

En el capítulo II, estableciendo las diferencias entre las múltiples funciones que le son atribuidas a la arquitectura, Zarankin sostiene una mirada a favor de la arquitectura escolar como la expresión de una tecnología de poder que debe realizar permanentes reajustes a lo largo del tiempo. De allí que propone pensar la misma como un producto cultural, que lejos de ser neutral, es diseñada de acuerdo con fines preestablecidos y diferenciados. En el período que abarca la investigación, comprendido por el auge y consolidación de un modelo de sociedad disciplinaria, los espacios arquitectónicos presentan un diseño cerrado cuyas funciones residen en concentrar, distribuir, organizar, clasificar, controlar y domesticar. Como él mismo señala, "cabe interrogarse sobre qué cosas podemos entender de la sociedad, examinando sus edificios y su paisaje cultural y, por el contrario, sobre qué cosas podemos aprender de los edificios y su paisaje cultural, examinando la sociedad en la cual existen" (pág. 36).

En el capítulo III, se ofrece un trabajo de exploración del mandato original del sistema educativo moderno argentino, que el autor vincula con el proceso de consolidación capitalista. La *escuela normal*, entendida como un instru-

mento de civilización por excelencia, investida del discurso positivista y enemigo de las ideologías disolventes de la cual se hacia portadores sobre todo a los inmigrantes, contó entre sus objetivos con la facultad "de desarticular otras formas de socialización consideradas peligrosas o no favorables al sistema." (pág. 48) Todo ello, sin desatender la formación de una mano de obra laboriosa, sumisa y bien disciplinada.

En el capítulo IV, se ponen en discusión las herramientas metodológicas que permiten hacer legible la estructura sintáctica de los edificios escolares, al tiempo que se propone como modelo de análisis el instrumento desarrollado por Hillier y Hanson. El modelo de análisis espacial Gamma hace posible "obtener un panorama básico sobre el modo como los mecanismos de control y poder se encuentran presentes en una determinada estructura." (pág. 86) Estos son combinados con los índices de escala, integración y complejidad desarrollados por Richard Blanton. Es en este tramo del trabajo donde se explicitan los modelos de edificios escolares y la tradición arquitectónica a la que los mismos remiten. Zarankin tipifica doce estilos diferentes de edificios escolares en la ciudad de Buenos Aires: Escuelas Sarmientinas, Esquema cerrado, Esquema en U, Vivienda chorizo adaptada, Waldorph, Gelly Cantilo, Internacional, República, Parque, Década del '60, Plan 60 y Prenova.

En el capítulo V, se desarrolla el análisis de cada uno de los casos utilizando el instrumento propuesto. A partir de ello, establece cuatro momentos claramente diferenciados en la historia de la evolución de los edificios escolares de la ciudad de Buenos Aires. Las escuelas Sarmiento, cuyo diseño arquitectónico coincide con un período de gran desarrollo de la obra pública y la búsqueda de un modelo operativo y funcional con un fuerte énfasis en la disciplina y control. En un segundo momento surgen edificios escolares cuya cultura material responde a formas panópticas simples en las que la característica común es la preeminencia de un patio central dominando la escena y una única puerta de entrada-salida al predio. Luego le siguen las formas panópticas complejas verticales con un alto grado de aislamiento con relación al exterior, aunque incorporando en sus diseños arquitectónicos elementos nacionales. Finalmente se implantan las formas panópticas complejas horizontales, donde los sectores administrativos comienzan a desplazarse hacia el centro del predio para incrementar el control sobre los cuerpos. Es significativo el caso de las escuelas del plan 60 –desarrollado durante la última dictadura militar y en consonancia con la teoría del enemigo interno– que crea escuelas caracterizadas por la amplitud de ventanales con la idea de que era "prioritario vigilar y controlar ininterrumpidamente, más que aislar a los estudiantes de un exterior contaminado y peligroso". (pág. 123)

¹ Las citas fueron traducidas del portugués al castellano por Nicolás Arata.

Finalmente, el capítulo VI arroja los resultados obtenidos durante el curso de la investigación. Zarankin argumenta que la cultura material, de un modo activo y dinámico, promueve un discurso de subordinación y disciplinamiento de los sujetos en detrimento de otro tipo de relaciones sociales que en ella pudieran tener lugar. Discurso que se hace más explícito cuanto más profundo es el grado de aislamiento de la escuela respecto del medio que la rodea.

La mirada de la arqueología sobre las disposiciones arquitectónicas de una determinada época nos acerca nuevos elementos complementarios de gran valor para historizar el sujeto pedagógico. ¿Existe una arquitectura escolar? ¿O más bien hay que hablar de arquitecturas escolares? ¿De qué manera esos discursos de exclusión, jerarquía, desigualdad, disciplina y control están presentes en la arquitectura escolar? Más allá de que algunos no estemos del todo de acuerdo con el hecho de que la escuela sólo se preocupó por controlar y formar sujetos disciplinados y dóciles, el trabajo de Andrés Zarankin ofrece una mirada de estas cuestiones desde una perspectiva novedosa y poco explorada, lo cual, sumado a un uso diáfano del lenguaje e inteligente de las herramientas teóricas, lo vuelven un trabajo de interés para los estudios sobre la influencia de la cultura material en la construcción de la identidad escolar argentina.

Nicolás Arata
APPEAL - Universidad de Buenos Aires

OSSENBACH SAUTER, GABRIELA (COORDINACIÓN)

Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX, Cuadernos de la UNED, Madrid, UNED ediciones, 2003, 133 págs.

Esta es una obra colectiva, coordinada por Gabriela Ossenbach Sauter, cuya finalidad inmediata es servir de manual de estudio sobre Historia de los sistemas educativos para la carrera de Psicopedagogía, pero tiene la particularidad de que en ella escriben investigadores especialistas en las cuatro temáticas que componen este libro. De tal modo, si bien los desarrollos temáticos, los apéndices documentales y las referencias al aparato eruditio se ajustaron la finalidad didáctica que originó esta compilación, hay en ella una solidez conceptual e interpretativa que la hacen merecedora de la atención de los especialistas en Historia de la Educación, por cuanto introducen a problemáticas complejas que estos autores han trabajado sistemáticamente en obras previas.

Componen este libro cuatro artículos: "Las ciencias humanas y la reorientación de la Pedagogía", por Javier Sáenz Oregon; "La renovación de los métodos de enseñanza: el movimiento de la Escuela Nueva", por María del Mar del Pozo Andrés; La renovación de la organización escolar: la escuela graduada", por Antonio Viñao Frago; y "Los inicios de la Psicopedagogía en España", por Miguel Ángel Cerezo Manrique. Nos proponemos a continuación exponer las principales ideas expuestas en los mismos, dejando para los lectores la tarea de profundizar en el detalle de las experiencias, instituciones y actores que las fundamentan.

El artículo de Javier Sáenz Obregón señala el cambio trascendente que implicó para la Pedagogía la constitución de las llamadas Ciencias Humanas hacia fines del siglo XIX, principalmente la Psicología, la cual, junto a varias ramas de la Medicina, se constituyeron en base de los saberes pedagógicos con fundamento científico. El autor destaca la relevancia en su época de la teoría del evolucionismo social, forjada por Spenser, en lo que respecta a su influencia en favor del arraigo del método experimental y de los diversos estudios sobre la dimensión biológica de los individuos, sin dejar de percibir los determinismos que ello acarreaba. Por su parte, la Medicina desarrolló métodos de clasificación que modificaron el tratamiento de la llamada educación especial –anormales y jóvenes delincuentes–, además de renovar la concepción de la educación física, e instalar criterios y controles higienistas en los ámbitos educativos. Las nuevas prácticas de la educación estuvieron también acompañadas de los criterios racionalistas derivados de la "administración científica" del trabajo humano, incidiendo en la organización escolar.

Indica el autor que el lugar privilegiado que la infancia fue ocupando en el imaginario y en los proyectos de transformación de la vida social se consolidó con los avances de las disciplinas científicas centradas en el estudio de la niñez: Paidología, Pediatría, Puericultura, Paidotecnia y Psicopedagogía. Los métodos cuantitativos y las clasificaciones mediante test de inteligencia convirtieron así a las instituciones educativas en el gran laboratorio de estas nuevas ciencias, siendo la base de las diversas renovaciones pedagógicas, especialmente las englobadas el movimiento de la Escuela Nueva.

Sostiene María del Mar del Pozo Andrés, que la Escuela Nueva fue un movimiento iniciado en 1875, cuyo auge académico se prolongó hasta mediados del siglo XX, resultando la manifestación final de un proceso de varios siglos de reformas educacionales. La autora hace mención de las principales experiencias institucionales que esta corriente pedagógica llevó a cabo, a fines del siglo XIX, en Inglaterra, Francia, Alemania, Estados Unidos y España, y su vinculación internacional, especialmente a partir del Bureau International des Écoles Nouvelles en 1899. Confluencia de las ideas

paidocéntricas heredadas del pensamiento de J. J. Rousseau y de la psicología experimental que originó la Paidología, el movimiento de la Escuela Nueva confrontó con los métodos pedagógicos basados en el memorismo y el formalismo, que genéricamente caracterizó como "tradicionales". Su compromiso con la creatividad, la libertad y la paz trazó metas ambiciosas en un tiempo en el cual el proceso de democratización social y política sufrió reveses demasiado intensos. Incluso los sistemas educativos demostraron no estar preparados para que arraigaran integralmente sus propuestas de cambio, más allá de contadas escuelas públicas de las grandes ciudades, o de centros modelo, como el Instituto J. J. Rousseau de Ginebra. En este, eminentes investigadores como E. Claparède, P. Bovet y J. Piaget, con sus clases de Técnica psicológica contribuyeron a dar consistencia al campo de la psicopedagogía, al propio tiempo que se experimentaron prácticas de intervención en casos de fracasos escolares, retrasos psicológicos y problemas de personalidad, mediante las consultas medio-pedagógicas. La consolidación de las tendencias paidocéntricas perfeccionaron los criterios de diferenciación curricular según la capacidad de aprendizaje y, por otro lado, condujeron a intentos de diversificación curricular, algunas de cuyas máximas expresiones fueron el método de proyectos de Kilpatrick y los centros de interés de O. Decroly.

La relación entre graduación de aprendizajes y condiciones materiales escolares para que pudieran concretarse los proyectos de escuelas graduadas son estudiadas por Antonio Viñao Frago, tomando como centro de análisis el caso español, a través de las contingencias que la escuela-colegio-graduada tuvo para consolidarse luego de más de medio siglo de difícil arraigo. La falta de edificios, la apatía o resistencia de los maestros a los cambios que representaba la escuela graduada con relación a la unitaria preexistente, la diversidad de opiniones acerca de la distribución de los espacios para estas escuelas, actuaron en conjunto como freno a la nueva cultura escolar que implicaría la escuela graduada. En ésta, los cambios curriculares y el método simultáneo modificarían el uso del tiempo, los métodos de evaluación, la organización administrativa, la planta docente e instalarían las prácticas clasificadorias mediante los test de inteligencia en aras de la homogeneidad necesaria para el funcionamiento en grados. No obstante, concluye el autor, que luego de la década de 1960, la escuela graduada había creado una cultura escolar tan firme que fue capaz de resistir los diferentes intentos de reforma posteriores.

Como bien dice Miguel Angel Cerezo Manrique, la introducción de los test psicopedagógicos por parte de los promotores de la Psicología experimental, fue acompañada, afines del siglo xix, con las investigaciones estadísticas derivadas de las concepciones positivistas, las cuales imbuidas de

criterios evolucionistas, dieron como resultado un impulso a los estudios antrópometrivos y céfalométricos. En combinación con las preocupaciones de los movimientos higienista y paidológico, extendieron su atención a los niños con dificultades escolares y a quienes se consideró minusválidos. El autor utiliza el concepto de "conocimientos psicopedagógicos" para incluir aquellas prácticas e intervenciones básicamente orientadas a resolver trastornos psíquicos o neurológicos que afectaban la capacidad de aprendizaje, en un contexto histórico en el cual tanto la Psicología como la Pedagogía aún estaban en un proceso de consolidación disciplinar e institucional. Pero dichos conocimientos psicopedagógicos, nutridos de la Psicometría y la Paidometría, trascendieron el ámbito de los escolares con deficiencias, para tratar también los casos de sobredotación, la orientación escolar y profesional, y la problemática de la individualización y diferenciación pedagógica. Asimismo, estos conocimientos, traducidos o incluidos en materias de la formación de maestros ocuparon un lugar destacado. Las propias instituciones centrales del sistema educativo alentaron la introducción y desarrollo nacional de los temas de psicopedagogía, tal como se observa en la Inspección de Primera Enseñanza y en la Inspección Médico Escolar, a principios del siglo xx. También otros institutos vinculados a la orientación profesional, como el Instituto Nacional de Psicotécnia, contribuyeron a este desarrollo con sus diagnósticos para determinar aptitudes y con la organización de su Departamento Psicopedagógico. La Educación Especial, fruto de las ideas de escolarización universal, incluyó a los "anormales", y este fue otro ámbito de las intervenciones psicopedagógicas, en una interacción fuerte entre la Medicina, la Psicología y la Pedagogía, no obstante la subordinación a limitaciones presupuestarias afectaron las posibilidades de desarrollo.

Para finalizar, diremos que esta obra ofrece puntos de partida muy interesantes para una historia comparada de los saberes e instituciones científicas vinculadas con la educación, pues allana un camino que no siempre se ha recorrido sistemáticamente en las producciones historiográficas latinoamericanas, y permite percibir los adelantos y rezagos de los sistemas educativos en forma comparativa. Por otro lado, al recobrar la presencia de disciplinas prácticamente olvidadas como la Paidología o la Psicometría abren las puertas a desarrollos y debates científicos cuya profundidad y tenacidad sorprenden, si se tiene la debida apreciación del contexto histórico en el cual transcurrieron.

Adrián Ascolani
Universidad Nacional de Rosario

ALMEIDA, MARIA DE LOURDES PINTO DE.

Universidade pública & iniciativa privada. Campinas: Alínea, 2002. 179 páginas.

O livro de Almeida traz uma importantíssima discussão a respeito da universidade pública brasileira. Esse tipo de discussão tem sido ofuscado ultimamente devido a um desvio de foco nas políticas públicas para o ensino superior. Da primazia de políticas voltadas para a Pesquisa e Desenvolvimento, o discurso e as ações oficiais no Brasil atual estão sendo deslocados para o ajuste das universidades às políticas de ação afirmativa. As políticas liberais recentes para as universidades passam a alimentar a retórica da correção da desigualdade de oportunidades. Assim, muito se discute formas de parceria da universidade pública com o "terceiro setor". O livro em questão aponta para importância da relação das universidades com o setor produtivo, debatendo a relação do primeiro com o segundo setor como eixo central da transformação econômica nacional.

A discussão a respeito da universidade pública tem recebido diversos enfoques, principalmente no que se refere à questão da expansão de vagas, financiamento e de formas veladas ou não de privatização da educação superior pública. O destaque atual é dado à questão das cotas de acesso para estudantes oriundos de minorias sociais, como "negros", "índios". Da mesma forma, se discute políticas de ação afirmativas para corrigir outras formas de desigualdade de oportunidades de acesso à educação superior vinculadas às injustiças inerentes à oferta da educação fundamental no Brasil.

Mas a desigualdade de oportunidade expressa a desigualdade de condições sociais entre os brasileiros. Desigualdade essa que só poderá ser sanada com transformações econômicas profundas que reestruitem a sociedade nacional e promovam a inserção digna de milhões de brasileiros ao mundo do trabalho. Neste caso, a análise da relação universidade sociedade deve ser feita num prisma que possibilite o enfoque da pesquisa, da produção de tecnologia, do desenvolvimento econômico e da democratização do acesso aos benefícios decorrentes deste.

Trata-se de discutir o que a universidade pública pode fazer para interferir nas condições sociais dos brasileiros, contribuindo para superar a nossa histórica desigualdade de fato. A questão da privatização da universidade pública agora se refere à forma como o conhecimento que nela se produz vai ser apropriado pelos empreendimentos privados.

A autora discute a relação da universidade pública com o setor produtivo num momento em que a pesquisa acadêmica encontra-se praticamente abandonada pelo Estado. As áreas de pesquisa que recebem atenção são as que se sujeitam à pressão do mercado globalizado. Isso transforma o *ethos* acadêmico.

O livro focaliza a UNICAMP como campo empírico. O fenômeno histórico abordado, a relação da UNICAMP com as empresas, a forma como a pesquisa nesta universidade foi se direcionada para o mercado, é confrontado com discursos dos professores e reitores, bem como de empresários e estudiosos do conexão entre pesquisa universitária, tecnologia e produção. Isso possibilita um estudo que revela a prática acadêmica numa perspectiva de luta hegemônica. Almeida articula sua pesquisa segundo a concepção de história de Gramsci, o que lhe possibilitou reconstruir modelos de relação universidade sociedade a partir dos discursos e práticas dos acadêmicos.

A discussão refere-se ao *ethos* acadêmico, aos princípios e valores aceitos como válidos para a atividade científica. Trata-se de mostrar como se define o que é pertinente para as pesquisas. A autora mostra as diretrizes básicas que prevalecem nessa relação da pesquisa elaborada na Universidade Pública com a iniciativa privada. A primeira diretriz refere-se ao modelo *mertoniano*. A segunda é indicada como *science pushed* e a última identificada como *universidade globalizada*.

No modelo *mertoniano*, a ciência é instituída como um bem em si e como tal receberia o apoio financeiro da comunidade. O modelo *science pushed* caracteriza-se pela forte presença do Estado no direcionamento das pesquisas, privilegiando empreendimentos científicos ligados aos setores nacionais estratégicos, como a tecnologia bélica. Neste caso, o setor público enquanto agente impulsor do progresso e da defesa nacional privilegia as linhas de pesquisa conforme os interesses do Estado. Segundo o modelo *universidade globalizada*, o mercado torna-se o agente capaz de direcionar as pesquisas conforme o fluxo, ou o caos da concorrência. Assim, os investimentos privados em pesquisas influenciam o desenvolvimento de projetos que, no curto prazo, atendessem às necessidades de inovação de produtos e processos nas empresas.

Para a autora, a relação entre esses modelos não é de exclusão, mas de complementação. Daí, então, a importância de uma Universidade Plural. Contudo, a pluralidade significa privilegiar certas opções políticas, como a defesa dos interesses nacionais e da eliminação da pobreza. Trata-se de critérios que definem o *caráter público* da universidade e que evitariam a sua submissão incondicional aos ditames do mercado. Segundo Almeida, a estatização da universidade lhe garante a capacidade de manter a sua pluralidade permitindo a coexistência da ciência como bem em si, como meio para implementar o mercado e promover o interesse social. Assim, uma universidade pública é plural se estiver aberta para as mais diversas tendências de pesquisa ligadas ao governo, ao mercado e às necessidades da população.

No primeiro capítulo do livro, encontra-se um quadro histórico da relação da UNICAMP com as empresas frente às políticas de ciência e tecnologia nacional. No segundo capítulo, são discutidas transformações ocorridas nas últimas décadas, mostrando mudanças no estatuto social da ciência e da universidade. No terceiro capítulo, é discutido o nexo entre ciência, tecnologia e programas de Pesquisa e Desenvolvimento, fornecendo um quadro conceitual para análise da delimitação entre público e privado no campo acadêmico, sobretudo quando este mantém interface com o setor empresarial. No último capítulo, são discutidas as estratégias e as tendências para se ampliar e controlar a relação da UNICAMP com a empresa. Trata-se de uma discussão baseada em entrevistas com destacados pesquisadores das Faculdades de Engenharia e de Institutos, como o de Física, Química e Biologia, setores envolvidos com pesquisas aplicadas. A autora mostra que a diferença nas perspectivas dos acadêmicos reflete, sobretudo, os interesses dos pesquisadores, tanto no que concerne aos benefícios econômicos diretos, quanto no que se refere às suas concepções ideológicas. Mas essas diferenças revelam uma forte disputa no interior do espaço acadêmico, mostrando que a hegemonia do modelo *sociedade globalizada* sofre ainda resistência por parte de acadêmicos comprometidos com ideários socialistas.

A análise histórica da relação da UNICAMP com as empresas e do modelo que tem prevalecido nessa relação é feita com embasamento documental e dados colhidos em entrevista. Isto possibilitou um estudo bem fundamentado da luta hegemônica das tendências em disputa. Contudo, quando a autora fala do modelo da "universidade plural" algumas questões ficam sem respostas. Destaco a questão da viabilidade desse modelo no atual contexto nacional. Creio que um aprofundamento maior a respeito da natureza desse modelo de universidade plural ainda merece ser discutida. Até que ponto esse modelo poder ser compatível ou não com uma sociedade liberal baseada no dogmatismo dos critérios dados pelo mercado? Ainda que não aprofunde essas questões, o livro de Almeida oferece uma grande contribuição para o debate em torno das políticas públicas para a educação superior e para a pesquisa e desenvolvimento e torna-se uma leitura necessária para os que se preocupam com essas temáticas tão fundamentais para o Brasil.

Sidney Reinaldo da Silva¹

¹ Filósofo graduado pela PUCCAMP. Mestre e Doutor em Filosofia Política pelo IFCH da UNICAMP. Pós-doutor em Filosofia da Educação pela FE da UNICAMP. Docente e Pesquisador do PPG em Educação da UTP. Endereço para correspondência: Av. Francisco Glicério, 1458, apto 34, Centro, 13013-140 Campinas/SP. E-mail: sreinald@uol.com.br.

VIÑAO ANTONIO

Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo xx, Marcial Pons, Ediciones de Historia, Madrid, 2004, 280 páginas.

Antonio Viñao es catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia y actualmente preside la Sociedad Española de Historia de la Educación. Autor de numerosas obras relevantes que han enriquecido el panorama historiográfico educacional de estos últimos años, Viñao, en esta oportunidad nos ofrece un texto acerca del devenir histórico de la educación española en el tejido de un período largo, los últimos cien años, desde los inicios de la renovación y modernización educativa hasta los umbrales del siglo XXI.

Este volumen que reseñamos se compone de una Introducción y cuatro capítulos con una secuenciación lógica y argumentativa que vertebran la totalidad de la obra. En la Introducción se explicita que "El análisis efectuado en este libro se circunscribe, pues, a la evolución en la España del siglo XX de la educación y del sistema educativo formales." También en la *Introducción* el autor deja en claro que no se ocupará del ámbito no formal así como tampoco del informal, quedando éstos fuera del horizonte analítico de la obra. Sólo aludirá a ellos en ocasiones, a los efectos de explicar y comprender determinados aspectos que condicionan y son condicionados por el sistema educativo formal, puntualizando que en esta ocasión no se efectuará una intrahistoria de la educación y de la enseñanza.

Por otra parte, el autor señala que ha optado por una orientación que considera los procesos y problemas fundamentales que han tenido lugar a lo largo del siglo XX. Para ello, sigue una "configuración estructural que atiende a la evolución político educativa, a la evolución y aspectos más relevantes del sistema educativo y a los procesos socioeducativos básicos". Cabe consignar que entre estos procesos, Viñao se aboca a examinar en detalle, aquellos vinculados con la alfabetización, con la escolarización y con la feminización educativa. Si bien el autor es consciente de que su enfoque puede tener el inconveniente de repetir en ocasiones algunos hechos, ideas o argumentos, "a medio camino entre el texto informativo y el ensayo interpretativo", coincidimos con él en destacar que "se pretende ofrecer una visión diferente y complementaria de la que puede encontrarse en aquellos manuales o libros, mencionados en las referencias finales, que tratan el mismo tema y período".

Luego, en el apartado II, *La Educación en la España del siglo XX. Un análisis diacrónico*; encontramos: "La situación heredada"; "Los inicios de la renovación y modernización educativa (1900-1931)"; "La segunda República (1931-

1939) y el exilio republicano”; “La dictadura franquista y los años de transición (1936-1977)”; “La restauración democrática (1977-2000)”. En estas etapas, desde una visión panorámica, el autor diferencia en el interior de cada una de ellas los momentos de mayor significatividad, estudiándose las principales dimensiones del fenómeno educativo desde una pormenorizada perspectiva. Uno de los logros y méritos de esta sección reside en la capacidad de su autor para sintetizar con claridad y precisión un siglo en la historia educativa española.

El capítulo III *El sistema educativo español*, resulta particularmente modular, el de mayor envergadura y extensión analítica. En él, se presentan aquellos aspectos relacionados con la “Configuración estructural: de un sistema dual y semiarticulado a otro integrado, segmentado, sistematizado”. Luego, se estudia “La educación infantil: el primer nivel del sistema educativo”; “La segmentación vertical de la educación primaria”; “La educación secundaria: enseñanza preuniversitaria o prolongación de la primaria?, ¿integración o segmentación?”; “La educación especial: de la exclusión a la integración”; “La educación de adultos: entre lo escolar y lo profesional y socio-cultural”; “La formación profesional: la creación de un sistema educativo específico, interno y externo al sistema educativo formal”; “Sistematización y diversificación de los estudios superiores”; “Gobierno y administración: de un sistema centralizado a otro autonómico”; “La cuestión nacional y las políticas lingüísticas en la enseñanza”; “La enseñanza privada”; “El subsistema educativo de la Iglesia católica.”

Por último, el capítulo IV *Tres procesos básicos: alfabetización, escolarización y feminización*, da cuenta de los procesos vinculados con el acceso a la modernidad educativa desarrollando los siguientes puntos: “El proceso de alfabetización (1900-1940), (1940-2000)”; “El proceso de escolarización y El proceso de feminización educativa.” En este capítulo se atiende a los tres procesos básicos de transformación en la educación española del siglo XX desde una óptica cualitativa y cuantitativa, puntuizando los alcances y consecuencias de los mismos. El pasaje desde una sociedad de alfabetización restringida a otra de alfabetización generalizada, serán auscultadas por Viñao en este capítulo, atendiendo a la difusión de la cultura escrita y de la lectura, las políticas bibliotecarias, la problematización de los conceptos de analfabetismo funcional, iletrismo y de neoalfabetismo en el marco de los últimos años del siglo xx y con relación a la cultura escrita.

Al llegar al *Epílogo desde el siglo xxi*, Viñao subraya que el siglo xx ha sido tanto en España como en otros países europeos del sur, un siglo de plena modernización educativa. Según el autor, esta modernización adquiere una significación identificatoria de una serie de transformaciones que sintetiza-

rá en estas páginas. Viñao afirma que “España entró, pues, en los últimos treinta años del siglo xx en la modernidad educativa, y con ella, en las nuevas realidades y problemas que ésta plantea”. Así, se advierte que los datos más significativos que reflejan el atraso español con relación a los países de Europa central y del norte: analfabetismo, no escolarización, asistencia irregular, estructuras académicas arcaicas, etc. han ido desapareciendo a inicio del siglo XXI. Más aún, la mirada crítica de Viñao, avanza en la agenda pendiente de una modernidad educativa española que evoca otros contextos y realidades que no nos resultan ajenas: “... menor gasto público y privado en educación e investigación por alumno y en relación con el producto bruto interno, mayor porcentaje de abandonos y repeticiones en la escolaridad obligatoria, porcentajes inferiores de titulados en educación secundaria postobligatoria, sobre todo en formación profesional, mayores desigualdades educativas, menor desarrollo de las infraestructuras culturales y hábitos lectores, inferior grado de difusión escolar y social de las nuevas tecnologías de la información, baja movilidad universitaria y escasez de las ayudas a la misma, bajo conocimiento de lenguas extranjeras, y un largo etc. - que muestran tanto el peso, todavía perceptible, de las negativas consecuencias de la guerra civil y de la dictadura franquista, como de las fuerzas opuestas a dicha modernización”.

Seguidamente, en el apartado destinado a *Nota bibliográfica* se enuncian diversas obras de primer nivel ya sea de la historia de la educación española, como trabajos que cubren determinados períodos del siglo xx, que han sido consultadas en la elaboración del libro resenado. También se incluye algunas obras representativas y ampliatorias referidas a tópicos explicitados en el libro de Viñao, que pueden resultar de utilidad a los eventuales lectores.

Conjuntamente, las apropiadas selecciones iconográficas que Viñao incorpora se erigen como testigos oculares encargados de plasmar diferentes aspectos de la realidad educativa emergente de cada etapa estudiada, complementando y enriqueciendo el registro textual. Además, el adecuado *Cuadro Cronológico (1900-2000)* que se incluye, facilita la comprensión y generalización de la lectura, cumpliendo un cometido didáctico. La fluidez expositiva de su autor facilita la presentación sintética de la realidad histórico educacional analizada. Sus reflexiones sobre los procesos de alfabetización, escolarización y feminización; así como la enunciación de las problemáticas controversiales y pendientes deudas de fines de siglo, y aún persistentes en el panorama educativo español, hacen del texto una referencia calificada para repensar la “escuela para todos”.

En resumen, los aportes relevantes de esta obra no se agotan en la contribución de calidad a la historia de la educación española del siglo xx efectua-

da desde una óptica rigurosa, que a su vez, resulta de acceso llano y directo. Es de destacar que a lo largo del texto, se advierten las atinadas referencias y articulaciones entre las políticas y sus formulaciones legislativas, las diferentes concepciones de la educación, las múltiples posiciones ideológicas, las tradiciones educativas y culturales, los grupos, instituciones, intermediarios culturales, los espacios de modernización y renovación pedagógica, los sujetos y publicaciones que los propiciaron; así como también las fuerzas conservadoras que retrasaron dicha modernización.

Finalmente, el autor ha procurado y logrado, que las páginas resulten amenas y didácticas, de modo que sirvan de guía a múltiples destinatarios: tanto en la tarea docente como a aquellos estudiosos e interesados en la historia educativa española del último siglo. En suma, cabe ponderar la iniciativa de editar una obra de este tipo que “pretende ofrecer una visión diferente y complementaria de la que puede encontrarse en aquellos manuales o libros, mencionados en las referencias finales, que tratan el mismo tema y período”. Cabe señalar que para los lectores argentinos, este texto acerca el conocimiento de parcelas de la historia de la educación española, muchas de ellas reservadas al conocimiento de especialistas en el tema. En suma, este libro se afirma como punto de orientación para el abordaje de un recorrido historiográfico educativo del siglo XX en materia educativa española.

Carolina G. Kaufmann
Universidad Nacional de Entre Ríos

EUGENIA ROLDÁN VERA (2003)

The British book trade and Spanish Americans independence. Education and knowledge transmission in transcontinental perspective, Ashgate Publishing Limited, England.

La obra que aquí se reseña es resultado de la tesis doctoral presentada por la autora ante la Universidad de Cambridge. Su objeto de estudio es un caso de comercio transatlántico de libros en las primeras décadas del siglo XIX, más específicamente las obras publicadas por la casa Ackermann –catecismos y otras obras pedagógicas y de difusión- con sede en Londres para las jóvenes naciones latinoamericanas en la década de 1820. Este es ya un primer logro del trabajo, ya que analiza una “edad oscura” –la primera mitad del siglo XIX- de la historiografía educativa latinoamericana. A su vez, esta condición de primera obra implica una limitación al tema ya que no aborda –al menos en profundidad- de las diferencias entre las distintas naciones.

Como dice la autora al comenzar la obra, “la investigación que dio lugar a este libro surgió del deseo de investigar una historia curiosa”. A lo largo de la misma, esa historia curiosa es presentada y analizada desde diversas perspectivas, en las que se evidencia un fuerte bagaje teórico y un conocimiento sólido de las actuales investigaciones sobre historia del libro y de la lectura. Se presenta un profundo estudio de archivos de distintas naciones (Inglaterra, EE.UU., México, Argentina, Chile, Centroamérica) en las que se consultaron distintos tipos de fuentes –además de las obras de Ackermann, se ha investigado en archivos personales, diversos catálogos, biografías, etc-. A la vez se echa mano de debates y construcciones teóricas de nociones centrales sobre el tema como las de autor, género literario o acto de lectura.

Roger Chartier ha destacado que una historia social de la lectura debe dar cuenta de tres elementos: el libro como objeto, –su materialidad, su condición de mercancía–, el texto –su contenido y forma, sus elementos paratextuales y sus protocolos de lectura– y finalmente las escenas concretas de lectura junto con sus efectos sociales. La obra se ocupa de las tres dimensiones con un alto grado de profundidad. De esta forma, toma la escritura y la traducción de las obras –en comparación con las versiones originales en inglés–, sus formas de distribución, compra y venta, las formas de lectura –con un énfasis especial a su uso dentro del método lancasteriano, en expansión contemporánea en el continente–, sus relaciones con el clima independentista, y las adaptaciones y reescrituras que posteriormente se hicieron de las obras en el continente. Esta complejidad es presentada por la autora al finalizar el último capítulo de la obra: “Un libro de texto, más allá de su aparente estabilidad, en un medio inestable de transmisión de conocimiento, lo que por consecuencia puede servir a distintos sentidos de estudio del fenómeno. Los libros de texto de Ackermann, escritos en colaboración, traducidos con adaptaciones, distribuidos por canales heterogéneos, memorizados en las escuelas con asociaciones cívicas y religiosas, leídos por individuos que confrontaban en ellos sus identidades sociales y políticas, y escritos estrechamente con nociones adheridas sobre el nacionalismo, son un claro ejemplo del carácter activo de todos los procesos implicados en una historia de comercio transatlántico de libros” (p. 232, traducción nuestra).

El capítulo I aborda las modificaciones de la cultura impresa en América Latina en las primeras décadas del período independentista. El capítulo II se ocupa de la producción de las obras como resultado de complejos procesos de negociación entre los distintos actores involucrados, y pone especial hincapié en analizar la visión de América que los libros trasmitían. Esta reconstrucción lo vuelve de gran interés para el público peninsular por el lugar

dado en esas operaciones a los españoles liberales emigrados. El capítulo III reconstruye los procesos de distribución de las obras de Ackermann en América Latina. Originalmente, Roldán Vera rescata la condición de "mercancía" de los libros, y busca elementos en la historia económica de la época para reconstruir esos circuitos.

Los apartados siguientes se ocupan de la recepción. El capítulo IV trata de su uso en el contexto de las escenas de lectura propuestas por las escuelas lancasterianas. Aquí se dialoga con aportes realizados por la autora sobre el tema en otros trabajos y grupos de investigación referidos a la difusión mundial del sistema de monitores. El capítulo V focaliza en los efectos que las lecturas tuvieron en la construcción de comunidades de lectores como identidades post-independentistas y es, a nuestro entender, el apartado más sugerente y original de la obra. Baste el siguiente párrafo como prueba: "Mediante los valores asociados a la 'extranjeridad' y 'britanidad' de los libros, los lectores reforzaron la convicción de Inglaterra como modelo de desarrollo político y económico, de buenas maneras y de civilización en general. También parecen haber fortalecido la noción de que las naciones hispanoamericanas estaban en un estado de atraso y que debían estar dispuestos a aprender de los ejemplos de los países más avanzados. Es difícil comprobar que los libros de Ackermann contribuyeron efectivamente a producir 'pensadores racionales' y ciudadanos obedientes a la ley que esperaban los sponsors. Más bien parecen haber cumplido funciones pragmáticas en la formación de esos ciudadanos, dándole a los lectores una herramienta de auto-legitimación en el proceso de configuración de los grupos sociales y políticos del período post-independiente" (p. 200, traducción nuestra). Finalmente, el capítulo VI se ocupa de las reescrituras de las obras en Latinoamérica en las décadas siguientes. La obra se cierra con las Conclusiones y apéndices sobre las publicaciones de Ackermann. A su vez, distintos soportes paratextuales –cuadros, gráficos, citas, ilustraciones, etc.– ayudan al lector a tener una mejor comprensión de la obra.

En "Pierre Menard, autor de *El Quijote*", Jorge Luis Borges imaginó a un escritor menor que buscaba reproducir los gestos de Cervantes que produjeron *El Quijote* para reescribirlo textualmente. Si bien lo logra en unos pocos párrafos, su acto de escritura y recepción modifican profundamente la obra, y demuestra entonces que la copia es imposible porque siempre se genera un plus de sentido no presente en la primera versión. Este cuento de Borges es una excelente metáfora de la cultura latinoamericana, en la que la traslación e importación de ideas del Viejo Mundo siempre trastocaron en traducciones o adaptaciones y no en reproducciones puras, muchas veces con efectos

no esperados por los autores e importadores. El trabajo de Roldán Vera es un estudio de caso central para pensar estas problemáticas.

Pablo Pineau
Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de Luján

Reseña de eventos

PRIMER CONGRESO REGIONAL DE HISTORIA E HISTORIOGRAFÍA
6 y 7 de mayo de 2004, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.

Durante los días 6 y 7 de mayo de 2004 se realizó en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina, el *Primer Congreso Regional de Historia e Historiografía*. El mismo estuvo organizado por el Departamento de Historia de dicha unidad académica, cuya coordinación está a cargo del profesor Dario Macor.

El evento se realizó alrededor de 8 mesas temáticas, constituidas según diferentes criterios, en las que se desarrollaban entre 4 a 6 ponencias por encuentro (en total hubo 71 ponencias). Los temas de las mesas fueron los siguientes:

- Fuentes históricas y representación.
- Ciencia y Universidad.
- Teoría e Historia.
- Argentina moderna.
- Historia reciente.
- Historia y ciudad.
- Argentina: colonial y siglo xix.
- Sociedad y representación en la *polis*.

Al inicio del Congreso se llevó a cabo un panel titulado: *Los lugares del historiador: el Archivo, el Museo, la Universidad* cuyas disertantes fueron Ana María Cechini, Alicia Talsky y Teresa Suárez. Esta primera instancia fue una introducción pertinente para los posteriores debates que se produjeron al hilo del desarrollo de las ponencias. Además, se hicieron comentarios sobre el estado en el que se encuentran los museos y archivos de la ciudad de Santa Fe, y se invitó a historiadores y público en general a recorrer estos ámbitos de transmisión de las historias y las culturas regionales.

A lo largo del transcurso del Congreso se desarrollaron tres conferencias, las cuales poseían un punto en común constituido por las problemáticas actuales en las formas de hacer historia argentina. El disertante de la primera

de ellas fue Alejandro Cattaruzza, la cual se denominó *La historiografía argentina 1984-2004: políticas académicas, debates culturales*; la segunda estuvo a cargo del disertante Eduardo Hourcade de la Universidad Nacional de Rosario, cuyo título era *Dimensiones de la temporalidad en la sociedad contemporánea*; y la de cierre fue presentada por la profesora Hilda Sábato titulada *La política en el siglo XIX: apuntes sobre una historia renovada*.

Durante el evento se pudieron debatir muchas de las problemáticas que atraviesan el campo de la historia y la historiografía en la actualidad, principalmente las cuestiones pendientes para los historiadores argentinos. Igualmente se dieron a conocer diversos proyectos de investigación en marcha.

Una particularidad destacable de estas jornadas, y que tiene que ver con un fenómeno que se puede observar a nivel nacional, fue la participación de jóvenes investigadores interesados en los avatares de la construcción de nuestro pasado.

En las mesas temáticas se pudieron observar expositores de diversas regiones del país, pero especialmente se hallaban presentes representantes de la región litoraleña. Una de las cuestiones que caracterizó este Congreso fueron las investigaciones referidas a indagar a través de análisis microhistóricos el siglo XX argentino. Podrían mencionarse tres períodos analizados dentro de este: por un lado, principios de siglo (1900-1940) a través del desarrollo ferroviario, los inicios de la participación electoral del radicalismo, la educación en Entre Ríos y Santa Fe, el cooperativismo agrario, los inmigrantes, la política, la economía en las crecientes ciudades litoraleñas, la religión, las mujeres; por otra parte, se podrían considerar los estudios referidos al período peronista (1940-1955) en relación con las políticas públicas y la religión en las escuelas. Finalmente, se realizarían análisis que dan cuenta de lo considerado por los historiadores como "la historia reciente" con trabajos referidos a los movimientos estudiantiles universitarios en los '60 y '70, la educación en los '80 y la política económica de los '90.

Es necesario mencionar, también, las investigaciones del período colonial y el siglo XIX que se presentaron cuyas temáticas rondaban los siguientes puntos: las sociabilidades populares en Córdoba, las inmigraciones, el arte, las actividades portuarias, los pueblos aborígenes, las guerras, la política. Del mismo modo, se produjeron instancias de reflexiones historiográficas sobre teoría histórica, desarrollos científicos y políticas universitarias desarrolladas en la Argentina.

En síntesis, este encuentro permitió que, a lo largo de dos jornadas de trabajo, la historia y la historiografía argentina sean el centro de la reflexión, sin duda los ejes que atravesaron las discusiones. Podemos señalar que diferentes líneas teórico-epistemológicas traspasaron las diversas ponencias

presentadas, de allí la riqueza de todo el avance del Congreso. Consideramos viable pensar que los asistentes y ponentes, en las distintas instancias de participación, lograron satisfacer las múltiples aspiraciones con las que se acercaron a este. Si bien los debates no concluyeron, si quedaron puertas abiertas para seguir profundizando en la compleja tarea de narrar el pasado, sin perder de vista el presente.

Natalia Díaz
Universidad Nacional de Entre Ríos

XIII JORNADAS ARGENTINAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

10, 11 y 12 de noviembre de 2004. Sedes: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Durante los días 10, 11 y 12 de noviembre de 2004 se organizaron las XIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación "La educación en la Argentina: balances historiográficos, inventarios del presente y desafíos de la investigación" de la Sociedad Argentina de Educación con el objeto de atender al interés por realizar una mirada a la historia de la educación argentina que sostiene la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. La misma estuvo a cargo de la Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, y el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján y se realizaron en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

El objetivo general que se expresó para la realización de estas jornadas fue generar un espacio de exposición y debate de los estudios que se han producido en el último tiempo en el campo de la investigación en Historia de la Educación, que dan cuenta de la construcción de conocimiento histórico sobre la educación argentina tomando en cuenta el atravesamiento que sobre ella ejercen las promesas del pasado, las marcas de las tradiciones que la cruzan y que se encuentran en observación, y un futuro que nos muestra un escenario social de creciente complejidad abriendo nuevos desafíos para los investigadores en este campo particular.

Con el objeto de contribuir a esta mirada retrospectiva y prospectiva que proponían para la realización de las Jornadas, el encuentro de apertura se realizó en el Museo de las Escuelas en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación ofreciendo para ello una visita guiada al mismo

cuya presentación estuvo a cargo de María Cristina Linares (UNLu - Curadora), y de Silvia Alderoqui (SE-GCBA - Coordinadora). En el museo, los participantes de las jornadas tuvieron la oportunidad de recorrer el pasado de la escuela argentina a través de la exposición de objeto de diverso origen que en su conjunto mostraban la cotidianidad de un día de clases en cada época de nuestra historia educativa. Los participantes podían sentarse en los bancos, dejar mensajes y utilizar los útiles escolares, apelando a una estrategia interactiva que plantean los organizadores para la recorrida por el museo. Los libros expuestos pertenecen a la colección de la Biblioteca Nacional de Maestros y a la Asociación La Nube "Infancia y Cultura". También se contó con una exposición fotográfica de Silvia Pérez Fernández (UBA - Facultad de Ciencias Sociales).

La apertura formal de las Jornadas contó con la presencia de Félix Schuster (Decano de la Facultad de Filosofía y Letras - UBA), Federico Schuster (decano de la Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Rubén Cucuzza (director Decano del Departamento de Educación - UNLu), Sandra Carli (presidenta de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación y coordinadora general de las Jornadas).

A continuación se realizó una mesa temática titulada "Las publicaciones académicas y la historia de la educación" que contó con la presencia de Edgardo Ossana (UNR - UNER - UNPA), Miguel Somoza (UNED - UNLu) y Silvia Finocchio (UNLP - UBA), coordinada por Silvina Gvirtz (directora del Anuario - UDESA) en la que se realizó la presentación del Anuario N° 5 de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (2004).

Al cierre del primer día se realizó el primer panel de discusión de las Jornadas que llevó por nombre "Debates historiográficos en el campo de la historia de la educación" y que reunió a Marcela Mollis (UBA), Dora Barrancos (UBA - CONICET), Adrián Ascolani (UNR - CONICET), y que estuvo coordinada por Pablo Pineau (UBA - UNLu). En este panel se expusieron algunas ideas sobre qué significa investigar sobre historia de la educación, así como también se presentaron estrategias metodológicas de investigación como la historia comparada. Se pusieron a discusión categorías de análisis teórico que atraviesan el campo de la investigación en historia de la educación y generó un intenso debate entre los participantes a este panel.

Durante el segundo día de las Jornadas se llevó adelante un segundo panel de debate titulado "Inventarios del presente: historia, política y educación" que contó con la presencia de Waldo Ansaldi (IGG - UBA), Guillermmina Tiramonti (FLACSO - UNLP) y Rubén Cucuzza (UNLu), coordinada por Sandra Carli (IGG - UBA - CONICET) en el que se plantearon diversas postu-

ras que atienden al debate en la actualidad en materia de historia, política y educación.

Durante el tercer día se realizó una mesa temática cuyo nombre fue "Políticas de archivo en historia de la educación: Experiencias y propuestas para avanzar en la construcción de una red nacional de archivos" con la presencia de Ian Grosvenor (University of Birmingham), Mabel Kolesas (Biblioteca del Docente Municipal - Biblioteca de la Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Marcela Pelanda (Escuela Normal N° 1), Graciela Perrone (Biblioteca Nacional (Biblioteca Nacional de Maestros) y Horacio Tarcus (CEDINCI), coordinada por Inés Dussel (FLACSO). En este panel se planteó el trabajo de archivo y análisis de fuentes como la tarea principal que los investigadores en historia de la educación ponen en juego en sus proyectos de trabajo. Se plantearon experiencias llevadas adelante por algunos de los investigadores y también referencias a qué implica hacer trabajo de archivo y manejo de fuentes. También se apeló a la conservación de materiales y fundamentalmente se destacó la existencia de bibliotecas y archivos privados que se vuelven inaccesibles a la mirada del investigador, perdiéndose así información de valiosísimo contenido, únicos ejemplares en muchos de los casos.

El panel de cierre de las jornadas estuvo a cargo de Edgardo Ossana (UNR - UNER - UNPA), Adriana Puiggrós (UBA - APPEAL - CONICET) y Pedro Krotsch (IGG - UBA), coordinado por Lidia Rodríguez (UBA - UNER). Su título fue "Desafíos en la investigación en historia de la educación" y se plantearon en él miradas prospectivas sobre la investigación en historia de la educación así como una revalorización de la presencia de la crítica sobre categorías analíticas que deben ser repensadas o que deben dejar lugar a otras nuevas.

Durante el segundo y el tercer día de Jornadas se realizaron simposios temáticos, que contaron con la exposición de numerosas ponencias presentadas por ponentes de varias provincias de la Argentina. Los simposios fueron organizados temáticamente de la siguiente manera y atendiendo a diversos criterios:

1. *La transmisión de la historia de la educación*: Formas de transmisión de la historia de la educación, la enseñanza de la historia de la educación, modos científicos, mediáticos y editoriales de transmisión de la historia de la educación, polémicas sobre la verdad y la ficción en la historia de la educación, estrategias de difusión de los libros de historia de la educación, etcétera.
2. *Textos, lectura y escritura en la historia de la educación*: La cuestión del libro, investigaciones nacionales e internacionales, los procesos de lectura y escritura en el campo de la educación, cruces entre

- historia de la educación e historia cultural, la experiencia de la educación en libros escolares y no escolares, públicos alfabetizados y públicos lectores, los nuevos soportes del texto, historia de la educación y nuevas tecnologías, etcétera.
3. *El presente y el pasado reciente en la historia de la educación:* Miradas del presente, multitemporalidad del presente, la educación hoy y las huellas del pasado, cortes traumáticos de ciclos históricos y el papel de la escuela, la historia reciente y la historia pasada, el sentido del pasado en el presente, etcétera.
 4. *Las políticas educativas como construcción histórica:* Las políticas educativas en clave histórica, una historia de las políticas educativas o la cuestión política en la historia de la educación, el papel del estado y de los actores sociales en la historia de la educación argentina, el sistema educativo como dispositivo político, reformas estatales de la educación nacional, la nación en el contexto de la globalización, etcétera.
 5. *sujetos y construcción de identidades en la historia de la educación:* La historia de la educación y la producción de sujetos, las identidades educativas fuera y dentro del sistema educativo, homogenización y heterogenización de identidades, el papel de la educación en el terreno social y cultural, identidades nacionales, generacionales, de género, territoriales, de clase, igualdad y diferencia, etcétera.
 6. *Educación, trabajo y conocimiento y las preguntas de la historia de la educación:* La relación entre educación y trabajo en el sistema educativo argentino, la relación entre educación y economía, debates históricos y problemáticas contemporáneas, pasado y presente de la educación técnica, la preocupación por la producción económica en la historia de la educación argentina, etcétera.)
 7. *Historia de la educación y transformaciones culturales:* La historia de la educación como historia cultural, estéticas, estilos, gustos, mentalidades, hábitos, sensibilidades, transformaciones culturales y cambio educativo, construcción de públicos consumidores de culturales, alfabetización y consumo cultural, vida cotidiana, conservación y transformación cultural, arquitectura escolar, etcétera.
 8. *El pensamiento pedagógico en perspectiva histórica:* La historia de la educación y la producción de ideas pedagógicas, los intelectuales de la educación o la producción de una pedagogía argentina, el pensamiento pedagógico en la argentina y en el mundo, la enseñanza y la didáctica, etcétera.

9. *Historia de las alternativas educativas:* Experiencias alternativas dentro y fuera del sistema educativo, relación educación-comunidad-sociedad civil, movimientos de renovación pedagógica, educación y movimientos sociales, las visiones sobre el estado y la escolaridad en distintas épocas, etcétera.)
10. *Miradas sobre la historia del sistema educativo argentino:* El sistema educativo argentino, de la educación primaria al nivel cuaternario, ensambles y desarticulaciones, los lugares polémicos de la educación media y de la educación universitaria, el sistema educativo público en revisión en el contexto postreforma, los niveles del sistema educativo y sus historias y polémicas, sistema educativo y Estado, el sistema educativo como dispositivo regulador y formativo, etcétera.

Al final del segundo día se realizó la Asamblea General Ordinaria de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, donde se votó a la nueva Comisión Directiva que quedó compuesta de la siguiente manera:

PRESIDENTE: Pineau, Pablo – Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján
VICEPRESIDENTE: Ascolani, Adrián – Universidad Nacional de Rosario
SECRETARIA: Artieda A, Teresa – Universidad Nacional del Nordeste
TESORERA: Mercado, María Belén – Universidad de Buenos Aires

VOCALES:
Región Noroeste
 Titular: Ariza, José (Universidad Nacional de Catamarca)
 Suplente: Bianchetti, Gerardo (Universidad Nacional de Salta)
Región Litoral
 Titular: Doval, Delfina (Universidad Nacional del Litoral)
 Suplente: Fernández, María del Carmen (Universidad Nacional de Rosario)
Región Centro
 Titular: Garces, Luis (Universidad Nacional de San Juan)
 Suplente: Terreno, Ana (Universidad Nacional de Río IV)
Región Buenos Aires
 Titular: Lanza, Hilda (Universidad de Buenos Aires)
 Suplente: Meschiany, Talia (Universidad Nacional de La Plata)

Región Sur

Titular: Sarasa, Ariel (Universidad Nacional de Patagonia Austral)
Suplente: Tebaldo, Mirta (Universidad Nacional del Comahue)

REVISORES DE CUENTAS:

Titulares: Cucuzza, Rubén (Universidad Nacional de Luján)
López, María del Pilar (Universidad Nacional de Entre Ríos)
Suplentes: Narodowski, Mariano (Universidad Nacional de Quilmes)
Arata, Nicolás (Universidad de Buenos Aires)

En la Asamblea también se resolvió que las XIV Jornadas serán organizadas por la Universidad Nacional de La Plata y se llevarán a cabo en la ciudad de La Plata durante el año 2006. También se acordó realizar en la Universidad Nacional de Catamarca con motivo de conmemorarse 100 años desde la sanción de la Ley Lainez (14/10/1905), un concurso de trabajos que darán lugar a la I Jornadas de Historia, Política y Educación, en perspectiva regional, 100 Años de la Ley Lainez - Homenaje. La misma tendrá lugar durante el año 2005.

María Belén Mercado
Buenos Aires (Argentina)

Cecilia Braslavsky,
In memoriam

Hilda Lanza
Pablo Pineau

Nos es un duro y necesario desafío realizar un recordatorio de Cecilia Braslavsky, porque ella fue para nosotros una maestra inmensamente generosa que nos enseñó a pensar, a revisar, a debatir, y que signó en buena medida nuestras opciones y decisiones profesionales. Por eso vamos a intentar rescatar algunas de sus enseñanzas y propuestas en forma un tanto desordenada, sin líneas cronológicas o sucesiones institucionales. Esperamos que ése sea un valor agregado, ya que los cuestionamientos de los maestros pueden volver más reflexivos a los discípulos. Hay ocasiones como éstas en las que los temas a abordar en un escrito funcionan más como desorganizadores que como orientadores de las ideas.

Cecilia solía presentarse a sí misma haciendo referencia a su condición de pedagoga, de docente universitaria, de investigadora y de historiadora de la educación. Destacaba que *"la enseñanza de la Historia de la Educación tiene como propósito central contribuir a que los estudiantes comprendan la dimensión histórica de los hechos educativos, métodos y procesos, instituciones, teorías, utopías y propuestas de innovación educativa. Esa enseñanza debe tener un carácter eminentemente formativo. Ese carácter puede resumirse en la fórmula aprender a ver los orígenes y el devenir de todo lo educativo"*¹

Siempre señalaba al comenzar el año académico en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires que este aprendizaje era de suma importancia para los futuros trabajadores de la educación, ya que *"(...) el pasado no sólo debe ayudar a comprender el presente, sino que además debe ser útil para ahorrar esfuerzos en la búsqueda de alternativas para el futuro. Por otra parte, el conocimiento del pasado, debe facilitar el análisis de la recurrencia de utopías educativas no realizadas, de asociaciones entre hechos y procesos educativos por un lado y de otras dimensiones de la historia social y del pensamiento por el otro, lo que sin duda contribuye además a predecir tendencialmente el futuro de la aplicación de ciertos métodos pedagógicos, de la opción de determinadas formas institucionales o de la difusión de teorías específicas. Por último debe generar el hábito de contextualizar todas las dimensiones de lo educativo en un tiempo y espacio concretos"*².

En muchas de sus cartas, conversaciones, conferencias, trabajos e investigaciones mantenía tres referencias para aproximarse al análisis de la reali-

dad: la perspectiva histórico-educativa, el análisis del conjunto de los dispositivos desde los que el sujeto puede posicionarse para generar el cambio, y la referencia ineludible a la búsqueda de los consensos necesarios.

"Voy a comenzar tratando de hacer una presentación estructurada en tres puntos (...) el primero y del que nunca puedo zafar, es un punto histórico porque creo con convicción y por formación que si uno no entiende mucho de dónde viene le es bastante difícil resolver hacia dónde quiere ir, acerca de la génesis del tipo de educación que tenemos ahora, del tipo de vínculos con el mundo (...) y una visión del contexto: de determinadas características de la Modernidad en cuyo seno nació la escuela (...) El segundo punto refiere a los riesgos y desafíos actuales en términos de los cambios que están sucediendo en la producción, (...), en la política, en el mundo de los valores y en la cultura y tiene mucho que ver con la posibilidad de resolver algunos de los problemas que emergen (...) El tercer punto, al que me voy a referir (...) tiene que ver con las respuestas y los consensos construidos en torno a cómo avanzar y hacia dónde orientar los cambios en la educación³.

Siempre recordaba con honor su férrea formación en la República Democrática Alemana. Había adoptado al alemán como su segunda lengua, y lo lucía con altura en sus clases. Sus alumnos recordamos sus traducciones directas de libros grandes y pesados, con hojas de papel muy duro y títulos impronunciables para la mayoría, de los que lograba sacar enseñanzas de las que ninguno que las escuchara salía indemne.

Estas posiciones académicas tuvieron importantes consecuencias políticas y propositivas. Luchó toda su vida por lograr una distribución igualitaria del "bien educación" –como lo llamaba en sus primeros trabajos- mediante "contenidos actualizados" en tanto forma de democratización social. Fue muy genuina en esa empresa, aún adoptando posiciones criticables y criticadas. A través de los años, desarrolló una fuerte posición con relación a la necesidad de resolver una deuda pendiente tanto del Estado como de la sociedad en América Latina. Dicha deuda –presentada con diferentes énfasis en su producción académica– se refiere a la necesidad de desenvolver en nuestro contexto la capacidad política de construir mediante la educación una cultura ciudadana indispensable para la consolidación de la vida democrática y la justicia social. Por eso le preocupaban procesos como el fortalecimiento del Estado educador, la construcción de un verdadero federalismo sustentado en la formación de cuadros profesionales, la participación de la sociedad en el hacer educativo –manifestada en el interés por la educación desde diferentes modalidades y perspectivas- y la construcción en los pequeños intersticios que la realidad nos brinda las oportunidades de cambio aún en contexto altamente contradictorios.

En los últimos meses de su vida, entre sus expectativas futuras se encontraba la de escribir un libro en el que recuperara lo que llamaba "sus cuatro grandes experiencias de gestión": (I) los años al frente de la coordinación del área Educación de FLACSO Argentina, (II) el diseño, armado y dictado durante más de diecisésis años de la cátedra de Historia de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, (III) los días de trabajo en la Dirección de Investigación y Desarrollo del Ministerio de Educación Nacional y (IV) la dirección de la Oficina Internacional de la UNESCO. Este trabajo, que quedó inconcluso, señala la centralidad que para ella tenía nuestro campo académico como espacio de reflexión y de formación. La Historia de la Educación se ha quedado un poco más pobre desde el 1 de junio del 2005.

Notas

¹ Braslavsky, C., (1985). Una propuesta para la enseñanza de la Historia General de la Educación, Material Didáctico de la cátedra, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

² Braslavsky, C., (1985) *op. cit.*

³ Braslavsky, C., (1998). Conferencia en el Instituto Provincial de la Administración Pública. Buenos Aires, Argentina.