

A nuario

n^o 2 · 1998/1999

Sociedad Argentina
de Historia de la Educación



Miño y Dávila Editores

SOCIEDAD ARGENTINA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

DIRECTOR: Edgardo O. Ossanna

CODIRECTOR: Silvina Gvirtz

SECRETARIA EDITORIAL: Adrián Ascolani
 Maria del Pilar López
 Mirta Moscatelli
 Maria del Carmen Fernández

COMITÉ EDITORIAL: Gregorio Weinberg
 Cecilia Braslavsky
 Adriana Puiggrós

COMISIÓN DIRECTIVA 1997-1999

PRESIDENTE: Héctor Rubén Cucuzza, Universidad Nacional de Luján.
 VICE-PRESIDENTE: Edgardo O. Ossanna, Universidad Nacional de Entre Ríos.
 SECRETARIO: Mariano Narodowsky, Universidad Nacional de Quilmes.
 TESORERA: Sandra Carli, Universidad de Buenos Aires.

VOCALÉS: Región Noroeste

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

Región Centro y Cuyo

Titular: Juan Maricevic, Universidad Nacional de San Luis.
 Suplente: Malena López, Universidad Nacional de Córdoba.

Región Sur

Titular: Mirta Teobaldo, Universidad Nacional del Comahue.
 Suplente: Beatriz Amelia García, Universidad Nacional del Comahue

Región Litoral

Titular: Adrián Ascolani, Universidad Nacional de Rosario.
 Suplente: Adriana Miguel, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Región Buenos Aires

Titular: Pablo Pineau, Universidad Nacional de Luján.
 Suplente: Roque Dabat, Universidad Nacional de Quilmes.

COMISIÓN REVISORA DE CUENTAS:

Titulares: Silvina Gvirtz, Universidad de Buenos Aires.
 Eduardo Ashur, Universidad Nacional de Salta.
 Suplentes: Claudia Van der Horst, Universidad Nacional del Centro.
 Angela Ainsenstein, Universidad de Buenos Aires.

Depósito legal: M-30287-1999

Indice

Presentación5

Lidia Mercedes Rodríguez
 Educación de adultos en Argentina (1870-1900).....7

Silvia Brusilovsky
 Educación popular en la Universidad Reformista:
 el Departamento de Extensión Universitaria de la U.B.A. (1956-1966).....33

Delfina Doval y Carolina Kaufman
 La formación de los «cuadros de personal».
 El perfeccionamiento docente en la «Reorganización Nacional».....51

Cristina Posleman Pacheco
 Crítica a los efectos totalizantes de la cultura global.....64

Adrián Ascolani
 ¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas?
 Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916-1943).....87

Sandra Carli
 Infancia, política y educación en el peronismo (1945-1955).
 De los derechos del niño a las vanguardias políticas del futuro.....103

Marta Maria Chagas de Carvalho
 Pedagogía moderna, pedagogía da escola nova e prácticas disciplinares:
 ortopedia e moldagen.....122

Silvina Gvirtz y Diana Gonçalves Vidal
 La enseñanza de la escritura y la conformación de la modernidad escolar:
 Argentina y Brasil 1880-1930.....137

Comentarios bibliográficos.....162

Reseñas de eventos.....193

Normas para la presentación de trabajos.....206

Presentación

Decíamos, al presentar el Anuario nº 1, que ese hecho constituía un acontecimiento importante para la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Y era además un desafío, un desafío típicamente nuestro: hecho de esfuerzos, de riesgos, de caminos no recorridos previamente, de resultados inciertos. Hoy podemos decir que el esfuerzo continúa y que el desafío es permanente, pero que los resultados se van consolidando. Aparece el Anuario nº 2.

Tal vez el problema más serio que afecta a publicaciones como ésta es la de mantener su periodicidad. En ese sentido nuestro Anuario ha resultado bianual, pero no pensamos que necesariamente vaya a continuar así. Lo pensamos con cambios, con una búsqueda y con una reformulación constante de su perfil, con el dinamismo que las circunstancias puedan imprimirle. Y para todo ello hemos contado y contamos con invalorable colaboraciones.

Desde los historiadores de la educación que nos confían sus trabajos hasta los evaluadores dispuestos a ofrecer su tiempo y su profesionalidad; desde la seriedad con que asume su tarea el Comité Editorial hasta los colegas que nos hacen llegar sus aportes y sugerencias; desde la Editorial de la Universidad Nacional de San Juan, que ofreció generosamente sus servicios en el inicio de esta empresa hasta Miño y Dávila editores, nuestros actuales coeditores. Y la desinteresada colaboración de las Prof. Raquel Lothringer y Corina Dans.

Para la comunidad docente y científica de la Historia de la Educación en la Argentina estos últimos años han representado un constante y mutuo crecimiento: la creación y consolidación de la Sociedad, la aparición y continuidad del Anuario, la información periódica acercada por el Boletín y la comunicación ágil brindada por la lista Histeduc. Y sus Jornadas científicas bianuales, que en 1999 se realizarán en la Universidad Nacional de Quilmes. Y no es poco poder enunciar estas realizaciones dentro de las condiciones de producción del conocimiento en nuestro país, no especialmente favorables al respecto.

El presente Anuario, al igual que el anterior, ofrece trabajos sobre una diversidad de temas, presentados por un conjunto de investigadores –algunos más conoci-

dos que otros— que han superado las instancias de un exigente referato. La educación de adultos y la temática de la infancia, el problema de la escritura abordado comparativamente, la formación docente y el campo de la disciplina tienen su espacio dentro de este Anuario. Así como otros trabajos que abren a otras perspectivas, no digamos nuevas, pero sí escasas en su tratamiento específico: el recupero de una experiencia de educación popular y el gremialismo docente. Finalmente cabe mencionar un tema que hoy atrae especialmente la atención: educación y globalización.

No son de menor importancia los Comentarios Bibliográficos y las Reseñas de Eventos, varios de ellos no realizados en forma convencional sino que ofrecen la particularidad de convertirse en verdaderos artículos por sí mismos.

Nos queda esperar que la lectura del Anuario aporte una riqueza mayor a lo ya escrito, y que para los próximos números podamos contar con mayor cantidad de trabajos, y con una presencia también mayor de colaboradores extranjeros, especialmente latinoamericanos.

Estamos frente a las Jornadas que se realizarán en la Universidad Nacional de Quilmes; estamos frente a la Asamblea General que renovará a la Comisión Directiva de la Sociedad; estamos frente al comienzo de la preparación del próximo Anuario. Apostamos a profundizar los resultados obtenidos además de inyectar nuevos bríos y nueva sangre joven para el desarrollo de la Sociedad y de sus órganos. Estamos seguros de que así será.

Edgardo Ossanna
Director

Educación de adultos en Argentina (1870-1900)*

Lidia Mercedes Rodríguez**

Resumen

El trabajo analiza la situación del analfabetismo y las principales experiencias y discursos sobre Educación de Adultos que se desarrollaron en Argentina en la segunda mitad del siglo pasado. En la primera parte aborda una caracterización cuanti y cualitativa de los analfabetos en el período, y luego analiza las principales propuestas y posicionamientos que se desarrollaron desde el aparato del Estado y desde el Movimiento Obrero. Analiza así las tendencias normalizadoras, liberales, socialistas y anarquistas. Concluye planteando que en los últimos 30 años del siglo pasado surgieron en Argentina los principales elementos discursivos de una educación de adultos moderna, que alcanzarán mayor grado de institucionalización recién a comienzos del nuevo siglo. A partir de entonces la educación de adultos irá siendo progresivamente subsumida en un discurso escolarizante y estatizante, mientras que irá disminuyendo la capacidad educadora de la sociedad civil. Desaparece así el papel concientizador otorgado a la ciencia, y el papel de la educación en la formación de una clase social con capacidad de construir la utopía. El Estado ocupará progresiva e inexorablemente el lugar del educador, y obreros y trabajadores podrán aspirar a acceder a la escuela pública, en la medida en que renunciaran a disputar la hegemonía en su construcción.

This paper analyzes the situation of illiteracy and the principal experiences and discourses about Adult Education that took place in Argentina in the second half of the XIX century. In the first part it enters upon a quantity and quality description of illiteracy in the period,

* Este trabajo se realizó en el marco del desarrollo de mi Tesis para la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Cohorte Políticas Educativas e Investigación para la Toma de Decisiones. FLACSO. 1997.

** Universidad Nacional de Entre Ríos y Universidad de Buenos Aires.

and then analyzes the principal propositions and positions that evolved from the State and from Worker Movement. It analyzes the «normalizadoras», liberals, socialists and anarchistics tendencies. Finally it states that in the last past 30 years, the principal discursive elements concerning modern Adult Education appeared in Argentina and will not reach an upper institutional degree until the beginning of the new century. From this moment Adult Education will progressively sink into a scholastic discourse and a new growing role of the State, while the civil society educational capacity will be decreasing. By this way the science's role of making conscience disappears, and so does the Education forming role of a social able to build the utopia. Gradually and inexorably, the State will take teacher's place, and workers will only accede to public school if they resign to dispute the hegemony in its construction.

Introducción

La crisis por la que en la actualidad atraviesa la educación de adultos no puede dejar de ubicarse en el escenario de las profundas transformaciones de orden político, económico y cultural del fin de siglo. El análisis del momento fundacional se inscribe en la perspectiva de su constitución en el horizonte de discursividad moderno¹, en el momento en que Argentina se organizaba como Estado-nación y creaba la institución escolar como uno de los principales pilares de construcción de su futuro.

Como señalamos en otros trabajos², el «adulto» no se define en el campo educativo como en otras superficies discursivas. Así, si en el terreno jurídico o político el pasaje a la adultez implica crecimiento y madurez psicológica, en el campo pedagógico implica un déficit que, aún cuando en términos estrictos se refiere sólo a un problema escolar, se significa como carencia cultural. Ser adulto en educación no necesariamente significa ser mayor de edad, pero siempre implica ser un «marginado educativo» –adolescente, joven o niño– que no termina de incluirse en la cultura hegemónica; que pertenece, por lo tanto, a sectores sociales subordinados.

El desarrollo de la modalidad en este período no fue el despliegue lineal de un proyecto ya claramente concebido, sino el resultado de procesos de lucha hegemónica³ por los cuales el signifiante «educación de adultos»⁴ se fue ligando (siempre provisoria e inestablemente⁵) a diversos significados, y fue, por lo mismo, realizando algún trabajo –desplazamiento, subordinación, ocultamiento, represión, etc.– con otros significados posibles.

Fue recién en los primeros 20 años del nuevo siglo cuando tuvo lugar un proceso de institucionalización en el que las diversas corrientes político-ideológicas –liberales, socialistas, anarquistas, normalistas– lograron especificar más claramente sus propuestas y organizaron importantes experiencias cubriendo un vasto espectro

A continuación analizamos la situación del analfabetismo y las principales propuestas del período, realizadas desde el Estado Nacional y desde el Partido Socialista. La propuesta anarquista, de enorme riqueza para el campo de la Educación de Adultos, adquirirá importancia recién a partir de 1900, cuando el movimiento comience a ser hegemónico en las organizaciones obreras, a partir del triunfo interno de la tendencia organizadora.

Los analfabetos

Hacia 1869 el primer Censo Nacional de Población mostraba un panorama educativo desolador: el 77,4 % (780.319) de la población de 14 años y más era analfabeta. 26 años después, el segundo censo indicaba que, si bien el número absoluto de analfabetos había aumentado en un 66 %, decrecían significativamente los porcentajes, tanto a nivel nacional como en cada una de las provincias, con la única excepción de Chubut (cuadros 1 y 2).

Entre estos dos primeros censos de población se produjo la mayor tasa de disminución⁶ de analfabetismo de todo el siglo, llegando a 0,92 para todo el país. Incluso hubo jurisdicciones, como Santa Fe, Buenos Aires y San Luis, que tenían una disminución superior al total nacional, de más del 1 % anual, siendo la media de todos de 0,69 (cuadro 3).

Cuadro 1
Porcentajes de analfabetos (según censos nacionales)

Jurisdicción	1869	1895
Buenos Aires	71,5	45
Capital Federal	48,3	29,8
Catamarca	86,8	75,7
Córdoba	82,5	61,4
Corrientes	85	72,9
Chaco		71
Chubut	34,2	38,1
Entre Ríos	75,2	55,9
Formosa		69,1
Jujuy	91,2	80
La Pampa		62,5
La Rioja	90,9	70

Mendoza	81,3	57,9
Misiones		76,7
Neuquén		75,1
Río Negro		70,4
Salta	88	77,4
San Juan	82,9	64,1
San Luis	88,9	62,9
Santa Cruz		43,5
Santa Fe	74	44,5
Sgo. del Estero	93	85,6
T. Nacional		
T. del Fuego		35,8
Tucumán	88,4	74,3
Total	77,4	53,3

Fuente:

Campobassi, Carlos Alberto: "El analfabetismo en la República Argentina", en: *Serie artículos y documentos*, n° 13. CENDIE. Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires, s/f. pág. 11.

Cuadro 2

Analfabetos. Valores absolutos

Año	Población de 14 años y más	Analfabetos	%	Alfabetizados
1869	1.007.899	780.319	77,4	227.580
1895	2.451.761	1.305.738	53,3	1.146.023

Fuente:

Campobassi, Carlos Alberto: "El analfabetismo en la República Argentina", en: *Serie artículos y documentos*, nro. 13. CENDIE. Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires, s/f. pág. 11.

Cuadro 3
Tasa de dismutación

Jurisdicción	69/95
Buenos Aires	1,01
Capital Federal	0,71
Catamarca	0,42
Córdoba	0,81
Corrientes	0,46
Chaco	
Chubut	0,15
Entre Ríos	0,74
Formosa	
Jujuy	0,43
La Pampa	
La Rioja	0,8
Mendoza	0,9
Misiones	
Neuquén	
Río Negro	
Salta	0,4
San Juan	0,72
San Luis	1
Santa Cruz	
Santa Fe	1,13
Sgo. del Estero	0,28
T. Nacional	
T. del Fuego	
Tucumán	0,54
Total	0,92

Fuente:

Consejo Federal de Inversiones: El analfabetismo en la Argentina. Evolución y Tendencias actuales. CFI. Buenos Aires, 1963.

Ya hacia 1869 se definieron las jurisdicciones que tendrán mayores índices de analfabetismo a lo largo del siglo: Santiago del Estero, Jujuy, La Rioja, San Luis, Tucumán, Salta, Catamarca, Corrientes, y San Juan, agregándose en el Segundo Censo los Territorios Nacionales. Capital Federal, Chubut y luego Tierra del Fuego tenían porcentajes de analfabetos significativamente menores al promedio nacional (cuadro 1).

Algunas provincias, como por ejemplo Jujuy, La Rioja y San Luis, tenían un alto porcentaje interno de analfabetismo, pero no aportaban significativamente al total del país, debido a su escasa población. Por el contrario, provincias más densamente pobladas como Buenos Aires, Capital Federal o Córdoba, con bajos índices de analfabetismo propio, eran unas de las que más aportaban analfabetos al total nacional (casi el 30 %) (cuadro 4).

Cuadro 4

Porcentaje sobre el total de analfabetos (según Censos Nacionales)

Jurisdicción	1869	1895
Buenos Aires	16,87	19,61
Capital Federal	8,09	10,39
Catamarca	5,05	3,09
Córdoba	11,9	9,98
Corrientes	7,65	7,6
Chaco		0,34
Chubut		0,06
Entre Ríos	7,26	7,29
Formosa		0,16
Jujuy	2,65	1,98
La Pampa		0,75
La Rioja	3,06	2,18
Mendoza	3,78	3,2
Misiones		1,13
Neuquén		0,5
Río Negro		0,31
Salta	5,88	4,27
San Juan	3,61	2,48
San Luis	3,11	2,19
Santa Cruz		0,02
Santa Fe	5,16	8,49
Sgo. del Estero	8,99	6,34
T. Nacional		
T. del Fuego		
Tucumán	6,86	7,49

Fuente:

Campobassi, Carlos Alberto: El analfabetismo en la República Argentina. En: Serie artículos y documentos, nro. 13. CENDIE. Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires, s/f.

El analfabetismo era mayor en las mujeres, tendencia que se mantendrá constante durante la primera mitad del siglo (cuadro 5).

Cuadro 5

Analfabetismo por sexo

Censo	Varones		Mujeres		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1869	374475	47,9	405844	52	780319	100
1895	637148	48,7	668590	51,2	1305738	100
1914	890601	48,3	915647	50,7	1806248	99

Fuente:

Campobassi, Carlos Alberto: El analfabetismo en la República Argentina. En: Serie artículos y documentos, n° 13. CENDIE. Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires, s/f.

Los datos cuantitativos no son suficientes para describir la enorme heterogeneidad de analfabetos de la Argentina del fin de siglo. «Adultos» eran los gauchos de las provincias del interior que sufrían la depresión económica y organizaban continuos levantamientos armados, siguiendo, por ejemplo, al Chacho Peñaloza y a Felipe Varela. Lo eran también los gauchos y habitantes de la pampa bonaerense, cuyo modo tradicional de vida estaba siendo profundamente modificado frente a las rápidas transformaciones de la sociedad del fin de siglo, y que vivían en un clima de permanente inseguridad:

«periódicas invasiones de los emigrados, levantamientos de jefes de campaña, correrías indígenas favorecidas por el debilitamiento de la vigilancia en las fronteras, y repetidas levadas de hombres para el ejército»².

«Adultos» fueron también los grupos aborígenes sobrevivientes de las campañas militares, organizados a veces en reducciones, y los conscriptos. Las escuelas militares fueron durante muchos años las únicas para esta población en las Provincias y en los Territorios Nacionales.

Bien distintos eran los adultos del campo y las ciudades del Litoral. Muchos de ellos italianos (34 % de los inmigrantes en 1869, y el 49 % en 1895), españoles (16 % en 1869, 20 % en 1895), y también franceses, alemanes, ingleses, suizos³, que aspiraban a conservar su identidad nacional en estos lejanos parajes, para volver a su tierra una vez solucionados sus problemas políticos, o sus penurias económicas. Su presencia masiva en algunas ciudades⁴ ponía en duda la misma posibilidad de constituir

una sociedad integrada y organizada en un estado moderno. La constitución de la nacionalidad y la formación del ciudadano sería uno de los principales objetivos de modalidad para el Poder Ejecutivo Nacional.

Adultos eran también los prósperos trabajadores o comerciantes de las ciudades que se modernizaban, donde aparecían los transportes tirados por caballos, el suministro de gas, el empedrado, el telégrafo, y las primeras industrias; y los otros habitantes de las ciudades, adultos, niños y adolescentes víctimas de la desocupación y la escasez de la vivienda que comenzaban a organizarse en sindicatos, centros culturales y en el Partido Socialista¹⁰.

Por último, a pesar de que el analfabetismo femenino era mayor que el masculino, el destinatario principal de acciones educativas en estos años fue principalmente el varón. Recién a comienzos de siglo, especialmente por acción de las sociedades populares de educación, se planteará la importancia de la atención educativa a la mujer obrera.

Sintetizando: a fines de siglo eran «adultos» atendidos o potenciales destinatarios de acciones educativas los niños y trabajadores varones, rurales y urbanos, que tardarían varias generaciones en superar el atraso educativo; y los obreros y campesinos que se hallaban en una mejor condición laboral, y comenzaban a constituir luego los grupos medios. Muchos de ellos eran extranjeros.

Analfabetos y lectores

En el momento en que los índices de analfabetismo alcanzaban el más alto nivel, se conformaba en Argentina un público lector, como un ejemplo más de las profundas diferencias sobre las que se organizó la Nación.

Según Prieto¹¹ en el año 1877, con una población de 2.347.000 habitantes, y con alrededor de 70 % de adultos analfabetos, existían 148 periódicos, lo que significaba un periódico cada 15.700 habitantes, y colocaba a nuestro país en el cuarto promedio mundial. Para 1882, sobre una población estimada en 3.026.000 habitantes, circulaban ya 224 publicaciones entre diarios, semanarios, revistas de aparición semanal o mensual; órganos de información general, políticos, humorísticos, religiosos, profesionales.

Quesada calculó un promedio de un ejemplar cada 9 habitantes. En la década del 90 este movimiento periodístico se mantenía, con la proliferación de la prensa anarquista. Como datos significativos, en 1898, se inauguró el soberbio edificio de *La Prensa*, y se fundó *Caras y caretas*. Es de destacar que esta información aparece recortada especialmente a Capital y su zona de influencia¹².

Desigual y combinadamente¹³, el horizonte cultural de fin de siglo incorporaba la tecnología de la lectura. Complementariamente, el discurso escolar creaba nuevas identidades —«analfabetos», «adultos»— para nombrar a los sujetos de la exclusión. Sectores sumamente heterogéneos —desde el próspero comerciante porteño, el

trabajador socialista de Rosario, el peón de los campos bonaerenses o el inmigrante contratado servilmente en el ingenio tucumano—, son ahora interpelados desde un registro específicamente cultural, realizado en términos escolares.

El Estado Nacional y la educación de adultos

La estrategia oficial de eliminación del analfabetismo —apoyada por la oposición socialista y liberal progresista— fue la expansión del sistema escolar infantil, logrando que la tasa de escolarización pasara del 20 % en 1869 al 31 % en 1895¹⁴. Sin ser una prioridad, la modalidad se puso en funcionamiento al mismo tiempo que se estructuraba el sistema escolar en su conjunto, especialmente a partir de las iniciativas provenientes de vecinos, padres, maestros y organizaciones de la sociedad civil. La legislación fundacional del sistema escolar —la ley de la provincia de Buenos Aires de 1875 y la 1420 de 1884— le otorgaron entidad y legitimidad.

Escuelas de adultos

El relato sarmientino en *Recuerdos de Provincia* respecto al grupo de adultos al que enseñaba en 1826¹⁵, ilustra el modo en que se desarrollaba la educación de adultos en la época. Escenas parecidas, «proto-escuelas» en pueblos, aldeas, reducciones, parroquias, se repetían en el interior del país.

Ya más avanzado el siglo, la idea de escuelas especiales para la población adulta fue tomando una forma más concreta. En 1858, decía Sarmiento como Jefe del Departamento de Escuelas de la provincia de Buenos Aires que era

«una necesidad apremiante la fundación de escuelas nocturnas y dominicales para adultos, y que en tal sentido orientará sus esfuerzos»¹⁶.

Al año siguiente creaba el primer establecimiento para adultos del país, en el local de la Escuela Catedral al Sud o Escuela Modelo, a la que seguirían 12 escuelas más en la ciudad y 3 en el interior, oficiales o subvencionadas. Durante la segunda mitad del siglo pasado se crearon otras escuelas parecidas en el interior del país, en general con vida precaria¹⁷.

Contamos con estadísticas del Consejo Nacional de Educación desde 1884. Aunque con algunos problemas —por ejemplo, hasta 1896 sólo consignaron las escuelas de la Capital, y para los tres últimos años del período, no se discriminaron las escuelas de adultos del total de escuelas—, parece claro que el período no se caracterizó por un crecimiento importante ni sostenido del subsistema. Las 20 escuelas de 1884, probablemente creadas debido al impulso producido por la ley 1420, no parecen haberse sostenido sin dificultades a lo largo de las dos últimas décadas del siglo.

Cuadro 6
Escuelas de Adultos, 1884-1896

Jurisdicción	1884	1885	1886	1887	1888	1889	1890	1891	1892	1893	1894	1895	1896
Capital													
De adultos	15	14	11	9	8	9	11	8	7	7	11	13	13
Carcelarias	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1
Militares	4	4	2	2	2	3	3	4	3	3	4	3	4
Total	20	19	14	12	11	13	17	13	11	11	16	17	18

Fuente:

Argentina, Consejo Nacional de Educación: Cincuentenario de la Ley 1420.
Tomo II. Memoria sobre el desarrollo de las Escuelas Primarias desde 1884 a 1934.
Buenos Aires, 1938.

La creación de estas escuelas era a menudo una iniciativa del propio docente de la escuela infantil que abría un curso nocturno. Las pocas de las que tenemos datos, registraban una alta matrícula (entre 50 y 70 alumnos de entre 14 y 32 años). Funcionaban en el mismo local que las diurnas, y a menudo eran atendidas por el director y maestros de las mismas. Contaban con tres secciones, que correspondían a tres años para el que ingresara analfabeto. El programa se adecuaba al mínimo fijado por la ley: lectura, escritura, gramática, aritmética, geometría, geografía, historia nacional. A fin de año, era costumbre que integraran la mesa examinadora personas caracterizadas de la zona. En algunas de estas primeras escuelas comenzaba ya a enseñarse materias prácticas, como Teneduría de Libros y Dibujo.

Cursos para obreros en Colegios Nacionales

La creación de cursos para obreros utilizando la infraestructura edilicia y docente de los Colegios Nacionales, fue otra modalidad intentada sin éxito por el Estado Nacional durante el gobierno de Sarmiento y el ministerio de Avellaneda, a partir de una iniciativa del rector del Colegio Nacional de Salta.

Los cursos correspondían a enseñanza básica de lectura, escritura, aritmética y geometría, y a cursos tales como teneduría de libros, dibujo lineal, geografía, inglés, francés, física y química aplicada¹⁸.

El ministro consideraba que los cursos permitirían la concurrencia a los Colegios «no solamente los estudiantes sino todas las personas que quieran ilustrarse»¹⁹. Se llevaría así «los beneficios de la instrucción», para que los Colegios «no hagan el monopolio de una de ellas» (clases sociales)²⁰.

Contribuirían así a la ilustración y la moralización de la «clase trabajadora»²¹, o «clases industriales»²², que se consideraba eran las «personas menos favorecidas por la fortuna»²³.

Fortalecerían el espíritu nacional, especialmente resguardando el idioma²⁴, y permitirían que el obrero adquiriera las destrezas que le permitirían manejarse mejor en el mundo del trabajo²⁵, que pudiese incorporarse a la «vida intelectual»²⁶, y que se apartara de vicios y malas distracciones²⁷.

Sin embargo, a pesar del esfuerzo realizado y de que parecía tan sencillo llevar la civilización a lejanos parajes, contando con edificios y profesores, los cursos fueron languideciendo en la concurrencia. Salvo algunos rectores, que confirmaban con la deserción la «indolencia de la clase obrera»²⁸, en general atribuían la escasa concurrencia a las duras condiciones de la vida en el interior: no sólo la necesidad de trabajar²⁹, sino la continua guerra civil³⁰ y el azote de enfermedades³¹. También señalaban factores propios de la propuesta pedagógica, tales como la escasa motivación de algunos profesores, etc., o la vergüenza de los adultos a concurrir a la escuela infantil³².

Los rectores incluían la consideración de la problemática social en el análisis del escaso éxito de la propuesta. Sin embargo, no tomaban en cuenta la significación política de la presencia del estado nacional en los pueblos del interior cuyos movimientos armados habían sido derrotados por los Ejércitos Federales, que se manifestaba, por ejemplo, en la desconfianza hacia las propuestas provenientes de Buenos Aires³³. Continuando con la misma lógica de llevar la civilización con los medios que fuera necesario, la única solución que proponen frente a la escasa concurrencia es la compulsión, la aplicación de la fuerza. Varios testimonios señalan la necesidad de acudir a la ayuda de la policía para que colabore en el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, especialmente cuando se trata de población adolescente o infantil³⁴.

Otras experiencias

Además de las escuelas y cursos de educación común, se desarrollaban otras experiencias de enseñanza práctica, industrial o agrícola. Algunas irán luego derivando en enseñanza secundaria industrial, y otras permanecerán como experiencias de post-alfabetización, donde si bien era requisito el conocimiento elemental de la lectoescritura, no se necesitaba el certificado de terminalidad de primaria.

Por ejemplo, en 1854 se crearon talleres de artes y oficios en el Colegio Nacional del Uruguay³⁵. Posteriormente se crearon también departamentos agronómicos y de minería anexos a algunos Colegios Nacionales, y estaciones agronómicas³⁶.

También se establecieron escuelas nocturnas de enseñanza práctica, primeros esbozos de las futuras escuelas complementarias. En 1896, por ejemplo, se creó una escuela nocturna de telegrafía y encuadernación en Corrientes, un taller de en-

cuadernación anexo a la escuela nocturna n° 2 de la ciudad de Paraná, una escuela elemental de agricultura en Villa Urquiza (Entre Ríos)³⁷; en 1899, una escuela comercial nocturna en Capital Federal³⁸. Por último, en 1897 el Ministerio de Agricultura sostenía a la Escuela Nacional de Vitivinicultura en Mendoza³⁹ y, en 1899, se crearon escuelas prácticas de agricultura y ganadería en varias localidades de Entre Ríos.

Contamos con algunos datos parciales en un informe que el gobierno solicita a C. Grierson acerca de la situación de la educación técnica de la mujer en 1901, que permiten sostener que la mujer adolescente, joven y adulta empezaba a principios de siglo a ser un foco de atención. Por ejemplo, en Santiago del Estero se creó la Escuela Profesional de Niñas⁴⁰ que tenía por objeto: «formar amas de casa y obreras instruidas, laboriosas, hábiles y morales»⁴¹.

Movimiento obrero y educación de adultos⁴²

La educación para la primera Federación Obrera

Los primeros núcleos organizadores del movimiento obrero en el país, de tendencia socialista, se proponían como una de sus principales tareas la difusión cultural. El *Club Vorwärts*, creado en 1882 por inmigrantes alemanes; el grupo francés de *Les Egeaux* surgido diez años más tarde, y el italiano *Fascio Dei Lavoratori* de 1894, se ocuparon en particular de publicar periódicos —a veces en sus lenguas de origen—⁴³, tarea que veían estrechamente vinculada a la lucha ideológica.

Sin duda, los destinatarios de prensa escrita en aquellos años de escasez de escuelas y altos porcentajes de analfabetos eran un reducido grupo de los sectores trabajadores. Sin embargo, fueron relevantes por su ubicación geográfica en zonas de mayor influencia política y económica, y dieron origen al luego poderoso movimiento obrero.

El anarquismo comenzó a consolidarse a partir del triunfo en el debate interno de las corrientes organizadoras. Esto se produjo recién hacia fines de siglo, especialmente con la llegada de P. Gori, y los artículos que uno de sus discípulos, de apodo Pellico, escribía en *La Protesta* desde fines de 1900⁴⁴. Por ello, sus principales experiencias comenzaron en los primeros años del siglo.

Para la primera Federación Obrera de 1890⁴⁵, de predominancia socialista, el saber era uno de los principales medios de lucha⁴⁶. Aprender era el camino de los que ahora eran débiles para construir su poder⁴⁷. Por ello, la tarea instructiva era una de sus principales objetivos, tal como establecía en sus Estatutos⁴⁸, y tal como planteaba *El obrero*, órgano de esta primera Federación al establecer el sentido de su creación⁴⁹.

La instrucción tenía carácter estratégico, ya que posibilitaría la instalación de una cultura política moderna, desterrando el sistema de caudillismo y prebendas

propio de la «política criolla»⁵⁰, contra la que el socialismo luchará hasta bien entrado el siglo XX.

El conocimiento de «la sublime doctrina del Socialismo Científico moderno»⁵¹, haría posible la constitución de una nueva subjetividad política: el proletario, «núcleo de una nueva clase»⁵², que tomara «posición frente al orden social vigente»⁵³.

Desde esa identidad, el obrero socialista de fin de siglo cuestionaba la tarea civilizatoria, en la medida en que sólo significara el avance del capitalismo⁵⁴. A partir de la constitución de esta identidad política, el inmigrante y el obrero no se considerarían sólo destinatarios de las acciones del gobierno, sino que disputarían una mayor participación. En estos primeros años de constitución de la Argentina moderna, el obrero socialista no sólo se pensará como el alumno de la escuela pública, sino especialmente como su maestro y constructor.

La lucha político-partidaria se ubicaba en un horizonte de largo plazo. El proletario era agente constructor del futuro, cuyo escenario desbordaba los límites de la Nación en construcción. Él era quien realizaría la acción por la cual «la Humanidad conquistará el máximo grado de libertad posible, haciéndose dueña de la Naturaleza»⁵⁵.

Su «grandiosa misión», su «misión histórica», «es la de cambiar las antiguas condiciones de existencia del hombre como le son concedidas por la Naturaleza y la Historia, en otras que serán el resultado de su libre iniciativa (...) Llevar a cabo este acto que libertará al mundo...»⁵⁶.

La lucha por las mejoras en las condiciones de trabajo y de vida eran sólo el primer paso hacia la humanización de la sociedad⁵⁷.

Y el saber también tenía valor táctico, ya que la explotación era posible por la ignorancia y el engaño. Para emprender la lucha consideraban que era necesario

«que cada compañero se dé cuenta exactamente del campo de batalla, y de la situación especial de que se trata en cada momento y en cada punto de la acción... Es de la mayor importancia pues que cada uno de nosotros conozca, y se de cuenta exactamente de la estructura económica del Capitalismo moderno»⁵⁸.

Desde el órgano de la primera Federación Obrera, el socialismo establecía sus diferencias con el anarquismo, quien va pronto a disputarle la hegemonía de la conducción del movimiento obrero. Entre esas diferencias no era menor el lugar que ocupaban el saber y la ciencia positiva, como modo legítimo de alzarlo⁵⁹. Por ello, «los obreros asociados en la Federación Argentina somos partidarios del Socialismo Científico»⁶⁰ significaba que «Queremos ser ante todo hombres conscientes de la naturaleza de las cosas y de los seres, y de sus efectos, con el fin de dominarlos y dirigir nuestra acción conforme a la razón»⁶¹. La ciencia es la garantía de que la acción «adquiera una eficacia rápida y real»⁶², y no se esterilice en «pueriles esfuerzos»⁶³.

Los socialistas, refiriéndose elípticamente a los anarquistas, sostenían que «otros» también «preocupados por los problemas sociales», anteriores a Marx, como el «célebre Proudhon», «no tenían una noción precisa del orden social existente y de su transformación venidera, sus imaginaciones creaban sociedades quiméricas, imposibles, utópicas»⁶⁴. El problema era que «La felicidad universal era su móvil, pero la realidad no era su guía...»⁶⁵.

Frente al anarquismo, el socialismo encontraba su legitimación en la ilustración, en el conocimiento:

«Jamás un hombre pensador o un filósofo de ilustrada capacidad, ha confesado el anarquismo, simplemente porque es un absurdo tal teoría anárquica y no una idea de fondo real inteligente...»⁶⁶.

Las diferencias entre anarquistas y socialistas hicieron fracasar a la primera Federación Obrera a un año de su creación, y a un segundo intento de organización en 1894. Sin embargo, a pesar de las enormes dificultades para llegar a acuerdos, estos militantes socialistas no cesaron de trabajar para la divulgación de sus ideas.

Al año siguiente del fracaso de la primera Federación Obrera, se creó la Agrupación Socialista Partido Obrero, que editó *El Socialista*, del que aparecieron seis números. La segunda Federación Obrera Argentina (FOA) llegó a editar *La Vanguardia*, que se transformaría en el órgano oficial del Partido Socialista desde la celebración del primer Congreso en 1896.

Durante estos años anteriores a la formación del Partido, la educación de los hombres y mujeres se siguió planteando como un arma de lucha central. Decía *La Vanguardia*, en un editorial del 11 de julio de 1894.

«Pero fuera de la acción política, debemos contribuir a levantar el nivel intelectual de la clase trabajadora, y para eso cada centro obrero debe ser un centro de instrucción, en que lo mismo se pronuncien discursos y se lean conferencias, se enseñe a leer al compañero que no lo haya aprendido aún»⁶⁷.

El Partido Socialista

A pesar de las duras condiciones de vida y trabajo de los sectores trabajadores en los fines de siglo, la educación fue un tema presente en los primeros tres programas del Partido Socialista⁶⁸: el Programa Mínimo definitivo aprobado por su Congreso Constituyente en 1896, y sus dos antecedentes: el de 1894, formulado cuando las agrupaciones socialistas de la Capital⁶⁹ constituyeron el Partido Socialista Obrero Internacional, y del año siguiente, redactado por el Comité Central Del Partido Socialista Obrero Internacional⁷⁰.

El primero de los programas postulaba una radical transformación del orden social: la legislación directa por el pueblo, con supresión de la presidencia y del sena-

do, y separación de la Iglesia y el Estado. Pero a partir del segundo, la estrategia fue garantizar el respeto de reglas del juego democrático y electoral. Desde entonces, lo que se reclamó en primer lugar fue el sufragio universal, y la facilitación de la naturalización de los extranjeros. Las principales reivindicaciones laborales y sociales, fueron siempre en estos años la limitación legal a ocho horas de trabajo, a seis horas para los jóvenes de 14 a 18, y prohibición del trabajo nocturno.

En el aspecto educativo, estos primeros programas eran bastante similares a los de los grupos más progresistas del proyecto oficial: cobertura escolar laica y obligatoria a la infancia, y formación profesional, y agregaban como elementos propios la cientificidad de la enseñanza, y el aporte del Estado para la manutención de los educandos⁷¹.

La atención del «adulto» no formaba parte del programa con que el Partido Socialista se presentaba como fuerza en el terreno político electoral. Allí la problemática educativa se abordaba como demanda al Estado de hacer cumplir el derecho de la infancia a la escuela. Pero la atención a la instrucción y a la cultura del trabajador fue un elemento estratégico de la lucha revolucionaria. Gran parte del esfuerzo militante será el de cubrir esa tarea, especialmente a través de la organización de los «centros culturales»⁷², cuyo principal objetivo era la «concientización»⁷³.

Por ejemplo, en la primera participación en elecciones, con la candidatura de J. B. Justo como diputado nacional el 8 de marzo de 1896, la educación no se consideraba entre los puntos a privilegiar para el desarrollo de la campaña. Sin embargo, en vísperas de las elecciones, el Partido dirigió un Manifiesto «Al Pueblo», donde el aspecto educativo aparece como la única posibilidad de triunfo:

«Los señores dueños (...) del capital en todas sus formas, hacen sufrir a la clase trabajadora y desposeída todo el peso de sus privilegios, agravado por el de su ignorancia y su codicia; y esta explotación será más bárbara y más cruel si el pueblo no se da cuenta de ella y no se prepara para resistirla (...) Fundamentalmente distinto de los otros partidos, el Partido Socialista Obrero ...no espera nada del fraude ni de la violencia, pero todo de la inteligencia y de la educación populares (...) Trabajadores y ciudadanos: (...) Desechad toda opinión preconcebida, meditaad sobre vuestros intereses bien entendidos, elevaos a la dignidad de hombres independientes, y en las elecciones del 8 de marzo votaréis por los candidatos socialistas»⁷⁴.

La educación del pueblo

En el momento fundacional, el Partido Socialista hizo un diagnóstico educativo y diseñó una estrategia acorde: la ignorancia del pueblo argentino era un elemento central para explicar la explotación de clase; por lo tanto, para la creación de un nuevo orden social era necesario «formar las ideas»⁷⁵. El Partido tenía por delante una ardua tarea: educar al pueblo argentino en la verdad del socialismo, y en el camino para llegar a él: la ciencia positiva⁷⁶.

Cuarenta años después de la creación del Partido recordaba el militante socialista Oddone:

«El primer paso estaba dado (Congreso Constituyente). Un grande y poderoso partido en perspectiva (...) Su método de lucha no tendría ni la más lejana semejanza con los demás. Empeñado en combatir las lacras políticas y sociales del país, no sería un partido más, sino un partido mejor. Y la conferencia, el libro, el periódico, serían los principales elementos que emplearía para formar hombres conscientes y capaces de comprender los problemas del país y del mundo y la importancia y necesidad de una lucha seria y serena que preparara a los trabajadores en brega por su elevación. El nuevo partido debía ser, entonces, una escuela de civismo, una escuela en que se aprendiera, se apreciara y se aceptaran voluntaria y deliberadamente los derechos ajenos y se defendiera con tesón los propios»⁷⁷.

Después de la constitución del Partido se organizaron tres de los primeros y más importantes Centros Socialistas, que cumplirían una labor pedagógica importantísima durante los años siguientes: la Agrupación socialista se transformó en Centro Socialista Obrero⁷⁸, que fue durante muchos años fue la casa del Partido; al año siguiente, un grupo de estudiantes de Medicina⁷⁹ constituyó el Centro Socialista Universitario; y en 1896, poco antes de que se reuniera el primer congreso del partido, se creó el Centro Socialista de Estudios⁸⁰, que duraría apenas un año y entregaría todo su material –más de 1000 volúmenes–, para la creación de la Biblioteca Obrera de la Capital Federal⁸¹.

Todos estos centros tenían como uno de sus principales objetivos, expresados en sus cartas orgánicas, la «difusión de la verdad», para lo cual realizarían publicaciones, conferencias, y organizarían bibliotecas⁸². Estos centros impulsaban y desarrollaban también actividades artísticas, vinculadas especialmente a la difusión de las ideas, a la adhesión afectiva, a crear vínculos personales y espacios de socialización de los participantes. Bandas musicales, orquestas, y cuadros dramáticos, fueron formas importantes de propaganda y de educación.

Escuela libre para trabajadores

Las experiencias culturales y educativas del socialismo fueron siendo más organizadas y sistemáticas a medida que la corriente crecía en organización y se consolidaba como Partido. La idea de una institución que se ocupara sistemáticamente de la difusión cultural y la educación de la población adulta iba tomando forma.

A diferencia del anarquismo, el socialismo demandó al Estado la responsabilidad de la atención educativa a la población, y se reservó para sí un lugar complementario a las tareas que el Estado no llegaba a cumplir. Por otro lado, la tarea cultural fue también una estrategia de lucha y acumulación, en tanto se la consideraba

imprescindible en la formación de sujetos con capacidad para llevar a cabo el «ideal».

Ante la debilidad frente al anarquismo que el socialismo iba teniendo en los sindicatos, el Partido pasó a ser el principal espacio desde donde realizar actividades educativas y culturales.

El Centro Socialista Obrero fundó en la Capital, en 1897, la Escuela Libre Para Trabajadores, de «enseñanza gratuita y abierta para todos»⁸³. Su principal propósito era difundir:

«a) Las doctrinas y métodos científicos elementales que den amplitud y vigor a la inteligencia. b) Los procedimientos artísticos (literarios, elocución, música, etc.), más eficaces para expresar los sentimientos y las ideas»⁸⁴.

Allí dieron clases Justo, Emilio Roqué (padre e hijo), Malagarriga, Fenia Chertkoff, Klimann, Lebrón y otros. Se dictaron cursos de francés, contabilidad, castellano, inglés, música, historia, geografía, química, disertación y física.

Para la Escuela era tan importante la ilustración y la difusión del conocimiento, como el organizarse como un lugar de avanzada pedagógica⁸⁵.

A pesar del entusiasmo inicial, la experiencia duró apenas poco más de un año debido, según uno de sus dirigentes, a:

«la irregularidad en la asistencia de algunos profesores, todos voluntarios, y el poco interés por algunas materias de parte de los inscriptos como alumnos»⁸⁶.

Sociedad Luz

A menos de un año de la declinación de la experiencia de la Escuela Libre, en abril de 1899, tuvo lugar la fundación de la Sociedad Luz, institución que representó el logro más acabado y de más larga duración de las tareas culturales del Partido Socialista. Su primera Comisión fue integrada por Antonio Piñero, Mauricio Klimann y Angel M. Giménez.

Esa institución acercaba a los sectores obreros los contenidos de máxima actualidad y de legitimación científica, el saber más valorado en su época, y también algunas innovaciones que empezaban a usarse en la educación, como las diapositivas. Recuerda Giménez, por ejemplo,

«la lucha para preparar a cierto público no habituado en algunos barrios a las conferencias a oscuras, con la vista única en la pantalla»⁸⁷; las dificultades de la primera conferencia, donde Klimann auxiliado con una «modesta linterna escolar (...) iluminada a kerosene (...) iba explicando los aspectos del cielo, hablaba de Tolomeo, de Copérnico; mostraba el Sol, los relieves de la Luna, y el público, paciente, pero que no veía nada, oía en medio de las más completas tinieblas la interesante pero dificultosa exposición de acento ruso»⁸⁸.

Las «proyecciones luminosas» se continuaron en los barrios y en el interior del país, utilizándose otros modernos aparatos de proyección para cine y diapositivas. Muchos sindicatos, como el de carreros, auspiciaban las funciones culturales⁸⁹.

Una sentida actividad militante inspiraba esta difusión de los conocimientos brindados por las ciencias naturales. El saber era el camino para la acumulación política. Decía Mauricio Klimann, uno de los mayores inspiradores y sostenedores de la Sociedad Luz, en 1898:

«La instrucción desarrolla la conciencia y se puede decir que es el medio más poderoso que hay en nuestras manos (...) Es demasiado sabido que la única razón por la que el pueblo trabajador no se afilia al Partido Socialista, y se deja explotar y humillar, es la ignorancia. Hay una necesidad suprema de estudiar las ciencias que aparentemente no hablan de socialismo pero que en el fondo están íntimamente ligadas...»⁹⁰.

Junto a la preocupación por la difusión de la ciencia como camino para llegar a la verdad del socialismo, el Partido manifestaba interés por la salud del obrero, a la que vinculaba a una educación moral⁹¹. La Sociedad realizó intensas actividades destinadas a prevenir enfermedades, especialmente las transmitidas sexualmente, y a combatir el alcoholismo. Ya en 1898, el estudiante de medicina Augusto Bunge dio tres conferencias en el Centro Socialista de la calle México, que fueron editadas en folleto para su difusión.

Ese problema era abordado por *La vanguardia* cuando señalaba el papel del alcohol en los hechos policiales; también estaba presente en los diversos congresos del partido, y se realizaban conferencias con diapositivas en los centros obreros de todo el país.

Acompañando el crecimiento y las profundas transformaciones sociales del nuevo siglo, el inmigrante fue abandonando lentamente la utopía de construcción de la sociedad socialista a cambio de mejoras laborales, progresiva participación política y posibilidades de ascenso social para sus hijos. En esta última perspectiva, la educación jugó un papel central. Junto a las tradicionales preocupaciones por la difusión de la ciencia y la educación para la expresión, el socialismo empezará hacia principios de siglo a manifestar creciente interés por la formación técnica, la capacitación para el oficio, la educación ligada directamente a la posibilidad de insertarse en el mercado de trabajo. Desde la perspectiva que asumimos en este trabajo se abre entonces una nueva etapa.

Síntesis y conclusiones

La incorporación de la tecnología de la lectoescritura acompañada de la expansión del sistema escolar como pilar fundamental de construcción del Estado nacional, organizaba en Argentina de fin de siglo un nuevo horizonte cultural. En esos úl-

timos 30 años del siglo pasado surgían en Argentina los principales elementos discursivos de una educación de adultos moderna, que alcanzarán mayor grado de institucionalización recién a comienzos del nuevo siglo.

Hacia 1870 el analfabetismo, lejos de ser un problema de grupos marginados, afectaba a una gran masa de población sumamente heterogénea, urbana y rural, de muy distinta posición socioeconómica y características culturales.

Frente a esta realidad, el Estado Argentino naciente tuvo una política de intensa expansión del sistema escolar infantil, por el cual el número absoluto y relativo de analfabetos tendió a disminuir aceleradamente. Entre el Primer y el Segundo Censo Nacional de Población (1869-1895) se alcanzó el mayor índice de disminución del analfabetismo de todo el siglo (0,92 %), pasando de un 77 % a un 53 % de analfabetismo adulto, a la vez que se definieron las desigualdades regionales y de género que perdurarán durante la primera mitad del siglo. A medida que disminuía, el analfabetismo empezaba progresivamente a ser el nombre de una nueva exclusión: la específicamente escolar, y era construido en el discurso pedagógico naciente como déficit cultural.

Todas las tendencias —liberales, anarquistas, socialistas, católicos— compartían un escenario de época en el que el progreso era el sentido hacia el que marchaba la historia, y el futuro era el terreno de despliegue de una verdad immanente y revelada por la ciencia positiva. La educación era la posibilidad de articulación entre el presente y el futuro. Era la que permitiría la difusión de la nueva verdad, con capacidad de enfrentarse a los dogmas religiosos y construir nuevos imaginarios; fue por lo mismo el mecanismo de consolidación del lazo social, y la estrategia de construcción del sujeto político capaz de construir la utopía. Por ello la educación, a pesar de las urgencias que planteaban las terribles condiciones de vida y de trabajo de los trabajadores, siempre fue uno de los principales temas de preocupación del movimiento obrero.

Esos sectores, a la vez que coincidían en concebir al Estado como el responsable de garantizar escuela laica y gratuita a toda la infancia, empezaron a pensar las acciones educativas dirigidas a la población adulta estrechamente vinculadas a la acción política. Para el movimiento obrero, la educación del trabajador fue una de sus estrategias fundamentales de lucha.

El discurso socialista tenía algunos elementos que compartía con el liberalismo de la época, pero también planteaba profundas diferencias. La posibilidad de construcción de su utopía no pasaba por el control, sino por la comprensión racional. La educación del trabajador era continuidad de la propaganda, no de la educación infantil; posibilidad de la política, más que de la civilización; construcción de poder, no de control. En años posteriores, progresivamente, el Partido irá cediendo un lugar de enfrentamiento, por uno de complementariedad. El lugar de estas alternativas será el de brindar a los trabajadores aquellos servicios que el Estado no alcanzaba a cumplir.

El anarquismo, que se desarrollará con más fuerza a partir del nuevo siglo, se obstinó en la preservación de un lugar de mayor protagonismo. No aceptó que el

trabajador debiera ser sólo educando, ni que el estado nación fuera la única manera de organizar la sociedad. Ocupó el lugar del antagonismo, y fue finalmente reprimido. Por ello posiblemente encontramos que elementos dispersos de sus discursos resurgen a lo largo del siglo, y, en particular, en ese momento de inflexión de la historia de la modalidad que significó mucho después la propuesta de la Pedagogía de la Liberación en Argentina.

A partir del nuevo siglo la educación de adultos irá siendo progresivamente subsumida en un discurso escolarizante y estatizante, mientras que irá desapareciendo la capacidad educadora de la sociedad civil y el papel concientizador otorgado a la ciencia positiva, a la vez que la formación de la clase social con capacidad de crear una nueva sociedad se transformará en educación para el trabajo. El Estado ocupará progresiva e inexorablemente el lugar del educador. Obreros y trabajadores podrán aspirar a acceder a la escuela pública, en la medida en que renunciaran a disputar la hegemonía en su construcción.

Notas

- 1 Utilizo la categoría de horizonte de discursividad según LACLAU, E. Ver, por ejemplo, LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal (1987) *Hegemonía y estrategia socialista*. Siglo XXI, Madrid.
- 2 «Educación de Adultos y Actualidad», en: *Revista del IICE* (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación). Año V, n° 8. Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Miño y Dávila editores, Buenos Aires, mayo 1996.
- 3 Acerca de la lucha hegemónica como producción significativa ver especialmente: LACLAU, E. (1993) *Nuevas reflexiones sobre la revolución en nuestro tiempo*. Nueva Visión, Buenos Aires; LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal *op. cit.*
- 4 Utilizo la categoría campo problemático según ZEMELMAN, H. Ver, entre otros: (1987) *Uso crítico de la teoría*. Colegio de México. México; (1983) *Historia y política en el conocimiento*. UNAM, México.
- 5 Utilizo la categoría discurso como plantea BUENFIL BURGOS, R. N. En particular, ver: «Análisis de discurso y educación.» Conferencia pronunciada en el Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara, 28 de octubre de 1991.
- 6 Tasa de disminución: diferencia entre dos años dados en los porcentajes de analfabetos/cantidad de años. En: CAMPOBASSI, Carlos Alberto. «El analfabetismo en la República Argentina» En: *Serie artículos y documentos*, n° 13. CENDIE. Ministerio de Educación y Justicia, Buenos Aires, s/f. pág. 33.
- 7 GOROSTEGUI DE TORRES, H. (1992) «La organización nacional» En: *Historia Argentina*. Tomo 4. Paidós, Buenos Aires.
- 8 GODIO, Julio (1987) *El movimiento obrero argentino. (1870-1910)*. Legasa, Buenos Aires.
- 9 Eran extranjeros: en 1869: 49 % en Capital Federal, el 41% en Buenos Aires, el 15% en Santa Fe; en 1895: el 25 % de la población total. En: FALCÓN, Ricardo (1984) *Los orígenes del movimiento obrero (1857-1899)*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- 10 Son numerosos los testimonios que informan acerca de la presencia adolescente e infantil en las escuelas para adultos. Por ejemplo: Autorización al Colegio Nacional de Concepción del Uruguay a instalar cursos nocturnos (1868): «se le autoriza instalar dichos cursos, siendo prevención que ellos deben procurar el mejoramiento de las clases industriales, no admitiéndose sino adultos». Citado en: ARGACHA, Celomar; BARDISA DE ARGACHA, Dolores «Creación de las primeras escuelas nocturnas para adultos o artesanos». En: *Ser. Revista de los Cursos del Profesorado de la Escuela Nacional Normal Superior Mariano Moreno* año XIV, n° 17-18, 1976, Concepción del Uruguay, Entre Ríos, pág. 169; Informe del Rector del Colegio Nacional de Sgo. del Estero, sobre Cursos Nocturnos (1877). Un profesor debió dictar su cátedra ante «tres o cuatro muchachos descamisados, de 8 o 10 años, hasta que terminaban por quedárseles profundamente dormidos» Citado en: ARGACHA, C. J., *op. cit.*, pág. 177; Informe al Ministro de la Comisión encargada de presidir los exámenes de la escuela nocturna de adultos de San Juan (1869, febrero): «Unos pocos artesanos y un mayor número de niños son los que se han presentado a examen en lectura, escritura y aritmética. Los resultados de la escuela de adultos son escasos (...) El preceptor nos ha hecho presentes que la concurrencia de niños ha alejado de las escuelas a los artesanos...» Citado en: KRAISELBURD, David: *Educación de Adultos en la República Argentina*. Tall. Gráficos La Popular. La Plata, 1935, pág. 56; Informe del Rector del Colegio Nacional de Salta (1870): «los niños matriculados, pertenecientes todos ellos a los gremios sociales de artesanos y de servidores domésticos...». Citado en: ARGACHA, C.J., *op. cit.*
- 11 PRIETO, A. *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*. Sudamericana, Buenos Aires.
- 12 Ibid.
- 13 Para la categoría desarrollo desigual y combinado en el campo pedagógico, ver: PUIGGRÓS, A. (1998) *La educación popular en América Latina*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- 14 BRASLAVSKY, C. «Transformaciones en curso en el sistema educativo argentino» En: PURYEAR, J. y BRUNNER, J.J. *Educación, equidad y competitividad económica en las Américas: un proyecto del diálogo interamericano*, OEA, Washington, Vol II. pág. 33.
- 15 «Después de la batalla de Las Leñas, en que los suyos fueron vencidos, don José de Oro emigró a San Luis, i fui yo a poco de reunirmele, abandonando la carrera de ingeniero que había principiado. Nos queríamos como padre e hijo i yo quise seguirlo, i mi madre por gratitud lo aprobaba. Algunos rastros han debido quedar en San Francisco del Monte de nuestra residencia allí. Introdujimos flores i legumbres que nosotros cultivábamos, pasando horas enteras en derredor de un alhelí sencillo, el primero que nos nació. Fundamos una escuela a que asistían dos niñitos Camargos, de edad de veinte i dos y de veinte i tres años, i otro discípulo fue preciso sacarlo de la escuela, porque se había obstinado en casarse con una muchacha lindísima i blanca, a quien yo enseñaba el deletreo. El maestro era yo, el menor de todos, pues tenía quince años, pero hacían dos por lo menos a que era hombre por la formación del carácter i al del domador de aquellos que hubiese osado salirse de los términos de discípulo a maestro, a pretexto de que tenía unos puños como perro de presa». En: SARMIENTO, D. (1938) *Recuerdos de provincia*. Ed. Biblioteca Argentina, Buenos Aires.
- 16 Citado en: Argentina, Secretaría de Educación de la Nación, Consejo Nacional de Educación: *Las escuelas para adultos. Síntesis de la obra realizada*. XXV Aniversario de la creación de los cursos especiales. 1922-1947. Buenos Aires. 1948. pág. 8.
- 17 Para una mejor descripción de estas creaciones ver: RODRÍGUEZ, Lidia «La educación de adultos en la Argentina». En: PUIGGRÓS, A. (1991) *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la Educación en la Argentina*. Tomo II. Galerna. Buenos Aires; KRAISELBURD, David, *op. cit.*; Argentina, Secretaría de Educación de la Nación, *op. cit.*
- 18 Para más datos ver: RODRÍGUEZ, Lidia: *op. cit.* 177-224.

- 19 AVELLANEDA, 1870, marzo 21. Circular a los rectores de los Colegios Nacionales. Citado en: KRAISELBURD, David, *op. cit.*
- 20 AVELLANEDA, 1869. Respuesta al pedido del rector de la apertura de cursos para obreros en el Colegio Nacional de Salta. Citado en: ARGACHA, C. J.: *op. cit.*
- 21 Juan de Milburg. Rector del Colegio Nacional de Santiago del Estero. 1870. Citado en: ARGACHA, C. J., *op. cit.*
- 22 AVELLANEDA, Autorización al Colegio Nacional de Concepción del Uruguay a instalar cursos nocturnos. 1868. Citado en: ARGACHA, C. J., *op. cit.* pág. 169.
- 23 AVELLANEDA, N.: Ministro de I.P. 1870. Memoria elevada al Congreso. Citado en: Argentina, Secretaría de Educación de la Nación, *op. cit.* pág. 10.
- 24 ZORRILLA, B.: Memoria Anual 1885: «tomando como punto de partida la escuela, pues sólo por ella podremos refundir en el tipo nacional esas poblaciones venidas de todas partes, con fisonomía y hábitos distintos, donde se encuentran a veces reunidos rusos, alemanes, italianos, españoles e indios de la pampa a medio incorporarse a nuestra civilización y donde hasta el idioma nacional corre riesgo de desaparecer o alterarse fundamentalmente» En: DE MARÍA, María Elisa R. B. de: *La instrucción primaria en la Argentina. 1884-1936*. El Ateneo, Buenos Aires. s/f. pág. 29.
- 25 SARMIENTO, 1859. Periódico de la época: «...adquirir en pocos meses los rudimentos necesarios para el manejo de sus propios negocios». Citado en: KRAISELBURD, D. *op. cit.*
- 26 AVELLANEDA, Autorización..., *op. cit.*
- 27 «...cumplían un fin moralizador al despertar las tendencias del saber en la clase artesana, y al apartar al jornalero, por las noches, de disipaciones y vicios». Rector de Santa Fe, 1879. Citado en: ARGACHA, C. J., *op. cit.* pág. 178.
- 28 Rector de La Rioja, 1881. Citado en: ARGACHA, C. J., *op. cit.* pág. 172.
- 29 POSSE, José. Rector del Colegio Nacional de Tucumán, Informe, 1877. Citado en: ARGACHA, C., *op. cit.* pág. 172.
- 30 ARGACHA, C. J., *op. cit.* pág. 173-174.
- 31 ARGACHA, C. J., *op. cit.* y KRAISELBURD, D., *op. cit.* pág. 60.
- 32 Ver: Argentina, Secretaría de Educación de la Nación, pág. 10.
- 33 «...circulaba en el pueblo el rumor de que la escuela nocturna no era sino un medio para tenerlos reunidos y en un instante dado pasarlos a cuartel y que eso retraía de asistir a muchos de sus compañeros (...) El pueblo no ha recibido sino dolores de la autoridad y no concibe que ahora quiera dispensarle un beneficio gratuito». Rector del Colegio Nacional de Tucumán, 1872. Citado en: ARGACHA, C. J., *op. cit.* pág. 174.
- 34 Ver ARGACHA, C. J., *op. cit.* pág. 173-175.
- 35 ZUBIAUR, J. B. (1900) *La enseñanza práctica e industrial en la República Argentina*. Ed. Lajoune, Buenos Aires, pág. 26.
- 36 Ing. Nelson, Jefe División de enseñanza agrícola del Ministerio de Agricultura: Informe. «Las Estaciones Agronómicas, si bien no están destinadas a recibir alumnos en las condiciones en que lo hacen las escuelas, deben considerarse también como instituciones de enseñanza agrícola, porque al fin y al cabo las experiencias que realizan, los cultivos perfeccionados que emprenden, los estudios que abordan y los hechos que ponen a la vista están destinados a mostrar y enseñar a la población agrícola porque medios se llega al mejoramiento de la producción». En: ZUBIAUR, J. B., *op. cit.* pág. 113-117.
- 37 ZUBIAUR, J. B., *op. cit.* pág. 230-231.
- 38 Ibid., *op. cit.* pág. 329.
- 39 Ibid., *op. cit.* pág. 92-101.
- 40 GRIERSON, C.: Educación técnica de la mujer. Informe presentado al Ministro de Instrucción Pública de la Rep. Argentina. 1º de julio de 1901. Tipografía de la penitenciaría. Buenos Aires, 1902. pág. 177.
- 41 Organización y Reglamentación de Escuela Profesional de Niñas. En: ZUBIAUR, J. B.: *op. cit.* pág. 248-249.
- 42 Los datos de la historia del movimiento obrero se han tomado especialmente de: ODDONE, Jacinto (1983) *Historia del socialismo argentino/I*. CEAL. Buenos Aires; GARCÍA COSTA, Víctor (1985) *El obrero: selección de textos*. CEAL, Buenos Aires; BILSKY, Edgardo (1985) *La FORA y el movimiento obrero. 1900-1910*. 2 tomos. CEAL, Buenos Aires; GODIO, Julio: *op. cit.*; MAROTTA, Sebastián (1961) *El movimiento sindical argentino. Su génesis y desarrollo*. Tomo I y II. Lacio, Buenos Aires. Para los aspectos educativos, se ha trabajado especialmente: BARRANCOS, Dora (1996) *La escena iluminada. Ciencias para Trabajadores. 1890-1930*. Plus Ultra, Buenos Aires; Educación racionalista en la Argentina. Buenos Aires, 1990. mimeo; Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de fin de siglo. Contrapunto, Buenos Aires, 1993.
- 43 El grupo alemán publicó de octubre 1886 a marzo de 1901, la revista Vorwärts, primero en su idioma materno y después también en español. Les Egeaux, editó L'Egalité, del que aparecieron pocos números, y L'Avenir Social; y Fascio Dei Lavoratori creó La Rivindicazione. Ver, por ejemplo, ODDONE, J., *op. cit.*; GODIO, J., *op. cit.*
- 44 GODIO, J., *op. cit.*
- 45 La Primera Federación Obrera se organizó a partir del festejo del 1º de mayo de 1890, por iniciativa del grupo socialista Vorwärts. Aprobó un programa cuyos principales puntos fueron la lucha por la jornada de 8 horas y el descanso semanal de 36 horas seguidas. Durante dos años, sostuvo la publicación del periódico *El obrero*. Ver, por ejemplo, ODDONE, J., *op. cit.*; GODIO, J., *op. cit.*
- 46 «FORA. Estatutos. Art. 2: Los medios principales de defensa de los intereses obreros son: a) la organización (...) b) la solidaridad (...) c) La propaganda e instrucción por medio de la prensa, bibliotecas, conferencias, folletos, etc...». Citado en: GUTIÉRREZ, Guillermo (1975) «La clase trabajadora nacional. Su conformación histórica». En: *Cuadernos de crisis*, nro. 18. Ed. del Noroeste, Buenos Aires (resaltado nuestro).
- 47 «...y queremos en segundo lugar ser propagandistas de la sublime doctrina del socialismo científico moderno, que enseña al proletario como él está llamado a ser el poderoso agente...» *El Obrero*, Año 1, nº 1, 1890, diciembre 12. En: GARCÍA COSTA, Víctor, O., *op. cit.* «Instruémonos mutuamente en las elevadas doctrinas del Socialismo científico que nos enseña nuestros deberes de Proletarios, de seres humanos, que la grande Fuerza una e ilimitada en que consiste la esencia de toda la Naturaleza y toda la Creación, ha distinguido como portadores de la grande obra del progreso sujeto a un plano consciente y premeditado...» La misión del proletariado. En: *El Obrero*, Año 1, nº 2, 1891, enero 2. En: GARCÍA COSTA, Víctor O., *op. cit.* (resaltado nuestro).
- 48 FORA. Estatutos. Objetivos: «Aumentar el saber de sus miembros por medio del reparto de diarios y órganos que esclarezcan la cuestión social, y con discusiones públicas sobre temas de importancia para la clase obrera...». Citado en: GUTIÉRREZ, G., *op. cit.*
- 49 «...y hemos tenido en vista al fundar esta publicación, de ofrecer a los compañeros una hoja de instrucción». Los elementos de producción de la República Argentina: *El obrero*, Año 1, nº 9, 1891, febrero 21. En: GARCÍA COSTA, Víctor O., *op. cit.*
- 50 «...y si la esclavitud abolida en las regiones más civilizadas del país por el asalariado existe todavía en las regiones del interior donde las costumbres no han sido alteradas todavía por el

- razonamiento suficiente con el elemento extranjero...» *El obrero*, Año 1, n° 1, 1890, diciembre 12. GARCÍA COSTA, Víctor O., *op. cit.*
- 51 «... cuyos (del socialismo científico moderno) teoremas fundamentales son: la concepción materialista de la historia y la revelación del misterio de la producción capitalista por medio de la superválida...». *Ibid.*
- 52 *El obrero*, Año 1, n° 1, 1890, diciembre 12. En: GARCÍA COSTA, Víctor O., *op. cit.*
- 53 *El obrero*, Año 1, n° 1, 1890, diciembre 12. En: GARCÍA COSTA, Víctor O., *op. cit.*
- 54 «Fue él (el capitalismo internacional) quien inició y llevó adelante la obra de civilización aquí (...) Pero civilizar quiere decir organizar la producción y el trabajo conforme con las leyes del capitalismo...» *El obrero*, año 1, n° 1, 1890, diciembre 12. En: GARCÍA COSTA, Víctor O., *op. cit.*
- 55 *El obrero*, año 1, n° 1, 1890, diciembre 12. En: GARCÍA COSTA, Víctor O., *op. cit.*
- 56 La misión del proletariado. En: *El obrero*, Año 1, n° 2, 1891, enero 2. En: GARCÍA COSTA, Víctor O., *op. cit.*
- 57 «Queremos, pues, defender en primer lugar el salario para facilitar una existencia humana a los trabajadores asalariados.» *El obrero*, Año 1, n° 1, 1890, diciembre 12. GARCÍA COSTA, Víctor O., *op. cit.*
- 58 Los elementos de producción de la República Argentina: *El obrero*, Año 1, n° 9, 1891, febrero 21. En: GARCÍA COSTA, Víctor O., *op. cit.*
- 59 BARRANCOS, D. (1996): *La escena iluminada. Ciencias para Trabajadores. 1890-1930*. Plus Ultra, Buenos Aires.
- 60 El Socialismo Científico y el Anarquismo. En: *El obrero*, Año 1, nro. 4, 1891, enero 17. En: GARCÍA COSTA, Víctor O., *op. cit.*
- 61 *Ibid.*
- 62 *Ibid.*
- 63 *Ibid.*
- 64 *Ibid.*
- 65 *Ibid.*
- 66 *Ibid.*
- 67 Citado en: GIMÉNEZ, Ángel (1932) *Nuestras bibliotecas obreras. La vanguardia*, Buenos Aires.
- 68 Ver los Programas en: ODDONE, J., *op. cit.* pág. 24.
- 69 Les Egeaux, Fascio dei Lavoratori, Agrupación Socialista, luego se incorporó el Vorwarts. ODDONE, J., *op. cit.*
- 70 El Secretario General del Comité era Ingenieros, Secretario del Interior y de Actas a E. Arienti, y secretario administrativo a A. Canavesio. En: ODDONE, J., *op. cit.*
- 71 Partido Socialista Obrero Internacional. Primer Programa. «Educación escolar para todos los niños menores de 14 años, obligatoria, gratuita, laica y accesible a todos por la provisión pública de comida, vestidos, libros, etc., si es necesario; y creación de escuelas gratuitas profesionales y de segunda enseñanza.» Citado en: ODDONE, J., *op. cit.* pág. 24; Partido Socialista Obrero Internacional. Programa mínimo. 1895, abril 13. 10°, donde se postula: «Instrucción científica, laica, profesional e integral, gratuita y obligatoria, estando a cargo del Estado la manutención de los educandos». Citado en: ODDONE, J., *op. cit.* pág. 29. Programa Mínimo del Congreso Constituyente del Partido Socialista. 13. «Instrucción laica y obligatoria para todos los niños hasta 14 años, estando a cargo del Estado, en los casos en que sea necesario, la manutención de los educandos». Citado en: ODDONE, J., *op. cit.*
- 72 Según BARRANCOS, estos centros florecen en la década del 10, y especialmente durante los

- años de la guerra. Sin embargo, sus primeras creaciones datan de fines del siglo pasado. Se destacan los del Oeste, Almagro, Boca, Barracas, Villa Crespo, Parque Patricios, con prolongaciones hacia el Norte, el sur y el Oeste; y en el interior del país, particularmente en Rosario. BARRANCOS, D. «Las lecturas comentadas: un dispositivo para la formación de la conciencia contestataria entre 1914-1930». En: *Boletín CEIL*, n° 6, págs. 1-8.
- 73 «Cada Centro Socialista, cada nueva sociedad gremial iniciada por los socialistas se planteaba los problemas de cultura, indispensables para una acción eficiente. Horarios de 10 a 14 horas, de estrella a estrella, sin domingos libres, hacían que los trabajadores se desentendieran de las cosas espirituales, de su propio mejoramiento, y la taberna era su club, el horrible conventillo su vivienda, y sus costumbres, sus trajes, de acuerdo con los salarios de hambre que se pagaban con mala moneda, y hasta podría decirse que el elemento industrial era extranjero, sin vínculo ni arraigo alguno. Era contra ese estado de cosas que había que quebrar lanzas y comenzar a concretar iniciativas». Citado en: GIMÉNEZ, A., *op. cit.*
- 74 Manifiesto Del Partido Socialista «Al Pueblo», en vísperas de las elecciones nacionales. 1896, febrero 29. Citado en: ODDONE, J., *op. cit.* pág. 47 (resaltado nuestro)
- 75 Congreso Constituyente del Partido Socialista. Junio de 1896. Declaración de Principios: «Que la clase trabajadora es oprimida y explotada por la clase capitalista gobernante (...) Que estas condiciones están agravadas por la ineptitud y rapacidad de la clase rica, y por la ignorancia del pueblo (...) Que (...) se forman los elementos materiales y las ideas necesarias para substituir el actual régimen capitalista (...) Que mientras la burguesía respeta los actuales derechos políticos y los amplíe por medio del sufragio universal, el uso de estos derechos y la organización de resistencia de la clase trabajadora serán los medios de agitación, propaganda y mejoramiento que servirán para preparar esa fuerza...». Citado en: ODDONE, J., *op. cit.* pág. 64.
- 76 Congreso Constituyente del P.S. Discurso J. B. Justo. «Adoptemos sin titubear todo lo que sea ciencia; y seremos revolucionarios por la verdad que sostenemos, y la fuerza que nos da la unión (...) En cuanto a programa, la poca educación política del pueblo argentino nos obliga a ser modestos, y presentar sólo las reformas más comprensibles para todos, y de realización más urgente y más fácil.» Citado en: ODDONE, J., *op. cit.* pág. 60 (resaltado nuestro).
- 77 ODDONE, J., *op. cit.* pág. 73 (resaltado nuestro). En el mismo sentido, mencionaba otro militante: «¿Puede haber realizado un partido político una obra cultural en la República Argentina? (...) Ayer no más bastaban para el éxito el alcohol, los asados con cuero, el favor personal, la ayuda pecuniaria (...) Hoy, con el voto secreto, han debido salir a la calle (...) El Partido Socialista ha sido y es, para la política argentina, bandera de regeneración, escuela de civismo, de sano nacionalismo, de alta moral y de orientación de la juventud, dando al 'soberano' de la democracia: el pueblo, una doctrina, una fe que lo convierte en una gran fuerza motriz que pesa y enseña en todas las actividades sociales, por la claridad, la justicia y la profunda realidad de sus principios y por la honestidad e inteligente forma de acción diaria...» «En sus páginas (de *La vanguardia*), cada número era un constante clamor en favor de las escuelas, por el fomento de la instrucción primaria, por la formación de bibliotecas...». GIMÉNEZ, A., 30° aniversario del Partido Socialista. *La vanguardia*, 1926, junio 30. Citado en: GIMÉNEZ, A., *op. cit.*
- 78 Propósitos: «estudiar los problemas sociales (económicos, políticos y monetarios) en general y especialmente los de este país». Principios de su Carta Orgánica: «difundir la verdad económica y social». Allí estaban instaladas *La vanguardia*, el Comité Ejecutivo del Partido, la Biblioteca Obrera, de allí salían conferencias a los barrios, y de allí nacieron otras agrupaciones socialistas. Participaban entre otros, Antonino Piñero, Ernesto de la Cárcova, Eduardo Schiaffino,

Roberto Payró, Leopoldo Lugones. Corbière, Emilio: Centros de cultura popular. En: *La vida de nuestro pueblo*, n° 31. CEAL. Buenos Aires, 1982.

79 Por ejemplo, J. Ingenieros, A. Giménez.

80 Secretario: Roberto Payró, cajero: Antonio Piñero, bibliotecario: L. Lugones. En su corta vida, se ocupó del dictado de conferencias de divulgación general, de temas de contenido científico y académico 'Del método científico', por J.B. Justo; 'De las relaciones de la biología con la sociología', J. B. Justo; 'Las relaciones de la psicología', R. J. Payró; 'De la concepción económica de la historia', de J. B. Justo; 'Teoría de las religiones y de la moral', por Emilio Roqué; 'Estudio de lo escrito hasta ahora en el país sobre sociología científica', por J. Lebrón...» Citado por: GIMÉNEZ, A., *op. cit.* pág. 37.

81 ODDONE, J., *op. cit.* pág. 17; CORBIÈRE, E., *op. cit.*; GIMÉNEZ, A., *op. cit.*

82 Centro Socialista Obrero. Propósitos. «Para difundir la verdad económica y social, el Centro Socialista Obrero hará publicaciones, dará conferencias y tendrá una biblioteca»; Centro Socialista Universitario. Carta Orgánica. Propósitos: «...Para difundir la verdad económica y social, el Centro Socialista Obrero hará publicaciones, dará conferencias y tendrá una biblioteca...» Citado en: ODDONE, J., *op. cit.* pág. 12.

83 GIMÉNEZ, A., *op. cit.*

84 Ibid.

85 «Las lecciones de esas materias son también, tanto como es posible, de un carácter demostrativo y objetivo, encaminadas a transmitir conocimientos y desarrollar ideas en la cabeza de los oyentes y no llenarlas de palabras! En lo que se refiere a la historia este método es en el país completamente nuevo, y los trabajadores socialistas pueden jactarse de que su escuela abre aquí el camino a la verdadera ciencia histórica, basada en la Biología y en el estudio de las sociedades humanas». GIMÉNEZ, A. *op. cit.* pág. 25-26.

86 Ibid.

87 Ibid.

88 Ibid.

89 Ibid.

90 (resaltado nuestro) citado en: BARRANCOS, D., *op. cit.*

91 «Es honroso para los iniciadores del Partido Socialista argentino el haber prestado atención a estas preocupaciones morales desde un principio...» En: *La vanguardia*. Citado por: GIMÉNEZ, A., *op. cit.*

Educación popular en la universidad reformista: el Departamento de Extensión Universitaria de la U.B.A. (1956-1966)*

Silvia Brusilovsky**

Resumen

En este artículo se presentan los principios políticos y las actividades destinadas a educación de jóvenes y adultos de sectores populares desarrollados, en el período 1956-1966, por el Departamento de Extensión Universitaria (DEU) de la Universidad de Buenos Aires. Se incluye la referencia a los principios políticos declarados, así como la descripción de aspectos de las actividades que permiten recuperar el enfoque teórico y metodológico –implícito y explícito– que se adoptaba en diversas áreas de trabajo.

* Este artículo se estructura con información de la investigación «Universidad y sociedad: la articulación entre docencia, extensión y educación de adultos. El caso del Departamento de Extensión Universitaria, UBA. 1956-66», dirigida por la autora en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. En el presente artículo ponemos énfasis en la experiencia como emergencia de la concepción de educación popular vinculada al reformismo. Otros resultados del estudio, que se presentan brevemente en este artículo, fueron desarrollados más exhaustivamente en el artículo «Recuperando una experiencia de democratización institucional y social: la extensión universitaria en la universidad reformista de 1956-66. Revista HICE nro. 12, Miño y Dávila editores, Buenos Aires, y en las ponencias «Trabajo con sectores populares. Una experiencia de extensión para la democratización de la universidad» presentada en el I Congreso Nacional de Extensión de la Educación Superior, II Encuentro Latinoamericano de Extensión Universitaria (18 a 21 de noviembre de 1997); «Democratización institucional y social. Un principio político para estructurar un modelo de extensión. El caso del Departamento de Extensión Universitaria de la UBA en la universidad reformista de 1955-66», en el Segundo Encuentro Nacional La Universidad como Objeto de Investigación (26 al 28 de noviembre de 1997); «La extensión universitaria en Argentina. Proyección y vigencia de la experiencia de extensión universitaria de la Universidad de Buenos Aires de 1956 a 1966», presentada en Extensión Universitaria. Encuentro Científico Metodológico sobre Extensión Universitaria. Universidad '98. La Habana, Cuba (25 al 29 de mayo de 1998) y en el panel «Universidad, sociedad y políticas de extensión universitaria» de las Jornadas de Homenaje a la Reforma Universitaria. Universidad de Mar del Plata (11 y 12 de junio de 1998).

** Universidad Nacional de Luján.

Se trata de mostrar que el proyecto, integrado al desarrollo de la Universidad reformista, constituye el comienzo de construcción —en la práctica misma y en forma casi contemporánea a la experiencia freiriana— de un «modelo» de acción educativa que puede ser considerada evidencia de la preemergencia de la concepción de educación popular. Se da cuenta del papel jugado por el Movimiento Reformista en la construcción de un proyecto contrahegemónico de educación de jóvenes y adultos, así como de la relación de sus actores con las tendencias más amplias del movimiento intelectual de la época.

This article seeks to analyze the political principles and activities for young people and adult education of popular sectors, developed during the period 1956-1966 by the University Extension Department which belongs to Buenos Aires University (Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires). It includes the political principles declared, as well as the description of the activities by means of which the theoretical and methodological focus —implicit and explicit— that were used in different areas can be recovered.

The article tries to show that the project, integrated to the development of the Reformist University, constitutes the beginning of the construction —in the practice itself and in a way almost contemporary to the «freiriana» experience— of a «model» of educative action that might be considered evidence of the preemergency of popular education concept. The role played by the Reformist Movement in the construction of a contrahegemonic educational project for young people and adults, as well as the relationship of its actors with the intellectual movements trends of the age is clearly shown.

Introducción: Para una aproximación al objeto

La construcción de la historia y de la teoría de la educación de adultos en nuestro país es fragmentaria. Esta situación tiene, a nuestro entender, razones vinculadas con la misma «realidad» del campo. Refleja, tal vez, lo inarticulado, y muchas veces, fugaz de la oferta destinada a sectores populares (Gallart, 1989, Sirvent y Llosa, 1998). Puede ser resultado, también, de la «demanda» escasa de educación para adultos: cuando los sectores populares ejercieron presión por educación lo hicieron por escolaridad de los niños (García Huidobro, 1986) y no se registra, en las recientes situaciones de pobreza, demanda organizada por educación (Sirvent y Llosa, 1998).

En esta historia se suele ubicar el comienzo de desarrollo de la concepción de educación popular en los últimos años de la década del 60. Los hitos son la Pedagogía de Freire y las acciones desarrolladas por intelectuales —en general, profesionales de ciencias sociales— que, con diferentes modalidades de acción, vinculan su práctica profesional con la de organizaciones políticas o de base de sectores populares, práctica que, salvo en Freire, no suele aparecer sistemáticamente registrada.

En nuestro país, estudios originados en diversos grupos de trabajo, evidencian el propósito de avanzar en la investigación tanto desde enfoques históricos como sociopedagógicos¹. Constituyen parte del esfuerzo —al igual que en el resto de América Latina desde comienzos de los años 80— de crear conocimiento en el campo. Los trabajos están dirigidos a sistematizar experiencias, a identificar tendencias dominantes y emergentes, a construir categorías analíticas significativas.

En esa reconstrucción iniciada hay un hueco que nos parece importante llenar. Me refiero a una experiencia que forma parte de la historia reciente de la universidad: el Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires, que desarrolló sus actividades entre 1956 y 1966. Esta unidad del Rectorado formó parte del proyecto de universidad que comienza a instalarse en la UBA después del golpe del 16 de septiembre de 1955 —«Revolución Libertadora»— que derroca al gobierno de Perón y se mantiene hasta agosto de 1966, en que casi todos sus integrantes participan de las renunciaciones colectivas y públicas con las que un número importante de docentes responde a la intervención a la Universidad (el 29 de julio de 1966), y a la represión de «la noche de los bastones largos».

El DEU constituyó un intento por llevar a la práctica, desde una unidad central del Rectorado, el «compromiso social» de la universidad, a través de un proyecto que proponía articular la extensión con la docencia y la investigación, para trabajar sobre los problemas de los sectores sociales que no tienen acceso a la universidad. La importancia de esta experiencia como parte de la historia del Movimiento Reformista y de la forma en que una de sus líneas internas interpreta y lleva a la práctica el principio de «compromiso social» es señalada por diversos autores que estudian el período y la Reforma², pero no ha sido, hasta ahora, objeto de estudio sistemático. Dar visibilidad a sus principios políticos y a sus programas de educación de jóvenes y adultos de sectores populares —sus sujetos pedagógicos prioritarios— desarrollados en diferentes ámbitos (radio, instituciones de base de la sociedad civil, un barrio popular del gran Buenos Aires, sindicatos) permite dar cuenta del papel jugado por un sector de graduados y estudiantes en la lucha por la producción e intencionada incorporación de prácticas que constituyen una ruptura, una «disonancia» respecto de la educación dominante para jóvenes y adultos de sectores populares. Es posible asimismo —dado que la emergencia de una práctica cultural no es nunca un proceso aislado— encontrar su relación con las tendencias más amplias del movimiento político universitario e intelectual de la época.

El Departamento de Extensión Universitaria se crea el 26 de enero de 1956, por Resolución n° 73 del Interventor de la UBA³. Su creación y el desarrollo de las actividades constituyeron parte del esfuerzo por construir una institución que en la legislación, estructura y actividad académica, respondiera a los principios de la Reforma: gobierno colegiado y tripartito, reformulación de la docencia y de la investigación, libertad y periodicidad de la cátedra, ingreso irrestricto, compromiso social de la universidad. La aparente paradoja de que la lucha por la democratización universitaria y social se produzca después de un golpe de Estado, debe ser comprendida como resultado del papel jugado por el movimiento estudiantil reformista y el

sector progresista católico integrado en el Humanismo durante los años anteriores y, en particular, en el último período de la segunda presidencia de Perón. La resistencia de la FUA a la política universitaria del peronismo y la persecución de que fueron objeto sus militantes, da lugar a que los estudiantes se conviertan «en fuerza de agitación de los partidos políticos opositores» (Ceballos, 1985: 16). Si bien en el Fubismo había diversas posiciones en relación con el apoyo a los sectores antiperonistas golpistas y conciencia de la contradicción que había entre antiperonismo e identificación con los intereses de la clase trabajadora, finalmente el apoyo dado al golpe y la ocupación de la Universidad por grupos armados de FUA y de FUBA bajo el lema «Nosotros somos la Universidad», permitió que impusieran al gobierno militar el derecho a decidir las autoridades⁴ para iniciar la instalación de los principios reformistas.

En ese contexto de la llamada «universidad reformista» (Vior y Paviglianitti, 1994-95), el DEU se crea para

«concretar una vaga expresión de anhelos, cuyo lema corriente 'la universidad para el pueblo' carecía sin embargo de una concepción práctica integral y concreta» (1er. año de Extensión Universitaria: 4).

En esa tarea de hacer efectiva la «función social de la universidad», se construye gradualmente una compleja organización institucional —integrada por equipos estables, multidisciplinarios (educación, economía, sociología, arquitectura, salud, asistencia social, ingeniería, psicología, etc.)— que lleva a cabo un programa pensado para apoyar cambios en las condiciones de vida material y simbólica de los sectores populares. La educación de niños, jóvenes y adultos es uno de sus objetivos centrales. Nuestra hipótesis es que el «proyecto DEU» constituye el comienzo de construcción —en la práctica misma y en forma contemporánea a la experiencia freiriana— de un «modelo» de acción educativa que evidencia la preemergencia (Williams, 1980) de la concepción de educación popular. Es entendido, así, como parte de un proceso de oposición a las formas escolarizadas y no escolarizadas, dominantes en educación de sectores populares, avance del cambio que dará lugar, posteriormente, al modelo fáctico y conceptual más articulado y definido de educación popular.

Un paréntesis teórico-metodológico

Para interpretar la experiencia como preemergencia de educación popular —prefero no hablar de proyecto contrahegemónico o alternativo⁵— deberíamos identificar aquellos elementos que, aunque constituyan prácticas no articuladas, puedan considerarse opuestos a los de las prácticas de educación dominantes. Como señala Rodríguez Brandao:

la educación popular «se opone a que se la considere un desdoblamiento teórico y técnico de la educación de adultos. La educación popular se pretende, por el contrario, como su momento de ruptura (...) Es la negación de una educación dirigida a los sectores populares como forma compensadora que consagra la necesidad política de mantener a los sujetos populares fuera del alcance de una verdadera educación. En este sentido, es la afirmación no sólo de la posibilidad de surgimiento de una educación para el pueblo (...) sino de la necesidad de transformación global del proyecto de educación a partir del punto de vista del trabajo popular.»

(Rodríguez Brandao: 57-58, traducción nuestra)

Si bien es imposible esperar una definición de educación popular —dado que significaría cristalizar un proceso en que conceptualizaciones y prácticas se van construyendo en relación dialéctica— y reconociendo la existencia y debate sobre su diversidad de prácticas y fundamentos, hay consenso en señalar como rasgos centrales de su «identidad» el explícito reconocimiento de la dimensión política: la acción pedagógica debe ser considerada un instrumento para la transformación de una sociedad dividida en clases con intereses antagónicos. El valor dominante en este enfoque pedagógico es la justicia.

Los sectores populares son sujetos pedagógicos prioritarios, con el objetivo de apoyar la construcción de un proyecto político popular, lo cual requiere articular la educación con sus organizaciones; de este modo, participación y organización se convierten tanto en un proceso necesario como en un valor, en la búsqueda de una nueva forma de vida social cooperativa, sin exclusiones.

En cuanto a la dimensión cognitiva, se recorta la función de producción colectiva de conocimiento tendiente a la objetivación y análisis crítico de la realidad cotidiana, con vistas a la acción transformadora. Respecto de la función de puesta en circulación y apropiación de conocimiento de origen académico, se desarrollaron debates y prácticas que enfatizaban ya sea la necesidad de su articulación con el saber popular como la necesidad de «no colonizar» a los sectores populares (postura «basista» que fue objeto de crítica y resultó superada en los últimos años).

Los significados, valores, prácticas del DEU opuestos a las dominantes y que coinciden con los rasgos centrales de la educación popular se identifican en los principios políticos declarados así como en los implícitos en el enfoque teórico y metodológico que se adoptaba o se intentaba construir en diversas áreas. Nuestro trabajo consistió en reconstruir —utilizando como fuentes documentos y entrevistas⁶— «los supuestos de partida y las reglas no reconocidas ni manifestadas en la vida cotidiana que, sin embargo, configuran la práctica» (Popkewitz, 1994: 33).

Para hacerlo, adoptamos una lógica cualitativa, con enfoque hermenéutico y método de análisis comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967). Reinterpretamos las interpretaciones de los sujetos, a partir de nuestros intereses y referencias teóricas y de su ubicación en el contexto socio-histórico.

Cabe señalar que somos conscientes de que estamos trabajando con los significados que perduran en la memoria de los actores y que la información recogida es

resultado del procesamiento que éstos han hecho de aquella experiencia. Su construcción corre el riesgo de ser la teoría que hoy —entre 30 y 40 años más tarde, con toda el agua pasada bajo los puentes de la ciencia social y de la vida política del país— formulan los actores de entonces. Por eso, la triangulación de respuestas de profesionales de diversos campos y con trayectorias profesionales diferentes (vida dentro y fuera del país, desempeño en ámbitos académicos y no académicos), y con documentos escritos, nos permite suponer que la regularidad de los esquemas prácticos con que describen sus experiencias responde al «modelo» original.

En los próximos títulos caracterizamos los principios políticos y las actividades desarrolladas del DEU —con lo que avalamos nuestra hipótesis— para referirnos, finalmente, a la relación de esta experiencia con tendencias político-universitarias y culturales del período.

Una caracterización de la concepción político-pedagógica del DEU

Los principios políticos declarados

Entrevistas y documentos permiten identificar los principios de política universitaria, que pueden sintetizarse en dos conceptos: *democratización* y *demonstración*⁷.

Democratización: La definición de este concepto es, en el DEU, antagónica a la liberal católica dominante en el Ministerio de Educación. Recién derrocado el gobierno peronista, el discurso oficial asociaba la idea de democratizar la universidad con la modificación de la universidad peronista, con la exclusión de lo que llamaban el «autoritarismo», «la dictadura», de las aulas de la universidad y con la reincorporación de los docentes expulsados por el peronismo. Si bien todos los participantes de la etapa inicial del DEU expresan su oposición a las condiciones de la «universidad peronista», su concepción de democracia universitaria —tal como es definida en los textos que elaboraban entonces y en las entrevistas, hoy— tiene otro sentido.

El principio de democratización alude tanto a los aspectos vinculados con la relación de la universidad con la sociedad, como a la vida interna de la institución. La posición que sostuvo la creación del Departamento de Extensión Universitaria es que la democratización implica la transformación de la universidad *por medio de y para* la transformación de sus relaciones con el medio. La democratización interna depende del desarrollo de una práctica comprometida con la sociedad: propone la relación dialéctica entre el cambio en las relaciones de la universidad con la sociedad y el cambio interno institucional; éste será efecto del primero, pero también condición necesaria para producir efecto social democratizador.

Los aspectos que identificamos en el concepto de democratización son varios, algunos de ellos ampliamente conocidos, por lo que sólo los mencionaremos: los ya

reconocidos reclamos de democratización del acceso y de las formas de gobierno, las estructuras y los procesos pedagógicos universitarios.

Hay una dimensión en la que nos interesa detenernos porque alude a un problema que no es dominante en los documentos contemporáneos del DEU, y que nos parece significativo por ser un principio político-pedagógico central de la teoría y práctica de educación popular. El DEU, a través de algunos de sus documentos y en la opinión de algunos de sus protagonistas, coloca como uno de los ejes de su proyecto lo que hemos llamado *democratización epistemológica*, el proceso por el cual se debe generar conocimiento científico y técnico con posibilidad de participación de la mayoría de la población en su construcción. La ausencia de sectores populares en la Universidad —«la parcialidad de su composición social»⁸— parcializa la producción académica, porque quedan ausentes las concepciones sobre la realidad construida en su práctica social por los diferentes sectores sociales.

«Este vacío índice de una injusticia que repugna al concepto mismo de universidad da como resultado que esos mismos sectores permanezcan fuera de la tarea constructiva que constituye la base misma de una auténtica universidad»

(1er. año de Extensión Universitaria: 3; resaltado nuestro)

Si bien esta idea no es común a todos los actores del proyecto, nos parece importante señalar que, para parte de ellos, los sectores populares son no sólo sujetos del derecho a la educación, sino también productores de conocimiento legítimo. Más allá del reclamo por la producción de conocimiento significativo para entender y resolver los problemas relativos a sus condiciones de vida material y simbólica, la legitimación de su derecho a participar en la construcción de conocimiento constituye, a nuestro entender, una ruptura con una concepción iluminista que posteriormente, en la década de los '70, se constituye en principio político de la educación popular y de las concepciones sociológicas, antropológicas y pedagógicas críticas.

Demonstración: También en la construcción de este concepto —categoría teórica funcionalista que se resignifica en el proyecto— hay reconocimiento de una obligación axiológica: desarrollar consciente y deliberadamente un proyecto comprometido con la construcción y puesta a prueba social de conocimientos para responder a las necesidades de sectores populares. Las actividades de Extensión fueron pensadas, también, como testimonio, como un *dar prueba* de que el cambio propuesto puede ser efectivamente desarrollado.

«La tarea cumplida (...) responde a la voluntad de llevar a la práctica estos principios y probar la posibilidad de integrar la Universidad a su contorno social...»

(1er año de Extensión: 5)

El objetivo de *poner a prueba* y de *dar prueba*, era incidir en la transformación de las estructuras institucionales y de las prácticas profesionales en las organizaciones

del Estado responsables de la ejecución de políticas sociales o en las organizaciones de base que representan intereses colectivos.

«Lo que era único no se emprendía, sino que las actividades podían ser, debían ser factibles de ser reproducidas. Había una idea de experiencia, en la que pudiera estudiarse algún problema para luego repetirlo en otro lugar».

(De la entrevista a directivo del DEU)

Las actividades desarrolladas

En su trabajo «hacia y con la sociedad», el Departamento llevó a cabo, en el curso de los diez años, diversos proyectos⁹. Los enumeraremos brevemente, para referirnos, luego, a los aspectos que, entendemos, permiten identificar su diferencia con las prácticas dominantes.

El primer año (1956) se inicia con un ciclo de radio sobre temas de interés general (tales como salud, consumo, familia, jurídicos, económicos, vivienda, etc.); se asesora a organizaciones culturales barriales (biblioteca popular) y se inicia la actividad que inaugura lo que fue el proyecto «experimental» permanente: el Centro de acción social que se estableció en un barrio obrero del Gran Buenos Aires, la Isla Maciel. Un par de años después, y por dos años, se trabajó con sindicatos. En 1961 se comienza a trabajar en otros dos programas que se mantienen hasta el cierre del Departamento: la apertura, en una biblioteca popular, de la participación del barrio y, en especial, de sus jóvenes y un programa para la formación de educadores de adultos a través de seminarios y talleres en los que se integran estudiantes universitarios, docentes de adultos y miembros de organizaciones populares (clubes, bibliotecas, sociedades de fomento, cooperativas, etc.).

Para articular estos programas hacia el interior de la universidad se procuraba siempre que en las actividades participaran cátedras o grupos de investigación de las diferentes Facultades. La integración de estudiantes era, a veces, actividad voluntaria; otras era obligación establecida por las cátedras. En estos casos, se llevaba a cabo con la orientación de los docentes y de los integrantes del equipo estable del DEU. De este modo se procuraba integrar la práctica específica al proyecto total y se establecía una responsabilización institucional por la formación de los estudiantes, compartida entre la cátedra y el DEU. Una vez probada la metodología para la solución de problemas se incorporaba el proyecto a una organización del Estado, ya sea formando a sus profesionales, asesorándolos para la creación de un servicio o firmando un convenio de trabajo compartido.

El Centro de Isla Maciel fue el programa más regular que se sostuvo a lo largo de los diez años, y en el que se concentró la mayor parte de los equipos profesionales. La decisión de realizar actividades en esta zona respondió al criterio de vincularse con grupos e instituciones representativos de las condiciones de vida de los grupos sociales más desfavorecidos. Se organizaron actividades para enfrentar

sus graves problemas: salud, vivienda, consumo, educación escolar y para el trabajo, recreación de jóvenes y adolescentes, recuperación de niños con problemas de aprendizaje. Estas necesidades fueron objeto de trabajo sistemático a través del centro de salud, de las cooperativas de consumo y de vivienda, de la escuela para recuperación de desertores, de la escuela de adultos, del centro juvenil, del trabajo con las asociaciones del barrio (sus clubes, sociedades de fomento).

En educación escolar, los criterios centrales organizadores del trabajo eran la reducción de las diferencias sociales en la situación escolar, la responsabilización de la institución por el éxito escolar de los estudiantes, no estigmatizados por su origen, la aceptación —con reconocimiento de su sentido común— de la cultura de la población, la ruptura con modelos autoritarios en la relación entre equipos docentes y de ellos con los alumnos y sus familias. Cabe señalar que este enfoque pedagógico dio lugar a rechazos por parte de la escuela oficial del barrio, cuyo «modelo» expulsor quedaba cuestionado —de hecho— por las prácticas inclusoras de la escuela del DEU¹⁰.

Parte de las actividades desarrolladas por el equipo del Centro de Salud estaban integradas al programa de educación permanente, vinculado con problemas de vida cotidiana de la población. La organización y desarrollo del trabajo se basaba en el reconocimiento del derecho de la población a la salud como derecho universal; la provisión de servicios de calidad constituía una obligación y de ningún modo una concesión de la autoridad o una barrera de control social.

El «paradigma» adoptado para la organización de los servicios es coherente con este reconocimiento. Las notas centrales eran: medicina preventiva como «estilo metodológico», educación como una de las estrategias para la prevención y para la participación en las decisiones relativas a la propia salud; responsabilización institucional por la salud de la población, apertura a la relación permanente con el barrio, tratando de lograr la superación de fragmentaciones sociales existentes y apoyando su organización para ejercer presión sobre el Estado; reconocimiento de la necesidad de tomar en consideración las pautas culturales de la población. La atención médica se construía intentando desarticular la relación de poder que jerarquiza al médico y subordina al paciente, y que se suele convertir en estigmatización cuando es relación entre sujetos de diferentes clases sociales. El trabajo se desarrollaba en equipos interdisciplinarios, en los que todos sus integrantes —sin la relación de superioridad jerárquica de médicos sobre trabajadores del campo social— eran co-responsables por la tarea.

Los rasgos de educación popular que resultan relativamente claros en educación escolar de jóvenes y adultos y en educación vinculada con salud, aparecen menos claros y también menos consensuados entre los actores en otras áreas de trabajo, tales como las cooperativas y otras organizaciones barriales. La constitución de cooperativas (de consumo y de vivienda) responde a la demandas de la población. El DEU cumple función asesora en aspectos legales y de búsqueda de recursos financieros para dar posibilidad de constitución de las cooperativas, como estrategia para apoyar «la lucha por el acceso a la vivienda, al consumo...»

«El DEU hacía el plan y la acción la desarrollábamos todos juntos, con la gente del lugar; si la gente no participaba nosotros no hacíamos el trabajo (...) que la gente exigiera sus cosas (...) era crear en la gente el derecho de petición»
(de la entrevista a un profesional)

Si bien hay quienes plantean que esta estrategia está vinculada a un modelo «modernizador», una cuestión cuya profundización tenemos pendiente es la vinculada con el apoyo dado por el DEU para la organización con vistas al ejercicio de presión sobre el Estado y la generación de normativas, reglamentos que, respetando la legalidad existente, permitieran incorporar valores solidarios y tomar en cuenta las condiciones de la vida familiar de los socios. Nos parece necesario completar la «narración» incluyendo referencias a actividades fuera del proyecto de Isla Maciel, para confirmar que otros equipos, en otros espacios, construyeran líneas de trabajo convergentes. En 1961 se inicia un programa de formación de educadores de adultos. Los Seminarios de Educación de Adultos estaban destinados a

«formar gente que tuviese actividades de liderazgo cultural en instituciones populares (...) que pudiese participar activamente en la creación de actividades culturales para sus pares (...) sobre temas que son de cierta importancia social».

Uno de sus objetivos fue formar dirigentes culturales populares con capacidad para generar, participativamente, el desarrollo cultural de sus pares. El curriculum de estos seminarios formaba para un manejo no autoritario y para estimular la participación y favorecer la producción cultural.

El trabajo en una biblioteca popular en el barrio de Barracas, en Buenos Aires, es una de las actividades que se inicia en respuesta a la demanda de sus directivos de «ayudar a abrir la biblioteca al barrio». La demanda institucional fue la de desarrollar actividades «culturales» (académicas) en un contexto en el que la población había cambiado: Barracas era un barrio en donde convivían obreros con formación socialista, descendientes de inmigrantes, con migrantes internos recientemente llegados. La fragmentación social (que en Maciel era entre «la Isla» y «la villa») se repite entre los jóvenes asistentes a la Biblioteca: los hijos de obreros socialistas y los «cabecitas».

El equipo de jóvenes animadores del DEU¹¹ intentó organizar actividades de animación sociocultural que permitieran la integración de la cultura académica con la popular. Fue un lugar de aplicación y desarrollo de una didáctica —cuyo aprendizaje se había iniciado en los «Seminarios de Educación de Adultos»— que procuraba generar un liderazgo democrático y partir de las experiencias «vivas» e integrar la cultura de fuentes folklóricas, de masa y académica.

«Me acuerdo cómo habíamos partido de la *bossa nova* y habíamos llegado al análisis de estadísticas socioeducacionales de Brasil, la utilización de canciones que hablaban de analfabetismo, del inmigrante nordestino que llegaba a Río de Janeiro...» (De la entrevista a la animadora).

El trabajo dio lugar a la confrontación de dos concepciones de cultura: el del modelo de educación popular, enraizado en el anarcosindicalismo de principio de siglo, sostenido por los dirigentes de la biblioteca —que esperaban que ésta fuera mediadora entre la cultura académica y el barrio— y la propuesta del DEU, que procuraba reestructurar el enfoque para —sin negar el derecho de los trabajadores a acceder a la cultura académica— adecuarse a la nueva realidad generada en el país a partir del peronismo.

El DEU en el contexto político universitario y cultural

El estudio del DEU permite avanzar en el conocimiento del papel que jugó una franja de profesionales críticos —en la universidad pública y vinculados con otros actores del campo intelectual— por generar ideas y prácticas vinculadas con las problemáticas y condiciones de los sectores populares. Haremos referencia a antecedentes de esta experiencia en prácticas anteriores del Movimiento Reformista, así como a su relación con líneas del campo intelectual. Sabemos que estamos dejando fuera del análisis, acá, las relaciones con la política (nacional y universitaria), con los partidos políticos —en particular el peronismo y socialismo/s— con las concepciones teóricas dominantes en la universidad (especialmente en la Facultad de Filosofía y Letras).

La continuidad con el movimiento estudiantil reformista

Si bien 1956 es el comienzo institucional del Departamento, su origen en la Universidad es previo: se reconoce que el proyecto se viene gestando, en la práctica, dentro del movimiento estudiantil desde comienzos de los '50 —cuando la dirección de la FUBA pasa a manos de los reformistas— y que formaba parte de una lucha por construir en la práctica misma una forma de relación universidad/sociedad marcada por la solidaridad entre sujetos sociales diferentes: trabajadores y estudiantes. Señalar esta continuidad permite colocar el «caso» en el movimiento político universitario y encontrar, en nuestro país, una tendencia común con la de otros de América Latina.

Como parte de las actividades de los centros de estudiantes reformistas (que actuaron clandestinamente, ya que eran ilegales en ese período), se constituyeron comisiones obrero-estudiantiles que mantuvieron contactos con sindicatos anarquistas y socialistas (obreros navales, ferroviarios, telefónicos) y desarrollaron actividades destinadas a la educación y recreación de niños (Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras), a la formación técnica de trabajadores (Centro de Estudiantes de Ingeniería) y a la defensa de trabajadores (Centro de Estudiantes de Derecho).

«ese trabajo es para nosotros el puntapié inicial de lo que serán muchas ideas sobre la universidad y los trabajos hacia afuera...»

(De la entrevista a un directivo)

En esta interpretación del origen de la concepción y del enfoque adoptados, coinciden tanto nuestros entrevistados que se integraron desde las etapas iniciales del Departamento (Amanda Toubes, Nora Murphy, Juan Carlos Marín, Jorge Albertoni) como otras personas que participaron del movimiento estudiantil, y que analizan las concepciones y las experiencias desde las que se construye la universidad del '55 al '66.

Miguel Murmis, dirigente en 1954 del Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras, y miembro del mismo grupo político de los «fundadores» del DEU, señala en una entrevista (Toer, 1988: 15) que los Centros trataban, permanentemente,

«de mantener relaciones fuera del movimiento estudiantil. Siempre estaba el objetivo de la 'unidad obrero estudiantil' (...) tratábamos también de hacer algo de extensión universitaria, dar clase en algún barrio (...) Los principios (...) eran los fundamentales del Reformismo (...) ideas que luego se plasmaron en la Universidad de Buenos Aires con el programa de extensión universitaria...»

(idem: 23)

La memoria de los actores coincide con documentos del Centro de Estudiantes de Ingeniería¹². Este Centro se organiza en comisiones que son semejantes a las Secretarías de la UBA post '55 y desde ellas lleva a cabo actividades. Los fundamentos con los que se sostienen las comisiones de Extensión Universitaria y de relaciones obrero-estudiantiles se desarrollan en términos semejantes a los del primer documento elaborado por el DEU —«1er. año de Extensión Universitaria»—: reconocimiento de que ser estudiante y profesional implica un privilegio en una sociedad con falta de democracia en el acceso a la educación; necesidad de capacitación para el compromiso social; distancia y desconocimiento de las necesidades de «las clases menos pudientes»; necesidad de trabajo interdisciplinario.

Las actividades que se reseñan en el Boletín se remontan a los cursos para obreros dictados por estudiantes y profesores, en la Facultad, desde 1928 y se presenta la revisión, en 1953, de la estrategia del dictado en las aulas de la Facultad por la salida

«fuera de la Facultad, para que el estudiante palpara y en cierto modo viera los problemas de la clase obrera en su real ambiente».

Estas experiencias, llevadas a cabo desde un ámbito universitario, forman parte de una tendencia —que parece ser recurrente en educación popular de adultos— que se caracteriza por el hecho de que jóvenes intelectuales —activos participantes de movimientos políticos, sociales, religiosos— sean quienes trabajan, en forma profesional o voluntaria, en la organización y desarrollo de actividades educativas des-

tinadas a jóvenes y adultos de sectores populares. En este sentido, es posible que guarde relación, también, con otras experiencias de América Latina de los años '60, que pueden considerarse representativas de la emergencia de la tendencia de educación popular. En efecto, el DEU es contemporáneo de las actividades llevadas a cabo por Freire en Brasil, a través del Movimiento de Cultura Popular (MCP) del Nordeste brasileño. Ambos responden, según Sirvent (1992), a concepciones semejantes, porque la formación de los jóvenes profesionales que las organizaron y que fueron sus principales ideólogos tuvo la misma base: los esposos Coelho, en Brasil (Germano Coelho es considerado el principal ideólogo del MCP) y Amanda Toubes, de Argentina, habían participado en las mismas actividades de formación en Inglaterra y en Francia y habían incidido en ellos los enfoque y metodologías del grupo francés *Peuple et Culture*.

En las actividades de extensión de universidades brasileñas se observa una tendencia semejante, aunque instalada pocos años más tarde:

«los proyectos elaborados a partir de 1968 siempre articulan la extensión universitaria con la acción junto a poblaciones con carencias (...) Se da a la extensión la función de puente para realimentar la estructura académica funcionando como elemento productor de cambios a nivel interno de la universidad y de la sociedad de un modo general»

(Gurgel R. 1986: 15; traducción nuestra)

No es de extrañar que esta relación entre universidad y educación popular forme parte de la militancia del reformismo, si se considera la explícita articulación entre lo pedagógico y lo político que desde el '18 caracteriza a la Reforma Universitaria. Los objetivos tienen antecedentes en el movimiento reformista del '18, así como en los proyectos, propósitos y desarrollos de principio de siglo de socialistas y anarquistas. Si bien conserva los principios políticos centrales que se apoyan en la idea del compromiso de las instituciones y de los universitarios con la clase obrera, se distancia en cuanto a las características de esta relación: el DEU comienza a superar la relación de «orientación», de «difusión» cultural iluminista de principio de siglo y a incorporar la concepción de *democratización epistemológica* y la preocupación —escasamente lograda— por crear categorías teóricas y metodologías de trabajo que resultaran coherentes con los objetivos propuestos.

El DEU en el contexto político-cultural

El DEU forma parte de una compleja situación del mundo político académico de los '50 y '60. Es expresión, en el campo de la educación, de una situación histórica, de un contexto en que se constituye «una fracción de intelectuales definidos en sus intereses por la fuerte direccionalidad de sus discursos hacia los aspectos sociales y políticos de la realidad argentina» (Terán, 1991: 11). Desarrolla sus actividades

en los años que diversos autores (Schwarzstein y Yankelevich, 1989; Terán, 1991; Sigal, 1991; Caldelari y Funes, 1997) consideran significativos para periodizar sus estudios sobre las condiciones de las universidades y del campo intelectual, por el peso que en él tuvieron los fenómenos políticos, la crítica de la desconexión de la reflexión respecto de la realidad nacional y la significación asignada a la práctica y al compromiso como validadores del pensamiento (Terán, 1991).

Creado y dirigido por jóvenes graduados, el DEU es parte de esa situación caracterizada por «una serie de núcleos ideológicos constituidos en el campo intelectual argentino del período 1955-1966 que fueron portados por un conjunto de intelectuales a los que genéricamente denominó 'contestatarios', 'críticos' o 'denunciantes' y en torno de los cuales se asiste a la formación de una nueva izquierda intelectual en el ámbito nacional. Esta descripción permite visualizar primeramente la figura del intelectual 'comprometido' que, con ser dominante en esta etapa no debe ocultar la emergencia del 'intelectual orgánico' (Terán, 1991: 14).

Un rasgo central de este período es que esta franja intelectual crítica protesta contra la filosofía académica desarticulada de la realidad nacional e identifica la actividad universitaria con esterilidad y con su puesta al servicio de intereses antipopulares, y se plantea la necesidad de una filosofía comprometida y eficaz en relación con la política. En el DEU no sólo se tematizan cuestiones sociopolíticas en «una suerte de programa alternativo dentro de la disciplina filosófica» (Terán, 1991: 20), sino que se constituye un programa de acción efectivamente desarrollado en la realidad social.

Para un balance de la experiencia

La idea de compromiso, vinculado con las preocupaciones sociopolíticas propias tanto del reformismo como del movimiento intelectual crítico de los '50 y '60, da lugar a esta propuesta de desarrollo de una universidad que debe converger, en sus prácticas de docencia e investigación, con los intereses de las clases populares. Este campo intelectual sensible a los procesos sociales, se expresa en el DEU en el compromiso con un trabajo que avanza en la construcción, en la práctica misma, de una propuesta pedagógica militante que resiste, desafía y presiona por el reemplazo de las formas de educación oficiales.

La referencia que hicimos a la práctica intentó dar cuenta de que —aún con contradicciones y dificultades para hacer efectivos los principios— Extensión Universitaria puede considerarse evidencia de preemergencia de la tendencia de educación popular, en la medida que se procuró proveer mecanismos de discontinuidad con la educación de adultos compensatoria e integradora, dominante entre los años 1950 y 1960 en América Latina. Su carácter subvertor, si bien no se dirigió al plano estructural, aparece en los intentos de producir la ruptura de relaciones de poder en la vida cotidiana y en las organizaciones del Estado y de apoyar la acumulación

de poder en las organizaciones de base, para ejercer presión y demandas sobre el Estado.

Lo que parece haber atravesado parte importante de la experiencia —independientemente del campo social de aplicación y de las disciplinas o profesiones involucradas en el trabajo— fue la propuesta de intervenir y producir conocimiento dirigido a la democratización de las relaciones sociales entre profesionales y sectores populares y entre diversos sectores profesionales, e incorporar este enfoque en las organizaciones del Estado responsables de la ejecución de políticas sociales vinculadas con derechos universales. El respeto por la cultura de los sectores populares y la activa capacitación de dirigentes barriales, culturales, en un contexto de horizontalización de las relaciones pedagógicas, es un rasgo más que permite considerar que esta experiencia de la Universidad Reformista está marcada por las ideas centrales de una concepción pedagógica crítica y popular.

Referencias bibliográficas

- BRUSILOVSKY, S. (1998) «Recuperando una experiencia de democratización institucional y social: la extensión universitaria en la Universidad de Buenos Aires (1956-1966)». *Revista del IICE* (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación) Año VII, nro. 12. Miño y Dávila editores, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, págs. 31-41.
- CALDELARI, M. y P. FUNES (1997) «La Universidad de Buenos Aires, 1955-1966: lecturas de un recuerdo». En Oteiza E. (coord.) *Cultura y política en los años '60*. Instituto de Investigaciones G. Germani, Facultad de Ciencias Sociales-Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- CEBALLOS, C. (1985) *Los estudiantes universitarios y la política (1955-1970)*. Biblioteca Política Argentina (n°103). Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- FOLLARI, R. (1994) «Alternativas pedagógicas y hegemonía en la historia de la educación», en *Revista Argentina de Educación* año XII, nro. 22.
- GARCÍA HUIDOBRO, Juan E. (1986) «Educação de adultos. Necesidades e políticas. Pontos para un debate», en *Reflexões teóricas e metodológicas sobre a educação de jovens e adultos*. Brasil, —MEC— Fundação Educar-OEA-IICA.
- GALLART, María Antonia (1989) *The Diversification of the Educational Field in Argentina*. IIEP Research Report nro. 73. International Institute for Educational Planning, París.
- GLASER, B. y A. STRAUSS (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company, Nueva York.

- GURGEL, R. (1986) *Extensão Universitaria. Comunicação ou domesticação?* Cortez Ed.-Autores Asociados, San Pablo.
- POPKIEWICZ, Th. (comp.) (1994) *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*. Pomares-Corredor, Barcelona.
- PUIGGRÓS, A. (1993) «Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana», en *Revista Argentina de Educación* nro.19, págs.7-34.
- PUIGGRÓS, A. (1997) *Dictaduras y utopías de la historia reciente de la educación argentina. Tomo VIII de Historia de la Educación Argentina*. Galerna, Buenos Aires.
- RODRÍGUEZ BRANDAO, C. (1993) «Caminos cruzados. Formas de pensar y hacer educación popular en América Latina», en GADOTTI, M. y Torres, C. (comps.) *Educación popular. Crisis y perspectivas*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- SANGUINETTI, H. (1988) «La Reforma Universitaria -ochenta años», en SANGUINETTI, H. y otros. *1918-1988. La Reforma Universitaria*. Ed. La Página, Buenos Aires.
- SIGAL, S. (1991) *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Puntosur, Buenos Aires.
- SIRVENT, M. T. (1992) «Políticas de ajuste y educación permanente ¿Quiénes demandan más educación? El caso de la Argentina», en *Revista del IICE -Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-*, Año I, n° 1. Miño y Dávila editores, Facultad de Filosofía y Letras, págs.2-19.
- SIRVENT, M. T. (1994) *Educación de adultos Investigación y participación. Desafíos y contradicciones*. El Quirquincho, Buenos Aires.
- SIRVENT, M. T. y S. Llosa (1998) «Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva», en *Revista del IICE -Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-*, Año VI, nro. 12. Miño y Dávila editores, Facultad de Filosofía y Letras, págs. 77-92.
- SHWARSTEIN, D. y P. Yankelevich (1989) *Historia oral y fuentes escritas en la historia de una institución: la Universidad de Buenos Aires. 1955-1966*. Documentos CEDES 21, Buenos Aires.
- TERAN, O. (1991) *Nuestros años sesenta*. Puntosur. Buenos Aires.
- TOER, M. (1988) *El movimiento estudiantil de Perón a Alfonsín/I*. Biblioteca Política Argentina (nro. 229). Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- VIOR, S. y N. Pavighianiti (1994-95) «La política universitaria del gobierno nacional (1989-1994)», en *Espacios* n° 15, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- WILLIAMS, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Ediciones Península, Barcelona.

Notas

- 1 Nos referimos a las investigaciones desarrolladas en diversas instituciones: Proyecto Alternativas pedagógicas y prospectiva en América Latina (APPEAL) dirigido por A. Puiggrós; Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CEIL), a cargo de Dora Barrancos; equipo de Educación No Formal del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, coordinado por María T. Sirvent; División de Educación de Adultos del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, con la jefatura de Silvia Brusilovsky, etc. Entre los investigadores podemos mencionar a D. Barrancos, S. Brusilovsky, D. Filmus, M.A. Gallart, L. Gutiérrez y L.A. Romero, N. Michi, P. Pineau, A. Puiggrós, L. Rodríguez, M.T. Sirvent, E. Tenti, entre otros.
- 2 Hay referencias en textos de TOER (1988), SCHWARSTEIN y Yankelevich (1989); SIRVENT (1994); PUIGGRÓS (1997); SANGUINETTI (1998), quienes mencionan el interés y la importancia que tuvo esta experiencia, pero no reconstruyen las características de esos diez años de trabajo.
- 3 La Resolución n° 73/56 crea primero el Instituto de Extensión Universitaria y luego hay otra Resolución -con el mismo número- que la modifica y reemplaza la palabra «Instituto» por «Departamento». Ambas forman parte del mismo expediente. El texto de la Resolución es el siguiente:

Buenos Aires, 26 de enero de 1956

Expedite. 88676/56

Considerando:

Que el saber y la cultura que se elabora y adquiere su desarrollo en los ámbitos de la Universidad, es un patrimonio común a toda la ciudadanía;
que por ello la Universidad debe extender los resultados de su labor y hacer participar a grupos cada vez más numerosos, tendiendo de tal modo a la universalización de la cultura;
que es función y deber la Universidad colaborar activamente, dentro y fuera de las aulas en la obra de la elevación de la cultura;
que hasta el momento presente, la Universidad no ha cumplido con eficiencia esta función ni cuenta con organismos adecuados para realizarla;
el Interventor Nacional Interino de la Universidad de Buenos Aires RESUELVE:

Artículo 1°. Crear el Instituto de Extensión Universitaria.

Artículo 2°. Designar honorariamente una Comisión encargada de su organización y de establecer sus objetivos y modos de acción, la que presentará informe con tal propósito, antes del 28 de febrero de 1956.

Artículo 3°. Integrar dicha Comisión con los señores Profesores Doctores Risieri Frondizi, Gino Germani, Guillermo Savioff y el señor Juan Carlos Marín, actuando como Secretario el Asesor Científico Profesor Noé Jitrik.

Artículo 4°. Regístrese, comuníquese, tomen razón las Direcciones de personal y Administración y vuelva al señor Asesor Científico.

Resolución n° 73

Ing. JOSÉ BABINI Int. Nac. Int. de la Univ. de Bs. As.

Dr. ISMAEL VIÑAS Secretario Gral de la Univ. de Bs. As.

Está firmada por el Ing. Babini, pues éste reemplazó a José Luis Romero cuando sufrió un infarto.

- 4 La terna propuesta para el rectorado fue: Vicente Fatone, José Babini y José Luis Romero. Este último asumió como interventor el 1° de octubre de 1955.

- 5 Me remito acá al interesante artículo de Roberto Follari en el que analiza los conceptos «alternativo» y «contrahegemónico» y debate la diferencia entre la «disonancia»/impugnación/discontinuidad respecto de la lógica de la dominación y el «aporte a la acumulación de fuerzas ideológico-políticas en pro de la dirección del consenso social por los sectores subordinados» (FOLLARI, 1994: 23).
- 6 Utilizamos fuentes documentales –publicaciones del DEU y de la UBA, informes anuales de trabajo, informes de equipos– realizamos entrevistas a directivos y miembros del equipo del DEU. Para la selección de informantes adoptamos un criterio de muestreo teórico. Una de las mayores dificultades fue recoger información documentada del período en estudio sobre la UBA y en especial del DEU. La información está dispersa y es fragmentaria; en el Archivo Histórico de la UBA las Memorias se interrumpen durante la década en estudio. Sólo hay una del año 1960. La mayor parte de la información recogida proviene de archivos privados, propiedad de personas que participaron del DEU y tienen en sus domicilios los materiales –originales y copias– de informes de tareas. Cabe señalar que la mayor parte de las fuentes disponibles no tienen sistematizadas la teoría o la metodología. Una de las excepciones es el documento «1er año de Extensión Universitaria» que presenta los principios políticos generales y la sistematización y fundamentos de las actividades del primer año de trabajo del DEU. Los informes de los equipos son una síntesis de tareas, con aproximación a los fundamentos de lo realizado. Algunos de estos documentos, más que formular los supuestos básicos del trabajo y las estrategias desarrolladas para su puesta en práctica, tomaron la forma necesaria para sostener al DEU en las luchas que se establecían con otros grupos dentro y fuera de la Universidad. Las características de algunos de esos informes respondían a las exigencias de los «modelos» dominantes en los grupos profesionales y en las instituciones con las que se trabajaba y en las que se procuraba incidir. Hay documentos que todavía no utilizamos y que, según información de entrevistas, sistematizan partes del trabajo; son monografías de cursos de posgrado de alguno de los actores o notas de campo.
- 7 Estos principios están documentados desde los primeros materiales oficiales del DEU, se confirman en los registros de actividades y pudieron ser reconstruidos en las entrevistas. El principio de «demostración» es explícitamente utilizado por varios informantes y sus dimensiones se construyeron a partir de los testimonios orales. Para un mayor desarrollo de este punto puede consultarse BRUSILOVSKY, 1998.
- 8 La frase está tomada del documento «1er. Año de Extensión Universitaria», UBA, s/f (presumiblemente de 1957 o 1958), pág. 3.
- 9 La secuencia de apertura, desarrollo y cierre de las actividades se reconstruyó utilizando publicaciones oficiales del DEU y de la UBA y los informes anuales de equipos de trabajo. Las características de esas actividades y las razones por las que se inician o clausuran debieron ser indagadas en entrevistas, ya que, en general, no figuran en la documentación.
- 10 Para más información sobre las características de las actividades vinculadas con educación escolar y para el trabajo ver BRUSILOVSKY, S., 1998.
- 11 Este equipo estaba conformado por estudiantes y jóvenes graduados de C. de la Educación, antropología y folkloristas, coordinado por María T. Sirvent, quien reconoce que en esa experiencia comienza a formarse y a reconocer los problemas que siguió investigando hasta ahora.
- 12 Si bien no tenemos una muestra representativa de documentos estudiantiles, decidimos incluir la información del Boletín del Centro de Estudiantes de Ingeniería destinado a los ingresantes de 1955, porque da cuenta de la semejanza de sus discursos y estrategias con los del DEU.

La formación de los «cuadros de personal»*

El perfeccionamiento docente en la «Reorganización Nacional»**

Delfina Doval***
Carolina Kaufman****

Resumen

Este trabajo aborda la problemática del perfeccionamiento docente durante la última dictadura militar en Argentina. Nos centramos en el análisis de los lineamientos de la política educativa que dirigieron los planes de capacitación y formación docente. Para ello se analizan las «Resoluciones» y «Recomendaciones» que en esta materia dictara el Consejo Federal de Educación (CFE), estudiando su implementación a partir de un caso testigo –los planes de perfeccionamiento de la provincia de Santa Fe para el bienio 1979-1980, y 1980-1982–, para articular los mismos con el perfil docente que se aspiraba lograr, enunciando ejes que estructuraron la capacitación docente durante el período.

This paper is concerned with in-service teacher training during the last military dictatorship in Argentina. It is devoted to the description and the critical analysis of the educational politics which ruled the in-service teacher training in the Province of Santa Fe during 1979-80 and 1980-82. To achieve this research some «Resolutions», «Recommendations» and Provincial Programmes of Teacher Training courses are analysed.

* Este trabajo fue presentado en el IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Santiago de Chile 24 al 29 de mayo de 1998.

** Los militares autodenominaron «Proceso de Reorganización Nacional», al período correspondiente al último gobierno de facto de la República Argentina (1976-1983). Con el tiempo la gente redujo la expresión al término «Proceso».

*** Universidad Nacional de Entre Ríos.

**** Universidad Nacional de Entre Ríos.

Introducción

En este trabajo nos proponemos indagar cómo cuajaron a través de la estructuración curricular¹, los lineamientos nacionales de *perfeccionamiento y capacitación docente*. Se analizan las «Recomendaciones» y «Resoluciones» emanadas del Consejo Federal de Educación durante los años 1980-1982 para los niveles pre-primario, primario y medio. Se toman como caso testigo los planes de perfeccionamiento docente elaborados para la jurisdicción educativa de la provincia de Santa Fe, Argentina. Para finalmente enunciar los principios rectores que articulan el perfil docente, lineamientos de política educativa de perfeccionamiento docente y propuestas de capacitación.

«En cumplimiento de pautas superiores»

La política educativa del último gobierno de facto se concretó a través de sucesivas gestiones ministeriales que revistieron diferentes calidades de conducción, si bien todas ellas invocaron el cumplimiento de *pautas superiores* emanadas por las Fuerzas Armadas, y compartieron un *núcleo reactivo* que las aunó. Núcleo reactivo que destaca en las instancias de formación, perfeccionamiento y capacitación docente, diseñadas desde los lineamientos nacionales y jurisdiccionales de determinación de política educativa. Núcleo reactivo que condensa en el perfil docente diseñado para acompañar el «Proceso de Reorganización Nacional».

En un trabajo anterior² habíamos analizado el perfil docente propiciado durante la última dictadura militar en Argentina, así como también la finalidad que a la formación docente inicial y en servicio se le había otorgado. Afirmábamos que el perfil del *nuevo docente*³ debía articular elementos congruentes a la finalidad asignada: *lograr la «profesionalidad»*. Esta profesionalidad se conformaba por: «objetividad, autonomía, eficiencia y vocación = responsabilidad = moralidad = no neutralidad ético-religiosa. Aspecto este último que subsumía el planteo total, dando cuenta de los términos en que fue pensada la formación docente, así como el papel que se esperaba que los educadores cumplieran»⁴. Sostuvimos entonces que el nuevo docente debía ser un educador neutral, eficiente y moral. Educador que tendría sobre sí la difícil tarea de «consolidar valores cuando los ideales nacionales fueron trastocados»⁵.

Para arribar a este perfil se diseñaron acciones diversas de formación, perfeccionamiento y capacitación para todos los niveles del sistema educativo. Las mismas proyectadas desde las líneas de determinación de política educativa, entramaron *eficacia y orden* a través de una propuesta tecnocrático-moralizadora «que ofrecía la trascendencia, la religión, los valores perennes como elemento salvador que se brindaba a los sujetos sociales con la finalidad primera de evitar el surgimiento del conflicto dentro el marco de autoritarismo y terrorismo estatal desembozado que el régimen instauró»⁶.

El eje y centro de discusión de las líneas de política nacional que en relación a las acciones de formación, capacitación y perfeccionamiento docente se tomarían, se «concretaban» en las directivas emanadas del *Consejo Federal de Educación* (CFE). Inserto en un proyecto político total para el país, éste fue el *organismo coordinador* de las acciones educativas entre la nación y las provincias. En su ámbito se «brindaban pautas» estructuradoras de planes para el Perfeccionamiento Docente, «el CFE será el eje de la transformación de la política y de la acción educativa del país (...) El CFE se mueve a través de dos tipos de instrumentos: *resoluciones y recomendaciones*»⁷. Este Consejo funcionaba constituido por un *Comité Ejecutivo* cuyo presidente era el Ministro de Cultura y Educación de la Nación, una vicepresidencia, una Secretaría Ejecutiva y tres miembros vocales. A través de la resolución CFE n° 8 y de acuerdo a lo pautado en el art. 29 del CFE, se resolvió constituir *Comisiones Permanentes* para un mejor funcionamiento. Estas comisiones de trabajo se integraban por jurisdicciones con un mínimo de seis miembros designados por la asamblea. Éstas eran:

1. de Coordinación de Acciones;
2. de Recursos Humanos, Tecnológicos y Económicos;
3. de Legislación Educativa;
4. de Contenidos;
5. de Pautas Presupuestarias;
6. de Interpretación y Reglamento.

Durante el «Proceso», el CFE se constituyó en el eje de la transformación de la política y de la acción educativa del país. De modo tal que el Consejo Federal de Educación operó como el escenario donde se obtenía el «consenso» definitivo para avalar las decisiones que se tomaban en restringidos ámbitos de determinación de política educativa. Significativamente, durante las Asambleas se produjeron hechos como el que reseña el Acta de la *III Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Educación*, realizada en Buenos Aires el 10 de mayo de 1976:

«Al término de esta exposición se anuncia que a partir de ese momento los titulares de delegación —únicamente— se reunirán en forma reservada con los representantes de las fuerzas armadas en el Ministerio de Cultura y Educación para establecer temas de carácter prioritario que serán tratados posteriormente»⁸.

¿Cuáles serían los «temas de carácter prioritario» que las fuerzas armadas debían abordar con sus personeros civiles del ámbito educativo? ¿Por qué no podían estos temas prioritarios ser comunicados en el ámbito de la Asamblea?

Se observa cómo los hilos de la trama cierran, al mismo tiempo que nos muestran descarnada la «obediencia debida» que, civiles provenientes del campo intelectual de la pedagogía argentina, rindieron al ideario militar a través de la plasmación de ideas y ejecución de políticas educativas. En la mencionada Asamblea se analizaron las «cuestiones referentes a la constitución de una línea de política nacional en materia educativa»⁹. En esta Sesión Plenaria se establecía:

«para que podamos encadenar y encarar muchos de los problemas, realmente tenemos que cubrir la idea de proceso.

Este movimiento que realizaron las Fuerzas Armadas se denomina precisamente, *Proceso de Reorganización Nacional*. Frente a un país desquiciado, ni siquiera se utiliza la palabra «revolución», sino el término «proceso». Es decir que, si bien las soluciones propiciadas son total y absolutamente revolucionarias, la idea es la de encadenar este proceso, para lograr las transformaciones de fondo que el país requiere.

Toda esta idea de proceso es, precisamente, la que a nosotros nos obligará a establecer el ritmo con que lo organizaremos. El ritmo no es una decisión sino que es realmente el camino por el cual el país se integra y se suma a este proceso que tiene por finalidad última la reorganización toda de la República»¹⁰

(Los resaltados nos pertenecen)

Proceso de Reorganización de un país desquiciado que debería ser acompañado por el «proceso de perfeccionamiento» del sistema educativo. ¿Por qué debía perfeccionarse el sistema educativo argentino?

«entendemos que debemos perfeccionar el sistema educativo para ponerlo a la altura de las grandes requisitorias nacionales, en función de la trascendente escala de valores Dios, Patria, Hogar. Dios, como fin de nuestro destino trascendente. Patria, como síntesis de todas nuestras tradiciones y de nuestro pasado histórico. Hogar, como fuente educadora insustituible»¹¹.

Reorganización direccionada inicialmente por las acciones tendientes a:

«La restauración del orden, la autoridad y la disciplina [que] constituyen [los] objetivos prioritarios en la etapa inmediata»¹².

Encauzamiento y orden institucional. Encauzamiento y disciplina. Principios rectores implícitos de las acciones de «perfeccionamiento» que se emprenderían en el ámbito educativo. Acciones que traducidas al nivel de perfeccionamiento docente reflejarían en espejo el estado de situación imperante y la finalidad que a los docentes, como agentes instauradores/divulgadores del «nuevo orden educativo», se les había adjudicado.

Sistema Nacional de Perfeccionamiento Docente: los «cuadros» de personal

La V Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Educación reunida en la ciudad de San Miguel de Tucumán desde el 15 al 17 de setiembre de 1976, bajo la presidencia del ministro Bruera, con la presencia del entonces gobernador de la provincia General de Brigada Antonio Domingo Bussi e integrantes del gabinete y delegaciones provinciales aprobó la Recomendación n° 2 del CFE. Esta Recomendación surgió

de un despacho elaborado por la Comisión Permanente de Coordinación de Acciones referidas al tema específico: Plan Nacional de Perfeccionamiento Docente. Algunos puntos centrales de los CONSIDERANDOS de dicha Recomendación, establecían:

«Que el perfeccionamiento docente debe comprender de un modo equilibrado los aspectos doctrinarios, humanos y técnicos;
que las provincias pueden y deben intercambiar los programas de perfeccionamiento, cuando sea necesario;
que es necesario coordinar e integrar, a nivel nacional y provincial, los planes de perfeccionamiento docente...»¹³.

En este documento se «recomendaba» un Sistema Nacional de Perfeccionamiento Docente integrado por todos aquellos organismos e instituciones que se ocupaban de formar y/o perfeccionar a los docentes de los distintos niveles y modalidades del sistema. Por otra parte, se impulsaba a estructurar planes provinciales de perfeccionamiento (art. 2°). Las características de este Sistema Nacional debían centrarse en: la universalidad, continuidad, integralidad, obligatoriedad, efecto multiplicador y funcionalidad del mismo (art. 5°).

En relación a este Sistema Nacional de Perfeccionamiento Docente la Resolución CFE n° 10 establecía, entre otras cuestiones, que los responsables de la conducción de las distintas jurisdicciones educativas se comprometían a:

«f) Desarrollar un Sistema Nacional de Perfeccionamiento Docente para actualizar los cuadros de personal con una orientación que, cabalmente, facilite los fines y las políticas establecidas por el Consejo Federal de Educación»¹⁴.

Durante el año 1977, en la IV Asamblea Extraordinaria del CFE, en el art. decimotercero del Acta se aprueba el despacho elaborado sobre el Plan Nacional de Perfeccionamiento Docente, encomendándose

«al Comité Ejecutivo la tarea de ordenar el plan de perfeccionamiento docente para el año próximo sobre la base de los proyectos de la nación y las Provincias»¹⁵.

Destacamos que además de los representantes provinciales que asistieron a dicha Asamblea, entre los asistentes se encontraban

«en calidad de observadores los delegados Militares en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación los Comodoros Felipe A. Torrent, Capitán de Navío Carlos A. Valenti, Coronel Carlos H. Garay...»¹⁶

(los resaltados nos pertenecen)

Control y vigilancia en el seno del CFE. ¿Control y vigilancia para evitar que se desvirtuaran los principios rectores de la orientación que debía seleccionarse para actualizar los «cuadros» de personal? ¿Control y vigilancia que significaban el cre-

ciente proceso de *militarización*¹⁷ al que se sometía al sistema educativo argentino y sus «cuadros» de personal? ¿Control y vigilancia para impedir cualquier infiltración en «...la gran empresa de preparar el proyecto educativo nacional que tienda a dar satisfacciones a las aspiraciones de la Argentina, de la Argentina que vivirán nuestros niños que hoy están en las escuelas primarias y que serán los dirigentes, los conductores del año 2000?»¹⁸

Planes Nacionales de Perfeccionamiento Docente: el caso de la provincia de Santa Fe

¿Cómo debía implementarse el *Plan Nacional de Perfeccionamiento Docente* en las distintas provincias argentinas? ¿Cómo se efectivizó en la provincia de Santa Fe? ¿Cuáles fueron sus objetivos expresos y subyacentes? ¿Se contemplaban los principios de *universalidad, continuidad, integralidad, obligatoriedad, efecto multiplicador y funcionalidad* acordados para su estructuración? ¿Qué contenidos, bibliografía, líneas teóricas, se privilegiaron para capacitar a quienes *debían formar* a los «conductores del año 2000»?

En la provincia de Santa Fe el *Plan Provincial de Perfeccionamiento Docente*, integrado al *Sistema Nacional de Perfeccionamiento Docente*, se cumplió a través de múltiples instancias: cursos a los docentes, documentos de trabajo, boletines de perfeccionamiento, sugerencias bibliográficas especificadas en los boletines publicados por el Ministerio de Educación y Cultura, y ciclos de conferencias sobre temas educativos. Durante los años 1979-80 y a través del *Departamento de Perfeccionamiento Docente* de la *Dirección General de Coordinación de Asuntos Pedagógicos* dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe se diseñó un *Plan de Perfeccionamiento Docente* a concretarse a través de sus *Unidades Operativas y Móviles*. Este Departamento de Perfeccionamiento Docente se encargaba de «la actualización y capacitación en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo»¹⁹. El *Plan del Bienio 1979/1980* aprobado por Resolución Ministerial n° 88/79, incluía los cursos n° 35, 37, 38 y 39 del Proyecto n° 1 destinados a supervisores, personal directivo y docente de todos los niveles. Los cursos que integraban dicho Plan fueron:

1. Curso de Conducción del Aprendizaje
2. Curso «Objetivos del Aprendizaje»
3. Curso «Selección y Organización de los Contenidos y Actividades en el Proceso de Enseñanza/Aprendizaje»
4. Evaluación del Aprendizaje.

Las actividades de perfeccionamiento docente debían desarrollarse en las ciudades de Santa Fe, Vera, Sunchales, Rosario, Firmat, Las Rosas, Bigand y Venado Tuerto. En Rosario y en Santa Fe se dictaban en el *Instituto del Magisterio* con una periodicidad de dos veces por semana, y en el resto de las ciudades se efectuaba el perfeccionamiento a través de *Unidades Móviles* que se desplazaban a los lugares an-

teriormente señalados sólo los días sábados. Recordemos que el Instituto del Magisterio había sido «reorganizado» de acuerdo al Decreto n° 0973 del 24 de mayo de 1976 que establecía la *Reorganización del Instituto Superior del Magisterio de la Provincia de Santa Fe*²⁰ de acuerdo a los lineamientos emanados por el gobierno de facto. En cuanto al dictado de los cursos estaría a cargo del personal del *Departamento de Perfeccionamiento Docente del Instituto Superior del Magisterio* y de profesores designados a tal fin.

Nos interesa destacar en el curso sobre «*Fundamento Filosófico de la Educación*», cuya duración era de 50 unidades didácticas de 40 minutos cada una, los objetivos que señalaban:

«Objetivo General:

- analizar el planteo filosófico-antropológico en relación a la fundamentación del proceso educativo y la formación personal de educador»

«Objetivos Específicos:

- comprender el fundamento filosófico de la educación en sus aspectos metafísico, antropológico y ético;
- transferir lo estudiado al plano concreto de la educación;
- comprometerse consigo mismo y con la comunidad para llevar a cabo una tarea docente fundamentada en la ética personalista cristiana»²¹.

Resaltamos el carácter de fundamento filosófico de la educación en sentido singular, y esa singularidad exclusiva de la *ética personalista cristiana*²² que debía ser la rectora en las instituciones educativas tanto de carácter público como privado.

Ciertamente la *bibliografía*²³ sugerida coadyuvaría con los objetivos perseguidos en este curso de perfeccionamiento. Así entre la más significativa destacamos

ANDRILLI, R. *Ensayo sobre fundamentación filosófica y problemática de la educación en Santo Tomás de Aquino*, F.C.E de la UNL.

FCE de la UNER: *Actas de las Primeras Jornadas Nacionales Universitarias*, Paraná

GARCÍA HOZ, V. (1977) *Educación personalizada*. Miñón, Madrid.

GARCÍA VIEYRA, A. (1949) *Ensayo sobre pedagogía según la mente de Santo Tomás*. Buenos Aires.

HILLEBRAND, H. (1965) *Psicología del aprendizaje*. Fundamentación antropológica, Aguilar.

MARITAIN, J. (1965) *La educación en este momento crucial*. Declose.

MARITAIN, J. (1965) *Filosofía de la Educación*. Rialp.

MILLÁN PUELLES, *La formación de la persona humana*, Rialp.

SAN CRISTOBAL, *Filosofía de la educación*, Rialp.

Otro aspecto singular de los cursos dictados se destaca en relación al curso sobre «Objetivos del aprendizaje», diseñado para ser cumplido en cincuenta (50) unidades didácticas de 40' cada una, en el mismo se recalca que su finalidad era:

«Objetivos:

- comprender las fuentes de los objetivos y el significado e importancia de las distintas taxonomías;
- formular objetivos siguiendo una determinada taxonomía en la planificación anual, por unidad y diaria»²⁴.

Se observa a través de los objetivos perseguidos en ambos cursos los aspectos que debían articularse en la búsqueda del perfil docente: *orden*²⁵—que remite a los valores trascendentes de: Dios, Patria y Familia—y *eficacia*²⁶—sostenida por el aprendizaje riguroso del dispositivo planificador, basado en una suerte de armonía de objetivos de índole cognoscitivos, de habilidades y actitudinales—. Armonía que jugaba sobre el uso adecuado o inadecuado de verbos que reflejaran el objetivo general y particular que se quería lograr y se tomaban de tablas rigurosas tales como la *taxonomía de Bloom*.

Los Planes enuncian también las actividades que durante el desarrollo del curso debían efectuarse. Actividades que variaban desde el análisis de uno de los libros citado en la bibliografía, pasando por el reconocimiento de objetivos generales, específicos y operativos hasta llegar a la identificación de categorías y subcategorías de objetivos siguiendo la taxonomía de Bloom²⁷.

En cuanto a la bibliografía mencionada en los lineamientos curriculares para la realización de este curso se citan autores como:

AEBLI, *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*, Kapelusz.

BLOOM, B. y otros, *Evaluación de los aprendizajes*, Kapelusz.

BLOOM, B. y otros, *Taxonomía de los objetivos de la educación*, El Ateneo.

BRIGGS, *Manual para el diseño de la instrucción*, Guadalupe.

SALAZAR COLOMBRES, S. (1968) *Fines y objetivos de la educación argentina*, CONSUDEC.

Durante el bienio 1981-1982 fueron proyectados *cursos de capacitación y cursos de actualización*²⁸ específicos para los niveles pre-primario, primario y medio del sistema educativo en distintas ciudades de la provincia. Destacamos que estos cursos, a los que los docentes debían inscribirse en los Institutos del Magisterio de las ciudades de Rosario y Santa Fe, eran específicos a las distintas áreas: Ciencias Elementales, Matemática, Ciencias Sociales, Lengua, siendo los objetivos comunes para todas las áreas. Se preveía que se complementarían con *Reuniones de Estudio sobre Documentos para la Labor Docente*, las que se brindaban en las ciudades sedes de los Institutos del Magisterio. Estos documentos de apoyo a la labor docente tenían como

destinatarios a los supervisores de nivel pre-primario y primario y a personal directivo y docentes de escuelas donde los supervisores lo solicitaren.

Reflexiones finales

Si bien, por la extensión del trabajo, no nos extendemos en los detalles que los cursos comportaban, lo señalado actúa como marca para articular perfil docente, lineamientos de políticas educativas de perfeccionamiento docente, y propuestas de capacitación. En este entramado se habilitan circuitos, niveles, modalidades, se reconocen saberes y áreas de actualización, se permiten técnicas y metodologías diversas, se recomienda bibliografía. Se intenta asegurar que los «cuadros de personal», en su «profesionalización», puedan aunar aspectos *doctrinarios, humanos y técnicos*, que posibilitarían a los agentes que «tienen el deber y el derecho de educar a nuestro pueblo...»²⁹ conducir a las *jóvenes generaciones* hacia el «reencuentro con los altos valores de la moral cristiana, la tradición nacional y la dignidad del ser argentino, que nunca debieron ser excluidos de nuestra escuela»³⁰.

De lo expuesto podemos resumir algunos de los principios rectores que enunciarían la articulación mencionada:

- *carácter personalizador del perfeccionamiento docente*, en el sentido de enmarcar los planes de perfeccionamiento docente en una perspectiva personalista de corte perennialista;
- *modelo deductivo-transmisivo-aplicacionista de formación docente*³¹ que tiende a consolidar una relación vertical, de escasa participación y concentración de toma de decisiones en el enseñante, generándose un vínculo de dependencia entre formador y formado;
- *escencialismo-espiritualista* como concepción antropológica educativa, fundamentalmente amparada en los personalismos pedagógicos apoyados en posiciones educativas reaccionarias;
- *internalización de una visión de familia*, visión que remite a la familia como «célula básica», considerada como un producto natural, extraño a todo dispositivo histórico-social, sustentada en un orden funcional en el que, si cada uno respeta su lugar y no «desoye» el mandato supremo, será guardián de la tradición y de los caracteres inmutables. Esta visión trasladada de modo lineal a las instituciones escolares, genera relaciones sociales estereotipadas. Detrás de ella la institución como «gran familia», se encubre otro de los reaseguros: la exclusión de la diferencia, para evitar así el conflicto y la disidencia;
- *concepción cristiana de la vida*, como eje ideológico-educativo en el marco de las escuelas no exclusivamente privadas y católicas, sino extendidas al conjunto del sistema educativo. Esta concepción reforzaría el rol docente atado al mito del magisterio como «vocación apostólica».

Este proceso de reordenamiento, ajuste, actualización y adaptación social-profesional al que apuntaba el proceso de reeducación profesional, requería de los docentes una «mentalización adecuada», una insoslayable «permeabilidad» y, finalmente, un nuevo ejercicio profesional. Ejercicio profesional que implicaba su compromiso con los «altos valores y tradiciones de la Patria». Autores enrolados aún en la producción de líneas pedagógicas que abogan por la personalización educativa repiten en eco, lo que puede haber sido la intención de aquellos sujetos de la determinación curricular para formar a los «docentes/terapeutas» de nuestro país «enfermo»:

«los reciclajes profesionales pueden proporcionar a las personas cauces de mejora personal, a veces con valor terapéutico o al menos profiláctico, aspectos que no dejan de ser importantes también en el terreno profesional si previamente no existe equilibrio como ser humano auténticamente libre y responsable»³².

Referencias bibliográficas

- ACHILLI, E. (1987) «La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro», *Cuadernos de Formación Docente*, Universidad Nacional de Rosario.
- ALBA, A. de. (coord.), (1990) *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. UNAM, México.
- APPLE, M. (1986) *Ideología y curriculum*. Akal Universitaria, Madrid.
- APPLE, M. (1987) *Educación y poder*. Paidós, Barcelona.
- AVELLANEDA, A. (1986) *Censura, autoritarismo y cultura: Argentina 1960-1983/ I*. CEAL, Buenos Aires.
- BALDERSTON et al. (1987) *Ficción y política. La narrativa argentina durante el proceso militar*. Alianza Estudio, Buenos Aires.
- BRUNO, A., Cavarozzi, M., Palermo, V. (comps.) (1988) *Los derechos humanos en la democracia*. CEAL, Buenos Aires.
- CAVAROZZI, M. (1992) *Autoritarismo y democracia (1955-1983)*. CEAL, Buenos Aires.
- CRAWLEY, E. (1989) *Una casa dividida: Argentina 1880-1980*. Alianza, Madrid.
- CHERESKY, Y., Chonchol, J. (comps.) (1985) *Crisis y transformación de los regímenes autoritarios*. EUDEBA, Buenos Aires.
- DEL BARCO, R., Floria, C. et al. (1985) *Historia política argentina 1943-1982*. Editorial de la Universidad de Belgrano, Buenos Aires, 2ª edición.
- DAVINI, M.C. (1995) «Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales», en *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós, Buenos Aires.
- DELICH, F. (1986) *Metáforas de la sociedad argentina*. Sudamérica, Buenos Aires.
- FILMUS, D.- Frigerio, G. (1988) *Educación, autoritarismo y democracia*. Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- FERRY, G. (1987) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós Educador, México.
- FLORIA, C. y Belsunce, C. (1988) *Historia política de la Argentina contemporánea 1880-1983*. Alianza Universidad, Buenos Aires.
- GARCÍA HAMILTON, J. (1991) *Los orígenes de la cultura autoritaria (e improductiva)*. Calbino y Asoc., Buenos Aires.
- GARCÍA MENDEZ (1987) *Autoritarismo y control social. Argentina, Uruguay, Chile*. Hammurabi, Buenos Aires.
- GENTILI, P. (1994) *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. CEAL, Buenos Aires.
- HILLERT, F., et al. (1986) *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Cartago, Buenos Aires, 2da. edición.
- HORA, R. y Trimboli, J. (comps.) (1993) *Pensar la Argentina. Los historiadores hablan de historia y política*. El Cielo por Asalto, Buenos Aires.
- JOZAMI, E., Paz, P., Villarreal, J. (1985) *Crisis de la dictadura argentina. Política económica y cambio social (1976-1983)*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- KAMINSKY, G., (1990) *Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Lugar editorial, Buenos Aires.
- MÁRQUEZ, A. (1995) *La quiebra del sistema educativo argentino*. Libros del Quirquincho, Buenos Aires.
- QUIROGA, H. et al. (comps.) (1996) *A veinte años del golpe. Con conciencia democrática*. Homo Sapiens, Rosario.
- ROMERO, L. (1994) *Breve historia contemporánea argentina*. FCE, Buenos Aires.
- STEPAN, A. (1988) *Repensando a los militares en política. Cono Sur: un análisis comparado*. Planeta, Buenos Aires.
- VERBITSKY, H. (1987) *Medio siglo de proclamas militares*. Editora 12, Buenos Aires.

Notas

- 1 Para la noción de determinación, estructuración y desarrollo curricular se siguen los lineamientos de, DE ALBA, Alicia, (1998) *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*, Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- 2 KAUFMANN, C., Doval, D., (1997) «La Formación Docente: una cuestión de seguridad nacional», en *Una pedagogía de la renuncia. El perennismo en Argentina (1976-1982)*, Serie Cuadernos, n° 8, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Lux.
- 3 BRUERA, R. «Para esta empresa nueva se requiere un nuevo docente», en *Boletín del CendiE*, año VI, n° 60, pág. 3.
- 4 KAUFMANN, C., Doval, D., *op. cit.*, pág. 111.
- 5 Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Año VI, n° 60, 29-11-1976, «Mensaje del Señor Ministro de Cultura y Educación de la Nación», Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Argentina, pág. 2.
- 6 KAUFMANN, C., Doval, D., *op. cit.*, pág. 121.
- 7 Resolución n° 8 CFE, 17 de setiembre de 1976, Anexo 4-I, en *Informe Final. Anexos*, Ministerio de Cultura y Educación, Serie Legislación Educativa Argentina, n° 12, CendiE, 1976.
- 8 CFE «III Asamblea Extraordinaria, Buenos Aires 10 de mayo de 1976, Acto de apertura y sesión plenaria», Serie Legislación Educativa Argentina, n° 11, CendiE, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1976; pág. 20.
- 9 *Ibidem*; pág. 7.
- 10 *Ibidem*; pág. 10-11.
- 11 CFE «V Asamblea Ordinaria, San Miguel de Tucumán, setiembre 15, 16 y 17 de 1976, Anexo 2.a», «Discurso de apertura pronunciado por el Señor Secretario de Estado de Educación y Cultura de la provincia de Tucumán, Ingeniero Olegario Jorge Von Buren», Serie Legislación Educativa n° 12, CendiE, Buenos Aires, 1976, pág. 35.
- 12 Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Addenda, Año VI, n° 58, 5-07-76; *op. cit.*, pág. 3.
- 13 Recomendación CFE n° 2, Anexo 4-g, Ministerio de Cultura y Educación, CFE, V Reunión Ordinaria de la Asamblea General, *Informe Final. Anexos*, Serie Legislación Educativa Argentina n° 12, CendiE, Buenos Aires, 1976, pág. 62.
- 14 Consejo Federal de Educación, «V Reunión Ordinaria de la Asamblea General. Informe Final, Anexos», «Anexo 5.a. RESOLUCIÓN CFE n° 10», CendiE, Ministerio de Educación y Cultura, Buenos Aires, Argentina, 1976; pág. 94.
- 15 Consejo Federal de Educación, Acta de la V Asamblea Ordinaria, Serie Legislación Educativa Argentina, n° 13, 1976, pág. 33.
- 16 *Ibidem*; pág. 23.
- 17 Ver KAUFMANN, C., y Doval, D., cap. 2 «Libros aprobados-Libros prohibidos-Libros recomendados. Argentina 1976-1982», en *Una pedagogía de la renuncia...*; *op. cit.*
- 18 CFE «V Asamblea Ordinaria, San Miguel de Tucumán 15, 16 y 17 de setiembre de 1976», «Discurso de apertura pronunciado por el Señor Ministro de Cultura y Educación de la Nación, profesor Ricardo Bruera», Serie Legislación Educativa n° 12, CendiE, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1976; pág. 37.
- 19 Boletín de Educación y Cultura, Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Santa Fe, Abril 1980, n° 2; pág. 43.
- 20 Legislación Educativa de la Provincia de Santa Fe, en Boletín de Información Educativa, CendiE, n° 16, 1976, pág. 70.
- 21 Boletín de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe, *op. cit.*; pág. 43.
- 22 Ver KAUFMANN, C., Doval, D., cap. 1: «Personalismos contemporáneos y Educación Personalizada», en *Una pedagogía de la renuncia*, *op. cit.*
- 23 Con respecto a las orientaciones ideológicas de la mayoría de la bibliografía sugerida, puede consultarse nuestro trabajo, KAUFMANN, C., Doval, D., *Una pedagogía de la renuncia...*; *op. cit.*
- 24 Boletín de Educación y Cultura n° 2, *op. cit.*, pág. 44.
- 25 Este orden disciplinador debía dirigirse hacia nuestro destino trascendente, para recuperar nuestras tradiciones y preservar nuestro pasado histórico, con el apoyo incuestionable de «la» familia como fuente de educación irremplazable. Siempre y cuando la familia, sea el resultado incuestionable de la unión de un hombre y una mujer, cuya tendencia es perdurar y de la cual derivarán los hijos, por lo tanto la familia como realidad natural, en esencia no modificable. La familia en definitiva como *modelo natural permanente*.
- 26 El docente debe ser adecuadamente «entrenado/profesionalizado. El orden del discurso en el que se le permite inscribirse lo asimila a la adquisición de saberes «técnicos», «neutros», «no ideologizados». La racionalidad imperante, la tecnológica, mantendrá su hacer desvinculado de decisiones políticas. Más aún generará la posibilidad que el docente demuestre a través de competencias específicas y observables lo que ha aprendido. Desde esta perspectiva de capacitación, difícilmente un docente se cuestione sobre la necesidad de formar sujetos sociales que puedan intervenir racional y autónomamente en los procesos de intercambios sociales; en los procesos de crítica y confrontación; en los procesos de organización colectiva. De este modo quedan incólumes los modos de socialización que, tras «eficaces» modos de enseñar, se instauran.
- 27 Boletín de Educación y Cultura, n° 2, *op. cit.*, pág. 44-45.
- 28 Véase Boletín de Educación y Cultura n° 5, Santa Fe, Julio, 1982, Ministerio de Educación y Cultura, Centro provincial de Información Educativa, pág. 39-44.
- 29 CendiE n° 16, *op. cit.*, pág. 8-10.
- 30 *Ibidem*.
- 31 Puede verse HUBERMAN, S. (1994) *Cómo aprenden los que enseñan. La formación de los formadores*. Aique, Buenos Aires.
- 32 CHICO GONZÁLEZ, P., «Los reciclajes profesionales», en GARCÍA HÓZ, V. (dir.) (1994) *Tratado de la Educación Personalizada*, t. 30: *La Educación Personalizada en el mundo del trabajo*. Rialp, Madrid.

Crítica a los efectos totalizantes de la cultura global

Cristina Posleman Pacheco*

Resumen

En el marco del discurso de modernización se llevan a cabo estrategias o modos particulares para la conservación del monopolio cultural. Entre ellos la integración de las clases populares en el campo de las transformaciones sociales, como medida apriorísticamente necesaria por la imprescindibilidad del capital de trabajo, y la necesidad de ganar el consenso de las clases populares para derrocar el poder de la oligarquía como defensora de «lo tradicional». Los medios para llevar a cabo dicha empresa, son varios: la implantación de contenidos directa y exclusivamente referidos a los valores de practicidad y tecnicidad asignados a «lo moderno», la proyección de los contenidos escolares al resto de la sociedad, la inclusión de la mujer en los derechos civiles y educativos, la exclusión de los contenidos relacionados con la religión en los planes de estudio, y los deberes de culto de los funcionarios del Estado, así como las fiestas patrióticas dirigidas por la Iglesia, y, por último, el manejo de los modos de comunicación.

A partir de allí, se extrae como conclusión la tendencia a la conservación de las relaciones sociales de dominación que caracterizan al proceso de industrialización, que en su versión actual se denomina proceso de expansión del capital o globalización. El corte «populista» que se le asigna al Cantonismo es la ideologización necesaria para mistificar la historia y considerar a las clases dominadas como conjunto de agentes que poseen el «sentir de la tierra» como capital específico, pero que en nada contribuye a la democratización y equidad social.

Within the framework of modernization discourse strategies are used for preserving the cultural power. For example, popular classes are integrated in the field of social

transformations as an aprioristically required course of action due to the imperativeness of work capital and the need to get agreement among popular classes to defeat the power of high social classes as defenders of the «traditional» culture. The means to carry out such task are several: implantation of contents referred directly and solely to the technicist and utilitarian values assigned to modern things, projection of school contents to the rest of the society, inclusion of women in education and civil rights as well as widening of the inclusion of workers within the economical and political power, exclusion from the curricula of contents related to religion and the religious duties of the State functionaries, as well as patriotic parades conducted by the church and finally, management of communication media, periodicals, radio, cinema; these are a means for politics in general and therefore, less centralized.

From the above a tendency to preserve dominating social relationships, currently known as capital expansion or globalization process, results which characterizes the industrialization process.

The populist trail assigned to cantonism is the necessary ideologization to mistify history and regard the dominated class as a group of agents who feel the land as a specific capital but which does not in any way contribute to democratization and social equity.

Introducción

1) Enfoque

La incorporación de nuevos signos en la vida cotidiana, sobre todo aquellos cuyas fuentes son los medios masivos de comunicación¹ ha incidido en las prácticas culturales, obligando a las Ciencias Sociales a repensar el sentido de lo que sea la cultura. El debate en torno a tal tema se vive como el quiebre de las «grandes tradiciones», como la advertencia de su inutilidad progresiva. Frente al discurso del vacío nos vemos tentados a suponer que, en el peor de los casos, la cultura forma parte de un gran plan maléfico de los poderes económico-políticos, y podría pensarse, como la fuerza totalizadora de la «cultura global». Una alerta a ese imperativo discursivo nos conduce a buscar una vía para el cambio, que correría el riesgo, como tantos otros intentos de desideologización del discurso, de no advertir la desintegración del marco común, a partir del cual se lleva a cabo la lectura crítica. Es el momento de volver sobre la crítica, de resignificar nuestras prácticas culturales, y advertir que la articulación de los nuevos elementos de análisis produce un efecto diversificador del sentido de éstas. Pero, si bien el análisis y las mismas prácticas de ciertos grupos indican la anterior presunción, no se puede eludir que en el efecto diversificador se corre el riesgo de la exclusión y, por lo tanto, de la pérdida de la autonomía. Advertidos estemos de estas consecuencias.

* Universidad Nacional de San Juan.

2) Contexto discursivo

En este trabajo pretendemos cumplir con el objetivo general de proponer una línea de debate para la elaboración de hipótesis respecto de las condiciones desiguales de legitimación cultural. Para ello propusimos conducir el análisis cultural por el camino de la deconstrucción de las estrategias conceptuales a través de las cuales los saberes construyen el lugar legitimador de las prácticas culturales. ¿Qué lugar se otorga a la diversidad? ¿Cómo se interpreta la concreción de valores universales invocados en los distintos discursos?, ¿a riesgo de qué grupos culturales?

Para proceder al análisis de la modalidad de concreción de los valores universalistas invocados por lo que en distintos saberes se denomina modernidad, hemos delimitado un marco histórico-geográfico ya que consideramos, junto con Gaoz, que

«'El pensamiento' es aquel pensamiento que no toma por fondo a los objetos sistemáticos y trascendentes de la filosofía, sino objetos inmanentes, humanos, que por la propia naturaleza de las cosas, históricas éstas, no se presentan como los eternos temas posibles de un sistema, sino como problemas de las circunstancias, es decir, de las del lugar y el tiempo más inmediatos (...) pero como usa formas, métodos y estilo de la filosofía o de la ciencia...»².

En este sentido, hemos seleccionado el período que la Historiografía y la Historia de la Educación denominan «cantonismo», al advertir que se interpreta como el inicio de la integración al proceso de modernización, y contexto del denominado, por ellas mismas, movimiento «populista». El marco teórico-metodológico de estos campos de saber para el abordaje de la configuración de las relaciones sociales en la década del «cantonismo» y los efectos de la configuración de la estructura social sobre las prácticas culturales, parten de la consideración objetiva de lo social como la realización de un proyecto universalista caracterizado como «populismo»³. Por otro lado, los trabajos de compilación de las producciones literarias de «lo popular» perpetúan lo que llaman «la consideración romántica de las expresiones populares» como fruto de una identificación del «sentir popular». Si bien ambas poseen la pretensión de un objeto propio, las dos efectúan un corte que no deja ver hasta dónde llegan los efectos de la violencia simbólica ejercida por la fuerza específica del campo cultural del «cantonismo»⁴.

La deconstrucción de las estrategias con las que el discurso del «cantonismo» ejerce el monopolio cultural llevó al análisis de las relaciones del campo cultural con el campo de poder, y de las formas de diferenciación dentro de aquél. Así pretendimos aclarar el alcance de lo que se denomina «cultura popular», tras la presunción de que el trabajo de categorización, por parte de las producciones provenientes del campo de las Ciencias Sociales antes aludidas, se ha visto, en cuanto a su relación con las prácticas culturales, en general alejado y vuelto hacia aspectos irrelevantes del objeto. Señal de esta situación es la imposibilidad, a la hora de enfocar la «cul-

tura popular» en el marco de la complejidad de las relaciones sociales, políticas y culturales, de discernir los límites de la autonomía y heteronomía culturales, dificultad que se traduce concomitantemente en los reduccionismos teóricos en los que se inscribe la categorización de «lo popular», y los consecuentes efectos de ideologización que esto conlleva⁵.

3) Alcance

Consideramos que una reformulación de esta categoría es parte de un proyecto mayor que sería el de instalar el debate en torno a la cultura dentro del marco de la teoría de la hibridación cultural. Se llama «popular» a diversas prácticas culturales, y se pretende haber explicitado de qué realmente se trata. Proponemos para revisar esto, partir de la idea de que las prácticas culturales se inscriben en un universo complejo de relaciones sociales, a través de las cuales se lucha por la autonomía cultural, y en las cuales se está siempre ante la posibilidad de la manipulación ejercida por el universal que se considere. La teoría de la hibridación cultural refiere las prácticas culturales a la efectivización de valores particulares que no operan aislados, sino a partir de la convicción de que ninguna particularidad es capaz por sí misma de realizar la plenitud del orden social. En este sentido el fin que se persigue es encaminar la teoría de la cultura al desmontaje de los discursos que establecen las condiciones de acceso a lo que el presente histórico considera como legítimo.

Proponer una línea de debate para la superación de las condiciones desiguales de acceso a la legitimidad cultural puede contribuir tanto al terreno de la investigación científico-social como al ámbito de la política cultural, en cuanto sirva de empuje para la reformulación del «multiculturalismo» y para la apropiación de los elementos transformadores que éste pueda aportar a la cultura, y por lo tanto a la dignidad de los diversos grupos.

Actualidad del debate en torno a la cultura

Los autores que emprenden la tarea de conducir a las prácticas culturales, como objeto de estudio, por la vía de la consecución de la autonomía, coinciden en otorgar al discurso la responsabilidad de constituir las relaciones de poder y en ocasiones de establecer «murallas» entre los diversos grupos culturales.

A modo de reconstrucción de las categorías que han delimitado el marco de las ciencias sociales (incluida la Historiografía y la Historia de la Educación), propusimos la consideración del sentido del «populismo» en el discurso cantonista, a partir de la presunción de que se ha apelado a dicho discurso para aportar una solución a la legitimación de las nuevas autoridades. Tal como considera Lyotard, la ciencia moderna al preguntar sobre quién decide las condiciones de lo verdadero, aprueba

que sea el consenso de los expertos. Estas condiciones, según el análisis de Lyotard, contribuyen a la aparición en escena de lo popular. Para Lyotard este recurso explícito al relato en la problemática del saber es concomitante a la emancipación de las burguesías con respecto a las autoridades tradicionales. El «pueblo» como categoría de análisis opera en el sentido que le da la Historiografía, como representando la nueva legitimación alternativa a la que asigna el sentido del «pueblo» implícito en los saberes narrativos tradicionales. Para aquella, el «pueblo» se constituye en una categoría que detenta la pretensión de universalidad, y por ello denomina al «cantonismo» como «populismo». Asimismo, García Canclini se refiere a la visión romántica del pueblo en un intento de integrar el tema de «lo popular» dentro de una historia de dicha categoría en debate.

Mientras los románticos, dice García Canclini, exaltaron los sentimientos y maneras diferenciadas populares como tema de expresión, antes los iluministas habían considerado a las actividades intelectuales como restricción de las élites. Por último, los positivistas, enrolados en el movimiento «folclorista», critican lo popular en un intento de «sacar al pueblo del letargo».

Pero, como veníamos aclarando, el relato popular no basta a la hora de integrar en el análisis la relación de ese «pueblo» con las instituciones en las que debe deliberar y decidir, es decir, la relación con los mecanismos de poder (estatales). Ciegos de deliberaciones teóricas ideologizadoras, los científicos modernos han dejado conducir a «los grandes relatos» por el camino de lo universal legitimador, único discurso poseedor de la función de establecimiento del valor de las diversas prácticas culturales.

Los estudios más actuales inclinados a la cultura revelan una intención de superar la unidireccionalidad de la interpretación, siendo el presupuesto común el que las prácticas culturales se inscriben en el marco de una estructura que alberga relaciones complejas entre agentes que luchan por la consecución de la autonomía cultural.

Se ha considerado la tarea metodológica que emprende Foucault⁶, de poner obstáculos al funcionamiento de la estructura para hacer ver las relaciones de sojuzgamiento a las que son sometidos los grupos (de poder y diversos al poder) que se manifiestan culturalmente, bajo el pretendido poder de legitimación. Bourdieu encuentra que la correspondencia entre estructuras sociales y estructuras simbólicas no se limita a definir nuestra percepción política del mundo social; cumple, asimismo, funciones eminentemente políticas.

«Los sistemas simbólicos no son meros instrumentos de conocimiento; también son instrumentos de dominación»⁷.

Por su parte, Foucault propone que, en vez de hacer derivar los poderes de un principio universal, se debe individualizar histórica y empíricamente los operadores de dominación dentro de las relaciones de poder. Hablar de la teoría de los dominadores más que de teoría del poder natural, y proceder a partir de elementos

que serían preliminares con respecto a la relación; se parte de la relación misma de poder, de la relación de dominación en lo que ella tiene de factual o de efectivo, y se ve cómo hace esta relación para determinar los elementos sobre los cuales se mueve.

Para el caso de Latinoamérica se ha de recalcar la tesis que ha abierto una vía para el análisis de la crisis que afecta en particular a los países latinoamericanos. Según sostiene García Canclini⁸, en el centro mismo de la crisis política y económica de fin de siglo hay una crisis cultural. Este común reconocimiento de la autonomía de la cultura y sus funciones dentro de la dinámica socio-histórica ha motivado a los representantes latinoamericanos no sólo de las Humanidades sino de las Ciencias Sociales a considerarla objeto de estudio desde una perspectiva teórico-empírica. En este trabajo se pondrá en tela de juicio esta tesis de García Canclini, sin negar la necesidad de considerar a la cultura como objeto de estudio. En este sentido se considera

«la relevancia de factores objetivos políticos y económicos que explican con sobrada razón el por qué de la permanente crisis económica latinoamericana de las dos últimas décadas, sin tener que inventar explicaciones monocausales ideológicas y simplificadoras»⁹.

La intención es, por lo tanto, similar a los autores que han dominado el escenario intelectual francés del tránsito de la ciencia moderna al momento en el que los agentes intelectuales reconocen que la inconciencia es sinónimo de complicidad con el orden establecido.

Articulación con la Historia Social de la Educación

En vías del establecimiento de un criterio de selección de las variables que establecen las diferencias más importantes dentro del campo cultural, elegimos el subcampo de la educación, inserto dentro de un monopolio de legitimación del estado, dadas las características del estado cantonista, y dado asimismo la proyección que ha alcanzado la preocupación por la forma en la que debe articularse la política y economía globales con el campo de la educación, y las consecuencias de esta articulación en el campo de la cultura.

El trabajo se vio ante la necesidad de articular el análisis filosófico con el de la Historia de la Educación, que se encamina a modificar su objeto de estudio, con el fin de extender el alcance del campo educativo escolarizado a otros contextos, económico, político, social. Asimismo se vio en la posibilidad de pensar la relación entre el campo de la educación y el campo de la cultura como la relación entre el campo económico y el político. Estado y mercado, como educación y cultura. Un estado encaminado a promover la conquista de mercados, y un sistema educativo encaminado a legitimar la cultura de la globalización y, entre medio, los problemas que trae

la ideologización de dicha cultura, y el papel de sumisión que le toca asumir a los países latinoamericanos.

En el caso del «cantonismo», una de las estrategias más importantes y menos enfatizadas por los saberes que han trabajado el mismo caso, es la de modificar el perfil de la política educativa según un valor transpuesto desde la política y la economía modernas dejando sin autonomía a la cultura, y provocando un cierre en el desarrollo hacia su universalización.

Hemos seleccionado las categorías de Cucuzza:

- «Relaciones sociales de producción» o condiciones materiales socio-históricas diferenciadas en las que se producen los diversos saberes.
- Según estas condiciones se crean instituciones para la transmisión de dicho producto, siendo el análisis de éstas lo que se denomina «relaciones sociales de transmisión de saberes».
- Estas instituciones son creadas tras la lucha por sostener o derribar el monopolio de los saberes y conocimientos, lo que se denomina «relaciones sociales de apropiación de los saberes».
- Por último se distinguen las «relaciones sociales de distribución de saberes», cuyo análisis debe atender a la dimensión económica o pactos negociados en que se produce la distribución del saber¹⁰.
- Otras categorías que hemos utilizado son las de modos y medios que acompañan esas relaciones y que hemos articulado con las categorías de estrategia y formas de capital específico, respectivamente.

A partir de los datos en torno al subcampo de la educación en el San Juan de la década del 20 advertimos que las relaciones sociales de producción se estructuran según la fuerza específica que impone el proyecto de industrialización.

Uno de los modos que el «cantonismo» utilizará para los fines propuestos es la vinculación del sistema educativo con el sistema productivo, procurando que la enseñanza formal capacite para el ejercicio de una actividad relacionada directamente con la actividad industrial.

a) Uno de los medios para llevar a cabo esta hegemonía fue el proyecto de modificación de los planes de estudio. Así se produce una propuesta modificatoria del Reglamento de escuelas comunes, claramente inscripta en las políticas educativas del «cantonismo». Las modificaciones se cristalizan en la propuesta de reforma del Reglamento de escuelas, en la que se expresa la obligación de «la enseñanza de la agricultura para estimular el amor al trabajo y a la tierra». Esta reforma conviene en la necesidad de procurar los medios para la realización del proyecto de industrialización, incorporando las clases menos favorecidas tradicionalmente al espectro de la educación y actuación en los asuntos sociales. Hasta el momento la oligarquía, constituida por algunas familias pudientes propietarias de las mayores bodegas de la provincia, habían hecho caso omiso de la educación de las clases populares. La relación

de dependencia era considerada un estado natural, desprovisto de valores de civilización, propiedad de las clases altas (recordar las ideas de Sarmiento). Es así como las escuelas eran en número y tamaño escasas en función de la necesidad social. Las existentes escuelas públicas se dividían en una lucha constante entre las provinciales y las nacionales —fruto de la Ley Lainez—, «relaciones sociales de apropiación de los saberes», que absorbían buena parte de los intereses de la gente de escuelas, que giraban principalmente, en torno al tema del localismo. Esas escuelas Lainez habían sido creadas a principios de este siglo en función del proyecto de llevar escuelas a las provincias con el fin de nivelar en toda la república la cultura nacional. Contra ese fin las escuelas provinciales bogaban por el interés en la tierra propia, valor que el «cantonismo» usó como modo de apropiación de los saberes. En efecto, incluyó en los contenidos de dichas escuelas temas relacionados con la agricultura, la higiene, y buenas maneras. La agricultura, especialmente, es un tema más de una vez recurrente en los datos recogidos. Así, el Estado se hace cargo del monopolio de los saberes, argumentando la urgencia de articular el sistema educativo con la producción agrícola.

Una de las fuerzas que se detectan como determinante del valor específico del capital cultural es, según la anterior exposición, primeramente el proyecto socio-económico del «cantonismo», movido por el desarrollo de la agricultura y de las pequeñas industrias como interés primordial. Otra condición material que determinó los cambios en el subcampo de la educación fue la apuesta política del «cantonismo», movida por la necesidad de derribar las fuerzas conservadoras e instalar el propio poder. En este marco la integración de las clases populares será parte fundamental del proyecto, en cuanto son imprescindibles para llevar adelante la industrialización, y en este sentido ganarse el respeto incondicional y la credibilidad por parte de dichas clases.

Es importante analizar los medios de distribución de los saberes, tras los cuales el «cantonismo», se impuso de una manera particular. El Gobierno cantonesa procuró infiltrarse en todos los lugares importantes que afectan a la educación; por ejemplo, organizó el Consejo General de Educación de manera de integrar exclusivamente gente del partido, como así otros organismos.

Otra forma de ejercer el monopolio de la violencia simbólica, de manera de derribar el monopolio de violencia simbólica que habían ejercido los poderes anteriores, fue la nueva concepción de ética escolar, que rozó el autoritarismo, al propiciar como medio de ejercer la violencia simbólica, el paternalismo, como relación idílica entre maestro y alumno.

Como estos medios, otros sirvieron para los mismos fines. Entre ellos se encuentra: la fundación del Sanatorio Curatorio del Magisterio y Alumnos, destinado a la atención de la salud de la comunidad educativa; en el mismo sentido la Casa Hogar, destinada a las mujeres madres solteras abandonadas, y el Hogar Escuela para niños débiles, dando con ello un paso importante en el tratamiento de las discapacidades.

b) Otro modo de hegemonizar la educación por parte del Estado fue la incorporación de la mujer dentro de la vida cívica y, por lo tanto, según las estrategias cantonistas, dentro del espectro educacional. Para llevar adelante su plan de reivindicaciones sociales y políticas el «cantonismo» dio incentivo a la participación de la mujer en las transformaciones sociales. Quería dotar al sector de la mujer, por un lado de capital cívico, es decir incorporarla en el juego de la política, y por otro de capital cultural de oficio y domesticidad. Contra la fuerza del sector conservador, prosperaron los medios oficiales, a través de estrategias semejantes a las utilizadas para la integración del sector de los obreros (industriales urbanos y rurales, de granja, de la uva, de la burocracia o administrativos, maestros).

La disposición del sector en cuestión estuvo caracterizada por el alineamiento a la propuesta reivindicadora de los obreros. Como ampliación de la política educativa implantada sobre las escuelas públicas se crearon instituciones para la instrucción de la mujer¹¹, en contenidos referentes a la enseñanza de la agricultura y actividades de la industria, que impartirían, primero la Escuela profesional de mujeres de Jáchal, luego las muy afamadas Escuelas del Hogar Agrícola. El contenido impartido estuvo en relación a las necesidades de capacitar a la mujer rural para la contribución en las tareas agrícolas con el marido y el resto de la familia, creando pequeñas unidades productivas rentables de carácter agrícola.

Los objetivos principales de estas escuelas eran: introducir a la mujer en la producción agrícola-industrial, impartir contenidos referidos al mejoramiento de las economías del hogar, y proveer de una metodología sencilla para poder transmitir sus conocimientos a otras mujeres del campo. Con respecto a este medio utilizado por el «cantonismo» para sus fines político-económicos, no hubo fuerzas opositoras; hasta los conservadores avalaron dicho fenómeno cuando se trató de recaudar votos a favor, los mismos que habían criticado fervorosamente los «clubs femeniles»¹².

c) La otra fuerza activa del campo de la cultura fue la ejercida por los efectos de la compleja relación de los diversos sectores sociales con la Iglesia. Las polémicas habidas en la provincia durante los años de dominio cantonista, fueron encarnadas más por sectores laicos ligados a la Iglesia, que por la propia institución eclesial, que en todo caso se mantuvo al margen, cuando no apoyó explícitamente al oficialismo. En efecto, la estrategia para derrocar el poder de la oligarquía fue, entre otras medidas de tipo económicas, establecer una distancia con los sectores tradicionales seguidores del catolicismo y devotos seguidores del arzobispo de Cuyo Monseñor Orzali.

La confluencia de acuerdo entre el «cantonismo» y la Iglesia, a pesar de la oposición rotunda de ésta frente a las ideas socialistas, se debió a la coincidencia en la integración de las clases populares en los intereses del poder, lo que dividía a los católicos entre los que bogaban por esta inclusión y los oligarcas que la veían como perjudicial y peligrosa. Los medios para llevar a cabo esta estrategia fueron, aparte de la supresión del Tedeum en ocasión de las fiestas patrias y las reformas instituidas en la Constitución de 1927 sobre la no obligación del juramento por Dios de los entrantes gobernantes, en materia de educación, la declaración de la laicidad, cosa que

no afectó directamente a la educación ya que hasta entonces sólo algunas escuelas particulares habían impartido contenidos religiosos (Es de tener en cuenta que el porcentaje de las escuelas privadas en San Juan era del 8 %, mientras que en otras provincias llegó a alcanzar al 50 %). Esta estrategia de reducir el capital específico de las fuerzas religiosas oligárquicas redundó en beneficio de las clases populares, modificando los medios de apropiación de la cultura religiosa, dejando otra alternativa fuera del reflejo del uso que de ella realizaban los sectores tradicionales.

d) El intento de vincular la escuela con «lo concreto y real» no sólo se refería a la modificación de sus contenidos y a la incorporación de la mujer en la mira de la educación, sino que otros medios de transmisión tuvieron una importancia similar. Se propició la constitución de mesas de exámenes integradas por miembros de la comunidad, ideas inspiradas en las innovaciones en la educación estadounidense, aunque, como insiste Garcés a lo largo de su obra, el «cantonismo» había condenado más de una vez al «imperialismo yanqui» y sus actitudes intervencionistas en Centroamérica. Se fundaron asociaciones barriales, a las que los conservadores consideraron como un «nuevo atentado» contra la educación, ya que significaba la integración de personas «inhábiles en la materia», y además de considerarlas un insulto a la capacidad de los maestros las consideraron incongruentes con el trato salarial que se dispensaba al sector de la educación.

Este medio de vincular la educación con la realidad social no hacía más que contribuir a la hegemonización cultural por parte del campo del poder, de procurar un cierre cada vez mayor a las libertades particulares y a las expresiones simbólicas autónomas. Porque las prácticas culturales que se promovían se encuadraban en el proyecto social cantonista que promocionaba la sumisión y el respeto incondicional a los nuevos vientos originados desde el campo de poder. De esta manera, las posibilidades de desarrollo de un clima de convivencia en el marco del multiculturalismo se veían seriamente negadas.

e) Lo moderno tiene que ver con los medios de comunicación, especialmente la radio y el cinematógrafo, ya que el periódico, si bien es producto de la primera implicancia de lo moderno en la comunicación (gracias a la imprenta), ya estaba instalado en el campo simbólico, y sólo lo novedoso de los segundos irradió la década del 20. La importancia que revelan para el análisis está dada, en el caso del periódico, porque determina los límites del campo de la «cultura de lo actual», o como indicador de uno de los límites de lo representado, y en el caso de la radio y el cinematógrafo, porque introduce otro determinante del campo de lo «novedoso», como valor universal legitimador del campo simbólico.

En este trabajo se ha realizado una exploración en los archivos de los periódicos *La reforma* y *Diario nuevo*. El primero, diario oficialista, avaló incondicionalmente los pasos del poder político en general. En el caso de la educación, constituyó otro medio para proyectar los nuevos contenidos y tendencias a todos sus consumidores. Por otro lado, el periódico *Diario nuevo* constituyó la fuerza opositora en la medida en

que representaba al sector conservador. Los numerosos ejemplos en cuanto a material empírico sirven de indicadores de los límites que establece el periodismo en el campo cultural, en el sentido de constituir un terreno de disputa en cuanto a los medios de apropiación, transmisión y distribución de los saberes incorporados. Con respecto a la «llegada de la radio», en San Juan se ha recurrido a testimonios extraídos de la obra de un autor sanjuanino que ha recopilado una serie de temáticas y eventos, y también a revistas que presentan la programación radial con fines de contribuir a la educación. De acuerdo a los testimonios de Mó la publicidad de la radio es reducida para algunos como experimento moderno. La ambivalencia significativa de estos testimonios dejan ver que para la gran mayoría interfiere en su campo simbólico como parte de la fuerza de dominación. En el campo cultural, los impactos de la radio como nuevo integrante del campo de las comunicaciones masivas tuvo la función de establecer la relación del campo comercial y el campo artístico elitista, fruto de la posición en que se adquiere como capital específico. Su fuerza de representación determina una fuerza dirigida al establecimiento de una diferencia dada por la inclusión de un capital adquirido como inversión en el campo económico. De ahí que el «grupo de amigos» que relata Mó, estará constituido por agentes poseedores de capital económico, capital intelectual y capital cultural. Esos son los comienzos del negocio de la radio que irá constituyendo uno de las fuerzas clasificatorias dentro del campo simbólico más importantes en San Juan, hasta constituirse en difusora de los intereses educativos.

El cine tuvo su fugaz impacto en San Juan hasta finales de la década del 20. La historiografía ha considerado en escasas oportunidades los efectos de la acción de la incorporación del cine en el campo cultural más allá de la «cultura de lo nuevo». Para aquella el asombro es el concepto que hace referencia a la disposición de los agentes frente al proceso de incorporación del cine en la sociedad sanjuanina. Por otra parte, Garcés hace referencia a la utilización del cine como medio del poder político-económico¹³. En efecto, el cine tuvo su repercusión popular a partir de los inicios de la década del 30. Tras el rastreo por los periódicos seleccionados, la información señala en los años 27 la incorporación del cine Moderno, propiedad de José Estornell, el que no presenta funciones en forma sistemática, como ya lo harían el cine *San Martín* y el cine *Cervantes* en los años 32 y en lo sucesivo, incorporándose además como medio de transmisión del conocimiento en el campo de la educación.

Relación de lo moderno con los agentes concretos que lo realizan. La «cultura de oficio»

1) Alcances de la noción de «educación popular»

Garcés ha trabajado el subcampo de la educación en el mismo período de este trabajo. En el suyo, Garcés expone dos aspectos condensados en la conceptualiza-

ción de educación popular.

«Por una parte la extensión del servicio –a lo que denominaremos popularización de la educación– en el sentido de distinguirla de aquellas concepciones elitistas que pretenden la restricción de determinados servicios educacionales a también determinados sectores o clases sociales (...) En otro sentido se alude a la educación popular en relación al carácter de los contenidos que los sistemas de educación pública utilizan para socializar a los usuarios del servicio. A menudo se torna difícil discriminar claramente ambos sentidos en las políticas públicas que en materia educativa se implantan desde el Estado, en la medida en que ambos aspectos pueden influir. Tal es el caso de los procesos de carácter populista, los que generalmente –y, al menos en su discurso– se proponen paralelamente con la extensión de los servicios educativos, la reforma de sus contenidos y metodologías, en orden a rescatar desde ellos ciertas particularidades propias de los sectores populares, tales como los códigos culturales, los ritmos de aprendizaje o las pautas de organización social»¹⁴.

En el primero de los sentidos se puede considerar a la educación como popular en tanto el servicio haya sido extendido ampliándolo al conjunto de los sectores sociales, y especialmente a las clases subalternas, en oposición a una política excluyente que reserva los circuitos de producción y socialización a reducidas élites sociales. Esto sería incluir a los sectores no favorecidos en el campo cultural, otorgando legitimidad en la medida en que adquieren como capital cultural específico el que demandan los sectores de poder. Así, la fuerza inscripta desde uno de los campos burocráticos administrativos será la de imponer nuevas reglas de juego en cuanto a las apuestas e inversiones que se efectúan. En el caso del campo cultural de la década del 20, se efectúan una serie de cambios destinados a llevar adelante lo que García Canclini ha denominado Modernismo. Y entre uno de los cambios se inscribe la transformación del campo económico-político. De acuerdo a la violencia simbólica que ellos efectúan sobre el campo cultural, y a través del filtro de éste sobre el subcampo de la educación, los planes de estudio contendrán lo que se considere necesario para establecer la relación industriales-obreros. De acuerdo al segundo, se atiende a la educación popular, en tanto proceso autónomo capaz de adquirir legitimidad por sus propios valores, en la medida en que se distribuyen bienes culturales que posibilitan la promoción social en el marco del multiculturalismo, esto es, del respeto por las identidades culturales y los propios códigos de aprendizaje de las clases populares. Según los debates en torno a la manera de hacer valer las particularidades culturales, se anticipó que éstas podían integrarse en una estructura transformable o no, según las estrategias seguidas. Pero para realizarlo se debe partir de un universal aceptado que permita establecer las diferencias; de lo contrario no tiene sentido hablar de particularidad. Pero tampoco considerando lo universal como-excluyente. Una manera de restringir el capital cultural popular será, entonces, la consideración aislada de sus valores, sin un juego donde apostar ni invertir. El riesgo en los dos casos es que se utilice a lo popular como contenido encubridor del

auténtico capital útil para poder actuar efectivamente en las luchas por la autonomía cultural. En el caso del «cantonismo» Garcés se pregunta,

«¿Cuál es la significación que puede tener en una época signada por un desarrollo fundamentalmente agrícola, la introducción de contenidos ligados a esa área en los programas de estudio? ¿Qué potencialidades tiene, para revertir la educación en beneficio de los sectores populares, el aprendizaje de determinados saberes ligados a la pequeña industria —generalmente familiar— que se propició en aquellos años?»¹⁵.

En términos de campo, ¿qué «chance» poseen las clases populares para constituirse como particularidad, en el marco de una sociedad configurada según las relaciones establecidas a partir del universal «modernismo»? ¿cómo se transforma el valor de lo popular?, ¿qué estrategias se efectúan y en ellas a qué se apuesta?

Si bien para las clases populares sanjuaninas esta inclusión dentro de los intereses del poder político funciona como un acrecentamiento del capital apto como para integrarse en el juego, surge la pregunta acerca de la posibilidad de apostar por la transformación de las reglas que rigen la estructura social, y con esta la consecución de la autonomía cultural. Se percibe un importante indicador de la ambivalencia significativa de esta inclusión, que abre un camino de análisis. Dando una mirada a los nuevos contenidos implantados en las escuelas públicas se advierte que éstos responden al modelo reduccionista de lo moderno instaurado por el «cantonismo». Se califica de reduccionista en cuanto se considera exclusivamente en virtud de los nuevos valores de practicidad, y tecnicidad.

«En este marco se flexibilizan algunos planes de estudio teniendo en cuenta las realidades la provincia, aunque este tipo de modificaciones curriculares sólo tuviera en cuenta los específicos de cada zona, de aspectos ligados a la diversidad productiva, y no incluyeran modificaciones de tipo cultural destinados a atender especificidades de este orden»¹⁶.

Para sacar a San Juan de la estructura tradicional de oligarcas versus el resto de los agentes¹⁷ hacía falta dotar a las clases menos capitalizadas de aquellos instrumentos necesarios e imprescindibles como para hacer frente a esa estructura rezagada. Pero junto con la estructura añeja, para los cantonistas se debía también descartar cualquier intento de autonomía cultural, es decir, no se aceptó el clima de multiculturalismo que podría haberse generado en ese momento de cambio social. Se puede atravesar la documentación en torno a las medidas educativas sin encontrar referencia alguna a «lo popular» como capital específico, como expresión de autonomía cultural. La oposición moderno/tradicional va a subvaluar el capital cultural de las clases populares en un doble sentido, ignorando el valor de éste considerándolo en todo sus aspectos negativos (vulgar, despreciable, vergonzoso), e imponiendo contenidos sin restar importancia a las condiciones con las cuales asumen dichos contenidos los agentes usuarios del servicio de la educación pública.

2) Educación popular e ideología

La cuestión es, entonces, los riesgos de transponer directamente las propiedades de las diferencias propias de los agentes hegemónicos a los heterónomos, objeción que cabe al reduccionismo moderno. Desde la Sociología se pregunta Passeron: en materia de capitales culturales, ¿los pequeños capitales funcionan con la misma lógica que los grandes? ¿Todas las diferencias funcionan del mismo modo cuando no se instauran entre los mismos capitales y los mismos grupos? ¿Cómo se establecen los límites del campo cultural?

Este intento de despojar a la cultura popular de los prejuicios propios de un análisis que transponga las categorías de análisis de las culturas dominantes a las dominadas debe poner en juicio tanto la manera como lo puede efectuar el etnocentrismo o su otra expresión, el relativismo, que en vías de concebir lo popular lo hacen excluyendo a las clases populares del juego establecido en el campo cultural. Tampoco se plantea como dependiente de lo económico, concebido como aquello que determina el lugar dentro de las relaciones de producción y por ende el lugar «real». Lo real, siguiendo el esquema de Bourdieu, llega al análisis a través de múltiples campos posibles que poseen un volumen de capital particular y una evolución del mismo que depende de la disposición frente a la existencia objetiva de los diversos campos. Se trata no de comparar el capital cultural de las clases populares con el de las dominantes, sino de advertir el tipo de apuestas e inversiones en función de las condiciones de actuación de los agentes de ambos sectores.

Dieterich afirma que el concepto 'igualdad de oportunidades' es un concepto axiomático para el liberalismo, que la esencia político-ideológica del proyecto económico-educativo de la globalización es el binomio: desarrollo económico sostenible / desarrollo humano sostenible, con la obvia primacía de lo primero sobre los segundos. Este autor realiza una lectura del proceso de globalización entendido como la versión actual del proceso de internacionalización del capital (económico) iniciado con la expansión de la sociedad burguesa que fue conceptualizado por las cabezas más lúcidas del siglo XVIII/XIX¹⁸. En su informe sobre Desarrollo Humano (1994), los funcionarios de las Naciones Unidas encargados de atender ideológicamente el problema de la pobreza en el Tercer Mundo —generalizada dramáticamente por el capitalismo neoliberal— han concretado la idea del «desarrollo humano sostenible» y su componente educativo. Sostienen, al igual que el Banco Mundial, que «entre los elementos centrales de una estrategia nacional efectiva de empleo» figuren la enseñanza y la capacitación: «Para competir en una economía mundial en rápido proceso de transición, todos los países tienen que hacer fuertes inversiones en la educación, la capacitación y la formación técnica de su población».

Desde esta premisa que es correcta para el Primer Mundo e ideológica para los países neocoloniales, los tecnócratas desarrollan un nebuloso discurso liberal con obvios fines propagandísticos: «El verdadero fundamento del desarrollo humano es el universalismo en el reconocimiento de las reivindicaciones vitales de todos», es-

tipula el documento y, en evidente referencia al factor educativo sostiene, que la «ética del universalismo exige claramente equidad tanto dentro de una misma generación como entre distintas generaciones»¹⁹.

Sin embargo, analiza Dieterich, esta equidad atañe a las *oportunidades*, no necesariamente a los logros definitivos.

«Cada individuo tiene derecho a una oportunidad equitativa para hacer el mejor uso de su capacidad en potencia. Igual cosa ocurre con cada generación. La forma en que usen efectivamente esas oportunidades, y los resultados que logren, es materia de su propia elección, pero cada uno debe tener la oportunidad de elegir, ahora y en el futuro»²⁰.

El hecho de que esta igualdad formal esté siendo anulada para la gran mayoría de la población por la desigualdad de las condiciones materiales, se vuelve secundario ante el alto nivel de vida proporcionado a los beneficiarios de la globalización. Si en el interior de la sociedad argentina, y dentro de las clases dominantes, la «ética del universalismo» inventada por los tecnócratas lleva una existencia demagógica, para las clases dominadas se vuelve absurda. Dieterich se pregunta: ¿qué igualdad formal y material puede obtener un campesino analfabeto de los departamentos del interior frente a los dueños de las compañías de la red de internet a fin de expresar su opinión ante la nación argentina? ¿Qué igualdad de condiciones puede tener el estudiante de comunicación sanjuanino para crear un monopolio televisivo como el de Televisa?

El concepto de igualdad de oportunidades es un concepto axiomático para el liberalismo que los define negativamente como ausencia de discriminación, Dieterich corrige como ausencia de discriminación formal, mas no material.

«Sabemos que en América Latina la pretensión de una igualdad de oportunidades formales para todos los ciudadanos es una piadosa ficción; pero si la analizamos en su dimensión material, se vuelve un concepto apriorísticamente irreal»²¹.

«Lo ideológico de la categoría resulta claro a primera vista porque una política que se limita a proporcionar una igualdad formal de oportunidades renuncia deliberadamente a combatir de manera activa la desigualdad real. Es la capitulación disfrazada ante el status quo establecido por el neoliberalismo y su barbarismo inocultable, tal como se manifiesta en la inocultable geografía neoliberal del continente desde el norte al sur»²².

Se puede hacer una lectura de esta problemática planteada en el ejemplo de los planes de estudio. En efecto, la continuidad formal de la escala común entre niveles escolares deja ver una dificultad, es decir, el borrado de diferencias que pone obstáculos una vez que se quiere reconstruir el subcampo de la educación. Por ejemplo, la diferencia que se expresa en la plena heterogeneidad social y cultural de los efectos ligados a los títulos en lo alto y lo bajo de la jerarquía social. La pregunta se dirige

a la pertinencia o no de transponer las diferencias que se observan en las jugadas del campo de poder al campo de la cultura popular. ¿Es propio considerar como inversión en el campo cultural sólo lo que respecta a las jerarquías impuestas por el campo de poder?

A partir de considerar los límites del campo de la educación pública, por ejemplo la jerarquía de los títulos que se otorgan en las diversas escuelas, el entregado por las Escuelas provinciales agrícolas está tan inadecuadamente descripto en su diferencia con un título otorgado por las escuelas Lainez o las escuelas particulares (actualmente llamadas privadas) que da la impresión que otorgan el mismo capital cultural, o lo que es lo mismo que todos otorgan la misma carta o posibilidad de inserción en el campo cultural, y que de esta forma se equilibran las diferencias dentro de los agentes dominados, diferencias estas cuyo conocimiento se hace imprescindible para advertir la dimensión heterónoma de la cultura popular. Advértase el hecho llamativo de la falta de entrega de certificación por parte de la Escuela Hogar. Por un lado capitaliza para la actuación en el campo laboral abierto por el proceso de industrialización, pero por otro contribuye a la conservación de la estructura del juego, de manera que se ve cerrada la posibilidad de ampliar el campo simbólico o la representación social de las clases populares. Esto se agrava con un dato estadístico que confirma que la mayoría de los maestros sanjuaninos de la década del 20 pertenecía a grupos familiares cuya subsistencia dependía de otro medio aparte, y que eran los que podían acceder sistemáticamente al magisterio o a cualquier otro «ascenso». Este hecho, sumado a la concepción apostólica del maestro, contribuían a que del lado de la promoción de la necesidad de reformas tendientes a la implantación de las ideas de la escuela activa, se cometieran arbitrariedades en los pagos de los salarios, provocando una disposición negativa por parte de algunos agentes del subcampo de la educación, por ejemplo la Asociación de Maestros Sarmiento²³. En este marco la disposición por parte de los sectores populares a la continuidad sistemática en el campo de la educación también se ve amenazada. A estos factores materiales se le suman las deficiencias curriculares que, según el análisis de Dieterich, son otra característica generalizada en América Latina²⁴. A partir del análisis de la tendencia en cuanto a los contenidos impartidos se advierte que no se dan oportunidades para: reflexionar sistemáticamente, usar el conocimiento previo que traen los alumnos sobre el tema, relacionarlo con el contexto local, discutir en grupos pequeños sobre los diversos puntos de vista y compartir las reflexiones pertinentes con la familia y la comunidad. A pesar de las medidas, como por ejemplo la implementación de las asociaciones barriales, éstas se ven desvirtuadas por el hecho de la imposición ideológica del universal referente. Todo se tiñe de intenciones políticas, los establecimientos escolares se convierten en comités. El indicador más contundente es la inexistencia en los currícula del «saber popular», o de la «tradición oral de la comunidad», de formas de articulación entre las diversas culturas de los inmigrantes y criollos y los nuevos valores.

De este análisis se deduce que los efectos de estratificación que suponen los títulos que adquieren las clases populares dentro de las mismas, no son los mismos

que los efectos de estratificación dentro de las clases dominantes. Dice Passeron,

«Hay que desconfiar de este alineamiento generalizado de la cultura de ciertas fracciones de la clase dominante (capital intelectual), en el que aparece la tentación simplificadora de describir el conjunto de la sociedad ocupada en jugar, con igual pasión y seriedad a la misma partida de Monopoly»²⁵.

Es decir, no se puede plantear directamente la cuestión de la heterogeneidad del capital social y del cultural si no se cae en la cuenta de cómo se establece la continuidad de ambos; no se puede pensar en reintroducir en el análisis de las culturas dominadas el punto de vista y la experiencia de los dominados (el *habitus*) si antes no se puede restituir las clases dominadas en la esfera de la cultura. ¿Cómo se produce la legitimación de lo arbitrario cuando recubre una relación de fuerza asimétrica?

De todo esto se desprende que el «cantonismo» rechazó todo tipo de prácticas integradoras que no tuvieran algún componente de «lo moderno». Según el análisis de la historia de la noción de «lo popular» que efectúa García Canclini, se puede considerar como el uso que realizan los románticos de dicha categoría, el que efectúa la mirada cantonista. Se desprende, sobre todo, la fuerza arrolladora de la nominación oficial que hizo de nexo entre el campo de las decisiones político-económicas y el campo cultural, de modo tal que utilizó como medio principal al subcampo de la educación. Si se considera a la educación en directa relación con otros contextos se advierte la importancia que ejerce sobre el campo cultural y simbólico. En el caso del «cantonismo» la educación es el medio esencial por el que circularon los valores universales afines con el poder político, especialmente la practicidad, la tecnicidad y la eficiencia.

Conclusión

Este trabajo pretende cumplir con el objetivo general de proponer una línea de debate para la elaboración de hipótesis respecto de las condiciones desiguales de legitimación cultural. Para ello se propuso conducir el análisis cultural por el camino de la deconstrucción de las estrategias conceptuales a través de las cuales la Historiografía y la Historia de la Educación, en primer lugar, construyen el lugar legitimador de las prácticas que emergen del campo cultural cantonista. El marco teórico-metodológico de estos campos de saber para el abordaje de la configuración de las relaciones sociales en la década del «cantonismo», en particular los efectos de la configuración de la estructura social sobre las prácticas culturales, parten de la consideración objetiva de lo social como la realización de un proyecto universalista caracterizado como «populismo». Por otro lado, los trabajos de compilación de las producciones literarias de «lo popular» perpetúan la consideración romántica de las expresiones populares como fruto de una identificación del sentir popular. Si bien am-

bas poseen la pretensión de un objeto de estudio propio, las dos efectúan un corte que no deja ver hasta dónde llegan los efectos de la violencia simbólica ejercida por la fuerza específica del campo cultural cantonista. La deconstrucción de las estrategias con las que el «cantonismo» ejerce el monopolio cultural llevó al análisis de las relaciones del campo cultural con el campo de poder, y de las formas de diferenciación dentro de aquel.

Si bien se tuvo en cuenta las deliberaciones teóricas que tienen como objeto la dualidad universalidad/particularidad, se vislumbró la inoperancia de la posición «multiculturalista» en el marco de las prácticas culturales sanjuaninas. Como superación de las líneas antagónicas que se debaten entre la posición universalista, con base en el Iluminismo Occidental, y la posición particularista, que propone el «multiculturalismo» o la teoría de la hibridación cultural, que afirman el derecho de cada cultura a la autonomía y a la convivencia pacífica, se llegó a la conclusión de la necesidad de reformular dicha teoría para el contexto del caso en cuestión.

Se analizó el subcampo de la educación cantonista, como la fuerza clasificatoria dentro del campo cultural más importante. En cuanto el «cantonismo», como campo de poder político-económico ejerce la violencia simbólica en función de su apuesta por el proceso de industrialización y la construcción de un Estado fuerte. En el marco de dicho proceso se llevan a cabo estrategias o modos particulares para la conservación del monopolio cultural. Entre ellos la integración de las clases populares en el campo de las transformaciones sociales, como medida apriorísticamente necesaria por la imprescindibilidad del capital de trabajo, y la necesidad de ganar el consenso de las clases populares para derrocar el poder de la oligarquía como defensora de «lo tradicional». Los medios para llevar a cabo dicha empresa son varios: la implantación de contenidos directos y exclusivamente referidos a los valores de practicidad y tecnicidad asignados a «lo moderno», la proyección de los contenidos escolares al resto de la sociedad, la inclusión de la mujer en los derechos civiles y educativos —como ampliación de la inclusión de los obreros en la mira del poder político-económico—, la exclusión de los contenidos relacionados con la religión en los planes de estudio, y los deberes de culto de los funcionarios del Estado, así como las fiestas patrióticas dirigidas por la Iglesia, y, por último, el manejo de los medios de comunicación, periódicos, radio y cine, siendo éstos un medio para la política en general, y de esta manera menos centralizado.

A partir de allí se extrae como conclusión la tendencia a la conservación de las relaciones sociales de dominación que caracterizan al proceso de industrialización, que en su versión actual se denomina proceso de expansión del capital o globalización. El corte «populista» que se le asigna al «cantonismo» es la ideologización necesaria para mistificar la historia y considerar a las clases dominadas como conjunto de agentes que poseen el «sentir de la tierra» como capital específico, pero que en nada contribuye a la democratización y equidad social.

Es necesario, entonces, reconocer el papel de las ciencias sociales y de la filosofía en vías de poner obstáculos a la gran sombra del capital, convertida en una fuerza excluyente e indiferente de las clases dominadas. Como otros trabajos que han

emprendido esta tarea, éste pretende llamar la atención sobre las consecuencias de continuar con la indiferencia hacia las desigualdades culturales generadas desde la política y la economía, y desde la investigación científica y filosófica, a riesgo del engegucimiento intelectual como opio de las clases medias en descenso.

No se descarta la propuesta del «multiculturalismo», pero se advierte de los riesgos de obviar la importante cantidad de factores objetivos políticos y económicos que explican con sobrada razón el porqué de la permanente crisis económica latinoamericana de las últimas décadas, inventando explicaciones monocausales ideológicas y simplificadoras. Si se quiere promover la igualdad de condiciones de legitimidad cultural debe someterse al trabajo científico y filosófico a un profundo proceso de desideologización a través del diálogo entre los distintos campos de saber, que logre devolver la soberanía política y cultural a las mayorías consideradas por los tecnócratas de la globalización, como prescindibles e imprescindibles a la vez. Prescindibles en cuanto individuos o familias; imprescindibles por la fuerza de trabajo extremadamente barata que proporcionan como masa. En este marco los intelectuales deciden: o incurrir en el consumismo de teorías ajenas a la objetividad y por eso ciegas e infértiles, o elaboran hipótesis encuadradas en un «multiculturalismo» acorde con el contexto para el que se producen.

Referencias bibliográficas

- GARCÍA CANCLINI, N. (1992) *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la Modernidad*. Sudamericana, Buenos Aires.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1991) «Consumo cultural en América Latina», en *Espacios de crítica y producción, cultura y comunicación*, nov.-dic., n° 10, Buenos Aires.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1988) *La producción simbólica. Teoría y método en Sociología del Arte*. Siglo XXI, México.
- BOURDIEU, P. (1990) *Sociología y cultura*. Grijalbo, México.
- BOURDIEU, P. (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo, México.
- BOURDIEU, P. (1988) *Cosas dichas*. Gedisa, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1991) *El sentido práctico*. Taurus, Madrid.
- CHOMSKY, N. y Dieterich, H. (1995) *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. Contrapuntos, México.
- WUTHNOW, R., Hunter, J.D., Bergesen, A., Kursweil, E. (1988) *Análisis cultural. La obra de Peter Berger, Mary Douglas, Michel Foucault y Jürgen Habermas*. Paidós, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1994) *Genealogía del racismo*. Altamira, Buenos Aires.
- LACLAU, E. (1996) *Emancipación y diferencia*. Ariel, Buenos Aires.
- PASSERON, J. y Grignon, C. (1992) *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y Populismo en Sociología y Literatura*. Visión, Buenos Aires.
- LYOTARD, J. (1991) *La condición postmoderna*. R.E.I., Buenos Aires.
- GARCÉS, L. (1992) *La escuela cantonista. Educación, sociedad y Estado en el San Juan de los años 20*. Ed. Fundación U.N.S.J., San Juan.
- RODRÍGUEZ, C., Lencinas y Cantoni (1979) *El populismo en tiempos de Yrigoyen*. Ed. de Belgrano, Buenos Aires.
- SOLARI, M. (1988) *Historia de la educación argentina*. Paidós, Buenos Aires.
- BETANCOURT, W. y otros (1990) *La enseñanza, la reflexión y la investigación filosóficas en América Latina*. Tecnos, Madrid.
- CUCUZZA, H. (comp.) (1996) *Historia de la educación en debate*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- RAMELLA, S. (1984) *El Radicalismo Bloquista de San Juan*. Ed. del Gobierno de la Provincia de San Juan.
- VIDELA, H. (1926) *Historia de San Juan*. Ed. Academia del Plata, Universidad Católica de Cuyo.
- PEÑALOSA DE VARESE, C. y Arias, H. (1966) *Historia de San Juan*. Spadoni, Mendoza.
- GUTIERREZ, L. y Romero, L. (1995) *Sectores populares. Cultura y política. Buenos Aires en la entreguerra*. Sudamericana, Buenos Aires.
- HALPERÍN DONGUI, T. (1994) *La larga agonía de la Argentina peronista*. Ariel, Buenos Aires.
- HALPERÍN DONGUI, T. (1991) *Historia contemporánea de América Latina*. Alianza, Madrid.
- CROMPTON, R. (1994) *Clase y estratificación. Una introducción a los debates actuales*. Tecnos, Madrid.
- HOROWICKZ, A. (1994) *Los cuatro peronismos*. Hispamérica, Buenos Aires.
- SAMAJA, J. «Introducción a la investigación científica», 1° parte, *Curso de apoyo para los aspirantes a las Becas de Investigación de la U.N.S.J.* Sin editar.
- SAMAJA, J. (1996) *El lado oscuro de la tazón*. JVE Episteme, Buenos Aires.
- Mo, F. (1984) *Cosas de San Juan*. Ed. del Oeste, San Juan, tomo I.
- Mo, F. (1986) *Cosas de San Juan*. Ed. por el autor, San Juan, tomo III.
- Mo, F. (1990) *Cosas de San Juan*. Ed. por el autor, San Juan, tomo IV.

Diarios y revistas

- Diario *La reforma*, 1924-1930. Archivo Biblioteca Franklin.
- Diario *Nuevo*, 1924-1930. Archivo Biblioteca Franklin.
- *Revista del Museo Histórico Sarmiento*. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección general de Cultura. Consejo Nacional de Museos y Monumentos Históricos, Buenos Aires, 1956, n° 1, 2, 3, 7 y 8.
- *Revista Mensual de Ciencias y Letras*, San Juan 1919, n° 1, 2, y 3.
- *Revista Índice*. Cuaderno Tradicionalista, San Juan, 1968, n° 32, 33, 36, 37, 39, 41, 42, 43, y 59.
- *Revista Progreso*. Ed. Sociedad de Socorros Mutuos «Obreros del Porvenir», San Juan, 1975, n° 4.
- *Revista Mensual Didáctico-Pedagógica Del Magisterio Nacional*. Ley Láinez, n° 2 y 3.

Otros documentos

- General Don José de San Martín. Selección de material bibliográfico para el trabajo del aula. Homenaje al Libertador. 1850-1962. Caja Nacional de Ahorro y seguro. Biblioteca-Sucursal San Juan.
- Las Constituciones de San Juan. Instituto de Derecho Público de la F. Derecho y Ciencias Sociales de la U.C. de Cuyo, San Juan, 1981.

Notas

- 1 Así como los que no son tan masivos actualmente, como Internet, pero que han copado la atención de la mayoría de los que trabajamos en educación.
- 2 GAOS, J. (1944) «El pensamiento hispanoamericano», en *Jornadas - 12* (Seminario sobre «La América Latina»), El Colegio de México, Centro de Estudios Sociales, págs. 11-19. Citado por ROIG, A.A. en CERUTTI GULDBERG, H. (1983) *Filosofía de la Liberación Latinoamericana*. Fondo de Cultura Económica, México, pág. 309.
- 3 EN: RAMELLA, S. (1984) *El Radicalismo Bloquista en San Juan*. Ed. del Gobierno de la Pcia. de San Juan, Mendoza. Allí se exponen las características de los partidos políticos populistas: 1) Pragmático: elaborado por hombres de acción, no por ideólogos, aunque se reconoce la influencia de la ideología socialista, 2) Comprensible: en cuanto interpreta los problemas de los más humildes... la propagación del programa se hizo en frases sencillas, por lo que fue fácilmente comprendido por los sectores populares, los que pudieron tomar conciencia de su posición, 3) Localista: porque se erigió en defensor de la autonomía política y económica, propiciando el

establecimiento de una economía autosuficiente, 4) Reformista: pues su propuesta modificaba, no destruía el esquema institucional, como lo prueba la Constitución de 1927, 5) Desarrollista: desde el momento en que hacía hincapié en el crecimiento integral de la economía de la provincia. Ver pág. 62.

- 4 Hemos seleccionado y reformulado las categorías de campo y habitus propuestas por Bourdieu. Asumimos con el autor la consideración de campo como configuración de relaciones objetivas entre posiciones, que cuenta con subcampos y con un capital específico o con una carta que le confiere poder. A este capital lo hemos caracterizado de la siguiente manera: está distribuido, establece las distancias entre las distintas posiciones del campo, con él se accede a los instrumentos materializados o incorporados de producción y reproducción, y con él se puede modificar las reglas del juego. Ponemos énfasis en la consideración del campo de la cultura, así como cualquier otro campo, desde el punto de vista del discurso. Si bien Bourdieu suma a la categoría de campo, la de habitus, cuya propiedad fundamental es constituir al campo como mundo significativo, dotado de sentido y valor, nosotros no hacemos tal diferencia considerando que todo hecho se resuelve en el discurso. Reconstituiremos el campo cultural del cantonismo, considerándolo como el espacio discursivo en el que confluyen los propósitos explícitos y presupuestos en las políticas culturales de la época.
- 5 Tal como lo sostiene Laclau, el prejuicio más importante ha sido el dualismo platónico y su reformulación moderna en el dualismo cartesiano, que trae como consecuencia consideraciones de la cultura que reducen las dimensiones del objeto estudiado, tanto al análisis de las prácticas cognitivas de distintos agentes como al de prácticas dependientes de la posición de dichos agentes en una relación, en la que un agente ejerce una fuerza de dominación sobre el otro dentro del espectro de las relaciones de producción. El dualismo universal-particular ha sido la figura límite de esa línea, trayendo como consecuencia la disputa entre los que relacionan los factores culturales a algún principio universal y los que aducen y ven la autonomía de las diversas prácticas culturales». Ver en: LACLAU, E. (1996) *Emancipación y Diferencia*. Ed. Ariel, Buenos Aires.
- 6 FOUCAULT, M. (1994) *Genealogía del racismo*. Ed. Altamira, Buenos Aires.
- 7 BOURDIEU, P. (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Ed. Grijalbo, México, pág. 22.
- 8 GARCÍA CANCLINI «Consumo Cultural en América Latina», en *Espacios de crítica y producción. Cultura y comunicación*. nov.-dic., n° 10, Buenos Aires, 1991.
- 9 CHOMSKY, N. y Dieterich, H. (1995) *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. Ed. Contrapuntos, México, pág. 80.
- 10 CUCUZZA, H. (comp.) (1996) *Historia de la Educación en debate*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- 11 Ibid., pág. 184.
- 12 Ibid., pág. 196.
- 13 GARCÉS, L. (1992) *La escuela cantonista. Educación, sociedad y Estado en el San Juan de los años 20*. Ed. Fundación U.N.S.J., San Juan, pág. 96.
- 14 Ibid., pág. 65.
- 15 Ibid., pág. 71.
- 16 Ibid., pág. 85.
- 17 Familias establecidas en la colonia, contra los inmigrantes en ascenso, los comerciantes o «turcos», y las familias de peones. Ver RODRÍGUEZ, C.; Lencinas y Cantoni (1979) *El populismo en tiempos de Yrigoyen*. Ed. de Belgrano, Buenos Aires.
- 18 Ver CHOMSKY, N. y Dieterich, H., *op. cit.*, cap.: «Globalización, educación y democracia en América Latina».

19 Ibid., pág. 102.

20 Ibid., pág. 102.

21 Ibid., pág. 103.

22 Ibid., pág. 104.

23 La historia de las disputas entre la Asoc. nombrada y el gobierno cantonista ha sido largamente expuesta por Garcés, L., en *op. cit.*, pág. 211, como ejemplo de la antigua data de las negociaciones presupuestales en el campo de la educación.

24 Ver DIETERICH, H. *op. cit.*, pág. 132.

25 PASSERON, J.C. y Grignon, C. (1992) *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en Sociología y Literatura*. Ed. Visión, Buenos Aires, pág. 110.

¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916/1943)*

Adrián Ascolani**

Resumen

En este trabajo intentaremos lograr una reconstrucción global, aunque sin pretensiones totalizadoras, del gremialismo de los docentes estatales argentinos: de sus organizaciones, filiaciones ideológicas, acciones corporativas y de las respuestas estatales que tales movimientos generaron.

En el artículo se analizan fundamentalmente tres tipos de experiencias sindicales: 1) de naturaleza *legalista* –la más difundida–, muy vinculada al Estado –pero, en general, conservando la autonomía–, neutral en materia política y religiosa, defensora de los «valores de la nacionalidad», orientada a la lucha por salarios, estabilidad y escalafones; 2) de tendencia *legalista con derivaciones hacia el oficialismo*, ya sea en un marco de clientelismo político hacia el gobierno de turno o bien de adhesión a propuestas fascistas emanadas del propio Estado, como ocurrió con la Corporación Nacionalista de Maestros de la provincia de Buenos Aires, y 3) de índole *reformista con rasgos contestatarios*, donde se advierten adhesiones de la clase obrera, la consideración de la profesión docente como «trabajo», y demandas políticas además de las estrictamente económicas.

In this paper we try to attain a global reconstruction –though without totalizing claims– of Argentinian teacher unionism: its organization, its ideology, its corporate actions and of the state responses that such organization generated as well.

This article mainly focuses on three different types of trade union experiences. The first –and most widespread– is legalistic, closely linked to the state yet preserving its autonomy, politically and religiously neutral, an advocate of national values and concerned with the struggle for salaries, stability and promotion. The second one is also legalistic, with a bias

* Una versión preliminar de este artículo fue presentada en el II Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Campinas, Brasil, 1994.

** Universidad Nacional de Rosario/ FOMECE.

towards the party in power in the government either within the framework of political clientele or supporting Fascist state proposals. Such was the case of the *Corporación Nacionalista de Maestros de la Provincia de Buenos Aires*. The last one is after reform and reacts against the establishment, relies on the support of the working classes, considers the teaching profession as «work» and, apart from strictly economic demands, strives for political ones.

Desde finales de la década del '10, y durante las dos décadas siguientes se produjo en Argentina la extensión del gremialismo docente a todas las provincias y a la mayoría de los territorios nacionales llegando a niveles importantes de afiliación; se experimentaron las estrategias organizativas y las tácticas de presión, y se conformaron las primeras federaciones provinciales y nacionales. A pesar de este interesante desarrollo organizacional, en la historiografía de la educación argentina no existen trabajos específicos publicados sobre el tema gremial docente¹. Una de las principales causas de esta ausencia es la gran dificultad existente en hallar archivos documentales, dada la extinción de la mayoría de estas organizaciones docentes, y en ubicar las publicaciones periódicas corporativas, porque las mismas tenían una circulación sectorial y, en general, no fueron resguardadas en las instituciones educativas. Salvando estas deficiencias iniciales, hemos podido localizar algunas colecciones de periódicos —en ocasiones, discretos pero valiosos incunables— que nos han servido para intentar esta primera reconstrucción global, aunque sin pretensiones totalizadoras, del gremialismo de los docentes estatales argentinos, de sus organizaciones, filiaciones ideológicas, acciones corporativas y de las respuestas estatales que tales movimientos generaron.

El gremialismo practicado por los docentes de enseñanza primaria en la primera mitad de este siglo articuló funciones mutualistas, de actualización pedagógica y de defensa de los intereses sectoriales. Por lo común, en una misma agrupación se cubrían estas tres funciones, siendo la última de carácter fundamentalmente coyuntural debido a la baja combatividad sindical de este gremio.

Comparativamente, en relación a otros sectores asalariados, los docentes demostraron una escasa cohesión sindical expresada en la dificultad de constituirse como grupo de presión, aun en situaciones extremas como la prolongada falta de pago de sueldos o las irregularidades en la provisión de cargos. Varios factores contribuían a esta debilidad: la concepción mesiánica heredada del normalismo por la cual se identificaba la función docente con una suerte de sacerdocio laico; la composición mayoritariamente femenina del magisterio, lo cual significaba que la economía familiar por lo común no descansaba en sus salarios, y que se trataba nada menos que de un gremio sin peso electoral propio, pues la mujer carecía del derecho al sufragio; la frecuente pertenencia de los maestros a clases medias con ingresos alternativos; y la presencia de un sistema de crédito comercial y de descuentos bancarios que permitían sobrellevar los recurrentes atrasos en el cobro de sus salarios.

Igualmente desmovilizante fue la existencia de un «ejército de reserva» de docentes, cuyas cifras ascendían a 6.000 docentes en 1923 y 15.000 en 1930, según las estimaciones de la agrupación «Maestros sin puesto de Capital Federal»². Por otro lado, resultaba particularmente riesgoso para el sector docente constituirse en oposición por la dependencia que la «carrera docente» creaba en torno al poder político y el inminente peligro de exclusión del sistema educativo público, dada la forma centralizada del gobierno y la administración de la educación.

En la mayoría de los casos la organización gremial se originó desde abajo hacia arriba, es decir desde las asociaciones locales, las cuales, vinculadas federativamente, dieron lugar a entidades mayores de índole provincial y nacional —este es el camino recorrido por las federaciones provinciales de Buenos Aires, Santa Fe, San Juan, Misiones y Córdoba—. Este alto grado de espontaneidad en las adhesiones fue el fundamento de la autonomía interna que las asociaciones locales conservaron en todo momento.

Este modo de organizarse federativamente explica que no haya existido una acción persistente de delegados de las federaciones realizando giras de propaganda y organización, al estilo de las habituales en el campo gremial estrictamente obrero. Otro factor explicativo probablemente sea la menor burocratización sindical alcanzada por el magisterio. Una de las pocas excepciones a esta escasa labor de propaganda federativa fue la emprendida por la *Internacional del Magisterio Americano* y la *Asociación Renovación* de los maestros nacionales de la provincia de Santa Fe, que no lograron resultados significativos³.

En el aspecto ideológico, las entidades gremiales del magisterio se diferenciaron según sus posicionamientos en relación a las cuestiones pedagógico institucionales (derechos del niño, analfabetismo, novedades pedagógicas y gobierno de la enseñanza), y a cuestiones político-gremiales. En líneas generales pueden establecerse dos grupos de experiencias gremiales: uno que hemos llamado *legalista* y otro *reformista con rasgos contestatarios*. Esta distinción no implica, por cierto, antagonismos pronunciados entre las asociaciones y federaciones de uno y otro lado porque, en general, no hubo competencia dado que los campos de acción se dirimían según simples criterios geográficos, excepto en Capital Federal, donde, según el cronista del periódico pampeano *Germinal*, «... los antagonismos personales y los egosmos de círculo (...) tienen en el presente dividido al magisterio de Capital»⁴. Advertimos, en cambio, algunos conflictos más estridentes —aunque escasos— en el interior de las organizaciones donde convivían ambas tendencias, como fue el caso de Tucumán, cuando en 1923 la facción conservadora representada por las autoridades del *Círculo del Magisterio* generó una campaña persecutoria desde los medios de opinión pública contra su contrincante, el grupo denominado *Centro Renovación*, denunciado como revolucionario y anarquista⁵. Confrontaciones de esta naturaleza también se reprodujeron en relación a la desconfianza que despertaba la IMA por su carácter contestatario, como ocurrió cuando al celebrarse la *I Convención Nacional de Maestros en Córdoba*, en enero de 1929 —momento en el que se constituyó la *Confederación Argentina del Magisterio*—, cuando la delegación cordobesa, en la que el conoci-

do pedagogo Saúl Taborda tenía el papel más activo, no aceptó afiliarse a dicha Internacional por creer impropios del ámbito escolar sus propósitos sociales y políticos de tinte izquierdista.

El gremialismo legalista

Herederas de la neutralidad en materia política y religiosa del normalismo, y de similar prescindencia por haber nacido a partir del asociacionismo fraternal o mutualista, estas experiencias estuvieron ligadas a acciones presididas por un «legalismo» férreo, al que le resultaba funcional un sindicalismo de tipo economicista y fiscalizador, en constante diálogo con los gobiernos y centrado en cuestiones salariales, cuyo horizonte rara vez llegó más allá de presiones por el pago en término de los salarios y por la sanción de leyes de estabilidad y escalafón⁶.

El fluido contacto con el Estado fue uno de sus rasgos centrales, incluso en organizaciones sólidas ya a comienzos de los años '20 como la *Asociación de Maestros Bonaerense*. En este sentido, no es sorpresivo que en el *Congreso Nacional de Maestros* realizado el 26 de diciembre de 1919 en La Plata, patrocinado por la asociación aludida, el discurso de apertura estuviera a cargo del Ministro de Instrucción Pública de la Nación, y participaran del mismo otros funcionarios del gobierno⁷. Es cierto que el *espíritu legalista* favoreció la defensa de la autonomía de los docentes —y también del sistema educativo— frente a las ingerencias políticas que pudieran perturbar la asepsia burocrática, como ocurrió con el lencinismo mendocino en 1919/1920 y 1927, con el cantonismo sanjuanino en 1923 y con el radicalismo y demoprogresismo santafesinos en 1929 y 1933 respectivamente. Es sugestivo comprobar el apoyo de las asociaciones del magisterio a las intervenciones federales practicadas a las provincias recién mencionadas —incluso el saludo que se hace al golpe militar de 1930 en Santa Fe— por la depuración y reparación que se esperaba de ellas en relación a la politizada provisión de cargos docentes. Sin embargo, la defensa de la legalidad no implicaba necesariamente oficialismo. Como se advierte en los casos en que los gobiernos provinciales o nacional se extralimitaron en el uso del poder, estas organizaciones reaccionaron defendiendo la autonomía sindical frente a los recurrentes intentos de constituir federaciones únicas oficialistas unificadas, como fue el caso de las provincias de San Juan (1932), Santa Fe (1933), Buenos Aires (1938) y Capital y Territorios Nacionales (1934), bajo gobiernos tan heterogéneos como el bloquista de Cantoni, el demócrata progresista de Luciano Molinas, el filo fascista de Manuel Fresco, y el conservador de Agustín P. Justo, respectivamente. De ello se desprende que el eje de oposición estaba fijado no sólo en relación al control político de tal o cual gobierno, sino frente al pretendido control estatal sobre los sindicatos docentes⁸. Aun en estas experiencias gremiales, la organización sindical actuó creando una instancia corporativa no estatal, separada del Estado, al cual pertenecía la propia burocracia educativa (los mismos docentes)⁹.

Además de manifestarse de acuerdo a la modalidad recién analizada, el legalismo del magisterio adoptó, cuanto menos, otras dos formas: 1) un legalismo conservador consustanciado con la defensa a ultranza de la nacionalidad; 2) un legalismo oficialista ligado a la aceptación de las modificaciones de las reglas de juego institucional, impuestas por gobiernos de dudosa representatividad política, o bien por gobiernos que adoptaron criterios filo fascistas.

El *legalismo conservador* se desarrolló a comienzos de los años '20 siendo protagonizado por maestros de Capital Federal vinculados a la Liga Patriótica Argentina, entidad parapolicial y de difusión ideológica cuya esencia era la defensa del orden institucional frente al peligro colectivizante representado por el anarquismo y el bolchevismo. En enero de 1920 la Liga constituyó la *Brigada del Magisterio* en Capital Federal, inicialmente con el propósito de incrementar las ideas nacionalistas, como cualquier otra brigada, pero organizada sobre bases gremiales. Un año después el presidente de la Liga, Manuel Carlés, exponía explícitamente cuál era la misión de esta brigada, según recuerda su cronista oficial en el diario *La Nación*:

«...el Dr. Carlés explicó cómo la brigada del magisterio había sido organizada en el mecanismo de la Liga Patriótica para contrarrestar la acción disolvente de maestros y profesores que en escuelas, colegios y universidades habían dado en predicar el pesimismo frenético de todas las angustias, que tendrán su razón de ser en Europa ...[pero no en Argentina]... donde si alguien nace pobre la fuerza del ambiente le facilita morir rico»¹⁰.

La Brigada del Magisterio previó que surgirían ramificaciones en toda la república. Un proyecto presentado por una de sus representantes en el *Congreso Nacionalista* organizado por la Liga en 1920 muestra cuáles eran las aspiraciones en relación al sistema educativo. Se trata de un proyecto para la organización de escuelas hogares, regentadas por la propia Liga, con dos secciones: una infantil y otra con enseñanza profesional para mujeres adultas adheridas a la Liga. La Brigada del Magisterio se reservaba el manejo técnico de la sección infantil y la designación del personal docente, el cual debía pertenecer a la Brigada del Magisterio o bien a la Liga. La Brigada llevaría un registro de concepto profesional de estos maestros y gestionaría ante el Ministerio de Instrucción Pública y el CNE que la evaluación hecha de sus servicios docentes se considerara para el puntaje y ascensos oficiales¹¹.

La notable retracción de los conflictos laborales luego de 1923 hizo perder funcionalidad a la Liga en general, de modo que su Brigada del Magisterio no logró multiplicarse según lo previsto.

El *legalismo oficialista* se expresó bajo dos situaciones contextuales diferentes. Por un lado, en provincias con gobiernos autoritarios —en ocasiones fraudulentos—, donde este legalismo se manifestó como pasividad de las asociaciones gremiales ante irregularidades escalafonarias o castigos —como traslados y cesantías— efectuados por los gobiernos con una frecuencia que permite pensar a estos fenómenos como rasgos estructurales del sistema educativo argentino. Por otro lado, y trascendiendo

el criterio meramente clientelístico, el gobierno de Manuel Fresco promovió la constitución de una federación del magisterio provincial adicta a su gobierno llamada Corporación Nacionalista de Maestros de Buenos Aires, cuya actividad comenzó en 1937 con una auspiciosa declaración del Director General de Escuelas que la ubicaba como «el único organismo que representaba a todo el magisterio activo de la provincia». Ya hemos visto que todas las agrupaciones *legalistas* estaban en favor de la difusión de los valores patrióticos, pero en el caso de la Corporación sus propósitos eran realizar una «campaña de exaltación del sentimiento nacional». Quizás fuera más destacable para marcar las diferencias que separaban a la Corporación de la mayoría de las organizaciones gremiales —de matriz laica— señalar que entre sus principales propósitos reivindicativos se encontraba la «elevación espiritual del maestro»¹². Pero debemos recordar que el gobierno de Fresco se preocupó por acompañar el «bienestar espiritual» con el bienestar material de los docentes que se ajustaban a su concepción fascista de la organización social, para lo cual sancionó una Ley sobre estabilidad, escalafón y escala de sueldos del magisterio.

Probablemente el magisterio bonaerense estaba en cierto modo preparado para sobrellevar la política gremial de Fresco, pues la organización que anteriormente había tenido mayor influencia en la provincia, la *Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires* —entidad creada a comienzos de siglo—, tenía como línea de acción un legalismo de tipo oficialista, lo cual la había mantenido al margen del movimiento propulsado por la IMA¹³. Esta Asociación, junto con el *Círculo de Maestros de Avellaneda*, impulsaron la constitución de la *Federación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires* en 1924, estableciendo como requisito para adherirse a ella que las asociaciones interesadas tuviesen personería jurídica.

La creación de una federación única, en el marco de la agremiación obligatoria impuesta en la provincia de Santa Fe, por el gobierno del demoprogresista Luciano Molinas obliga a pensar en una situación intermedia por tratarse de una gestión de corte liberal y porque su principal objetivo no era lograr una sociedad violentamente armonizada como en el caso de la gobernación de Fresco, sino desarticular a la hostil *Federación provincial del Magisterio* promoviendo otra paralela. La presión gubernativa, incluso amedrentando a los gremialistas con la vigilancia policial, sirvió de poco, en tanto que la federación oficialista no logró legitimarse entre los maestros, lo cual produjo la casi inmediata renuncia de su primera comisión directiva.

La vertiente legalista más independiente del poder político sin dudas fue la hegemónica entre los gremios docentes, logrando imponerse como conducción en las cristalizaciones federativas de la época.

En las dos primeras décadas del siglo, las federaciones que intentaron extenderse a nivel nacional fueron las que nucleaban a los maestros nacionales —de Capital Federal, Territorios nacionales y escuelas *Lainez* diseminadas en las provincias—, cuyas sedes institucionales estaban establecidas en Capital Federal. Entre ellas podemos mencionar como principales a la *Liga Nacional de Maestros* y la *Confederación Nacional de Maestros*. La primera nació por obra de docentes filo libertarios y socialistas —con ello, era la que más se acercaba a la *Liga de Educación Racionalista*—

como Julio Barcos. Su presencia solidaria se percibía en el interior —Santa Fe y Mendoza— al filo de la década del 10¹⁴. La última, en cambio, era de carácter economista y fiscalizador.

En sus orígenes la *Confederación* se presentaba a sí misma como empeñada en el adelanto del sistema educativo, identificada con los valores nacionales, con el evolucionismo social, y como la única entidad de peso real en el magisterio nacional. Aceptada por el Consejo Nacional de Educación, adoptó una posición de defensa de la nación frente a los disturbios sociales de 1919, incluso de abierto acercamiento a la Liga Patriótica Argentina (principal corporación parapolicial del empresariado). La *Confederación* surgió como una entidad capitalina, aunque prontamente logró incorporar asociaciones de las provincias de Santa Fe, Buenos Aires y Catamarca¹⁵. En verdad fue la que demostró mayor presencia en el interior del país a comienzos de los años 30 —lo observamos en Córdoba (1930), San Juan (1932)— y probablemente haya sido la que mayor capacidad de negociación logró frente al Estado, según se desprende de la oposición a la política del Consejo Nacional de Educación en 1925¹⁶.

Un intento fallido de constituir una confederación nacional de maestros de territorios nacionales fue el promovido en diciembre de 1919 por una representación de los maestros nacionales de Misiones, La Pampa, Río Negro y Chaco. Postergado el congreso constitutivo para el año siguiente a fin de que también estuvieran representados los maestros de los territorios restantes, estos delegados se limitaron a presentar un memorial al Ministro de Instrucción Pública con modestas aspiraciones¹⁷.

En 1931 surgió una nueva entidad federativa llamada *Frente Único del Magisterio Argentino*, que nucleaba inicialmente por sobre todo a asociaciones y federaciones de Capital Federal —uno de sus principales apoyos era la *Confederación Nacional de Maestros* y la *Liga del Magisterio*— y de Territorios Nacionales, las que conservaron siempre el rol directivo de la organización. Su plataforma fijaba la prescindencia en materia política, «sentido patriótico», y una acción reivindicativa orientada a constituir una gran federación de todo el magisterio del país y a obtener una ley orgánica del magisterio que contemplara: ingreso a carrera, ascensos y estabilidad; escala progresiva de sueldos; gobierno de la enseñanza a cargo de personas con capacidad técnica y de consejos electivos constituidos por padres y maestros; escuela laica «libre de prejuicios sociales y de dogmas», y actualización pedagógica y cultural de los maestros. Iniciando su accionar, fijaba como medida inmediata gestionar la normalización del pago de sueldos atrasados e incorporación de cesanteados, demanda en la que persistiría al año siguiente en solidaridad con la *Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe*¹⁸.

El *Frente Único* aumentó progresivamente sus adhesiones¹⁹. En 1932 contaba con 30 sociedades gremiales adheridas; dos años después tenía el apoyo de 17.000 maestros federados. Sin embargo la solidez de la confederación no era un hecho comprobado. La revista rosarina *Sarmiento*, centrada en cuestiones de gremialismo y política educativa, cuestionaba en 1932 la parálisis que demostraba el *Frente*. Efec-

tivamente, su acción parece limitarse por entonces a bregar por lograr el reconocimiento del Estado como grupo de poder para participar de las decisiones sobre el sistema educativo. En función de ello realizó un congreso nacional en julio de 1934, donde además de los debates habituales emergió una visión muy crítica en relación al «rol superior» de un magisterio sumido en la pobreza²⁰.

De todos modos, el Frente continuó sosteniendo la identificación entre intereses de la burocracia docente y de las políticas educativas estatales, pues presagiaba que los maestros sólo podrían imponer sus demandas al gobierno cuando ofrecieran una solución para el problema educativo —que puede resumirse en: falta de concurrencia de 700.000 niños a las escuelas, desvinculación de la enseñanza con el «ambiente económico y social», desigualdad en sueldos y garantías de los docentes— y pudieran agruparse gremialmente, iniciando una activa campaña de propaganda oral y escrita.

El 16 de julio de 1937 el Frente Único del Magisterio Argentino realizó el *Segundo Congreso Nacional de Educadores*, donde se constituyó la *Federación de Asociaciones del Magisterio Argentino*, cuyo objetivo sería agrupar «a toda clase de entidades gremiales, mutuales y sociales, [y a distintas] clases de educadores y organizaciones afines existentes en el país considerando a todo el magisterio como una sola familia»²¹. Además el Congreso sancionó disposiciones generales sobre el sistema educativo y otras de índole laboral, entre ellas la modificación de la Ley de jubilaciones n° 11923, tema que se debatiría especialmente en el III Congreso de Educadores Argentinos, en septiembre de 1938, auspiciado por la FAMA.

Al comenzar la década del '40 la unidad gremial del magisterio argentino seguía inconclusa. Por ello, la *Confederación Nacional de Maestros* y la *Asociación de Maestros de la provincia de Buenos Aires* convocaron un Congreso general del magisterio primario a fin de crear una federación nacional²².

Las experiencias reformistas con emergentes contestatarios

Estas experiencias tuvieron lugar en períodos de gran efervescencia social, en los cuales las organizaciones obreras revolucionarias lideraron movimientos huelguistas profundos y extendidos. Estas coyunturas estuvieron asociadas a los gobiernos del *radicalismo irigoyenista*, es decir los años 1916/1922, y 1928/1930. Dentro del clima general de alta conflictividad laboral, las acciones de las federaciones sindicales del magisterio representan una tímida expresión del sindicalismo de la época. De todos modos, y comparando con la evolución posterior, fue especialmente en este período cuando emergieron demandas gremiales de naturaleza social y política, aunque ya la *Liga del Magisterio* expresara con anterioridad postulados de esta naturaleza.

La *Asociación Maestros Unidos de Mendoza* y la *Federación Provincial de Maestros* de Santa Fe protagonizaron en 1919 y 1921, respectivamente, movimientos huelguis-

tas intensos, influidos por las tendencias ideológicas de las Federaciones Obreras de sus provincias.

En Mendoza se dio el más intenso proceso de vinculación entre organizaciones sindicales de maestros y de obreros. Todo comenzó con la suspensión decretada por el director general de Escuelas, Enrique Julio, a un grupo de catorce maestros organizadores de una agrupación y un periódico gremial. Ante la amenaza de exoneración de estos gremialistas, el gremio de maestros de la ciudad de Mendoza declaró la huelga, siendo respondida por el gobierno con suspensiones. La *Asociación Maestros Unidos* exigió la destitución del Director General y pidió, con relativo éxito, el levantamiento de la sanción ante el Gobernador y el Presidente de la República²³.

El conflicto docente tuvo consecuencias inesperadas sobre las instituciones sindicales obreras, pues la Federación Obrera Provincial se solidarizó declarando una huelga general provincial. La FORA, central gremial nacional de tendencia sindicalista revolucionaria a la cual estaba adherida la FOP, no se solidarizó con la huelga e incluso envió delegados —Senra Pacheco y García— para frenar el movimiento de los maestros. Frente a esto la FOP destituyó a varios miembros de su Consejo Ejecutivo y rompió relaciones con la FORA, todo esto en un clima de virtual estado de sitio producto de la intervención federal que acontecía en la provincia²⁴.

El resultado de estas adhesiones fue un acercamiento no repetido entre maestros y obreros. La AMU organizó a fines de diciembre una «campaña cultural» entre los gremios obreros consistente en conferencias sobre nociones científicas, sociales y de «instrucción cívica» dadas en cada sindicato. Por su parte, los gremios de albañiles y carpinteros resolvieron pedir a los maestros agremiados que dictasen clases nocturnas para adultos —de acuerdo a programas confeccionados por los obreros— que serían pagadas con la contribución de los federados, permitiéndoles incluso participar en sus discusiones gremiales y en los mitines²⁵.

Otros gremios, como los vitivinicultores de Villa Nueva y Maipú, solicitaron la participación de la AMU para reorganizarse sindicalmente.

Las muestras de solidaridad con los maestros mendocinos se multiplicaron. La Liga Nacional de Maestros organizó, junto a otras entidades gremiales docentes, una manifestación multitudinaria en Capital Federal, reclamando al Congreso la intervención federal a Mendoza. Más tarde actuó en carácter de mediadora buscando una solución negociada para el conflicto²⁶. Finalmente, en la primera semana de febrero, el Director General de Escuelas decretó la reposición de los maestros cesanteados. El triunfo del magisterio no fue total, puesto que el interventor de la provincia, Vargas Gómez, generó un atraso en el pago de salarios y desvalorizó la representación gremial²⁷.

En Santa Fe, el malestar entre los maestros comenzó en 1918, al ser adeudados diez meses de sueldo. Si bien esta situación se resolvió sin medidas de acción directa, dejó el germen de la organización que se consolidaría temporalmente con la formación de la primera *Federación Provincial de Maestros*. En su *Primera Convención*, en 1920, aunque se seguía sosteniendo la «misión especial» del magisterio, se introducían las ideas de identificación con los obreros, de internacionalismo, y la posibilidad

en última instancia de hacer causa común con los obreros sindicalizados²⁸. Meses después la Federación adhería moralmente al movimiento huelguista de diversos gremios obreros de la provincia. Como resultado de la *Segunda Convención*, del 1º de mayo de 1921, se declaró la huelga en la que se solicitó aumento de salarios y sanción de leyes de escalafón e inmovilidad en el cargo. Extendida en las principales ciudades de la provincia –excepto en su capital– la huelga del magisterio ganó adhesiones de los más diversos sectores, como los periódicos *La Tierra*, *El Comunista*, el diario liberal *La Capital*, las federaciones obreras, la *Liga de Educación Racionalista* y los propios padres de los alumnos, que no enviaron sus hijos a las escuelas. A pesar de las presiones del gobernador Mosca, la huelga fue exitosa a largo plazo. Se obtuvieron mayores partidas presupuestarias para sueldos del año siguiente y se elaboró un Estatuto del Maestro²⁹. Las represalias del gobierno contra los huelguistas de 1921, sumadas a una posterior apertura del gobierno santafesino a las transformaciones en el sistema educativo y a la sustancial retracción del movimiento obrero provincial en el lustro siguiente, tuvieron un efecto desmovilizante sobre los maestros, disolviéndose la citada *Federación*.

La coyuntura política conflictiva en muchas de las provincias, sujetas a regímenes autoritarios o a intervenciones nacionales, y la reacción nacionalista contra las organizaciones obreras afectaron el desarrollo de un gremialismo docente con rasgos sindicalistas que, pensamos, hubiera sido igualmente de escaso alcance debido a las características socio culturales del magisterio argentino.

Un nuevo clima de agitación del mundo obrero comenzó hacia 1927. Paralelamente, en el ámbito gremial docente resurgieron posiciones radicalizadas. Así, el 8 de enero de 1928 se reunió la *Convención Internacional de Maestros* en Buenos Aires, con amplia participación de las asociaciones y federaciones capitalinas y del interior³⁰. Por primera vez se intentaba organizar una federación americana, lo cual atrajo la atención y participación de delegados de importantes federaciones gremiales docentes, algunas de ellas europeas –de Francia, España, Suiza, México, El Salvador, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Paraguay y Uruguay–. La *Internacional de Trabajadores de la Enseñanza*, con sede en Francia, tuvo una de las participaciones más activas, junto a los delegados de la *Asociación General del Profesorado de Chile* que fueron los verdaderos gestores y organizadores del Congreso³¹.

El Congreso fue visto con poca simpatía por la prensa nacional de mayor tiraje, que lo consideraba contestatario. Esta idea era reafirmada el periódico *El Libertario*, órgano de la *Alianza Libertaria Argentina*, una facción escindida de la FORA anarquista y vinculada en ese momento a la Unión Sindical Argentina. Sin embargo, el Partido Comunista, que en líneas generales acordó con el congreso, protestó porque la educación escolar soviética «no ha merecido siquiera una leve mención por parte de los campeones de la nueva educación dentro de la Asamblea de Maestros»³².

El Congreso se expidió en favor de postulados y acciones diversas, tales como: la escuela activa o «escuela del trabajo», gobierno de la enseñanza en manos de los mismos maestros; mayor justicia en la distribución de la riqueza social; antiimperialismo; acción gremial para mejoramiento del material del gremio; recomendar la

unificación en cada país de las organizaciones gremiales docentes y la constitución de una federación continental: la *Internacional de Maestros Americanos*.

La recién constituida IMA asumió una fachada de combatividad que la acercaba a la lucha del proletariado manual, lo cual también la alejaba de las expectativas corporativistas del grueso del sector docente. Así, por ejemplo, con motivo de la conferencia de propaganda dada por su secretario Urrutia en el Salón de la Federación Obrera de General Pico –Territorio de La Pampa– sobre los derechos del niño y el movimiento internacional docente, los maestros de la localidad no asistieron a la misma a pesar de haber proyectado tiempo atrás la formación de un «Grupo de amigos de la IMA». Los obreros organizados lo percibieron como una actitud clasista, denunciando la frivolidad del magisterio³³.

En un clima de hostigamiento contra docentes y estudiantes de Chile, Paraguay y México, comenzaron a producirse síntomas de persecución a la IMA en Argentina. Ataques de la prensa y del gobierno a la Federación del Magisterio de Tucumán, a la cual el gobierno radical de la provincia desconoció su personería jurídica por tratarse de una «sociedad contraria a los principios de la nacionalidad» pues estaba adherida a la IMA, cesanteando a varios de sus dirigentes³⁴; críticas de la Iglesia en Santa Fe a los maestros que se solidarizaron con sus pares chilenos –La Federación del Magisterio de esta provincia estaba adherida a la IMA–; denuncia emanada del Círculo de Obreros Católicos de Rosario ante el Ministro de Educación contra el secretario Urrutia a raíz de una conferencia dada en esta localidad, siendo detenido posteriormente en Buenos Aires. La IMA reaccionó contra esta ola de intolerancia con conceptos que daban a su discurso un tono libertario –antiestatismo, internacionalismo, anticlericalismo–³⁵.

La IMA, desde su constitución, se había apoyado en organizaciones gremiales no siempre estables y representativas –por la renuencia de los maestros a asociarse y cotizar–, lo que le había valido el rótulo de «entidad fantasma». A la vez, no pudo incorporar a su seno a las principales asociaciones del magisterio de Buenos Aires y Rosario, opuestas a la conducción Barcos-Urrutia³⁶.

Ante la situación adversa, la dirigencia de la IMA preparó un nuevo congreso, la *Segunda Convención Americana de Maestros*, para el 15 de febrero de 1930 en Montevideo. En el Orden del día se repetían los temas convocantes de la primera convención, y se incluyeron: las persecuciones al magisterio y la solidaridad; la abolición del trabajo infantil y de los privilegios de las minorías; y la transformación de las escuelas normales. La *Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza*, a través de su órgano de prensa la revista parisina *L'Internationales de l'Enseignement*, fustigó duramente a la IMA por lo que entendía era un posicionamiento reformista, y criticó el «olor a museo pedagógico» de la II Convención³⁷. Luego de este congreso la IMA desapareció de escena en Argentina, probablemente a causa de su propio deterioro interno y, de las persecuciones ideológicas que se iniciaron con el Golpe Militar de septiembre de 1930.

Los conflictos laborales

Los *conflictos laborales del magisterio* tienen una doble naturaleza: pueden ser entendidos como conflictos producidos en el seno del Estado, en tanto las partes enfrentadas son los docentes —que forman parte de la burocracia estatal— y los gobiernos, pero también como conflictos entre Estado y corporaciones de la sociedad civil pues, como hemos dicho, las organizaciones sindicales del magisterio mayoritariamente defendieron su autonomía frente al aparato estatal —aunque se trata de una autonomía limitada por la doble condición de su dirigencia, siempre presionada por su pertenencia individual al Estado—. Estas características los diferencian de los *conflictos obreros*, donde los antagonismos se dan entre distintos sectores de la sociedad civil, o entre alguno de estos y el Estado.

Los docentes sindicalistas siempre fueron conscientes de los límites de su acción que, según lo dicho, no sólo debe atribuirse a la difundida idea del «sacerdocio laico» o al predominante componente femenino del sector. Por ello sus estrategias de acción quedaron circunscriptas al terreno de la lucha económica y ni en sus expresiones más radicalizadas se adhirió a acciones políticas —del tipo de huelgas generales— cuestionadoras del orden social vigente y del Estado mismo. Téngase presente que en el caso mendocino la huelga general de los trabajadores fue en solidaridad con los maestros y no a la inversa. De tal modo, las principales estrategias se resumen en: lograr una sindicalización amplia de docentes para dotar a la Asociación de la mayor autonomía posible frente al Estado; constituir federaciones provinciales y nacionales para lograr solidaridades más consistentes y, a partir de ello, lograr un marco jurídico para el ejercicio «profesional».

Las tácticas de la lucha económica se caracterizaron por su moderación: lo más frecuente fue la elevación de respetuosos petitorios a gobiernos y cámaras legislativas a fin de regularizar situaciones salariales o escalafonarias. Estos petitorios asumieron un discurso crítico en escasas ocasiones. Los únicos casos claros de ello los tenemos en los memoriales enviados por los maestros bonaerenses en 1925 —de Avellaneda, Quilmes, Moreno y Trenque Lauquen— donde se denunciaba al gobernador de violar la Ley de presupuesto³⁸; y en las acciones de la Asociación Maestros Unidos de Mendoza que, además de pedir la renuncia del Director General de Escuelas, instrumentó la táctica de demandar «por cobro de haberes» a la Dirección de Escuelas. Al propio tiempo las denuncias de su presidenta, Florencia Fossati, fueron dirigiéndose al gobierno radical por no resolver el conflicto³⁹. Las críticas hacia las políticas educativas estatales procedentes de las organizaciones docentes fundamentalmente encontraron su espacio en las propias revistas y boletines informativos.

El recurso a la huelga —única medida de acción directa que hemos registrado— estuvo asociado a situaciones extremas, básicamente salariales. Sobre esta demanda inicial, detonante de la huelga, se agregaban otras referidas a la sanción de leyes de presupuesto, escalafón y estabilidad, y finalmente, como producto de la medida

de fuerza, la condición de levantar sanciones a huelguistas y no tomar represalias futuras. Esta sucesión de hechos se repitió en Mendoza (1919 y 1923), Santa Fe (1921) y Corrientes (1939), mientras que en Capital y Territorios Nacionales (1925) y Tucumán (1930) las persecuciones ideológicas tuvieron también un peso central en los conflictos.

Para contrarrestar el huelguismo, así como la oposición política de los docentes, los gobiernos utilizaron como arma las *cesantías* y los *traslados* a escuelas y zonas de menor jerarquía. Así ocurrió en todos los casos de huelgas recién enumerados, resultando interesante observar cómo en Tucumán y en San Juan (1923) las cesantías buscaban eliminar núcleos docentes no adictos al gobierno de turno. En el primer caso, a causa de un pedido de revocación de traslado de dos maestras efectuado por la *Federación del Magisterio*, el Consejo Provincial de Educación —de filiación irigoyenista— desconoció personería jurídica a la *Federación* por estar adherida a la *Internacional del Magisterio Americano*, a la que conceptuaba como «contraria a los principios de la nacionalidad» y separó de sus cargos docentes a varios dirigentes⁴⁰. En el caso de San Juan, en junio de 1923, fueron cesanteados 95 maestros —de los cuales una veintena eran federados— de acuerdo a una extraña «racionalización» que al propio tiempo daba lugar a la asignación de trescientos nuevos cargos docentes a personas adictas al bloquismo cantonista⁴¹.

Frente a las irregularidades en el pago de salarios, las arbitrariedades políticas y las represalias sobre huelguistas, fue frecuente la llamada solidaridad «moral» hacia la asociación o federación afectada, cuyo único efecto era ampliar el «estado público» de estas situaciones. Con algún antecedente durante la huelga santafesina de 1921 —y probablemente también en la mendocina de 1919—, el conflicto tucumano de 1929 fue el único en el que se registra una solidaridad efectiva entre maestros huelguistas y gremios obreros. Esta solidaridad desembocó en una huelga general de la ciudad capital, cuyo final fue la anulación de las cesantías que pesaban sobre los docentes. Esto se produjo en un clima de rechazo general a las autoridades del Consejo Provincial de Educación que perjudicaba las aspiraciones electoralistas del gobernador Sorthéix⁴².

A modo de conclusión

Los maestros estatales demostraron, como sector, una intrínseca dificultad organizativa, expresada en un relativo compromiso gremial, y una evidente debilidad en la lucha económica determinada por su composición mayoritariamente femenina, por las condiciones contextuales del trabajo docente —exceso de maestros y misión «apostólica»— y por su directa dependencia del Estado.

En este marco, se produjeron tres tipos de experiencias sindicales extendidas: 1) de naturaleza *legalista* —la más difundida—, muy vinculada al Estado —pero, en general, conservando la autonomía—, neutral en materia política y religiosa, defen-

sora de los «valores de la nacionalidad», orientada a la lucha por salarios, estabilidad y escalafones; 2) de *tendencia legalista con derivaciones hacia el oficialismo*, ya sea en un marco de clientelismo político hacia el gobierno de turno o bien de adhesión a propuestas fascistas emanadas del propio Estado, como ocurrió con la Corporación Nacionalista de Maestros de la provincia de Buenos Aires; 3) de índole *reformista con rasgos contestatarios*, donde se advierten adhesiones de la clase obrera, la consideración de la profesión docente como «trabajo», y demandas políticas además de las estrictamente económicas. Incluimos en este tipo de experiencias los casos de Mendoza (1919) y Santa Fe (1921) —vinculados a la Liga Nacional de Maestros—, la Convención Nacional de Maestros de 1928 y su resultante la Internacional del Magisterio Americano, todos producidos durante los gobiernos de Irigoyen.

La pertenencia de los docentes —como individuos— al aparato del Estado limitó sus posibilidades de resistencia gremial —en tanto corporación ajena al Estado— frente a gobiernos con políticas educativas adversas. Esta y las otras causales estructurales mencionadas condicionaron la acción gremial circunscribiéndola al terreno económico, con tácticas de lucha moderadas, donde las huelgas fueron medidas excepcionales y extremas, incluso en las experiencias sindicales más radicalizadas.

Las experiencias del tipo *legalista* fueron las que perduraron durante la década del 30, cohesionadas por federaciones provinciales, y más débilmente por otras nacionales —como la Confederación Nacional de Maestros, el Frente Único del Magisterio y la Federación del Magisterio Argentino—.

En la medida en que transcurría la década de 1930 y el asistencialismo se afianzaba dentro y fuera del Estado, las asociaciones revalorizaron su papel mutualista. Se desarrollaron incluso sociedades cooperativas anexas, como la cooperativa de créditos vinculada a la Sociedad Unión del Magisterio de Rosario u otros servicios, como los de hotelería, a través de las denominadas «casa del maestro» —en ocasiones, construidas con subsidios oficiales— y colonias de vacaciones.

Este gremio, que se debatía en los problemas de su flaccidez sindical, abrigaba sin embargo una ambiciosa utopía. Casi diríamos un «programa de máxima» que trascendía a las divisiones ideológicas, salvo en los casos más extremos de identificación con las políticas estatales, y que era más evidente en los escolanovistas fervientes. El normalismo había separado la escuela de la política, los maestros gremialistas querían ir más allá: en última instancia, ambicionaban separar la escuela de los gobernantes y de la burocracia administrativa del sistema educativo, asumiendo ellos mismos la conducción técnica. Es decir que soñaban con modificar las políticas educativas desde lo gremial, revelando con ello un fuerte y precoz corporativismo, expresado incluso en la idea difusa de conformar una fuerza política del magisterio a mediados de los años veinte⁴³.

Notas

- Existen algunas referencias en PUIGGRÓS, Adriana (dir.) (1992), *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Galerna, Buenos Aires, pág. 60-63; y en BARRANCOS, Dora (1991), *Educación, cultura y trabajadores (1890-1930)*, CEAL, Buenos Aires. Algunas informaciones sobre situaciones provinciales pueden hallarse en GARCÉS, Luis (1992), *La escuela cantonista. Educación, sociedad y Estado en el San Juan de los años 20*, Editorial Fundación Universidad Nacional de San Juan, San Juan, págs. 216-217; OSSANNA, E., ASCOLANI, A., MOSCATELLI, M. y PÉREZ, A., «Una aproximación a la educación santafesina de 1885 a 1945», pág. 477-478, en: OSSANNA, E. (coord.) (1993), *La educación en provincias y territorios nacionales 1885-1945*, Galerna, Buenos Aires; ARTIEDA, Teresa, «El magisterio en territorios nacionales», *Ibidem*, págs. 319-321. Un trabajo reciente sobre el magisterio pampeano titulado «Entre el panfleto y la oración: el sindicalismo docente en el territorio de la Pampa a principios de siglo» fue presentado por Laura A. SÁNCHEZ en el IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Santiago de Chile, 1998.
- SARMIENTO, Revista pedagógica, literaria y de actualidades dirigida por Juan Torres, Rosario, n° 129, 31/7/1930, pág. 444-445.
- SARMIENTO, n° 123, 30/4/1930, pág. 159-160.
- GERMINAL, Periódico socialista de General Pico, 24/1/1929, pág. 1.
- EL LIBERTARIO, Periódico de la Alianza Libertaria Argentina, Buenos Aires, 31/7/1923, pág. 4.
- Este objetivo fue compartido por las políticas estatales de Santa Fe (1937 y 1940), Buenos Aires (1938), aunque naturalmente con la intencionalidad de racionalizar y controlar el trabajo docente, y captar a los maestros —este mismo sentido tienen las reformas a la Ley de Jubilaciones, de cuyo debate participaron las federaciones docentes en 1937—.
- LA NACIÓN, 27/12/1919, pág. 7; 30/12/1919, pág. 9.
- GARCÉS, Luis, *op. cit.*, pág. 216-217; ASCOLANI, Adrián, «Los modos del gremialismo docente. El caso santafesino, 1918/1943», comunicación presentada en las VII Jornadas Docentes Universitarias de Historia de la Educación, Univ. Nac. de Salta, 1993 —un resumen de este trabajo puede hallarse en OSSANNA, E., ASCOLANI, A., MOSCATELLI, M. y PÉREZ, A., «Una aproximación a la educación santafesina de 1885 a 1945», *op. cit.*, pág. 477-478; PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Cámara de Diputados, Diario de Sesiones, 1937, tomo II, 11/1/1938, pág. 1184-1185; RENOVACIÓN, n° 7, 30/7/1934, pág. 12—.
- Emplearemos el término «burocracia» no en un sentido peyorativo, sino con el sentido habitual en el análisis webberiano, es decir, como el elemento humano que es parte constitutiva del Estado.
- LA NACIÓN, 23/1/1921, pág. 7.
- CONGRESO NACIONALISTA DE LA LIGA PATRIÓTICA ARGENTINA (1920), Buenos Aires, pág. 101-105. Proyecto presentado por la delegada de la Brigada del Magisterio, Sta. Marcela Bosch para la organización de escuelas hogares que se llamarían escuelas Patricias Argentinas, orientadas a la difusión de nociones de urbanidad, saberes profesionales y propaganda nacionalista.
- LA FRONDA, 18/1/1937.
- REVISTA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, La Plata, 1/3/1930, pág. 203-38.
- BARRANCOS, Dora, *op. cit.*, pág. 13.
- LA NACIÓN, 11/12/1919, pág. 7.
- LA TIERRA, 21/9/1925, pág. 1; 13/10/1925, pág. 2, 19/11/1925, pág. 2.
- LA NACIÓN, 30/12/1919, pág. 4.

- 18 SARMIENTO, n° 168, 15/5/32, pág. 169 y 195-196.
- 19 Entre 1932 y 1934 se incorporaron, entre otras, las organizaciones provinciales de Santa Fe, Buenos Aires, Córdoba, y territoriales del Chaco y La Pampa. Ver SARMIENTO, n° 197, 30/9/33, pág. 565; RENOVACIÓN, Órgano de la Federación del Magisterio Provincial de Casilda, n° 10, 30/10/1934, pág. 6.
- 20 SARMIENTO, n° 176, 15/9/32, pág. 537; RENOVACIÓN, n° 4, 30/4/1934, pág. 6.
- 21 NUESTRA IDEA, órgano de la Asociación del Magisterio de Santa Fe, n° 11, año I, Julio 1937, pág. 6.
- 22 LA VANGUARDIA, 22/12/1942, pág. 3.
- 23 LA NACIÓN, 6/11/1919, pág. 7.
- 24 LA NACIÓN, 11/11/1919, pág. 6.
- 25 LA NACIÓN, 25/12/1919, pág. 7.
- 26 LA NACIÓN, 21/11/1919, pág. 5; 24/11/1919, pág. 4.
- 27 LA NACIÓN, 9/2/1920, pág. 8; 18/1/1921, pág. 8.
- 28 EL COMUNISTA, órgano de la Federación Obrera Provincial de Santa Fe, Rosario, 22-1-1921, pág. 2.
- 29 ASCOLANI, A., *op. cit.*; LA TIERRA, órgano de la Federación Agraria Argentina (agricultores arrendatarios) 25/4/1921 pág. 3; 10/5/1921; PROVINCIA DE SANTA FE, Cámara de Diputados de la Provincia de Santa Fe, Diario de Sesiones, período 1921, tomo II.
- 30 Adhirieron a la I Convención de 1928 siete organizaciones capitalinas; federaciones provinciales de Buenos Aires, Córdoba y Tucumán; asociaciones de prácticamente todas las capitales provinciales, y algunas de los Territorios Nacionales.
- 31 LA INTERNACIONAL, órgano del Partido Comunista Argentino, 7/1/1928, pág. 7.
- 32 LA INTERNACIONAL, 28/1/1928, pág. 2.
- 33 LA PAMPA LIBRE, quincenario anarquista de General Pico, 10/9/1928, pág. 4.
- 34 SARMIENTO, 31/10/1929, pág. 682-683.
- 35 Información reproducida del Boletín de la IMA, n° 7 en LA PAMPA LIBRE, 30/7/1929, pág. 2.
- 36 SARMIENTO, 31/1/1930.
- 37 LA PAMPA LIBRE, 10/1/1930, pág. 4; SARMIENTO, 31/5/1930, pág. 278.
- 38 LA TIERRA, 17/10/1925, pág. 2.
- 39 LA NACIÓN, 27/12/1919, pág. 7.
- 40 SARMIENTO, n° 111, 31/10/1929, pág. 682-683.
- 41 GARCÉS, Luis, *op. cit.*, pág. 205-208.
- 42 SARMIENTO, n° 119, 28/2/1930, pág. 1031.
- 43 LA INTERNACIONAL, 16/12/1925, pág. 1. Otro ejemplo en este sentido es la participación del Frente Único del Magisterio de Rosario con listas propias en las elecciones de las autoridades de los consejos escolares en 1934.

Infancia, política y educación en el peronismo (1945-1955) De los derechos del niño a las vanguardias políticas del futuro

Sandra Carli*

Resumen

Este artículo tiene por objeto explorar y analizar los discursos acerca de la infancia que se configuraron durante los dos primeros gobiernos peronistas en el poder (1945-1955). Estos discursos deben analizarse a la luz de las articulaciones entre Estado y pueblo, entre clases sociales y edades, que provocaron una nueva ubicación de la niñez en la escena política de una emergente sociedad de masas, como la argentina.

Nuestra hipótesis es que dichos discursos se instalaron en la tensión entre la apelación a la universalización de los derechos infantiles y la convocatoria política a los niños. Es decir, el peronismo por un lado llevó adelante un proceso de democratización social de la situación infantil dando respuesta a un conjunto de demandas sociales históricas, desde un Estado que se presentó como garante absoluto de las mismas. Pero al mismo tiempo, el peronismo rearticuló la respuesta a ese conjunto de demandas a una interpelación política a la niñez como sujeto político de una nueva sociedad fundada por el peronismo. En este sentido, entonces, respecto de la infancia el peronismo combinó democracia y adoctrinamiento, y ello puede rastrearse en el desplazamiento de los discursos del enunciado «los únicos privilegiados son los niños» del primer gobierno al referido a «la nueva generación del 2000» en la segunda etapa.

Nos detendremos por último en analizar el discurso de Eva Perón y la experiencia de la Ciudad Infantil en la medida en que son representativas de esta voluntad política de institución de un nuevo orden cultural en el cual los niños tenían un mandato de transformación social.

The aim of this paper is to explore and analyze discourses on childhood shaped during two peronista governments (1945-1955). Such discourses must be analyzed in the light of

* Universidad de Buenos Aires.

the relationships between state and people and social class and age which determined a new position for children in the political arena of an emerging mass society such as the Argentinian one was at the time.

Our hypothesis is that those discourses evolved from the tension between the demand for universal children rights and the political appeal to them. On the one hand the peronismo, a state which appeared as an absolute guarantee of a set of historic social demands, carried out a process of social democratization of the status of children thus providing an answer to those demands. But on the other it also reshaped the answer to those demands to a political appeal to children as political subjects of a new society founded by the peronismo. In this respect, then, peronismo combined democracy and indoctrination. This can be traced in the displacement of the discourses from the statement «The only privileged creatures are children» of the first period to the one of the second period: «the new generation of the year 2000».

Finally we focus on the analysis of Eva Perón's discourse and on the Ciudad Infantil experiment since they are representative of the political will to institute a new cultural order in which children were in charge of social transformation.

Introducción

En esta última década, el peronismo se ha convertido en un objeto privilegiado de análisis, ya sea en trabajos históricos clásicos como en aquellos de corte ensayístico o literario. En el campo de la historia de la educación argentina varias producciones recientes han comenzado a cubrir un vacío notorio¹. A diferencia de ensayos anteriores que oscilaban entre la inmólación, el altar o los prejuicios, en estos trabajos se asume la propia contaminación política de la memoria educativa del peronismo, se construye una distancia óptima para favorecer un relevamiento más exhaustivo sobre el período y se admite la dimensión polémica y compleja del peronismo como fenómeno político emergente que rompe con las genealogías inauguradas en la década del 80.

La marcada presencia de la política en los procesos educativos, fenómeno no inédito pero sí notoriamente visible a partir de los años 40, es el punto nodal que todos los trabajos sitúan como paradigmático del peronismo a pesar de las interpretaciones diversas sobre el alcance del mismo². Primacía de la política que constituyó a ciertos actores y reprimió/destruyó a otros, que dio lugar a complejos procesos de identificación política de niños y jóvenes durante el período, que estableció continuidades y discontinuidades con las tradiciones y corrientes pedagógicas anteriores, y que en todos los casos generó una conflictiva cotidianidad y polémicas públicas en las trayectorias educativas y en los vínculos entre las generaciones adultas y jóvenes.

Nos ocuparemos en este artículo de explorar los discursos acerca de la infancia que se configuraron durante los dos primeros gobiernos peronistas en el poder

(1945-1955). Discursos que deben analizarse a la luz de las articulaciones entre Estado y pueblo, entre clases sociales y edades, que provocaron una nueva ubicación de la niñez en la escena política de una emergente sociedad de masas, como la argentina.

Los discursos de la época pueden interpretarse, en primer lugar, teniendo en cuenta los análisis sobre el peronismo como expresión del populismo latinoamericano. En este sentido las tesis de De Ypola y Portantiero acerca de la no continuidad entre socialismo y populismo y del predominio en el fenómeno peronista de la semejanza sobre la diferencia y de la unanimidad sobre el disenso, como la de Laclau acerca de la nueva significación de la democracia que se configura en el dispositivo de interpelación del peronismo³, permiten interrogar las políticas dirigidas a la niñez. Debate que se traduciría en la confrontación entre la reivindicación liberal de los derechos del niño (arquetípica del socialismo, del anarquismo y de otros sectores en los años 30) y la concepción política de la infancia como un problema nacional-popular⁴.

En segundo lugar, los discursos configurados durante el peronismo deben situarse en la serie de transformaciones de los discursos acerca de la infancia que comienzan en la segunda mitad del siglo XIX. Ubicado en esta serie es posible analizar los elementos de continuidad de estos discursos con otros anteriores (normalismo, sarmientino, anarquismo, socialismo, etc.) y los puntos de diferenciación.

Nuestra hipótesis es que los discursos acerca de la infancia producidos por el peronismo en el poder se instalaron en la tensión entre la apelación a la universalización de los derechos infantiles y la convocatoria política a los niños. Es decir, el peronismo por un lado llevó adelante un proceso de democratización social de la situación infantil dando respuesta a un conjunto de demandas sociales históricas (hasta el peronismo enunciadas como la necesidad de respetar los «derechos del niño»), desde un Estado que se presentó como garante absoluto de las mismas. Pero al mismo tiempo, el peronismo rearticuló la respuesta a ese conjunto de demandas a una interpelación política a la niñez como sujeto político de una nueva sociedad fundada por el peronismo. En este sentido, entonces, respecto de la infancia el peronismo combinó democracia y adoctrinamiento, y ello puede rastrearse en el desplazamiento de los discursos del enunciado «los únicos privilegiados son los niños» del primer gobierno al referido a «la nueva generación del 2000» en la segunda etapa.

A partir de esta nueva discursividad en la que se encuentran desplazamientos permanentes entre estrategias, políticas y propuestas institucionales de diversa procedencia y filiación (democrático-liberal, anarquista, nacionalista, fascista, etc.), el peronismo agudizó los términos de un debate clásico en la historia de la infancia que es aquel que remite a los formas de construcción de las identidades infantiles. Los términos de ese debate en Argentina han sido, por un lado, pensar la niñez como un sujeto universal o como un sujeto de derechos (concepción que arranca desde las tesis clásicas del socialismo hasta el discurso actual de UNICEF) a partir de una identidad fijada por el discurso liberal-democrático y jurídico; y pensar la niñez como un sujeto político modulado en la relación entre pueblo y Estado, y por tanto

dotado de una identidad siempre parcial y precaria, sujeta a la contingencia de los procesos políticos (desde el peronismo hasta algunas posiciones actuales de organismos no gubernamentales).

El rasgo inédito del peronismo fue, en todo caso, la voluntad de construcción de un vínculo político directo del Estado con la población infantil, y en particular de sus líderes históricos, sin recurrir a mediaciones familiares o escolares, pero a la vez sin impugnar la autoridad institucional de la familia y de la escuela. Una experiencia de mayor autonomía de la niñez como sujeto se fue perfilando en un contexto de ampliación del mercado de consumo infantil, de políticas de asistencia integral a la infancia y de fuerte presencia ideológica del Estado: los niños en el espacio público, objeto y sujeto de políticas, en contacto directo con los líderes, alteraron la calma de los hogares y los rituales de la escuela.

Infancia, peronismo y políticas

Desplegaremos aquí algunas hipótesis sobre los discursos peronistas acerca de la infancia⁵. En primer lugar, en la configuración del discurso peronista acerca de la infancia debe ubicarse el hecho de que el peronismo, como fuerza política emergente, interpeló a un *sujeto infantil complejo e inédito*. La población infantil estaba entonces atravesada por desigualdades sociales notorias, por marcadas diferencias culturales y por situaciones de exclusión y privilegio. Los debates de la década del 30, en los que Alfredo Palacios y Julio Barcos fueron portavoces destacados, testimoniaron la precariedad de las políticas sociales y educativas de entonces para afrontar la mutación social y demográfica que se estaba produciendo en Argentina. Las identidades infantiles de «alumno» y «menor» fijadas por la escolaridad pública y la minoridad estatal estaban amenazadas de muerte en un contexto en el que la miseria infantil provocaba migraciones familiares y deserción escolar. Los hijos de las familias del norte argentino y de países limítrofes estaban modificando profundamente la identidad de la población infantil.

Dicha mutación de la población infantil fue parte de las condiciones de producción del imaginario peronista acerca de la Nueva Argentina, como metáfora utilizada durante el peronismo para nombrar un nuevo orden social pero que también había formado parte de los discursos de la década del 30⁶. En ese imaginario la niñez ocupó un lugar de especial significación política: la apelación a la niñez argentina en los primeros mensajes públicos de Perón debe pensarse como parte de una estrategia destinada a superar la dispersión de posiciones de sujeto existentes y a «sujetar» con cierta estabilidad a esa futura generación a una trama simbólica inédita. El enunciado «los únicos privilegiados son los niños» operó como un principio articulador de una discursividad nueva: favoreció por un lado la diferenciación de la edad infancia de otras edades dotándola de autonomía, pero a su vez «cosiéndola» a una cadena de significación política.

Los discursos acerca de la infancia producidos durante el peronismo fijaron una nueva unidad de sentido en torno al valor social y político de la niñez para la nación. Al situarse el problema de la infancia en la esfera política se pretendió autonomizarlo de determinadas esferas (educativa, asistencial), de los saberes expertos, de perfiles profesionales. El sentido de *universalización* y de *democratización* que permeó mensajes públicos, disposiciones legales, espacios institucionales, fue indicador tanto del alcance nacional de la problemática infantil como de la necesidad de legitimar la autoridad del poder político sobre la misma. Pueden localizarse en este sentido ciertas regularidades: la voluntad de articular posiciones de sujeto dispersas en la década del 30 (escolares, desertores, huérfanos, vagabundos, abandonados, menores, etc.), la pretensión de conciliar tradiciones y trayectorias de trabajo con niños, la búsqueda de integración de políticas educativas y sociales hasta entonces escindidas, etc.

Si el enunciado «los únicos privilegiados son los niños» fue durante el primer gobierno peronista un principio articulador de discursos, en la segunda etapa del peronismo en el poder se hizo notoria la presencia de enunciados vinculados con la idea de construcción de una *generación* (nueva generación del 2000) que indicaran un desplazamiento de los discursos hacia el problema de la continuidad y futuro del peronismo ante la situación de crisis que amenazaba al gobierno. La niñez devino en sujeto de atención preferencial dentro de un dispositivo que incluyó gran cantidad de elementos político-doctrinarios y que pretendía proyectarse hacia el futuro: la niñez pasó a ser objeto de una transmisión ideológica de un poder que quería perdurar en el tiempo. Como señala Debray, toda operación de transmisión es una operación polémica⁷.

En la trama de discursos peronistas acerca de la infancia, como veremos más adelante, no hubo homogeneidad: el discurso radicalizado de Eva Perón sobre el niño pobre distó del de Perón que apelaba a un niño universal. Entre los discursos de la época hubo también antagonismos: entre la visión de la Iglesia Católica del niño, para entonces crítica del naturalismo de Rousseau y del movimiento cosmopolita de la escuela nueva y proclive al retorno a la autoridad patriarcal, y la visión de Eva Perón sobre las vanguardias políticas infantiles, no hubo posibilidad de convergencia.

Como último comentario, es posible dar cuenta de la articulación entre las trayectorias biográficas de infancia de Perón y Eva Perón y las políticas de infancia. Las biografías de estos líderes destacan la singularidad de sus experiencias de infancia y los mismos textos autobiográficos destacan el peso que la infancia propia tuvo en la definición de un destino, como es el caso de Eva Perón⁸. Si la política puede pensarse en un registro como un escalón en una cadena biográfica⁹ las infancias de los líderes pueden ser resignificadas a partir de las huellas que dejaron más tarde en los discursos públicos.

Los únicos privilegiados son los niños

«Los únicos privilegiados son los niños» es el enunciado inscripto en la memoria histórica de la experiencia del peronismo. Su persistencia delata un imaginario de época respecto de la infancia, indica la construcción de una política dirigida a los niños e invita al análisis de sus huellas en la modulación de identidades infantiles en la trama de una cultura política singular. Enunciado inocente y transparente al apelar al privilegio de la niñez como sujeto universal, pero a la vez notoriamente atravesado por la primacía de la política, comenzar desde allí supone instalarnos en el corazón de la trama discursiva peronista.

Juan Domingo Perón acuñó la famosa frase en uno de sus primeros mensajes públicos y la misma fue reiterada en múltiples eventos y publicaciones. Entonces respondía a una demanda generalizada de la época, al mismo tiempo que manifestaba un modo de «ligar» a la nueva generación al campo discursivo peronista. Respecto de aquel enunciado fundacional, Perón sostuvo poco tiempo antes del golpe de 1955:

«Nosotros hemos dicho, hace diez años, que en esta tierra los únicos privilegiados son los niños. Cuando lo dijimos, todos estuvieron contestes en afirmar que habíamos encontrado una cosa justa y la habíamos formulado bien, en pocas palabras con justeza y con justicia. Lo compartieron casi todos; podríamos decir, quizá, todos. Pero una cosa es predicar y otra es vender trigo, como decía el cura del cuento. Afirmar eso es una cosa simple, pero sentir todos los días una obra y realizarla eso ya es harina de otro costal. No todos están decididos a realizar»¹⁰.

El comentario revisionista de Perón explicitó por un lado el consenso inicial que generó aquel enunciado fundacional pero por otro destaca la existencia de disensos y de voluntades políticas contrapuestas: la cuestión de la infancia no funcionó necesariamente como una bisagra entre peronismo y antiperonismo sino como productora de polémicas y conflictos. La diferencia en esta etapa respecto de otras es que los niños no estuvieron ausentes de dichas polémicas, sino que tuvieron palabra propia y pudieron disentir con los padres, por ejemplo identificándose con el peronismo¹¹. Si ello fue un producto de la manipulación de las conciencias operado desde el poder, siguiendo la interpretación de Plotkin, o si remitió a un tipo de adhesión ideológica que se apoyó en creencias¹² requeriría un análisis más exhaustivo de los procesos de recepción infantil del discurso político público. Lo que podemos esbozar es que la memoria biográfica registra el impacto del imaginario de infancia del peronismo que favoreció la producción de una nueva materialidad para la niñez de la época (plazas, libros infantiles, entrega de juguetes, instituciones, etc.). Testimonios de sujetos que transitaban su infancia durante el período coinciden en señalar el choque cultural que provocó la nueva cultura política: un psicoanalista de niños, inmigrante italiano, recuerda el esplendor de la época y el contraste con la realidad europea de la posguerra; una hija de sindicalistas, hoy profesora universitaria, reme-

mora cómo la cotidianidad y la relación entre pares en su escuela del barrio de Barracas se hallaba profundamente atravesada por las identificaciones políticas de padres y maestros; una especialista en literatura infantil registra el asombro frente a los contrastes entre el universo simbólico infantil de una familia de clase media, antiperonista, y el de las hijas de migrantes del norte del país¹³.

En la memoria de infancia del período no está ausente el registro polémico del pasado que atravesó la constitución de las nuevas generaciones como sujetos. Confrontación de clases sociales, de culturas políticas, de imaginarios acerca de la educación de los hijos y de los futuros ciudadanos, la niñez fue situada en la escena política desde una interpelación estatal que pretendió modificar las fronteras entre el espacio público y el espacio privado, entre los sectores sociales y entre las edades. Semejante estrategia amenazaba las posiciones de la escuela y de la familia, para entonces precarias ante una sociedad de masas en la que los niños comenzaban a ocupar un lugar de mayor horizontalidad respecto de los adultos y en el que las desigualdades sociales permitían simbólica y materialmente a los niños pobres tener una nueva posición de fuerza.

Hacia 1950 aquel enunciado fue incluido entre las «20 verdades del Justicialismo Peronista», y lo que apareció inicialmente como consenso social devino en principio doctrinario, comenzando a actuar las mediaciones operadas por el propio discurso peronista. Funcionó como un eje articulador de políticas contradictorias que combinaron el papel del Estado educador como democratizador del acceso y de las opciones educativas para la clase trabajadora, con la reinstalación de la Iglesia como tutora ideológica y moral de la infancia a partir de la inclusión de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas.

Las vanguardias infantiles y el discurso de Eva Perón

Sostuvimos antes que los discursos peronistas acerca de la infancia no fueron homogéneos. Si bien la búsqueda de eliminación de privilegios en la infancia dotó a las políticas del peronismo de ciertos principios comunes y gozó de consenso social en una primera etapa¹⁴, Eva Perón radicalizó la visión sobre la infancia pobre al concebirla como un problema de orden *nacional* atravesado por los conflictos de clases. Dicha visión se convirtió en un factor más de tensión con los sectores opositores al peronismo.

Su enfrentamiento con la Sociedad de Beneficencia y una nueva concepción estatal sobre la ayuda social¹⁵ se orientó en torno a principios de justicia social. Los destinatarios de la ayuda social eran para entonces «la ancianidad desvalida y la niñez sin hogar»¹⁶. La política social llevada adelante por Eva Perón desde la Fundación de Ayuda Social se distinguía de la caridad, estaba vinculada con un proceso de planificación y era considerada un deber social como «exteriorización del deber colectivo de los que trabajan (...) con respecto a los que no pueden trabajar»¹⁷.

La acción de ayuda social dirigida al niño, en particular a través de las instituciones creadas en la época y que analizaremos luego, pretendió alterar las desigualdades sociales heredadas que atravesaban a distintas generaciones, interviniendo desde lo social en la reparación y recomposición de los sectores constituyentes de la nueva hegemonía peronista. Según Eva Perón a los niños se los debía «restituir a la sociedad, como elementos aptos a los descendientes de los desamparados»¹⁸.

En una nota titulada «Olvidar a los niños es renunciar al porvenir» calificó el problema del niño como un «problema nacional» y buscó diferenciar sus políticas de infancia de las del pasado:

«El porvenir de estos niños era tan incierto como el porvenir de los parias».

«Allí están los niños que no figuraban en la preocupación de nadie porque no podían votar, ni podían prestar sus nombres inocentes para las sucesivas farsas electorales con que se pretendía demorar el despertar de nuestro pueblo. Allí agonizaban subalimentados, enfermos, los hijos de los mismos que creaban la riqueza y que no tenían ante ellos otro futuro que el hospital, la miseria y la desesperación; o el delito»¹⁹.

Interpelados por Eva Perón como los «pequeños descamisados del interior del país», «hijos» de los descamisados, los niños pobres fueron destinatarios de una estrategia que adquirió sentido político: convertirse en las *vanguardias políticas del futuro*. En otro artículo Eva amplió esta idea de vanguardia en cuanto «vanguardia de la nacionalidad», «expresión combativa, con personalidad propia», «factor de progreso, de unidad nacional, de bienestar colectivo»²⁰. La vanguardia se conformaría, según Eva Perón, no con el elemento más esclarecido del proletariado ni con los hijos de la clase intelectual, sino con el elemento más atrasado y marginado de la historia social argentina: la niñez hija de las poblaciones del interior del país. Si vanguardia había sido un signifiante utilizado en otras décadas para apelar a los grupos literarios más innovadores o a los sectores más ilustrados del movimiento obrero, ahora asumía un significado inverso: según Eva Perón la vanguardia sería un producto de la intervención política, social y pedagógica sobre la niñez pobre.

La puesta en marcha de esta política de infancia, saturada de enunciados de redención social, comprendió la *movilización infantil*. Según De Ypola el concepto de movilización designa «al proceso en virtud del cual grupos o clases sociales que mantenían en el pasado una actitud pasiva asumen un comportamiento deliberativo y de intervención activa, a través de distintos mecanismos, en la vida política»²¹. Centenares de chicos fueron reclutados en las provincias y ubicados en las nuevas instituciones integrales (Ciudad Infantil, Hogares Escuela, Ciudad estudiantil) en las cuales recibían formación y asistencia. Dicha movilización según Eva Perón tenía como fin «prepararlos para una juventud capaz, como camino seguro para una madurez dignificada y constructiva»²². Los niños llegados a la ciudad (o reunidos en eventos públicos masivos) debían asimilar conceptos morales (patria, familia, hogar, etc), principios generales de educación, especializarse en un trabajo, recibir nociones

de higiene, conceptos de fraternidad, amor a la tierra, sentido del deber: se inscribían así en una nueva cultura política en proceso de gestación.

La ayuda social al niño para Eva Perón incluyó entonces varios pasos: la movilización o reclutamiento de la población infantil pobre, la inclusión de los niños en nuevo tipo de dispositivo institucional (ciudad infantil, hogares escuela) y como resultado final la construcción de nuevas vanguardias políticas. Este tipo de intervención estatal pretendía alterar radicalmente la continuidad intergeneracional de la pobreza y de la cultura política: desde este imaginario se creía que otro tipo de experiencia de infancia podía proyectarse hacia el futuro de la sociedad argentina, provocando una ruptura en los futuros prediseñados por el origen social, por tradiciones intelectuales y por trayectorias políticas. Creencia que, si evaluamos la persistencia histórica de la identidad peronista, debería ser tenida en cuenta para el análisis.

Por otra parte a través de este tipo de intervención se intentaba alterar las reglas de organización del campo de saberes sobre la niñez, el cual hacia la década del 40 estaba abonado por la escuela nueva, el psicoanálisis, la pediatría, etc. La intervención política de Eva Perón agudizó la lucha con posiciones asistenciales diversas que no pretendían devenir al niño asistido en ciudadano con poder (ej. catolicismo, sectores de la beneficencia, etc.), pero también priorizó la intervención social por sobre las cuestiones pedagógicas. Para Eva Perón la ayuda social al niño tuvo, además de su carácter reparatorio y de redención social, un sentido político *instituyente* de un nuevo orden cultural y político. Ese niño, pequeño descamisado, cabecita negra, del interior del país, huérfano o paria, iba a ser vanguardia, ciudadano, peronista leal, artífice del futuro.

La ciudad infantil: laboratorio, falansterio o internado

La llamada Ciudad Infantil fue un ejemplo paradigmático de este tipo de intervención política y pedagógica sobre la constitución de la niñez como sujeto en un nuevo orden. Experiencia que podría ser calificada de institución total, sus rasgos pueden ser analizados apelando a distintos modelos institucionales: las instituciones educativas nazis y fascistas, los falansterios anarquistas, o las más cercanas instituciones de internación de menores. Recordemos que Eva Perón realizó en 1947 un viaje Europa en el que tomó contacto con la asistencia social europea, con los barrios obreros, con las obras sociales, manifestando más tarde el rechazo a las obras destinadas a los pobres realizadas por ricos²³, y que el propio Perón, quien había estado en Europa entre 1939 y 1941, había manifestado su admiración por el régimen educativo del fascismo y por la maquinaria estatal alemana²⁴.

Sin embargo, cualquier filiación a un único modelo sería errada para interpretar la complejidad de aquella experiencia, tan sesgada por el estilo personal de Eva Perón. Los niños que asistían a la Ciudad Infantil eran niños pobres reclutados en el

interior del país o en las villas del barrio de Belgrano, y no exponentes de la pureza racial; el ascetismo propiciado por el ideario anarquista era un valor ausente en una institución en la que predominó el bienestar y el lujo material destinado al niño; las discriminaciones clásicas de los menores en las instituciones de beneficencia habían sido repudiadas abiertamente por Eva Perón y por otra parte la Ciudad Infantil incluyó una educación de excelencia brindada por maestras y directoras del Instituto Eccleston. Si bien no es posible afirmar la filiación de aquella experiencia a un modelo único, sus rasgos remiten a todos ellos: la ciudad infantil o los hogares-escuela fueron un producto de su tiempo.

La Ciudad Infantil Amanda Allen, nombre de una enfermera de la fundación y delegada censista de la primera camada en la provincia de Buenos Aires, se inauguró en julio de 1949. Para entonces la Fundación de Ayuda Social presidida por Eva Perón albergaba en los llamados hogares-escuela un total de 23320 niños. Ubicaba en el barrio de Belgrano, entre las calles Juramento, Echeverría, Dragones y Husares, la Ciudad Infantil fue construida en un tiempo record de 5 meses y 20 días de trabajo, que muchos adjudican al impulso arrasador de Evita²⁵.

En ocasión de la inauguración de la Ciudad Infantil, el 14 de julio de 1949, Eva Perón situó el carácter de *emblema* de la nueva institución:

«Inauguramos hoy una Ciudad Infantil que simboliza, ante el país y ante el mundo, el inmenso caudal de ternura que hay en el espíritu de esta nueva Argentina por las generaciones que han de seguirnos en el noble empeño de multiplicar la felicidad del pueblo y consolidar la grandeza de la Nación»²⁶.

Calificó a la nueva instalación como «un paso más en la marcha que nos hemos impuesto hacia la conquista de la asistencia integral para los niños argentinos». La Ciudad Infantil fue al mismo tiempo un *producto de exportación* de la obra peronista, un modelo de difusión internacional. Sostuvo Eva Perón entonces:

«Esta ciudad infantil es modelo en el mundo (...). Es modelo, porque también es modelo para el mundo el justicialismo de Perón, que nos ha llevado a la vanguardia social de la época...»²⁷.

Las numerosas publicaciones oficiales destinadas al exterior referidas a la ciudad infantil²⁸ formaban parte de esta estrategia de difusión de la obra de Perón, emblema del Estado. Pero, por otra parte, la Ciudad Infantil se sostenía con donaciones y era «costeada por la contribución espontánea y generosa de la clase trabajadora de todo el país»²⁹; la Fundación contaba con el 3 % de los aguinaldos (2 % a cargo de empleados y obreros, y 1 % de los empleadores)³⁰.

La Ciudad Infantil estaba destinada a niños de entre 2 y 6 años, es decir que era una institución que correspondía al nivel inicial o jardín de infantes. La dirección estaba a cargo de una maestra normal y de profesoras especializadas en jardín de infantes, pero tenía una fiscalización permanente de Eva Perón. El ingreso de los niños se daba a partir de la presentación de una solicitud a las llamadas visitadoras

sociales o células mínimas (la célula mayor era la fundación), en su gran mayoría mujeres, que tenían la misión de detectar necesidades³¹ y debían encargarse de certificar si la solicitud encuadraba dentro de los requisitos del reglamento. Las células estaban compuestas por 4 asistentes sociales, un jefe y un secretario, y en sus viajes a las regiones más pobres recogían información sobre la situación nacional.

Los niños admitidos pertenecían a hogares que «por motivos diversos» no podían atenderlos convenientemente. De acuerdo con el cuadro social, el niño era admitido como interno o externo, contando con una ficha personal. La atención se proyectaba también sobre la familia procurando «engazarla al ambiente social», uniéndola en matrimonio, bautizando a los hijos, resolviendo necesidades materiales. Las madres eran convocadas por la directora y las visitadoras para reuniones informativas y formativas.

Se proveía a los niños de alimentación, control médico, educación, en una alternativa postulada como *integral*. Un folleto de la época destaca:

«...ni un sólo detalle ha sido descuidado en este extraordinario organismo infantil, que constituye la base sobre la que reposa el conceptuoso aforismo de que en la Nueva Argentina los únicos privilegiados son los niños»³².

Durante el mes de enero los niños eran trasladados a las colonias de vacaciones, otro de los espacios a cargo de la fundación. Así, la organización interna de la Ciudad Infantil estaba estrechamente vinculada a todos los otros organismos de la Fundación Eva Perón.

Desde el punto de vista educativo los niños realizaban allí el jardín de infantes y eran preparados para el ingreso a la enseñanza primaria, que se preveía hacer en la Ciudad Estudiantil, construida también en la zona de Belgrano. La ciudad contaba con 25 secciones de dos turnos con capacidad de 30 alumnos en cada sección. Según el mismo folleto, desde el punto de vista pedagógico, el sistema de enseñanza era «eclectico», a partir de una selección de los métodos de Montessori, Froebel, Decroly, Agazzi, etc.; se adjudicaba al juego un lugar importante como preparatorio para la vida y se adoptaba semanalmente un tema narrativo central, sea un cuento clásico o una fábula moralizadora para desarrollar.

Las fotografías y filmaciones sobre la Ciudad infantil muestran una estética moderna y culta más ligada a los sectores medios que a la cultura popular: los niños tenían canto, música, bailes clásicos, gimnasia rítmica con profesores especializados, clases de jardinería, de artes plásticas. Uno de los objetivos educativos era precisamente «inducir al niño a todas las manifestaciones de la belleza», procurando también que «el confort y el buen gusto del ambiente que lo rodea vaya desarrollando en él un depurado sentido estético». Esta visión esteticista que pretendía inculcar el buen gusto y que suponía una alta valoración del universo burgués, es un primer dato de contraste con el origen popular de los niños, que tuvo efectos particulares.

A través del tipo vestimentas y calzados de alta calidad que los niños recibían anualmente y que constituyó uno de los rasgos de la política social de Eva Perón³³,

se pretendía materializar las diferencias ideológicas con el modelo de la beneficencia y acercar a la Ciudad Infantil a la estética de un hogar de clase media. El folleto señalaba:

«Justamente es en el atuendo primoroso de los pequeños de la Ciudad Infantil donde se percibe cuánto de hogar verdadero, de auténtica y sutil comprensión existe en dicho organismo. Clima hogareño de tierna tolerancia, de mínimas indisciplinas y de inocentes infracciones, que son las que sustentan los humanos principios de esta Ayuda Social Justicialista, que tanto difiere de las anacrónicas prácticas de la beneficencia dirigida, cuyo saldo eran generaciones de resentidos sociales»³⁴.

En los aspectos materiales de la institución (vestimentas, decoración, cantidad de personal, material didáctico, alimentación, etc.) se focalizaba la posibilidad de redención social de los niños, y con ello se intentaba otorgar una identidad nueva a la política social peronista diferenciándola del discurso conservador, centrado en el valor del ascetismo, el ahorro y los estigmas. Eva Perón consideraba como uno de los objetivos de estas instituciones el de «forjar en el niño una conciencia sana, liberada de prejuicios y resentimientos sociales»³⁵. Se insistía entonces en el carácter no clasista de las políticas de la Fundación, aclarando su dimensión de ayuda policlasista e internacional.

Sin embargo, la promesa de emancipación de la clase trabajadora sobredeterminaba los discursos; según Eva Perón: «sus hijos [de las masas obreras] están a resguardo de toda contingencia y liberados de la fatalidad de los círculos mezquinos a que los condenaba, antaño, el hogar humilde». Desde allí su discurso era de una democratización radical, y se acerca al ideario anarquista.

Mientras la Ciudad Infantil desempeñaba esta función social en la Capital Federal, la misma era desarrollada por los Hogares Escuela en las provincias. El primero fue el Hogar Escuela Pte. Perón, en el parque Llacta Sumac de Santiago del Estero. Los hogares-escuela albergaban 1500 niños, constaban de dos cuerpos de edificios y se situaban en parques, poseían una pileta de natación y juegos al aire libre, y también gimnasios cerrados. Contaban con quinta, ropería, capilla, cocinas modernas, amplios comedores. Por estar situados en el interior del país, se priorizaba en ellos la enseñanza de las manualidades, de danzas criollas, del cultivo de la tierra.

En 1951 se inauguró la Ciudad Estudiantil Pte. Juan Perón, destinada al alojamiento de muchachos del interior del país que por sus estudios debían estar en la Capital Federal. En dicha ocasión Evita pronunció un mensaje desde su lecho de enferma que fue transmitida por radiotelefonía. Para entonces se habían hecho públicas las primeras críticas a sus propuestas institucionales, y frente a ellas Eva Perón ensayó un «acto solemne de desagravio» de su política:

«Yo sé que se ha criticado mi obra diciendo que mañana, cuando salgan de mis institutos las muchachas y muchachos educados en ellos, se sentirán fuera de

ambiente y serán *inadaptados sociales*. Yo he adaptado las provisiones para que eso no suceda...»³⁶.

Si el discurso de Eva Perón había cuestionado a las instituciones de beneficencia por la producción de resentidos sociales, debió luego afrontar la crítica de la supuesta promoción de *inadaptados sociales*. Inadaptación o desajuste, entre la experiencia social y familiar infantil de origen y la adquirida al ingresar y permanecer en la Ciudad Infantil en calidad de internos, que se hacía manifiesta en ocasión del egreso de la institución y de la inserción de los niños en nuevos ámbitos. Conflicto registrado en distintos testimonios orales que veremos luego. Lo que es necesario destacar es que esa operación institucional destinada a recuperar y dignificar y, en buena medida, a desviar del destino de exclusión y marginación de numerosos niños, tuvo en algunos casos efectos finales complejos y contradictorios. Podríamos pensar que la voluntad de evitar el estigma de la pobreza, promovió otro tipo de desviaciones³⁷; al menos ello podría inferirse de algunos casos puntuales mencionados en los testimonios.

Eva Perón no negaba el alcance político de la ayuda social, que si por un lado ubicaba a niños y jóvenes en un ambiente especialmente diseñado, por otro pretendía orientarlos hacia un futuro preconstruido. En la inauguración de la Ciudad Infantil los niños y jóvenes fueron interpelados bajo un mandato de lealtad al pueblo y con una promesa de conducción política:

«Mis hogares tienen la misión sagrada de formar hombres humildes que mañana sean abanderados del pueblo, que consoliden la victoria del pueblo sobre sus enemigos. Nosotros preparamos a los hijos del pueblo para que sean conductores de sus masas en la hora de los pueblos, cuya aurora comienza anunciando el mediodía brillante en que los pueblos tomarán las riendas de su propio destino»³⁸.

Según Eva Perón todo joven humilde podía alcanzar la más alta ciudadanía, los hijos de los trabajadores debían aprender en las escuelas «todo lo que se necesita para ser presidente de la república». La Ciudad Infantil quizás haya sido un laboratorio para ello, anclada en una promesa de emancipación social de la niñez pobre.

De la Ciudad Infantil a la realidad infantil

A partir de entrevistas realizadas a personas que se desempeñaron en la Ciudad Infantil³⁹, hemos podido recuperar la complejidad de aquella experiencia que fue diseñada como emblema de la política peronista y como un verdadero dispositivo político-pedagógico. Nos referimos a testimonios aportados por una de las directoras y una de las maestras de la Ciudad Infantil.

Según dichos testimonios, en una primera etapa la Ciudad Infantil fue dirigida por la maestra jardinera Zulma Solari, bajo la fiscalización permanente de Eva

Perón. Cuando esta se enferma solicitó en forma urgente apoyo a Margarita Ravioli, entonces directora del Instituto Mitre. Ravioli se desempeñó durante un tiempo como directora e ingresaron con ella maestras graduadas en el Instituto Eccleston. Durante la última etapa del segundo gobierno, se desempeñó como directora Cristina Frichte.

A partir de estos testimonios pudimos reconstruir varios fenómenos vinculados a la lógica institucional de la Ciudad Infantil, en la medida en que delatan el carácter complejo, contradictorio y polémico de un dispositivo destinado a fundar nuevos sujetos infantiles.

Los testimonios destacan las dificultades del trabajo pedagógico con los chicos, que se vinculan con la problemática de lo que hoy se denominaría una pedagogía social. Dificultades provocadas por un lado por el hecho de que las secciones eran sumamente grandes (con 40 niños promedio) y por otro por el origen social de los niños. La labilidad de la atención infantil hacía evidente la confrontación entre el aprendizaje promovido por las maestras y la realidad social de los niños.

Pero también dificultades vinculadas con la confrontación de perfiles profesionales dentro de la institución. Las maestras que sostenían un trabajo pedagógico con no pocas dificultades desconocían las historias de sus pequeños alumnos. Eran las asistentes sociales las que monopolizaban la vinculación con los padres, concentraban la información sobre las familias como «información reservada» y oficiaban, según el testimonio de una maestra, como una especie de casta. Los chicos en algunos casos eran hijos de padres presos o muertos, recogidos por criterios de «suma necesidad».

El lugar de las maestras era conflictivo en relación al resto del personal y en relación al reconocimiento profesional. Eva Perón había solicitado maestras, pero no tenían nombramientos como tales sino con vacantes de cualquier ministerio. Esta falta de legitimación profesional se ponía en juego también en el tipo de uso de la institución: se contaba con excesivos recursos que no se aprovechaban, y predominaba la obsesión del personal por el orden y la limpieza, que ponía límites a la espontaneidad infantil propia de la edad y que tornaba rígidos y formales los vínculos entre el personal.

Según los testimonios primaba el «mostrar», el hacer público lo que se hacía, estrategia acorde con el carácter modelo de la institución: la Ciudad Infantil era visitada por delegaciones, de allí la obsesión por la limpieza y el exceso de recursos en la producción de espectáculos.

La importancia adjudicada a la infraestructura y al bienestar material fue un rasgo arquetípico de esta institución, ligado con ese sentido de democratización radical de las condiciones de pobreza infantil. Los testimonios destacan que el ambiente era bello y agradable, se contaba con salas enormes, con mucha luz, baños amplios y grandes jardines, y que existía un equipamiento exhaustivo y de alto nivel. Pero el exceso y alta calidad de la infraestructura acentuaba los contrastes entre la vida institucional y la vida familiar de los chicos, entre el adentro de la institución y el afuera.

Se producía entonces una tensión entre el criterio de abundancia presente en la institución durante la semana (los niños «salían vestidos de punta en blanco de Casa Marilú») y la miseria familiar («volvían los lunes con piojos»), hecho que hacía muy paradigmático el paso por la Ciudad Infantil.

Por otro lado los testimonios coinciden en señalar los problemas generados a partir del carácter de internado de la Ciudad Infantil. La distancia o desvinculación de los niños con sus familias y el contacto con un personal muy amplio (maestras, asistentes sociales, costureras, preceptoras, mucamas, médicos, odontólogos) provocó en algunos casos experiencias traumáticas. Los testimonios recuerdan la hora de sueño de los chicos como un momento de malestar (pesadillas nocturnas, etc.) provocado por las experiencias dramáticas vividas con anterioridad por los chicos y agudizadas ante la carencia de los padres. Los entrevistados arriesgan un diagnóstico de hospitalismo.

La situación de internación en una institución, que por sus condiciones materiales era bastante poco acorde no sólo con la realidad de los sectores populares sino también de buena parte de los sectores medios, potenció problemas de conducta de los niños al egresar e insertarse en las escuelas primarias de la zona. Dado que las instalaciones de la Ciudad Estudiantil no habían sido terminadas (institución que sucedía a la Ciudad Infantil) y que permanecían en calidad de internos niños con más de 6 años, se optó por el envío de los mismos a escuelas primarias del Bajo Belgrano. El contraste entre la vida institucional de los internos y la vida familiar de los escolares del barrio fue problemático. Según testimonios, los chicos de la ciudad infantil minaron la disciplina de esos colegios y provocaron la «huida de maestros y directores». Las actividades infantiles eran diversas y se orientaban a esta idea de construcción de un universo infantil. Este dispositivo incluía un reconocimiento de la especificidad de la edad, una estética infantil. Como ejemplo paradigmático de esta estética se había construido un montaje de «ciudad infantil» al tamaño de los chicos que comprendía espacios e instituciones de la vida cotidiana: casitas, banco, comisaría, mercado, estación de servicio, autitos. Se proyectaban películas para chicos (recuerdan los dibujos rusos), se contaba con numerosos cuentos que no eran muy usados y no se contaba con indicaciones de cómo hacerlo, se implementaba el juego dramático, se festejaban los cumpleaños masivos de los chicos.

Los testimonios acuerdan en el cambio producido en la institución a partir de la enfermedad y muerte de Eva Perón. Las tensiones ya existentes entre el personal, entre la realidad institucional y el afuera de la institución, entre la situación de internación y la exogamia de la escuela pública, se agudizaron ante la ausencia de la orientación rectora de Eva Perón y sobre todo por la crisis política y económica que caracterizó a los últimos años del peronismo en el poder.

A modo de cierre

No pretendemos extraer conclusiones cerradas. En todo caso, señalar que nuestro interés fue explorar algunos de los rasgos complejos de los discursos peronistas acerca de la infancia. Nuestra hipótesis fue que en la trama discursiva peronista se produjo a través de distintas políticas (educativas, sociales, asistenciales, etc.) la satisfacción de demandas sociales históricas de distintos sectores políticos, del movimiento obrero y de la sociedad civil de atención de la población infantil, demandas hasta entonces enunciadas en términos de reconocimiento de los derechos del niño. La respuesta democrática del peronismo, que a través de una maquinaria estatal cumplió los deberes de la nación y los mandatos pendientes respecto de la niñez argentina, fue contemporánea a su voluntad de instituir un nuevo orden político y cultural: para ello la niñez debía devenir en sujeto político y ser interpelada como tal.

«Única privilegiada» en los mensajes de Perón, o «vanguardia política» en los de Eva Perón, la reparación histórica de la miseria infantil y la búsqueda de alterar la continuidad de las herencias culturales y políticas que la misma generaba, formó parte de una voluntad política y cultural inédita. Sus huellas en la segunda mitad del siglo XX son evidentes, queda por rastrear y construir hipótesis acerca de cómo las mismas se modularon desde la infancia misma de ciertas generaciones.

Bibliografía

- BERNETTI, Jorge y PUIGGRÓS, Adriana (1993). *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*. Galerna, Buenos Aires.
- BUNGE, Alejandro (1987) *Una nueva Argentina*. Hyspamérica, Buenos Aires.
- CARLI, Sandra (1995) «La infancia en el nacionalismo popular». *Informe final*. Beca de Perfeccionamiento CONICET.
- CUCUZZA, Héctor Ruben (comp.) (1996) *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo (1943-1955)*. Galerna, Buenos Aires.
- DEBRAY, Régis (1997) *Transmitir*. Manantial, Buenos Aires.
- DE IPOLA, Emilio (1989) *Investigaciones políticas*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- DOS SANTOS, Estela (1983) *Las mujeres peronistas*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- FUNDACIÓN EVA PERÓN. *Ciudad Infantil y los Hogares Escuela*. Servicio Internacional de publicaciones Argentinas.
- GORFMAN, Ervin (1995) *Estigma*. Amorrortu, Buenos Aires.

LACLAU, Ernesto (1978) *Política e ideología en la teoría marxista*. Siglo XXI, México.

MILLER, Alice (1991) *La llave perdida*. Tusquets, Buenos Aires.

NAVARRO, Marysa (1994) *Evita*. Planeta, Buenos Aires.

NUN, José (1994) *Averiguación sobre algunos significados del peronismo*. Espacio editorial, Buenos Aires.

PERÓN, Eva (1986) *Discursos completos. 1949-1952*. Megafón, Buenos Aires.

PERÓN, Eva (1987) *Clases y escritos completos. 1946-1952*. Megafón, Buenos Aires.

PLOTKIN, Mariano (1993). *Mañana es San Perón*. Ariel, Buenos Aires.

PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. Secretaría de Prensa y Difusión (1955). *Discursos de Juan Domingo Perón*.

PUIGGRÓS, Adriana (dir.), CARLI, Sandra (coord.) (1997). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Galerna, Buenos Aires.

SIDICARO, Ricardo (1996) *Juan Domingo Perón*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel (1997) «Interpretaciones sobre el proyecto educativo del primer peronismo. De «agencia de adoctrinamiento» a «instancia procesadora de demandas». *Anuario de Historia de la Educación*, n° 1. 1996-1997.

TENTI FANFANI, Emilio (1989) *Estado y pobreza: estrategias típicas de intervención*, n° 1. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Notas

- 1 BERNETTI, Jorge y PUIGGRÓS, Adriana (1993) *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*. Galerna, Buenos Aires. PUIGGRÓS, Adriana (direc.) (1997). CARLI, Sandra (coord.). AAVV. *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Galerna, Buenos Aires. CUCUZZA, Hector Rubén (comp.) (1996). *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo (1943-1955)*. Editorial Libros del Riel, Buenos Aires.
- 2 Tanto PLOTKIN (1993) como SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel (1997), como otros autores, coinciden en reconocer la presencia que la política tuvo en el proyecto educativo del primer peronismo. La diversidad de interpretaciones sobre dicha presencia remiten en todo caso a cuestiones teóricas y en algunos a ópticas no exentas de adscripciones o rechazos.
- 3 DE IPOLA, Emilio (1989) *Investigaciones políticas*. Nueva Visión, Buenos Aires. LACLAU, Ernesto (1978) *Política e ideología en la teoría marxista*. Siglo XXI, México.
- 4 Si bien coincidimos en buena medida con SOMOZA RODRÍGUEZ (1997) acerca del plan de resocialización del peronismo, y nos resultaron muy interesantes sus análisis críticos de los

- trabajos de PLOTKIN y BERNETTI-PUIGGRÓS, consideramos que lo singular del peronismo, respecto de las políticas dirigidas a la niñez, radicó precisamente en la articulación histórica entre la respuesta a demandas democráticas de la sociedad y el plus de significación política (vía doctrinaria, entre otras) que introdujo el propio Perón y Eva Perón en el marco del proyecto de fundar una nueva cultura política.
- 5 CARLI, Sandra (1994) *La infancia en el nacionalismo-popular (1945-1955)*. Informe final. Beca de Perfeccionamiento de CONICET.
 - 6 VEASE BUNGE, Alejandro (1987) *Una nueva Argentina*. Hyspamerica, Buenos Aires.
 - 7 DEBRAY, Régis (1997) *Transmitir*. Manantial, Buenos Aires, pág. 17-18.
 - 8 VÉASE NAVARRO, Marisa (1994) *Evita*. Planeta, Buenos Aires.
 - 9 MILLER, Alice (1991) *La llave perdida*. Tusquets, Buenos Aires, pág. 29.
 - 10 Mensaje de Perón en la entrega los premios a los ganadores de los Campeonatos Infantiles «Evita» y Juveniles «Juan Perón». Presidencia de la Nación; Secretaría de Prensa y Difusión; Bs. As. 1955, pág. 7-8.
 - 11 Los textos de corte autobiográfico de Osvaldo Soriano son representativos de ello; pero también las secciones de la revista Mundo Peronista, «Tu página de Pibe peronista» y «Azulandia», que ficcionalizaron los conflictos entre peronismo y antiperonismo.
 - 12 VEASE NUN, José (1994) *Averiguación sobre algunos significados del peronismo*. Espacio Editorial, Buenos Aires.
 - 13 Entrevistas realizadas a Marcelo Bianchedi, a Susana José y a Laura Devetach durante 1995.
 - 14 Ello testimonian editoriales de la revista La Obra.
 - 15 VEASE TENTI FANFANI, Emilio (1989) *Estado y pobreza: estrategias típicas de intervención*, n° I. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
 - 16 PERÓN, Eva (1987). «Ayuda social, sí; limosna, no» (Diario Democracia, 28/7/1948). *Clases y escritos completos*. 3er tomo. 1946-1952. Megafón, Buenos Aires, pág. 200.
 - 17 *Ibidem*, pág. 198.
 - 18 *Ibidem*, pág. 198.
 - 19 PERÓN, Eva «Olvidar a los niños es renunciar al porvenir». (Diario Democracia, 11/8/1948). En *ibidem*, pág. 207.
 - 20 PERÓN, Eva. «Significación social del descamisado». (Diario Democracia, 4/8/1948). En *ibidem*, pág. 202.
 - 21 DE IPOLA, Emilio. *op. cit.*, pág. 43.
 - 22 PERÓN, Eva. «Olvidar...», *op. cit.*, pág. 207.
 - 23 NAVARRO, Marysa. *op. cit.*, pág. 245.
 - 24 SIDICARO, Ricardo (1996) *Juan Domingo Perón*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, pág. 20-21.
 - 25 DOS SANTOS, Estela (1983) *Las mujeres peronistas*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, pág. 48.
 - 26 PERÓN, Eva (1986). «Discurso pronunciado al inaugurarse la Ciudad Infantil». *Discursos completos. 1949-1952*. Megafón, Buenos Aires, pág. 63.
 - 27 *Ibidem*, pág. 64-65.
 - 28 Las mismas eran editadas por la Subsecretaría de Relaciones Exteriores dependiente del Ministerio de Relaciones exteriores. Escritas en distintos idiomas, eran libros caracterizados por la excelente edición, por la presencia de ilustraciones y fotos.
 - 29 PERÓN, Eva. «Palabras pronunciadas el 5 de junio de 1950 al inaugurarse el Hogar Escuela «Coronel Domingo A. Mercante» en la provincia de Jujuy». En *Discursos completos. op. cit.*, pág. 237.

- 30 TENTI FANFANI, E. *op. cit.*, pág. 78.
- 31 DOS SANTOS, Estela. *op. cit.*, pág. 36.
- 32 FUNDACIÓN EVA PERÓN. *Ciudad Infantil y los Hogares-Escuela*. Servicio Internacional de Publicaciones Argentinas.
- 33 PERÓN, Eva (1951) *La razón de mi vida*. Ediciones Peuser, Buenos Aires, pág. 211.
- 34 *Ibidem*.
- 35 *Ibidem*.
- 36 PERÓN, Eva. «Discurso pronunciado el 27 de octubre de 1951 desde su lecho de enferma y que fue transmitido por radiotelefonía, al inaugurarse la ciudad estudiantil Presidente Juan Perón». En *Discursos...*, *op. cit.*, pág. 370.
- 37 VEASE GOFFMAN, Ervin (1995) *Estigma*. Amorrortu, Buenos Aires.
- 38 *Ibidem*, pág. 369.
- 39 Entrevistas realizadas a Irene Ansaldo, quien fue maestra de la Ciudad Infantil, y a Cristina Frichte, quien se desempeñó como directora durante el último período.

Pedagogia moderna, pedagogia da escola nova e práticas disciplinares: ortopedia e moldagem*

Marta Maria Chagas de Carvalho**

Resumo

Na proliferação dos discursos que, no Brasil, nas primeiras quatro décadas do século XX, buscaram legitimar-se enquanto saber pedagógico de tipo novo, moderno, experimental e científico, pretendo configurar duas modalidades de constituição da infância como objeto de intervenção disciplinar. Para tanto pretendo articular tais discursos a duas metáforas da disciplina –disciplina como ortopedia e disciplina como eficiência– de modo a sugerir um critério distintivo de dois estilos de intervenção pedagógica.

The discourses that proliferated in Brazil in the first four decades of the 20th century sought to legitimate themselves as new, modern, experimental and scientific pedagogic knowledge. In such context two types of discursive modes for disciplining children were produced. My aim is to articulate these discourses with two metaphors for discipline –discipline as orthopaedics and discipline as efficiency–. The idea is to suggest distinctive criteria for these two styles of pedagogic intervention.

1) Pedagogia moderna, práticas de laboratório e natureza infantil: a disciplina como ortopedia

Em duas das figuras que introduzem a leitura de *Vigiar e Punir*, lê-se: «L'orthopédie ou l'art de prévenir et de corriger dans les enfants les difformités du

* Este texto é uma versão de CARVALHO, Marta Maria Chagas de «Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas». In FREITAS, Marcos Cezar de (org.) (1997) *História Social da Infância no Brasil*. Cortez/ USP. São Paulo.

** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

corps»¹. Em ambas as gravuras de N. Andry, a arte de prevenção e correção é referida à imagem da linha reta. Na primeira, uma régua com a inscrição «Haec est regula recti» propõe-se como arte da prevenção, como regra e suposto da harmonia reinante em uma cena de governança infantil. Na segunda, a famosa árvore torta, toda amarrada por uma grossa corda a um pau reto firmemente fincado no solo, explicita a ortopedia como arte de correção da deformação. Num e noutro caso, cânone e deformação configuram o campo das práticas de prevenção e correção. Nas imagens, o que se explicita como objeto da arte da ortopedia não é a falta de forma, não é o informe, mas a deformação da uma forma canônica. Em ambas as figuras, a reta é regra e norma que constitui o desvio e a deformidade como sua confirmação.

A hipótese que quero construir neste texto propõe a metáfora da disciplina como ortopedia para dar conta das práticas discursivas e institucionais que, no Brasil do final do século XIX até, pelo menos, a década de 1920, buscaram sua legitimação enquanto pedagogia moderna, científica ou experimental.

Nesse período, talvez a mais ambiciosa e, por isso, mais caracterizada iniciativa de implantação de práticas então tidas como científicas no campo da Pedagogia tenha se dado com a instalação, em 1914, do Laboratório de Pedagogia Experimental, no Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica, anexo à Escola Normal Secundária de São Paulo².

A instalação do Gabinete foi justificada por Oscar Thompson, então Diretor da Escola Normal, como um esforço no sentido de fazer a Escola acompanhar «o movimento científico» que se operava por toda a parte em «benefício do ensino». Teria o Governo do Estado entendido «a conveniência de se ampliarem os estudos teóricos e práticos da pedagogia» e, por isso, havia criado, além de uma Cadeira de Psicologia Aplicada à Educação, o Gabinete. O objetivo da nova instituição pretendia-se o mesmo de similares estrangeiras, em especial norte-americanas: o «estudo científico» da infância, entendido como «exame metódico de todas as energias da criança»³.

A iniciativa de inauguração do Gabinete não foi, entretanto, de imediato, suficiente para implantar novas práticas. Foi necessário, segundo Thompson,

«buscar na Europa um especialista traquejado no assunto que se incumbisse de ensinar ao professor a nova diretriz dos estudos, amestrando-o também na técnica, utilização e manejo dos instrumentos usados nas pesquisas de caráter psíquico»⁴.

Foi, então, convidado o italiano Ugo Pizzoli, Diretor da Escola Normal de Modena e catedrático da Universidade da mesma cidade. Com o professor, que foi encarregado de vários cursos⁵, chegou o «material necessário para instalar adequadamente o Gabinete», maquinário complexo para uma gama variada de minuciosas medições. Segundo Thompson, foi devido ao grande interesse despertado por seus cursos entre os professores de todo o Estado que Pizzoli foi incumbido pelo

Secretário do Interior de fazer, «no período das férias de inverno, isto é, no curto prazo de um mês, um curso especial de antropologia e psicologia pedagógica»⁶. Esse curso dá origem a uma publicação que reúne as 'teses' estudadas pelos professores que assistiram a ele, o relatório de Pizzoli sobre seu andamento e um Discurso de Oscar Thompson —«O futuro da pedagogia é científico»—, seguido da «descrição do Gabinete de Antropologia e Psicologia Pedagógica, ilustrada por numerosas gravuras»⁷. A publicação incluía, ainda, um modelo da *Carteira Biográfica Escolar* elaborada por Pizzoli.

O manuseio e a leitura do livro organizado por Pizzoli provoca, em um primeiro contato, uma reação de estranhamento. A montagem de uma publicação especial para fazer ver o Gabinete, com seus inúmeros equipamentos, asceticamente alinhados em mobiliário austero, com seus alunos e professores circunspectamente envolvidos, como agentes ou pacientes, em experiências de medição, leva à pergunta: Por que exibir tão pormenorizadamente esses instrumentos e essas práticas de medição? Mas leva também a indagar sobre o sentido das práticas que o livro detalhadamente exhibe. Por que tanto afã de medir? O que terá sido tentar fazer da pedagogia uma ciência, nessas práticas de medição?

O discurso de Oscar Thompson, espécie de Introdução que, no livro, unifica o material publicado, dá-nos algumas pistas. Enquanto dispositivo de legitimação do laboratório inaugurado, o texto se organiza de modo a justificar o aparelhamento da Escola Normal —com «meios de indagação e de medição»— pela necessidade de construir um conhecimento científico do indivíduo. A idéia de que as diferenças entre os educandos requerem «meios absolutamente vários de educação», devendo ser «objeto de um estudo e tratamento particular»⁸ é que, desse ponto de vista, comanda a constituição de uma pedagogia científica. Assentada em uma pluralidade de práticas de medição, tal pedagogia se contrapunha à «velha pedagogia, (...) abstrata, dogmática, absoluta», que sonhava «poder generalizar todos os princípios, universalizar todos os meios, como se todos os indivíduos pudessem para comodidade do pedagogo e do professor, adaptar-se à fôrma de um só modelo decretado»⁹.

Mas o que era, nessas práticas, produzir uma ciência do indivíduo? O que era fazer de cada criança o «objeto de um estudo e tratamento particular»? O resultado mais palpável que se esperava obter das medições no Laboratório era uma Carteira Biográfica Escolar, cujo modelo Pizzoli forneceu ao Governo do Estado¹⁰. A carteira deveria ser generalizada a todos os Grupos Escolares e abranger registros acerca da vida do aluno nos cinco anos de curso. Deveria ser elaborada e assinada pelo Diretor do estabelecimento, pelos Professores das classes e pelo Médico Escolar. Deveria ser conservada durante todo o período escolar do aluno pelo Diretor, que ao final do curso a entregaria ao Governo. Constando de nove páginas, a Carteira reunia fotografias anuais do aluno e inúmeros registros de mensurações resultantes de observações antropológicas e físiopsicológicas, além de anotações registradas como dados anamnéticos da família e notas anamnéticas, estas últimas obtidas por exame médico.

Esse uso escolar de procedimentos de identificação condensa pressupostos e práticas constituintes das ciências que lhe eram contemporâneas —a antropologia, a psicologia, a biologia, a medicina e a psiquiatria— cujas fronteiras não eram muito nítidas¹¹. É enquanto objeto cultural, que condensa essas práticas e pressupostos, que a Carteira Biográfica Escolar deve ser pensada como dispositivo de produção de um conhecimento sobre o aluno. Mais do que isto, como dispositivo de constituição da criança enquanto aluno, dispositivo de produção da individualidade na confluência das medidas e dos «dados» de observação constituídos como índices de *normalidade*, *anormalidade* ou *degenerescência*. Compleição física, tipo racial, traços morais, marcas de hereditariedade, ambiente familiar constituíam um roteiro de observação e medida e forneciam as tópicas de registro na Carteira Biográfica Escolar. No cruzamento dessas medidas e observações é que ganhava contorno o caráter específico do aluno.

Entre os saberes de cuja confluência emergia o conhecimento da criança, era a psicologia que, segundo Thompson, tinha primazia, fornecendo, «à ciência da educação dois capítulos de suma importância: a psicognóstica e a pedotécnica». A primeira, estudando «o caráter específico da criança nas várias fases da vida segundo o tipo normal e anormal»; a segunda, estabelecendo «as normas traçadas ao método e à didática para o ensino se por em harmonia com a natureza psicológica do escolar»¹².

Mas a psicologia não era, segundo Thompson, a única ciência que trazia a sua contribuição. Para figurar as relações entre a nova pedagogia e as ciências contemporâneas que a tornavam possível, Thompson recorre a uma ilustração de Pizzoli: a «árvore pedagógica». E comenta:

«Depreende-se claramente da figura serem muitas as ciências que formam o substratum científico da pedagogia. Abrange o esquema o estudo do homem nas suas manifestações físicas e intelectuais, nas suas relações com os outros homens, isto é, nos seus atos sociais e morais.

Aparece-nos dest'arte, a pedagogia como um grande foco para o qual converge e onde encontra o centro de sua aplicação uma extraordinária variedade de fatos, que aprofundam raízes nessas ciências auxiliares. A pedagogia agrupa, coordena, para utilidade e clareza do fato educativo, os elementos que as demais ciências isolam»¹³.

A árvore de Pizzoli é, sem dúvida, testemunho interessante de um modo de representar o campo epistemológico da Pedagogia. As raízes suspensas —arrancadas do solo em que, verossimilmente, estariam plantadas— figuram um variado elenco de «ciências subsidiárias»: sociologia, legislação escolar, história da escola, anatomia, fisiologia, antropologia, psicologia, higiene individual, higiene coletiva, higiene da casa e da escola, ortofrenia, pedologia, pediatria e arte didática». Essas ciências se aglutinam, por grupos de afinidade, constituindo veios confluentes em um corpulento tronco que figura a Pedagogia como «ciência da educação humana». Do tronco, descrito por Thompson como «grande foco para o qual converge e onde encontra o

centro de sua aplicação uma extraordinária variedade de fatos»— saem dois sub-troncos que representam, não mais *ciências* pedagógicas, mas dois *processos* de educação e seus frutos. O primeiro sub-tronco, estuante de vitalidade, com galhos apinhados de folhas e frutos, era proposto como imagem dos processos de *educação normal*. O segundo, raquítico, com folhas escassas e frutos murchos, representava os processos de *educação emendatória*. Nos frutos murchos e nas folhas raquíticas deste sub-tronco, eram nomeados os destinatários das práticas pedagógicas emendatórias: criminosos, amorais, tarados, idiotas, cretinos, imbecis, surdos-mudos, cegos de nascença e deficientes físicos.

É interessante observar que, na árvore de Pizzoli, os processos de *educação emendatória* não são representados como aplicações diretas e não mediatizadas da raiz em que confluíam as ciências subsidiárias designadas como *pedagogia emendatória* —a ortofrenia, a pedologia e a pediatria—. A divisão em dois sub-troncos dá-se no topo da árvore, de modo que este funciona como princípio unificador —foco de convergência e centro irradiador, interpretava Thompson—, que mediatiza a relação entre as ciências da «*anormalidade física e psíquica*» e suas aplicações práticas, mesclando-as a outros saberes subsidiários.

A mescla dos dois principais ramos da *pedagogia científica* —chamados por Thompson de *pedagogia anormal ou corretiva* e *pedagogia normal*¹⁴— indicia o campo em que se inscreviam as práticas que visavam o conhecimento do indivíduo. Nelas, esse conhecimento não era resultado aproximativo de operações com variações em torno de uma média. Conhecer o indivíduo era operar com tipologias que ordenavam a variedade dos fatos observados e medidos de modo a subsumi-los a classificações tidas como derivadas da natureza das coisas. Era enquadrar o indivíduo no tipo e ler nos corpos sinais que uma ciência determinista constituía como índices de *normalidade*, *anormalidade*, ou *degeneração*. Era classificar o tipo segundo divisões inscritas na natureza, que repartiam e hierarquizavam a humanidade. E era —ao que indica a recorrência da tópica da *degeneração*— operar com os parâmetros postos pelas teorias raciais que, desde finais do século anterior, vinham-se constituindo na linguagem principal dos intelectuais brasileiros, no seu afã de pensar as possibilidades de Progresso para o país e legitimar as hierarquias sociais¹⁵.

Esse intrincamento das práticas do Laboratório com os dispositivos de saber e de poder que repartiam os homens em classes de seres que a natureza —originária ou evolutivamente— fazia desiguais, explicita-se de modo exemplar no *Relatório sobre o Curso de Cultura Pedagógica*, apresentado por Pizzoli ao Secretário dos Negócios do Interior. Nele, Pizzoli avalia positivamente o resultado do curso, afirmando-se convencido de que ele havia produzido o efeito de «*dar uma idéia clara da personalidade normal e anormal da criança e de fazer conhecer a técnica mais elementar para os exames*» que compunham a programação.

O intento de dar essa *idéia clara da personalidade normal e anormal da criança* marca toda a programação do curso, assistido por professores de Pedagogia, Inspectores Escolares e Diretores de Grupos. As quarenta e seis «*lições teórico-*

práticas» organizavam-se em torno de cinco tópicos: exame anamnético, físico, antropológico, fisiológico e psicológico. Neles, a diversidade das práticas de medição prescritas —e, de resto, ensaiadas em múltiplos usos da variadíssima aparelhagem do Laboratório— unificava-se na referência a índices e a cânones de normalidade que se pretendiam fundados na ciência. Essa remissão constante ao *normal* e ao *degenerado* encontra o seu coroamento nas visitas que Pizzoli promove ao *Instituto Disciplinar* e ao *Hospício de Alienados do Juqueri*, com a finalidade de estudá-los «*sob o aspecto pedagógico*». O Relatório explicita o interesse dessas visitas: no Instituto, a «*oportunidade de observar alguns indivíduos com estigmas de degeneração*», o que «*serviu para ilustrar o assunto da deficiência moral, tratado durante as lições*»¹⁶; no Juqueri, a oportunidade de observar «*as mais baixas degradações humanas e as grandes misérias da psique*». Nesta instituição, «*notáveis e assás instrutivos*» teriam sido «*os casos de microcefalia e de idiotia, apresentados pelo Diretor, os quais serviram de clínica à lições técnicas desenvolvidas no Curso*»¹⁷.

Discriminar as crianças *normais*, das *anormais* ou *degeneradas* era tarefa que se instalava no âmago da pedagogia científica que, segundo Thompson, deveria «*confrontar e distinguir os casos normais dos anormais, para cuidar de cada um segundo o seu valor exato*». Para tanto, importava não confundir «*os casos de anomalia simples com os de grave e profunda degeneração*». Pois os primeiros podiam «*ser compatíveis com a natureza e fim da escola*», sendo-lhes facultado «*frequentar as escolas dos normais*», onde seriam «*corrigidos e modificados por métodos especiais*». Já «*os degenerados*» devem ser «*excluídos absolutamente das escolas dos normais, seja qual for a forma de seu caráter degenerativo*»¹⁸.

Na medida em que se voltava ao conhecimento das crianças *anormais*, a pedagogia científica era entendida por Thompson como prática de caráter humanitário:

«O estudo desse assunto e dos meios de correção assume cada dia importância maior e só ele bastaria para por em relevo o fim humanitário da pedagogia científica. Sem uma psicologia científica não saberíamos estudar a criança no seu caráter especial, não poderíamos distinguir o aluno de inteligência tarda do cretino, o imbecil do idiota. Se há pouco essa criança estava perdida para a sociedade e relegada ao manicômio a expiar a culpa dos pais, vê-mo-la atualmente, mercê de um melhor estudo, entregue a institutos especiais ortofrênicos, onde se educa e corrige para ocupar o seu posto no convívio social (...) Os casos de correção devidos à ciência pedagógica não se praticam em prisões, mas em institutos educativos, com métodos racionais e científicos»¹⁹.

Prática humanitária de distribuição científica das crianças por escolas, casas de correção, hospícios ou prisões, a pedagogia científica, via-se, assim, constituída como recurso de seleção e composição da clientela escolar. A organização de *classes homogêneas*, um dos objetivos das práticas de medição, era recurso de maximização dos resultados do ensino simultâneo e seriado, ponto estratégico do empenho das autoridades educacionais paulistas de constituição de um sistema de educação pú-

blica no Estado. Mas, contraditoriamente, o intuito «humanitário» de seleção da clientela escolar indicia o horizonte ideológico em que se inscreviam as intenções políticas republicanas de levar a educação a todos os cidadãos²⁰. Nesse horizonte, critérios raciais, nem sempre explicitados, traçavam os limites das boas intenções republicanas, operando a distinção entre populações educáveis, capazes portanto de cidadania, e populações que o peso da hereditariedade (leia-se, sobretudo, «raça») era marca de um destino que a educação era incapaz de alterar. Era nesse contexto, marcado pela ambiguidade de um projeto de universalização da escola em uma sociedade excludente, que se tornavam relevantes as práticas de medição e observação que o Laboratório viabilizava.

Na descrição que faz do *Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica*, Thompson fala sobre os usos dos equipamentos, apontando suas potencialidades. Assim, por exemplo, os exames «somato-antropológicos» tinham por finalidade «estudar a criança na sua forma externa», estudando as «modalidades de sua funções, o seu tipo de raça, de maneira a saber-se se o resultado desse estudo corresponde ao tipo normal por sexo, idade e condições éticas sociais». Por sua vez, os exames «esthesiométricos» e «esthesoscópicos» eram feitos não somente para «saber-se se a criança é ou não normal». Tratava-se também de «descobrir-se um eventual desvio da norma comum» para que pudesse ser feita, «em tempo oportuno, a cura racional»²¹.

Observar, medir, classificar, prevenir, corrigir. Em todas essas operações, a remissão à norma é uma constante. A *pedagogia científica*, as práticas que a constituíam e as que derivavam dela caracterizavam-se, assim, por essa remissão constante a cânones de normalidade produzidos, pelo avesso, na leitura de sinais de anormalidade ou degenerescência que a ciência contemporânea colecionava em seu afã de justificar as desigualdades sociais e de explicar o progresso e o atraso dos povos pela existência de determinações inscritas na natureza dos homens. E é por referência a essa norma que a pedagogia se fazia, nas práticas aqui analisadas, ortopedia —arte da prevenção ou da correção da deformação—.

Essa pedagogia científica pretendia-se legítima porque se representava fundada na natureza. Na representação de Thompson, ela se alimentava da «seiva onde se acham os germens de toda a realidade educativa sob a forma de preceitos tirados à própria natureza»²². Assim constituída, a Pedagogia via instaurada, no seu interior, uma diferença radical de princípios, derivada de uma diferença instalada na natureza da criança.

«Se educar uma criança normal —dizia Thompson— é seguir a natureza, educar uma criança anormal é coisa inteiramente diversa, consistindo em substituir-se a natureza que apresenta, em reparar as faltas que ela lhe acarreta e satisfazer as necessidades que essa substituição exige»²³.

Mas, nesse universo determinista, os limites do fazer pedagógico eram evidentes, mesmo para os doutos alunos do curso de Pizzoli:

«É preciso notar, antes de tudo, —concluía, em sua tese, Rui de Paula Souza— que em todos os caracteres ha um determinismo de fundo indestrutível. Ter a pretensão de remodelá-los por completo é empresa sobre-humana e talvez iconoclastica. Caberá à educação orientar as forças que dirigem as diferentes naturezas, canalizá-las, refreá-las, em suma adaptá-las às condições do meio (...) Deve-se à criança o respeito à sua personalidade: lei tantas vezes desprezada pela escola que considera como ideal fundir em uma só fôrma todos os caracteres! Esforço vão, verdadeira tarefa de Sísifo!»²⁴.

2) Disciplina e pedagogia da escola nova: higienizar, moldar e adaptar

Em 1930, Lourenço Filho publica a primeira edição de sua *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, livro que reunia as «lições» que o autor havia desenvolvido num «modesto curso que realizou no Instituto de Educação», antiga Escola Normal Secundária. O próprio título da publicação indicia que a aposta em uma «pedagogia científica», nos moldes daquela que se ensaiara nessa escola de formação dos professores dezesseis anos antes, se evidenciara vã. Apesar de estarem largamente fundadas nas ciências de seu tempo, especialmente na psicologia, as novas práticas pedagógicas designadas pela expressão Escola Nova ganhavam certa autonomia, com relação às ciências que as subsidiavam. Segundo Lourenço, o uso adequado da expressão Escola Nova abrangia um largo comprometimento científico, mas compreendia também uma «revisão dos fins sociais, uma nova filosofia da educação *in extenso*, uma nova compreensão da vida e da fase de evidente transformação social» que, segundo o seu ponto de vista, caracterizava o mundo em que vivia²⁵.

A partir dos anos 20, opera-se uma mutação sutil no discurso pedagógico. Uma aposta otimista na natureza infantil e na educabilidade da criança insinua-se como o enunciado principal a regular as articulações discursivas. As figuras da deformação, que assombravam a produção discursiva anterior e que traziam a detecção e o controle da anormalidade para o âmago da pedagogia, são como que gradativamente expelidas do campo pedagógico e produzidas como tema e objeto da intervenção de outros saberes e poderes. A chamada pedagogia da *Escola Nova* entra em cena, redefinindo a natureza infantil e o lugar do conhecimento sobre ela produzido, nas teorias e nas práticas da educação. Essa pedagogia queria-se também moderna como a que se ensaiara nas práticas do Laboratório de Pizzoli. Mas, embora largamente baseada na ciência, articulava-se como saber que ganhava certa autonomia com relação às ciências que a subsidiavam. É que os seus preceitos, apesar de também «tirados à própria natureza», subordinavam-se a desígnios pedagógicos que não se viam mais tão constrangidos pelos determinismos que constituíam o pano de fundo daquelas práticas. A nova pedagogia era otimista. Era aposta em uma sociedade nova, moderna, que as lições da guerra, imediatamente aprendidas, faziam entrever como dependente de uma nova

educação, redefinida em seus princípios e largamente baseada na ciência. Esse otimismo pedagógico, liberado dos limites postos pelo cientificismo, era decorrência, como dizia Lourenço Filho, de «uma nova compreensão da vida». Era aposta no poder disciplinarizador do progresso que essa «nova compreensão» entrevia embutido no processo de racionalização das relações sociais sob o modelo da fábrica. A regra que organiza as novas práticas pedagógicas não deriva mais, senão mediatizadamente, da ciência. Ele é metáfora dos ritmos impostos aos corpos e às mentes pela *vida moderna*, império da indústria e da técnica.

Dar conta do processo de corrosão gradativa das representações científicas que produziam a deformação e a degenerescência como limite às boas intenções pedagógicas é perspectiva instigante para uma pluralidade de análises. Seria, por exemplo, interessante mapear de que modo, na confluência de vários campos disciplinares e na convergência de orientações teóricas distintas, é produzido o soterramento das hipóteses fisicalistas e atomistas que haviam modelado esperanças, como as de Thompson, de construir uma *pedagogia científica* por meio de práticas similares às do Laboratório de Pizzoli. Seria também muito interessante analisar a inserção ideológica e epistemológica, assim como a corrosão gradual da «lei da recapitulação abreviada», que tanta penetração havia tido, desde o final do século XIX, na Escola Normal Secundária de São Paulo. Dispositivo de atrelamento da pedagogia ao evolucionismo spenceriano, a «lei da recapitulação abreviada» era, por exemplo, objeto de exaustivas tentativas de demonstração no livro *Princípios de Pedagogia*, que Sampaio Dória publicou em 1914. Nesse livro, o então professor da disciplina *Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica* da Escola Normal Secundária estava interessado em justificar o emprego do «método intuitivo» —peça central nas estratégias republicanas de constituição de um sistema de educação pública modelar em São Paulo— demonstrando tratar-se de método fundado no princípio de que a educação deveria recapitular, no indivíduo, o processo de evolução da humanidade²⁶.

O processo de corrosão gradativa dos pressupostos que fundavam a pretensão de construir uma pedagogia científica não derivou apenas, entretanto, de mutações nos paradigmas científicos. No Brasil, ele foi decisivamente marcado pelas motivações políticas, sociais e econômicas que confluíram no chamado «entusiasmo pela educação», movimento que reuniu intelectuais de diferentes categorias profissionais —principalmente professores, médicos e engenheiros— na propaganda da «causa educacional».

Com o refluxo das correntes imigratórias determinado pela Primeira Grande Guerra e sob o impacto das greves operárias do final da década de 1910, as teorias racistas que haviam constituído a opção imigrantista como recurso civilizatório²⁷ perdiam um de seus pilares de sustentação. Essa opção imigrantista se desmistificava, fazendo com que a incorporação das populações excluídas por sua lógica perversa se configurasse como problema posto para a escola²⁸. A partir de então, «organizar o trabalho nacional» com o recurso da escola, «civilizando» as populações negras e mestiças até então consideradas inaptas para o trabalho, passa

a ser o caminho alternativo para o Progresso. Não é outro o sentido da «descoberta» feita pelos entusiastas da educação²⁹ na década de 1920: a de que a educação era o «grande problema nacional» por sua capacidade de «regenerar» as populações brasileiras, erradicando-lhes a doença e inculcando-lhes hábitos de trabalho.

No livro *Cobras, lagartos e outros bichos*, Benchimol e Teixeira³⁰ sustentam que o movimento protagonizado na década de 1910 por médicos e outras parcelas da intelectualidade em favor da reforma dos serviços de saúde contribuiu para sedimentar entre vários grupos urbanos a ideologia nacionalista e modernizante subjacente a outras ações coletivas que convulsionaram os anos 20. Para bem compreender o modo como isso se deu, os autores sustentam ser preciso «aquilatar a densidade relativa que o processo histórico conferira à palavra *saúde*»³¹. Dizem eles:

«Desde as expedições científicas de Manguinhos, o imaginário das populações urbanas fora impregnado pelas cenas descritas, fotografadas e romaneadas da calamidade que eram os sertões brasileiros, povoados por criaturas corroidas por doenças. Naqueles confins onde as oligarquias extraíam sua riqueza e poder reinava outro³² cenário dantesco. Saúde era o prisma que refratava os parâmetros sociais, culturais, políticos e geográficos da modernização desejada por todos os grupos sociais descontentes»³³.

Não é possível deixar de relacionar esse espetáculo da doença descrita, fotografada e romaneada às cabeças colecionadas, como exemplares didáticos para fins de demonstração sobre casos de anormalidade, no *Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica*, em que funcionava o Laboratório de Pizzoli. Se essas duas práticas se assemelhavam pelo recurso à exposição do horror, elas diferiam em um ponto fundamental: enquanto o espetáculo da doença nas notícias das expedições de Manguinhos teatraliza, no seu próprio movimento, o remédio para sanar o mal, a exposição e o uso didático das cabeças deformadas é prática de confirmação de que há males insanáveis. A diferença entre uma e outra prática indicia uma mutação importante nas representações por meio das quais a intelectualidade brasileira formulava a «questão nacional» e os meios de saná-la. Constituir a saúde (e a educação) como problema nacional funcionou como espécie de exorcismo de angústias alimentadas por doutrinas deterministas que, postulando efeitos nocivos da miscigenação racial e do clima, tornavam infundadas as esperanças de progresso para o Brasil, país de mestiços sob o trópico³⁴. Para os novos intérpretes do Brasil que entram em cena nos anos 20, as teorias racistas que, desde o século anterior, constituíam a linguagem pela qual era formulada a questão nacional³⁵, são, assim, relativizadas por uma nova crença: a de que saúde e educação eram fatores capazes de operar a «regeneração» das populações brasileiras.

O movimento protagonizado por médicos e higienistas em favor da reforma dos serviços de saúde tem inúmeros pontos de contato com o promovido por amplos

setores da intelectualidade em favor da «*causa educacional*», nos anos 20. Não apenas porque ambos tinham como objetivos comuns a reforma dos serviços públicos, a modernização do país e a ampliação de possibilidades de participação política e de atuação profissional; mas, principalmente, porque saúde e educação se apresentavam, para seus agentes, como questões indissociáveis. No campo da saúde, firma-se, nos anos vinte, a convicção de que medidas de política sanitária seriam ineficazes se não abrangessem a introjeção, nos sujeitos sociais, de hábitos higiênicos, por meio da educação³⁶. No movimento educacional da mesma década, a saúde é um dos pilares da grande campanha de regeneração nacional pela educação.

Uma das representações do país que a campanha educacional teatraliza com mais frequência é a de um povo doente e improdutivo vegetando na imensidão do território. Condensando os males do Brasil nessa metáfora e as esperanças de erradicação do mal na ação de uma «elite» dotada de poderes demiúrgicos, a campanha erige a questão sanitária em ponto programático central da obra de regeneração nacional pela educação.

Na campanha educacional, saúde, moral e trabalho compunham o trinômio sobre o qual se deveria assentar a «educação do povo». Montava-se, com ele, uma espécie de jogo de espelhos: hábitos saudáveis moralizam; uma vida virtuosa é saudável; moralidade e saúde são condição e decorrência de hábitos de trabalho; uma vida laboriosa é uma vida essencialmente moral e saudável etc. Nesse espelhamento, o trabalho aparece como síntese da sociedade que se pretende instaurar. Sinônimo de vitalidade, o «trabalho metódico, adequado, remunerador e salutar» era, nesse jogo de espelhos, o antídoto para os males do país, condensados em representações das populações brasileiras como indolentes e doentias. «Vitalizar pela educação e pela higiene toda essa gente reduzida pela vermina a meio-homem, a um terço de homem, a um quarto de homem»³⁷ era o que propunha o médico Miguel Couto, personagem síntese do entusiasmo pela educação que se disseminou nos anos 20. «Regenerar» as populações brasileiras, por meio da higiene e da educação era a solução que descobriam como alternativa aos impasses postos pelos determinismos raciais.

A «educação integral» –assentada no tripé: saúde, moral e trabalho– era uma das respostas políticas ensaiadas por setores da intelectualidade brasileira na redefinição dos esquemas de dominação vigentes. Tratava-se, fundamentalmente, de estruturar dispositivos mais modernos de disciplinarização social, que viabilizassem o que era proposto como Progresso. Nesse projeto, a educação era especialmente valorizada enquanto dispositivo capaz de garantir a «ordem sem necessidade do emprego da força e de medidas restritivas ou supressivas da liberdade», e a «disciplina consciente e voluntária e não apenas automática e apavorada»³⁸.

Com a disseminação da chamada pedagogia de Escola Nova, no Brasil, as representações sobre o papel disciplinarizador da educação ganham novos contornos. Uma das crenças que então se dissemina é a de que os novos métodos, saídos

do seio das usinas, como dizia Ferrière³⁹, eram dispositivos de organização do meio escolar nos termos das novas máximas que vinham reorganizando o trabalho industrial. «No momento em que o mundo proclama métodos de organização do trabalho como fator essencial de prosperidade econômica», –propunha, por exemplo, o engenheiro Barbosa de Oliveira– a escola deveria dar aos alunos «desde os primeiros passos (...) uma diretriz segura para a ‘racionalização’ unanimemente prescrita em todos os ramos da atividade humana»⁴⁰. Enraizava-se, assim, no discurso pedagógico, o que Lourenço Filho identificou como uma das tendências principais da nova pedagogia, o «taylorismo na escola»: «inovações ou sistemas» que visavam «dar maior rendimento escolar do ponto de vista da organização das classes ou cursos». Tal tendência concebia a escola «como a produção das modernas indústrias que deve ser rápida, precisa, com perdas mínimas de energia e pessoal»⁴¹.

Mas, a mutação que se opera no campo pedagógico é mais ampla do que faz crer a definição de *taylorismo na escola*, formulada por Lourenço Filho. Para além dos circuitos e dos objetos em que, de forma mais visível, o *taylorismo educativo* teve sua difusão e aplicação, disseminaram-se representações da vida moderna que, condensadas no modelo da fábrica, produziam novas sensibilidades. Nesse processo, a pedagogia deixava-se impregnar pelos novos ritmos da sociedade da técnica e do maquinismo. Ritmos que faziam entrever modalidades inéditas de intervenção disciplinar. Assim, por exemplo, caberia ao professor «guiar» a «liberdade» do aluno de modo a garantir que o «máximo de frutos» fosse «obtido com um mínimo de tempo e esforço perdidos». Assim, também, urgia evitar que o «interesse» do aluno –peça fundamental na nova pedagogia– se transformasse em «paixão», princípio «intempestivo» de «escolhas caprichosas»⁴².

Regrar a liberdade e coibir a paixão eram práticas sutis de dosagem que se ordenavam pelo primado de ajustar «os homens a novas condições e valores de vida»⁴³, como queria Lourenço Filho. Nelas, eficiência era o novo nome da disciplina, pois

«‘eficiência com liberdade’ ou ‘liberdade com eficiência’, dizia o mesmo Lourenço, só num cadinho se fundem, e esse é o da educação. Dificuldades ou defeitos de disciplina social e, portanto, de eficiência. Perturbações da eficiência, baixa das condições de vida social e defeitos de disciplina»⁴⁴.

O ajustamento dos homens a «novas condições e valores de vida» exigia a produção de comportamentos adaptados a funções, o que não significava uma dificuldade insuperável. Como ensinava o mesmo Lourenço Filho em sua Introdução ao Estudo da Escola Nova,

«...a educação é obra social, na proposição de seus fins. A sociedade a organiza, como aparelho capaz de continuá-la, pelo tempo e pelo espaço. E cada sociedade só tem a educação que pode ter. Mas, fixados esses fins, organizado o aparelho escolar, chamadas a elas as crianças, a obra social vai ser realizada por meios biológicos de adaptação do comportamento, a esses fins visados»⁴⁵ (grifos do autor).

Esse otimismo pedagógico conta com a natureza. Nas representações que o articulam a natureza infantil é matéria plástica e plasmável, desde que respeitada em seu vir-a-ser natural. Disciplinar não é mais prevenir ou corrigir. É moldar. É contar com a plasticidade da natureza infantil, com sua adaptabilidade, com sua capacidade natural de ajustamento a fins postos pela sociedade. Por isso, esse otimismo conta, mais do que com a natureza, com o poder disciplinarizador das novas exigências postas nos novos ritmos que a técnica e a máquina imprimem à sociedade. E, por isso, nenhuma fórmula condensa de modo mais abrangente a mutação que se opera no campo da pedagogia – tanto no que diz respeito à relativa autonomização desse campo como à nova modalidade disciplinar que nele se configura – do que a tão polissêmica e elíptica expressão «educar para a vida». Num dos seus usos mais disseminados, «eficiência» era o novo nome da disciplina. E da liberdade.

Notas

- 1 Cf. FOUCAULT, Michel (1975) *Surveiller et punir*. Naissance de la prison. Éditions Gallimard. Paris.
- 2 Para uma história da inserção escolar da Psicologia em São Paulo, das relações dessa disciplina com a Pedagogia e a Antropologia e, especificamente, para uma história do Gabinete de Psicologia Experimental e Antropologia Pedagógica cf. TAVARES, Fausto Antonio Ramalho (1996) *A Ordem e a Medida: Escola e Psicologia em São Paulo (1890 a 1930)*. Mimeo. Faculdade de Educação/USP. São Paulo.
- 3 THOMPSON, Oscar (1914) «O futuro da pedagogia é científico». In *O Laboratório de Pedagogia Experimental*, Tip. Siqueira, Nagel & Comp. São Paulo, pp. 17 e 18.
- 4 Idem, *ibidem*, p. 17.
- 5 «Logo após a sua chegada, foram-lhe confiados o ensino e os estudos psicológicos dos alunos de 1º e 2º ano da Normal Secundária, a direção de um curso público, feito uma vez por semana no jardim da Infância e de um curso especial sobre o mesmo assunto, para os professores da E. Normal e anexas.» THOMPSON, *op. cit.*, p. 18.
- 6 THOMPSON, *op. cit.*, p. 18.
- 7 PIZZOLI, Ugo, «Duas Palavras de Apresentação». In *O Laboratório de Pedagogia Experimental*, ed. cit.
- 8 THOMPSON, O - *op. cit.*, p. 9.
- 9 Idem, *ibidem*, p. 8.
- 10 Sobre a Carteira Biográfica Escolar cf. TAVARES, *op. cit.* pp. 113 a 118.
- 11 Sobre a questão cf. SCHWARCZ, Lilia Moritz (1993) *O Espetáculo das Raças*. Cientistas, Instituições e questão racial no Brasil. Companhia das Letras. São Paulo.; HERSCHMANN, Micael M. e PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (1994) *A Invenção do Brasil Moderno*. Medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rocco. Rio de Janeiro.
- 12 THOMPSON, *op. cit.*, p. 13.
- 13 Idem, *ib.*, p. 11.
- 14 Idem, *ib.*, p. 15.
- 15 Cf., a respeito, SCHWARCZ, *op. cit.*

- 16 PIZZOLI, Ugo, «Relatório sobre o curso de cultura pedagógica». In *O Laboratório de Pedagogia Experimental*, ed. cit. p. 142.
- 17 Idem, *ibidem*.
- 18 THOMPSON, *op. cit.* p. 16.
- 19 Idem, *ib.*, pp. 16 e 17.
- 20 Cf., a respeito, CARVALHO, Marta Maria Chagas de (1989) *A Escola e a República*. Brasiliense, São Paulo. (Col. Tudo é História).
- 21 THOMPSON, *op. cit.* pp. 17 a 23.
- 22 Idem, *ib.* p. 8.
- 23 Idem, *ib.* p. 16.
- 24 PAULA SOUZA, Ruy - «Contribuição para os métodos de estudo do raciocínio nas crianças». In *O Laboratório de Pedagogia Experimental*, ed. cit. p. 33.
- 25 LOURENÇO FILHO, Manoel B. (1930) *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. Cia. Melhoramentos, São Paulo. (Biblioteca de Educação, v. 11).
- 26 DORIA, A. Sampaio (1914) *Princípios de Pedagogia*. Pócai-Weiss. São Paulo.
- 27 Cf. a respeito, AZEVEDO, Célia M. (1987) *Onda Negra Medo Branco - O Negro no Imaginário das Elites. Século XIX*. Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- 28 Cf. KOWARICK, Lúcio (1987) *Trabalho e Vadiagem (A Origem do Trabalho Livre no Brasil)*. Brasiliense. São Paulo; e CARVALHO, Marta M. C.de, «A desilusão com a República e o entusiasmo pela educação». In DE LORENZO, Helena Carvalho e COSTA, Wilma Peres da (orgs.) (1997) *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. Editora da UNESP, São Paulo, pp. 115 a 133. Cf. também, CARVALHO, Marta M. de *A Escola e a República*. ed. cit.
- 29 Alude-se aqui à expressão cunhada por Nagle para designar o movimento em favor da educação tal como se articula em uma de suas configurações, nos anos vinte. Cf., a respeito, NAGLE, Jorge (1974) *Educação e Sociedade na Primeira República*. EPU/Fundação Nacional de material escolar. São Paulo/Rio de Janeiro. Para uma redefinição do «entusiasmo pela educação» cf. CARVALHO, Marta Maria Chagas de (1986) *Molde Nacional e Forma Cívica: Higiene, Moral e Trabalho na Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. FEUSP, São Paulo, mimeo, cap. 3.
- 30 BENCHIMOL, Jaime Larry e TEIXEIRA, Luiz Antônio (1993) *Cobras, lagartos & outros bichos*. Uma história comparada dos institutos Oswaldo Cruz e Butantan. UFRJ, Rio de Janeiro, p. 225.
- 31 Idem, *ibidem*, p. 94.
- 32 O outro cenário a que os autores se referem é o da pandemia da gripe espanhola que teria transformado o cotidiano das cidades «num pesadelo com cenas literalmente dantescas, só comparáveis àquelas que os europeus viveram nos tempos longínquos da peste negra», *op. cit.* p. 93.
- 33 Idem, *ibidem*.
- 34 Cf. CARVALHO, *op. cit.*
- 35 Cf. SCHWARCZ, *op. cit.* cf. também, VENTURA, Roberto (1991) *Estilo Tropical* História cultural e polêmicas literárias no Brasil. Companhia das Letras. São Paulo.
- 36 Cf. RIBEIRO, Maria Alice Rosa (1993) *História sem Fim... Inventário da saúde pública*. Editora Unesp. São Paulo. Cf. também LIMA, Gerson Zanetta de (1985) *Saúde Escolar e Educação*. Cortez. São Paulo.
- 37 COUTO, Miguel (1927) *No Brasil só há um problema nacional - a educação do povo*. Tip. Jornal do Comércio. Rio de Janeiro, p. 14.
- 38 PENNA, Belisário - «Solução de um Problema Vital», in ALBERTO, A. A. et alii, (1968) *A Escola*

Regional de Meriti. CBPN/INEP, Rio de Janeiro, p. 69.

- 39 FERRIERE, Adolfo «A Técnica da Escola Ativa», in *Educação*. São Paulo, jan.fev.março de 1932, vol 6.
- 40 OLIVEIRA, C. A. Barbosa de- «A Escola Regional nos seus aspectos urbano, rural, marítimo e fluvial» in *A Escola Regional*. Rio de Janeiro, Biblioteca da Associação Brasileira de Educação/Imprensa Nacional, 1931, p. 21.
- 41 LOURENÇO FILHO, M. B. de «A Escola Nova» in *Educação*. Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo. São Paulo, junho de 1929, pp. 298-300, n° 3, v. 7.
- 42 OLIVEIRA, Barbosa C.A. «A Unificação do Ensino Normal». Tese apresentada à *Segunda Conferência Nacional de Educação*. In *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 18 de novembro de 1928.
- 43 LOURENÇO FILHO, M.B.- «Discurso na abertura da VII Conferência Nacional de Educação» in *Anais da VII Conferência Nacional de Educação*. Rio de Janeiro, ABE, 1935, p. 22.
- 44 LOURENÇO FILHO, M.B.- «Discurso na abertura da VII Conferência Nacional de Educação» in *Anais da VII Conferência Nacional de Educação*. Rio de Janeiro, ABE, 1935, p. 22.
- 45 LOURENÇO FILHO, M.B. - *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, ed. cit., p. 12.

La enseñanza de la escritura y la conformación de la modernidad escolar: Argentina y Brasil 1880-1930

Diana Gonçalves Vidal*

Silvina Gvirtz**

Resumen

El trabajo se propone investigar la producción del campo disciplinar sobre la enseñanza de la escritura en Brasil y en Argentina y analizar cómo la constitución de este campo implicó la conformación de importantes aspectos de la modernidad escolar. Para ello, analiza cómo se fue organizando la enseñanza de la escritura en los dos países durante los siglos XIX y XX. Si en un primer momento parecen similares las discusiones y las propuestas educacionales en ese campo, a partir de los años veinte estos dos países presentan métodos y formas diferentes en cuanto a la enseñanza de la escritura. El lugar preponderante que ocupa el cuaderno de caligrafía en la escuela brasileña contrasta con su paulatino abandono en la Argentina.

La hipótesis que aquí se maneja es que los métodos y las formas eran, en rigor, estrategias político-didácticas diferentes que se implementaron en función de las particularidades del desarrollo de los sistemas educativos de estos dos países latinoamericanos.

This work aims at investigating the discipline production on the teaching of writing in Brazil and Argentina. It also analyzes the way in which the establishment of such field involved the conformation of important aspects of school modernity. In order to achieve its aim the paper analyzes the way in which the teaching of writing was gradually organized during the XIXth and XXth centuries. If at the beginning both the discussion and the educational proposals appear as similar, from the '20s onwards the two countries present different methods and forms as regards writing teaching. The crucial role played in Brazil by the calligraphy notebook contrasts with its gradual abandonment in Argentina.

* Universidad de San Pablo.

** Universidad de Buenos Aires.

The hypothesis is that the methods and forms were, strictly speaking, different politico-didactic strategies connected with developmental features of the educational systems of these two Latin American countries.

Hasta el fin del siglo XVIII la escuela elemental se proponía básicamente enseñar a leer. Prerrogativa de las corporaciones de artesanos o de las corporaciones eclesásticas, la escritura se afirmaba como un saber de oficio (Hébrard, 1990). El difícil manejo de la pluma, la calidad de las tintas y la propia escasez de papel, hacían de la escritura una actividad profesional.

Uno de los primeros pasos hacia la incorporación de la escritura como objeto de enseñanza en el universo de la escuela elemental fue realizado por los Hermanos de las Escuelas Cristianas, en el siglo XVIII¹. En tanto respuesta a una demanda de la burguesía urbana, que precisaba apropiarse de los mecanismos de la escritura, e «invadir» monopolios corporativos, los discípulos de La Salle ofrecían gratuitamente este saber. Generaban de este modo animosidades de las cuales se defendían diciendo que no enseñaban caligrafía —arte del oficio— sino apenas una escritura muy rudimentaria. Iniciaron así un proceso de simplificación de las técnicas gráficas (Chartier, 1993).

Esta simplificación y desprofesionalización de la escritura fue una de las condiciones de posibilidad de la introducción de su enseñanza en la escuela primaria. Sin embargo, hubiese resultado insuficiente de no acompañarse, en las primeras décadas del siglo XIX, de una «verdadera revolución tecnológica» que resultó de la invención de la lapicera y el lápiz, del abaratamiento del precio del papel en Europa y de la difusión de la pizarra (Chartier, 1993).

A mediados del siglo XIX, a pesar de las mejoras en las condiciones materiales y metodológicas para difundir la enseñanza de la escritura, ésta todavía se reservaba a los alumnos mayores. Leer y escribir se enseñaban separadamente y la enseñanza de la escritura se reservaba para aquellos alumnos que permanecían en la escuela más de tres años, en los que se abocaban al estudio de la lectura.

La difusión de la enseñanza de la escritura y la aparición de nuevas propuestas para su enseñanza implicaron, también, una nueva configuración teórica de la enseñanza y la escolaridad. Enseñar se convirtió en una actividad que requería de especialistas, y el surgimiento de las primeras escuelas normales (en las que estos especialistas se formaban) fortaleció el movimiento de construcción del campo pedagógico, instituyendo el lugar de la producción discursiva sobre la práctica y la teoría educativa y constituyendo el campo de lo específicamente escolar.

Paulatinamente, en la teoría pedagógica y en la práctica, la escuela se separaba de otras instituciones sociales como la Iglesia y la familia, estrechamente ligadas al cuidado de la infancia. La escuela del siglo XIX, al presentarse como una institución laica y del estado, se distanciaba de la esfera de influencia religiosa. Paralelamente, en la medida en que se afirmaba la enseñanza primaria obligatoria, la escuela inter-

venía en la organización familiar, descalificando el poder decisorio de la familia en lo que respecta a la ocupación infantil.

Para asegurar su nuevo lugar, la escuela crearía además prácticas educativas diferenciadas «objetivando» esos distanciamientos; crearía una identidad escolar que no podría encontrarse ni en la esfera familiar ni en la religiosa. Para construir esta identidad se utilizaron varias estrategias. Entre ellas pueden destacarse: la construcción de un cuerpo de especialistas, la separación del tiempo escolar del tiempo comunal, la construcción de espacios específicos para la práctica educativa, la proliferación de materiales escolares y la producción de disciplinas escolares. Si es posible acompañar la conformación de esas estrategias a lo largo de la modernidad (Varela y Uria, 1992) es necesario destacar que solamente con posterioridad a la revolución francesa, éstas se consolidan constituyendo un nuevo modelo.

Analizar la enseñanza de la escritura en la escuela primaria en los siglos XIX y XX supone percibir las maneras cómo se fue produciendo ese campo disciplinar, cómo se fue escolarizando la lengua hablada, cómo se fue construyendo una representación de lengua nacional y cómo se fueron resignificando los conceptos de escuela, profesor y alumno. En este artículo se trabajará específicamente sobre la constitución y la producción del campo disciplinar sobre la enseñanza de la escritura y se hará especial énfasis en el análisis de cómo la producción pedagógica en este campo afectó, diferenciadamente, la construcción de la modernidad escolar en dos países latinoamericanos²: Brasil y Argentina.

Antecedentes en la conformación de los modernos sistemas educativos nacionales en Brasil y Argentina

En el marco de los procesos de su independencia política, a partir de 1810, las Provincias Unidas del Río de la Plata³ intentan generar nuevos modos de educación más ajustados a los nuevos tiempos. Como observa Narodowski (1994) «una de las preocupaciones de las élites gobernantes era la de hallar una modalidad que permitiese superar la dispersión que, en la época colonial, caracterizaba a la educación, especialmente a la educación elemental dirigida a la infancia» (pág. 255). Hasta aquel entonces la enseñanza de las primeras letras estaba en manos de los agentes.

Esta pretensión unificadora encuentra su apogeo recién hacia fines del siglo XIX con la constitución del Estado Nacional Argentino y su moderno Sistema Educativo y luego de que el método de enseñanza simultáneo se proclamara por sobre el método de enseñanza mutua como el mejor de los métodos posibles.

Si bien hay leyes de obligatoriedad desde fines del siglo XVIII en distintos lugares de lo que posteriormente se constituye como el Estado Argentino, la Ley 1.420 promulgada en 1884 se constituye en un hito por ser una ley con poder sobre todo el territorio nacional, y que va a estar acompañada de fuertes políticas de masificación y homogeneización de la escolarización elemental. La misma proclama una

educación primaria gratuita, obligatoria y no religiosa y estipula en su artículo sexto la enseñanza de las primeras letras (lectura y escritura) como parte de sus contenidos mínimos para varones y mujeres. Tales fueron las políticas de escolarización en todo el territorio argentino que si en 1869 el 77,4 % de la población argentina era analfabeta para 1914 estos porcentajes se reducen a un 35,9 %⁴.

Si bien Argentina constitucionalmente le otorga a sus provincias la responsabilidad del sistema de educación primaria, y la Ley 1420 se propone como una ley marco, el Estado Nacional va a recentralizar este nivel del sistema utilizando diversas estrategias, v.g. la Ley Lainez de 1905, que va a habilitar al Estado Nacional a crear escuelas primarias nacionales en aquellas provincias que no puedan hacerse cargo de la educación primaria en su totalidad.

Brasil, que hasta la década del ochenta del siglo pasado, registra problemáticas de escolarización similares y las mismas polémicas en cuanto al método de enseñanza mutua o simultánea cuenta, a partir de entonces, con otros procesos y estrategias de modernización que van a tener rasgos más federalistas que los argentinos. El siglo XIX también para las élites brasileñas implicó una preocupación por la enseñanza de las primeras letras. La primera constitución del Imperio (1822-1889), proclamada en 1827, se refería a la instrucción pública, instituyendo como responsabilidad de la escuela primaria la enseñanza de la lectura, la escritura, la aritmética, la gramática de la lengua nacional y los principios de la moral cristiana y la doctrina religiosa. La enseñanza elemental estaría separada y sería diferenciada para los dos sexos. Esta legislación recomendaba como lectura preferencial la Constitución del Imperio y la Historia del Brasil. Además, indicaba que el método de enseñanza obligatorio para las capitales de provincia y el recomendable para el resto del Imperio sería el método de enseñanza mutua⁵.

Las dimensiones del territorio brasileño y la percepción del gobierno de su imposibilidad real de centralizar el gobierno de la educación elemental, entre otras razones, llevaron a la elaboración, en 1834 de un Acta Adicional, en la que dejaba en manos de cada provincia la normatización, financiamiento y control de la enseñanza de las primeras letras, como así también todo aquello referido a la enseñanza profesional y normal. El Acta señalaba que el gobierno central se ocuparía de legislar sólo sobre la enseñanza media y superior. De este modo, luego de un primer intento de unificar la enseñanza elemental, el Imperio delegaba a las Provincias la educación de los sectores más pobres de la población y asumía la responsabilidad por la formación de la élite y de los futuros funcionarios del Estado.

El cambio en el régimen político de 1889 no puso fin a esta dualidad en el gobierno del sistema educacional brasileño. Si bien el gobierno republicano constituyó en 1890 la «Secretaria dos Negócios da Instrução Pública» (Secretaría de Asuntos de la Instrucción Pública) no se le proporcionaron las condiciones mínimas para su funcionamiento efectivo, y la misma dejó de funcionar al año siguiente. Recién en la década de 1930 se crea el «Ministerio de Educação e Saúde» con el objetivo de regular y legislar para toda la educación nacional. Sin embargo, hay que esperar a 1946 para contar con una «Lei Orgânica de Ensino Primário». Este carácter descentrali-

zado del gobierno y la administración de la educación elemental marca la historia de la educación primaria en el Brasil y genera no pocas dificultades para analizar globalmente los cambios acontecidos en el tiempo. A pesar de las variaciones regionales, en 1920 y 1930 se implementaron reformas en varios Estados del Brasil (San Pablo, Minas Gerais, Río de Janeiro), referenciadas en las ideas del Movimiento de Escuela Nueva y que, por tanto, pueden analizarse conjuntamente.

La enseñanza de la escritura, sus métodos y su soporte tecnológico hasta la década de 1880

Durante el Imperio las escuelas primarias brasileñas estaban aisladas y eran regidas por un único profesor. El espacio de la escuela se confundía con el espacio doméstico. Las escuelas públicas no poseían instalaciones propias y, en general, en las ciudades se localizaban en salas alquiladas por los maestros o en salas también destinadas para otros usos (Dias, 1984). En el campo las clases se dictaban generalmente en espacios ofrecidos por los propietarios de las haciendas (Demartini, 1988). Esta situación también se observaba en la República Argentina hasta, por lo menos, mediados del siglo XIX (Newland, 1996).

Según el Informe sobre el Estado de la Instrucción Pública Provincial del año 1852, en San Pablo, la enseñanza de la escritura se apoyaba en el uso de manuales de caligrafía. Entre estos manuales pueden mencionarse los de Joaquim José Ventura da Silva, Carstairs e Butherworth, Antônio Jacinto de Araujo, Fortunato Rafael Hermano Wanzeller y otros.

A pesar de indicarse, desde 1840, que las escuelas utilicen el método de enseñanza simultánea de la lectura y la escritura, la misma era seriada. Las disciplinas se sucedían unas a otras. Primero se enseñaba a leer y luego a escribir. El método, según otro informe elaborado en 1873⁶ era el siguiente: «la escritura comenzaba con dibujo de palitos, luego de letras». Se indicaba como tipo de letra la caligrafía americana, o sea inclinada (Barbanti, 1977).

Respecto de las razones de la separación del aprendizaje de la lectura por un lado y la escritura por el otro observa Tanck (1987) para el caso de Nueva España:

«¿Por qué se separaban la enseñanza de la lectura y la de la escritura? A nuestro parecer se debía más a razones 'técnicas' y 'económicas' que a razones «pedagógicas». El papel importado era escaso y caro; la tinta negra podría manchar y arruinar la ropa, el manejo de la pluma requería cierta habilidad manual. De ahí la práctica de reservar la escritura para los que ya sabían leer» (pág. 83).

Entre las razones económicas, habría que agregar que los maestros tenían precios diferenciales para la enseñanza de la lectura y para la enseñanza de la escritura. Parece además que el fenómeno de saber leer pero no escribir era espe-

cialmente notorio entre las mujeres (*op. cit.*, pág. 84). Hay que esperar hasta finales del siglo XIX y principios del XX para que el costo del papel se abarate y la enseñanza simultánea de la lectura y de la escritura sea posible. Hasta ese momento parece ser que el orden de enseñanza de las primeras letras era: primero lectura, después escritura en pizarra o cajón de arena y por último escritura en papel⁷.

En Argentina, todavía se sostiene en el Monitor de la Educación común, en 1882:

«El papel en manos de los niños más pequeños demandaría mucho gasto por la frecuencia con que sería utilizado, dado el poco cuidado de la edad y la poca práctica en el manejo de la pluma» (pág. 438).

En cuanto a los recursos de soporte de la escrituración, Ramos (1941) reconoce en el Río de la Plata para el período mencionado diversos tipos de recursos para los procesos de aprendizaje de la escrituración⁸ y que eran de más fácil acceso que el papel. Destaca, entre estos, la utilización en la escuela del pizarrón, fabricado tanto en madera como en cuero, así como la utilización de la pizarrita manual, hecha de los más diversos materiales. En el litoral donde había abundante cantidad de arena, según este autor, se empleaban los conocidos «cajones de arena» y muchas veces ésta reemplazaba al pizarrón esparcido en el suelo o sobre alguna mesa.

Una carta que data del 6 de julio de 1857, dirigida al Presidente de la Comisión de Instrucción Pública, relata la progresión con que estos diversos recursos se usaban en la escuela para el aprendizaje de la escritura: primero se enseñaba a escribir en arena, luego en pizarra y por último en papel. En la misma se informa de un examen público tomado a los alumnos de la escuela de la Parroquia de la Catedral al Sur y se dice:

«Como los niños están educados bajo el sistema de enseñanza mutua comencé el examen por la 1ra. clase, que es la de lectura, que la componen diez y seis niños, de los que el mayor tiene diez años».

«Estos se encuentran haciendo letras en la arena, y leyendo el alfabeto en letras mayúsculas y minúsculas.

«Enseguida procedió al examen de las demás clases, que escriben unas en pizarra y leen en libro: que escriben otras en papel, y leen en los libros siguientes» (pág. 22).

En Brasil, las mesas de arena se comenzaron a utilizar en la década de 1820 y continuaron siendo utilizadas hasta fines del siglo XIX, cuando las pizarras comenzaron a frecuentar las escuelas de primeras letras. Las mismas fueron usadas hasta la década de 1910 en las grandes ciudades y hasta 1940 en las pequeñas. Se percibían los mismos problemas que en Argentina en cuanto al uso del papel.

La enseñanza sucesiva o simultánea de la lectura y la escritura no era una cuestión menor en la construcción de la escuela moderna. La escritura enseñada simul-

táneamente con la lectura traía al universo escolar la posibilidad del silencio. El dictado, el ejercicio de la copia producían una nueva temporalidad en la enseñanza: la construcción colectiva de las tareas. Al mismo tiempo, elegían el cuaderno como fuente principal de registro del aprendizaje escolar y de control del trabajo docente.

La simultaneidad, no obstante, va a introducirse lentamente en las escuelas. Para el caso argentino puede observarse que todavía en 1938 hay libros de texto de pedagogía que argumentan en favor de la misma, polemizando aparentemente con quienes estuvieran todavía predicando o ejerciendo la enseñanza sucesiva⁹. En el caso brasileño, el Inspector escolar paulista Francisco Alves Mourao, en un informe que presenta en 1930, se queja del escaso tiempo que se dedica en las escuelas al ejercicio de la lengua escrita: apenas se destinan 15 minutos, dos veces por semana (Mourao, 1930: 357).

La conformación del campo disciplinar: el higienismo y la homogeneización de los procesos de enseñanza de la lengua escrita

En Brasil, aparece con la República muy fuertemente la preocupación por la difusión de la escuela primaria. La crítica a las escuelas que había hasta el momento fue contundente, especialmente aquella que provenía del campo de la higiene. La falta de instalaciones adecuadas, la iluminación insuficiente, la inadecuación del mobiliario escolar, eran algunas de las causas a las que se atribuía la ineficiencia de la escuela. Las soluciones propuestas, a partir de entonces, se asociaban a la construcción de edificios específicos para las escuelas, a la formación de grupos escolares con diferentes maestros, a la graduación de la enseñanza, a la reforma de la estructura administrativa y a la dotación a las escuelas de recursos materiales suficientes.

La concentración de varias escuelas aisladas en un único edificio respondía a imperativos pedagógicos, higiénicos y políticos. Por un lado, proporcionaba la posibilidad de implantar clases graduadas, substituyendo la enseñanza multiseriada y especializando al docente. Por otro lado, al reunir varias escuelas de profesor único, se situaba a los maestros, antes dueños absolutos de su tiempo y espacio, subordinados a un director. Se redefinía el poder de los docentes. Se facilitaba, también, la acción de los inspectores escolares, que en lugar de recorrer distintas pequeñas escuelas se dirigían a una sola fiscalizando la enseñanza de modo más simple y productivo.

Las nuevas instalaciones, por supuesto, debían responder a los dictámenes de una «educación higiénica». A fines del siglo XIX, en el Brasil, higienistas, arquitectos y educadores, con el fin de distinguir el espacio doméstico del escolar, comenzaron a elaborar discursos que tendían a atribuir a la arquitectura escolar una especificidad: racionalización de espacios y flujos, definición de usos y funciones, normatización de plantas y fachadas.

«Las salas de aula tendrán la siguiente disposición: cada alumno dispondrá de 1,25 metros cuadrados de superficie en una sala cuya altura será de cuatro o cinco metros, y deberá disponer mínimamente de 30 metros cúbicos de aires renovado por hora (Art. 195 del Código Sanitario). La iluminación del aula será preferiblemente unilateral e izquierda (Art. 197 del Código Sanitario)» (Anexo 6 del Decreto 248 del 26 de julio de 1894, para el Estado de San Pablo).

Esta racionalización higiénica afectaba los espacios pero también regulaba las prácticas escolares. Por eso, el anexo 6 del mismo decreto dice:

«Las mesas escolares deberán tener una inclinación, por lo menos de cuarenta grados encima de la horizontal para la lectura; la inclinación deberá reducirse entre 15 y 20 grados para la escritura. La posición de la cabeza deberá ser: plano vertical de las fosas auditivas en el plano mediano del cuerpo. Los libros deberán estar a una distancia de 33 cm. respecto de los ojos y será conveniente que el color del papel sea amarillento. La altura de las sillas y bancos deberá ser proporcional al tamaño de los niños, con el objeto de no obligarlos a torcer el cuerpo y curvar la columna vertebral, a bajar mucho la cabeza y a tener los ojos muy próximos o muy apartados del papel y a tener los pies colgados.»

No es de extrañar que el esfuerzo republicano en el sentido de sistematizar la forma de escrituración haya estado estrechamente vinculado con la normatización del cuerpo. Si la escuela pretendía construir una práctica diferenciada de los espacios domésticos y religiosos instituyendo un lugar propio de enunciación, no debía sólo enseñar a escribir sino que precisaba producir una única representación de la escritura. Así, escolarizar el acto de escribir suponía una escolarización del cuerpo de quien escribe, construyendo una posición adecuada a la escritura y una forma correcta de escribir. En la construcción discursiva de esa especificidad de la escritura las teorías higienistas de fin de siglo asumieron un papel importante, inscribiendo el discurso escolar en el campo de lo científico.

El discurso pedagógico asociado a lo higiénico prescribía no sólo una reorganización espacial de la escuela, sino también un reordenamiento de sus métodos y prácticas. Al iniciarse el siglo XX, en varios estados brasileños, estos discursos, apoyados en preceptos higienistas, se preocupaban por normatizar la escritura. Al mismo tiempo, se sustituía la pizarra desde el segundo grado en adelante por el cuaderno de caligrafía impreso, abriendo la posibilidad de extender una escritura más homogénea a todo el territorio nacional.

En 1904, en los programas paulistas de enseñanza, la caligrafía norteamericana o inclinada se presentaba como la más adecuada para el trabajo escolar.

«Los ejercicios de caligrafía acompañan las lecciones de lectura; así, los alumnos comenzarán desde el primer día de clase a copiar letras, palabras y pequeñas sentencias. Le incumbe al profesor observar y corregir la posición de los dedos y del cuerpo. En el primer año los ejercicios se harán durante el primer semestre en las pizarras y, en el segundo en el papel, con lápiz. Desde el segundo año en

adelante se usarán cuadernos, cuyo tipo principal de letra será la norteamericana, y ese año se completará con la enseñanza de letras de fantasía.» (Decreto 1217, 19 de abril de 1904)

Mientras tanto, en 1906, la Reforma de la Instrucción Primaria de Mina Gerais, justificaba la introducción de la caligrafía vertical como la forma de escritura más higiénica y adecuada para la vida moderna por parecerse al tipo de la máquina de escribir (Faria Filho, 1996). El texto normativo fue publicado en 1908 por la Imprenta Oficial bajo el título de: *Instrucción para la escritura vertical*.

En ese mismo año, 1908, Francisco Vianna publicaba su primera serie de cuadernos de caligrafía, con el tipo vertical (Marques, 1934: 87). La serie estaba compuesta de un cuaderno preliminar y de seis cuadernos de ejercicio, con el título de *Caligrafía Vertical*. La serie se editó hasta 1989, con tiradas superiores a los 600.000 ejemplares, ya en la década del cuarenta.

La caligrafía inclinada, utilizada durante el siglo XIX, a pesar de ser «elegante, graciosa y personal» era criticada en tanto se la suponía causa de problemas de miopía y escoliosis en los escolares. Para mantener la salud de los niños se indicaba la caligrafía vertical: «papel derecho, cuerpo derecho, escritura derecha» parecían resumir las prescripciones de la higiene pues «permitiendo al alumno la posición normal del tronco, el estilo vertical, le evita las deformidades del cuerpo que le produce el ejercicio de las letras inclinadas u oblicuas» (Moraes, 1912).

El nuevo tipo caligráfico se presentaba por su legibilidad y simplicidad (como el del texto producido en la máquina de escribir) como el más adaptado a los tiempos modernos. Si la escritura vertical parecía haber desterrado a la inclinada a principios del siglo XX, imponiendo un tipo caligráfico homogéneo para todo el territorio brasileño, en la década de 1930, experiencias con la caligrafía muscular en Río de Janeiro reabrieron la discusión respecto del tipo ideal de escritura más apto para la modernidad.

Se producía, ya a fin de los años veinte, un corrimiento en el campo de la pedagogía. Si hasta aquel momento las preocupaciones educacionales se vinculaban a la prevención u ortopedia del cuerpo infantil, a partir de entonces las preocupaciones teóricas pasan a centrarse en la naturaleza del niño y en la eficiencia de la escuela.

«Con la difusión de la llamada pedagogía de la escuela nueva, las representaciones sobre el papel disciplinador de la educación adquiría nuevos contornos (...) Así, por ejemplo, sería una función del profesor 'guiar' la 'libertad' del alumno de modo de garantizar que el 'máximo de frutos' fuese obtenido con un mínimo de tiempo y esfuerzos perdidos.» (Carvalho, 1997)

Al igual que en Brasil, hasta la segunda década del siglo XX, se habían utilizado en la Argentina dos tipos de escritura, la inclinada y la derecha o vertical. Hasta 1890 la escritura inclinada era la más difundida. Según Mercante (1916) dentro del tipo de escritura inclinada podían distinguirse dos subtipos: el inglés y el Spencerian.

El primero, el inglés, fue el subtipo propuesto por Domingo F. Sarmiento para la enseñanza de la escritura en Argentina.

La polémica respecto de estos tipos de escritura se instala en Argentina, como se dijera, a partir de la última década del siglo XIX. En 1895 y 1896 comienzan a registrarse los primeros datos de la discusión en el *Monitor de la Educación Común*, órgano de difusión de la legislación, las actividades y programas promovidos en el seno del Consejo Nacional de Educación. Así, se dice en una breve nota titulada «Escritura derecha»:

«La escritura inglesa, tan elegante y bella, con que Sarmiento, quería dotar a todos los jóvenes, está expuesta a ser abandonada hasta por los mismos ingleses, en vista de los diversos estudios hechos por el Dr. Deplat y otros que la declaran nociva a la salud y susceptible de engendrar defectos físicos tales como la desviación de la columna vertebral, la miopía y otros» (*Monitor de la Educación Común*, Año XIV, nº 260, pág. 1459, 1895).

La nota, favorable al sistema de escritura vertical, proponía como para el caso brasileño, la famosa fórmula de George Sand: cuaderno derecho, cuerpo derecho, escritura derecha. Por otra parte en 1895 el sistema de escritura derecha se implanta en las escuelas dependientes de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

A partir de entonces queda abierta esta polémica, que se va a prolongar hasta fines de la década del veinte. Si bien la problemática tiene innumerables matices y especificidades¹⁰ en los que no se profundizará, la misma también tiene un eje común que aúna la diversidad. Este eje es lo que aquí se ha denominado como «higiénico-pedagógico». Las bondades de uno u otro método estaban estrechamente relacionadas con los problemas físicos que los mismos pudieran generar. Si bien el argumento fue principalmente empleado por los pedagogos que querían introducir en la escuela la enseñanza de la escritura vertical, se transformó en el eje de la discusión ya que los partidarios de la escritura inclinada se defendían, frente a tales acusaciones, con la misma línea argumental.

Aunque la discusión también abarca otras cuestiones más ligadas a lo pedagógico como la belleza de la letra o la rapidez y legibilidad de la escritura, el problema higiénico ocupaba un lugar principal en la discusión en la que intervenían junto a los pedagogos, médicos higienistas. «Civilizar» en términos de Sarmiento, significaba disciplinar los cuerpos para la modernidad, y la escritura era el acto de escribir con una posición corporal homogénea para todos, eficiente para la tarea y determinada «científicamente».

Por ejemplo, en otro artículo del *Monitor de la Educación Común*, denominado «La escritura vertical», de 1896, se dice:

«Posteriormente estudios, verificados por médicos de eximia reputación y ciencia, especialmente en estos últimos tiempos, nos han convencido de que la miopía y

la deformación de la espina dorsal tienen por causa principal la escritura inclinada y la postura que ella exige» (*Monitor de la Educación Común*, Año XVI, nº 275, pág. 678, 1895).

Y en 1917, en la *Revista de Educación*, también se afirma al respecto:

«Los niños ingresan en la escuela con la vista normal, los hombros horizontales y con la columna vertebral normalmente conformada, y salen muchos de ella a los ocho o diez años, miopes, con un hombro más elevado que el otro, con el bacinete o pelvis inclinado, y con una notable desviación, a la derecha o a la izquierda de la columna vertebral.

Higienistas como Rochat, Dubrisay, Ivont, etc. reunieron datos sobre las deformaciones apuntadas, dieron la voz de alarma, y una comisión de higiene instituida por el Ministro de Instrucción Pública de Francia estudió detenidamente el problema, culpando al sistema de escritura inclinada como el causante de esos achaques; miopía, escoliosis, asimetría, etc.» (Año LX, nº II, pág. 160, 1917).

Al método de escritura inclinada se lo acusa de generar dos tipos básicos de problemas médicos: la miopía, como principal alteración de la visual y problemas en la posición del escolar, (desviación de la columna y asimetría en los hombros).

Un primer punto de inflexión en la discusión, en Argentina, se produce con la aparición de un libro de Mercante¹¹ denominado *Metodología*, publicado en 1916. En el mismo se sostiene, citando investigaciones de la época, que la mala posición no es consecuencia del empleo de uno u otro método de enseñanza de la escritura, sino de la inadecuación de los bancos al cuerpo infantil, del tipo de lápiz utilizado, de la fatiga del alumno, de la manera de sentarse, de colocar el papel, etc. En síntesis:

«Las desviaciones no deben, pues, atribuirse a los sistemas de escritura, sino al material de enseñanza, al tipo kinético del alumno, al descuido de los maestros.» (Mercante, 1916: 98)

Si bien la discusión no desaparece, cambia su eje. Los problemas de higiene pasan paulatinamente a ocupar otro lugar, subsidiario del pedagógico. Ya dejan de atribuirse gran parte de los problemas del cuerpo al método de enseñanza de la escritura y comienzan a revisarse otras cuestiones tales como la forma de los bancos y los hábitos generales de los alumnos. Cuestiones en las que los médicos, todavía, tienen mucho para decir¹².

Homogeneización más eficiencia: la buena letra y sus métodos de enseñanza

La escolarización de la escritura y la escrituración del habla de la lengua nacional suponen la construcción de una estructura normativa que distinga el buen uso

del mal uso de la lengua y al alumno escolarizado del niño sin escolarizar. En los años veinte de este siglo, como lo muestran los datos estadísticos presentados anteriormente, Argentina ya había escolarizado casi tres cuartas partes de su población. La expansión de la escolarización, el disciplinamiento escolar, la alfabetización y la homogeneización de la población eran tareas que se estaban realizando. La población negra e indígena había sido mayormente eliminada del territorio. Los inmigrantes europeos, habían sido o estaban siendo escolarizados.

En Brasil, por el contrario, la masificación de la escolaridad todavía era objeto de no pocas polémicas. Las apuestas al blanqueamiento de la sociedad brasileña a través de incentivar la inmigración extranjera¹³ se mostraban ya para fines de la primera década de este siglo como insuficientes. No contenían los conflictos sociales ni tampoco se generaban mayores riquezas. El «elemento blanco», considerado superior racialmente, había sido convocado para sustituir al negro, estigmatizado como incapaz e insolente. Sin embargo, la huelgas obreras realizadas entre 1917 y 1920 en el eje industrial Río / San Pablo¹⁴, promovidas especialmente por inmigrantes europeos (mayormente italianos y españoles), marcaban el fin de la importación de operarios como «estrategia civilizadora». Se comienza a pensar nuevas alternativas para la intervención social¹⁵. El desafío que se plantea en los años veinte es el de nacionalizar al extranjero y abasileñar al brasileño. La población negra y mestiza que había sido marginada de la vida republicana por la inmigración sería nuevamente incorporada al Brasil moderno en la construcción de la unidad nacional. En tal contexto la educación adquiriría un lugar principal. En ella se depositó la responsabilidad de «regenerar la sociedad» en un país en el que el 80 % de la población era analfabeta (Mignot, 1997: 125).

Entre 1920 y 1935 se realizaron varias reformas en la instrucción pública. En San Pablo, las reformas de Sampaio Dória, 1920, Lourenco Filho, 1930-31 y Fernando de Azevedo, 1933; en Rio las de Carneiro Leao, 1922-26, y otras; en Minas puede citarse la de Francisco Campos en 1928. Todas tenían como objetivos centrales alfabetizar masivamente la población a partir de la incorporación de los principios de la escuela nueva.

En Río de Janeiro, la reforma Anísio Teixeira (Vidal, 1995) discute las técnicas más adecuadas para aprender a escribir y realiza experiencias con la caligrafía muscular «método de escribir que emplea el músculo del antebrazo, dejando la mano libre para desplazarse sobre el papel» (Anderson, 1929: 138).

En San Pablo los debates en torno de la caligrafía muscular se habían iniciado ya en la década del veinte. Anderson publicaba el libro *Caligrafía muscular* de C. C. Lister¹⁶. Allí se explicaba el método detalladamente. En el año 1929 Anderson editaba en la revista *Educação*, órgano de difusión de la Dirección General de Instrucción Pública de San Pablo, el artículo «La enseñanza de la caligrafía». En dicho artículo se defendía la superioridad de la escritura muscular en comparación con la vertical. En ese mismo año Lourenco Filho, también demostrando su interés por este método de enseñanza, efectuó una traducción manuscrita de *Muscular Movement Writing - Elementary Book*, de C.C. Lister. Posteriormente Lourenco Filho

fue director de las escuelas normales, secundarias, primarias y los jardines de infantes del Estado de Río de Janeiro. Se iniciaron, en aquel momento, las experiencias con la caligrafía muscular en el Estado.

Partiendo de constatar que los niños «escriben cada vez peor» y que la escuela renovada no debería descuidar la enseñanza de las técnicas fundamentales de la escritura, Orminda Marques (Directora de la escuela primaria del Instituto de Educación del Distrito Federal), se dedicó a investigar «la buena escritura» entre 1933 y 1936. Intentaba contribuir a crear una «didáctica racional» (Vidal, 1996: 105-106). Para Orminda, la «buena escritura» se caracterizaba por ser una escritura rápida, clara, legible, elegante y que propiciaba una cierta libertad de ejecución. La misma sólo podría lograrse a través de la técnica de la caligrafía muscular. Se basaba en movimientos rítmicos del antebrazo. Al decir de la autora, con dicha técnica se obtendría una letra inclinada, uniforme en el tamaño y en las uniones, y la misma se obtendría por tracción y no por presión. A diferencia de las denominaciones de los métodos anteriores que se vinculaban al formato de la letra, vertical o inclinada, la nueva caligrafía se llamaba «muscular», significando la relación necesaria entre el movimiento y la escritura. Esta técnica también debería proporcionar al alumno hábitos de orden, aseo y disciplina mental.

Según esta directora, la elección del método se fundamentaba en estudios de fisiología del movimiento de la mano y de psicología de aprendizaje de la lengua escrita. Decía basar sus trabajos en las investigaciones de Robert Dottrens, Frank Freeman y Lister¹⁷, entre otros. Así, Orminda Marques, luego de tres años de investigación, concluía que el sistema muscular era superior a los demás. Para ella, la disciplina en el trazo se asociaría al disciplinamiento mental:

«Es, a partir de la práctica constante que el buen lenguaje se hace automático: habituando al niño a hablar con corrección y claridad el profesor está enseñando los principios y reglas de redacción» (Departamento, 1934: 114).

El «buen lenguaje», definido como aquel que es claro, conciso y veloz, estaba asociado a la «buena escritura» para la cual los atributos de claridad y velocidad eran también fundamentales. Claridad y velocidad sólo podrían obtenerse a partir del desarrollo del pensamiento lógico y racional y de las técnicas apropiadas de expresión. Al exponer sus ideas, los niños buscarían en estos principios y técnicas los modos adecuados para ordenar el pensamiento, tanto en lo que respecta al contenido como a la forma. La disciplina de hablar/pensar se asociaría a la disciplina del escribir.

El propósito de asegurar la claridad de expresión escrita ya se había planteado a comienzos de siglo como justificativo de la introducción de la escritura de tipo vertical. Sin embargo, la diferencia con la discusión de la década del treinta no es menor, en la medida en que en estos tiempos se asocia claridad con velocidad y se anuncia así la problemática de la eficiencia en el manejo de la lengua escrita. Además de escribir bien, el alumno debería plasmar rápida y objetivamente sus ideas en

el papel. De este modo se evitaría el desperdicio de tiempo en la escritura y también en la lectura. La claridad al escribir implicaría facilidad posterior de comprensión lectora. Esto, además, auxiliaría y simplificaría el trabajo docente. Claridad significaba entonces, legibilidad en el trazo y objetividad en el pensamiento.

Aparecía como consecuencia un nuevo ideal estético relacionado con el ordenamiento lógico y con la expresión rápida del pensamiento. El mensaje escrito podría ser rápidamente aprehendido. El mensaje escrito sería pensado como imagen. Esta preocupación era central en el momento en el que se difundía en el Brasil el método global de enseñanza. La belleza y la economía pretendidas sólo serían posibles en la medida en que el movimiento eficaz permitiese adquirir velocidad sin fatiga.

«Simplicidad, secuencia y coordinación de movimientos, suficientemente repetidos hasta que se realicen correctamente, permiten una ejecución que da la impresión de facilidad e incluso de tranquilidad, que a veces engaña en cuanto a la rapidez. Esto puede observarse a cualquier hora (...) Procurad acompañar a una buena costurera en su trabajo durante un día. No sólo completaráis muchos menos trabajos que ella, incluso haciendo un esfuerzo mayor, sino que al final del día estaréis completamente extenuadas, creyendo que merecéis un buen descanso por la tarea realizada. Mientras tanto ella probablemente hará planes para ir a bailar y allí pasará la mitad de la noche, y volverá al trabajo al día siguiente sin muestras de cansancio. Ella no se cansa con el trabajo mientras vos os consumís con él, y probablemente hasta os atormenta en sueños. Este principio puede aplicarse, como ningún otro, a la caligrafía.» (Anderson, 1929: 235)

Se intentaba formar al «nuevo hombre», eficiente, conciso y rápido de pensamiento, es decir, capaz de lidiar ágilmente con la información. Estas características eran las solicitadas por la sociedad moderna, por la sociedad de la profusión de las informaciones vía radio, de la explosión de imágenes permitidas por el cine y de las crecientes exigencias productivas de la industria (mínimo de fatiga y máximo de eficiencia, a partir de la optimización de los movimientos).

En Argentina, el lema de la «buena escritura» se traducía como el lema de la «buena letra». La «buena letra» también se propone como el nuevo objetivo para la enseñanza de los procesos de escrituración. En su número del 20 de junio de 1925 la revista *La obra* publica un artículo paradigmático de lo que va a ser una nueva concepción en el proceso de enseñanza de la escritura. Este artículo, si bien tiene un marcado tinte teórico, aparece en la sección dedicada a la didáctica práctica. En él se encuentran los principales aspectos orientativos en esta materia, que adopta a lo largo del tiempo un importante grupo de pedagogos enmarcados en el Movimiento de la Escuela Nueva.

El artículo, denominado «Del cuaderno único: cómo se consigue buena letra» señala los aspectos de ruptura con las proclamas que se venían imponiendo hasta ese momento y hace una serie de propuestas respecto del tema que se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- a) Proponen desterrar en la escuela la enseñanza de la caligrafía. Señalan, como uno de sus argumentos que la Ley de Educación Común (Ley 1420), sancionada en 1884, que organiza la educación primaria en la Argentina no contempla la enseñanza de la caligrafía como asignatura independiente. En este sentido dicen que:

«Los legisladores del 84 comprendieron que 'la buena letra' debía ser la consecuencia natural de la enseñanza de la Escritura y no una 'escritura especial', 'decorativa', para ciertos momentos de la vida escolar» (*La obra*, Tomo V, nº 9, pág. 401, 1925).

- b) Proponen eliminar de la escuela los materiales didácticos empleados para la enseñanza de la caligrafía. En función de lo antedicho, la escuela no admitiría entonces un cuaderno especial para la caligrafía y, por tanto, la enseñanza de la escritura debería realizarse en el mismo cuaderno en donde se realizan todas las demás tareas.

«Esa concepción legal es la que defiende la escuela moderna al no admitir un 'cuaderno especial' de 'caligrafía' destinado a usarse en determinadas horas de la semana, para escribir entonces con 'linda' letra» (*op. cit.*, pág. 401).

- c) Proponen trabajar la enseñanza de la lengua escrita a partir del concepto de la «buena letra» en oposición al concepto de «letra caligráfica».

«Por eso nuestro artículo estudiará cómo se consigue buena letra y no la enseñanza de la caligrafía (...) Para los grandes autores, que bajan al estudio de estos asuntos en los tratados de la Ciencia de la Educación, la Escuela Primaria debe conformarse si consigue del niño una escritura clara y legible por el cuidado que éste pone en los rasgos que distinguen unas letras de otras y las dimensiones y distancias que las mismas guardan entre sí» (*op. cit.*, pág. 401).

- d) Proponen definir a la Buena Letra como aquella que es clara y legible.

Esto depende para ellos de varios factores:

- d.1. del «tipo de letra»;
- d.2. de los auxiliares de enseñanza. Recomiendan el cuaderno único;
- d.3. del tipo de lápiz, lapicera, pluma y calidad de la tinta;
- d.4. de las condiciones del medio: temperatura, la fatiga del niño, etc.;
- d.5. de que los docentes mantengan uniforme la propia letra de acuerdo a los rasgos convenidos. Se recomienda un tipo de letra por escuela y de ser posible para todo el sistema.

- e) Proponen separar el problema de la higiene del problema de la enseñanza de la escritura. Es decir, rechazan la hipótesis que vincula ciertos problemas físicos con el método pedagógico de enseñanza de la escritura. Y,

en un párrafo en el que se destaca la ironía y que se acompaña con una nota al pie sostienen:

«En la parte referente a la higiene se nos tolerará una sonrisa incrédula en lo que respecta a las 'escoliosis' y 'xifosis' debidas a la escritura»⁽²⁾.

(²) Si fuese cierto lo que sostienen los higienistas sobre ese asunto sólo veríamos ambular por Buenos Aires gente de columna vertebral desviada y, de pecho hundido... ¿es cierto eso? Cuando por casualidad damos con algún desgraciado, su defecto tiene otro origen, con toda seguridad. Los bancos que se usaban en las escuelas hace cuarenta años hubieran multiplicado aquellos vicios de conformación. Con todo, por más que escudriñamos en nuestros largos paseos, no encontramos lo que debía abundar. Los señores higienistas exageran 'un poco'... y para convencerse es suficiente asistir a una conferencia de profilaxis: uno vuelve a su casa y teme beber una copa de agua» (op. cit., pág. 401).

- f) Proponen vincular los problemas de higiene con ciertos hábitos y las comodidades del aula. Establecen la necesidad de un equipamiento «cómodo» del aula, pero no en función del tipo de escritura sino del niño. En este punto siguen claramente las premisas enunciadas por Mercante en su *Metodología* (1916):

«Los bancos escolares deben ser 'cómodos' en atención al 'niño' y no a la escritura, y entonces darán la posición holgada para todos los menesteres escolares» (pág. 401).

- g) Por último proponen la hipótesis según la cual, los avances en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la escritura se producen en relación a los avances y a los datos aportados no por las ciencias médicas sino por la psicopedagogía.

«Ya en anteriores estudios hemos afirmado que la 'imitación' no es un mito. La vieja escuela descuidaba esa característica propia de la infancia, puesta de manifiesto, en forma evidente, por los psicólogos. La evolución verificada por la escuela moderna se ha realizado a base de los datos suministrados por las ciencias psicopedagógicas» (pág. 403).

A partir de estas premisas, los pedagogos argentinos incluidos en el Movimiento de Escuela Nueva¹⁸ construyen un nuevo andamiaje teórico que les permiten, por un lado, operacionalizar y precisar estas premisas para llevarlas al aula y, por el otro, definir nuevas polémicas respecto del problema de la enseñanza de la lengua escrita.

En este sentido, y para ejemplificar esta nueva construcción teórica, se considerarán tres aspectos de los nuevos textos en relación al tema. El primero es que los pedagogos de este movimiento intentan acercar y aunar léxico y criterios con las propuestas teóricas anteriores, de forma tal que la ruptura no sea total. Ellos no eli-

minan el término «caligrafía» aunque aclaran que ésta se asimila a «la enseñanza de la buena letra». En 1935, a diez años del artículo anterior, la revista publica una nota titulada «La cuestión de la caligrafía» en donde este juego de revisión del término aparece.

«La enseñanza de la escritura como técnica, en todos los grados de la escuela primaria, implica simultáneamente un ejercicio de caligrafía, esto es, de buena letra, de la mejor letra que el alumno pueda hacer.» (op. cit., n° 260, pág. 201)

En uno de los libros más clásicos sobre el tema denominado *Manual del Método Natural para la Enseñanza de la Lectura/Escritura* se dice al respecto:

«La maestra debe tratar de conseguir caligrafía. Esto no significa imponer un tipo determinado de letra, sino una letra uniforme, bien formada en cada niño.» (Dezeo de Muñoz, 1944: 112)

El segundo es que estos pedagogos crean métodos prácticos de enseñanza de la escritura con una fuerte apoyatura en lo que ellos consideran el desarrollo psicológico del infante. El criterio de autoridad más utilizado para validar una afirmación respecto de cómo debe ser la enseñanza es el psicológico evolutivo y el psicológico experimental o psicométrico, según el caso. En este sentido no llaman la atención ciertas frases tomadas de la *Didáctica especial* de Clotilde Guillén de Rezzano (1938) que dicen:

«La experiencia ha demostrado que, tanto la pizarra por su dureza y falta de higiene, como el papel de doble raya y el cuadriculado, porque aumenta las dificultades iniciales y coarta el carácter personal de la letra, la copia de los elementos, por su mecanismo y carencia de interés, son contrarios a los fines de esta enseñanza (...) Las investigaciones de psicología experimental han venido a comprobar lo que la observación empírica había intuido, agregando otras conclusiones interesantes que el maestro debe tener presente para orientar el aprendizaje de la escritura.» (Guillén de Rezzano, 1938: 48)

La escritura en los «sistemas nuevos», ya sea por el «método global» o «método natural» divide la enseñanza en pasos sucesivos en función del desarrollo psicológico del infante. En el método natural, por ejemplo, se considera que la escritura parte del dibujo y evoluciona progresivamente en arreglo al natural desarrollo. Dezeo de Muñoz dice, entre sus tantos consejos:

«La maestra no debe apresurar el descubrimiento de los elementos porque haría pesada la enseñanza y la desviaría de su proceso natural. Ella debe tener presente que es necesario que el niño realice ese descubrimiento y no debe anticiparlo porque sería contraproducente.» (op. cit., pág. 125)

El tercer aspecto de esta construcción discursiva en los «sistemas nuevos» que se genera se relaciona con la creación de nuevas polémicas en torno de la enseñanza de la lengua escrita:

- a) Respecto del tipo de letra, las opiniones van a dividirse entre quienes apoyan que el niño aprenda diversos tipos de letra o uno sólo. Entre los segundos se dividen entre quienes apoyan la escritura *script* y quienes son partidarios de la cursiva.
- b) Respecto del tipo de escritura, la polémica se divide entre quienes bregan por un tipo de escritura uniforme y quienes contemplan la formación del tipo individual de escritura en los alumnos.
- c) Respecto de los auxiliares de enseñanza, la polémica se desata entre quienes pretenden un cuaderno con cuadrícula, un cuaderno rayado y un cuaderno liso.

De modo muy similar, en Brasil, nuevas propuestas teóricas conformaron el campo de la enseñanza de la escritura. El juego de revisión y aproximación de los términos «caligrafía» y «buena escritura» se presentaba en los textos de los educadores escolanovistas de la década del treinta y del cuarenta. En el Programa para la enseñanza fundamental, publicado en 1950, la palabra caligrafía ya estaba totalmente ausente y se mantenían bajo el título de «escritura» las prescripciones formuladas por Orminda Marques (1934, 1936a y 1936b).

Si se revisa la experiencia de la enseñanza de la escritura muscular, se la puede comprender como representativa de uno de los métodos prácticos de enseñanza de la escritura, constituido por pedagogos escolanovistas y fuertemente apoyado en los preceptos de la psicología, dando visibilidad a las polémicas en torno de diferentes tipos de letra y escritura.

Si los métodos propuestos y utilizados en Argentina y Brasil hasta los años veinte se centran en conseguir la mayor homogeneidad (igualdad en la letra), o sea la menor diferenciación posible en la posición corporal y en la letra, las propuestas posteriores parecen enfatizar el problema de la eficiencia, en tanto que ya no se trata de hacer letra «bella» sino letra «legible». Sin embargo, en Brasil, las polémicas entre la caligrafía muscular y la vertical y la fuerte intervención de las casas editoriales verificadas por la proliferación de cuadernos caligráficos, le agrega a la preocupación por la legibilidad el problema de la homogeneización de la letra y la escritura, en tanto que se trata de un tipo de letra estandar para todos los niños.

En Argentina ya se cuestiona este concepto decimonónico de homogeneidad, y por ello las polémicas de la época sobre si enseñar uno o varios tipos de letra, si la letra tiene que ser la misma para todas las escuelas o sobre si se puede permitir un tipo de letra para cada niño. La letra ya no tiene que ser igual (caligráfica), sino que tiene que ser equivalente (legible), y por ello la posibilidad de difusión de los nuevos métodos no-caligráficos en los que la primera y más fundamental diferenciación comienza a presentarse entre la letra de infantes y la de adultos. Mientras en Ar-

gentina el discurso de la época pretendía la exclusión de los cuadernos de caligrafía del universo escolar, en Brasil estos cuadernos se mantuvieron como una práctica cotidiana en las escuelas. En los años 40, por ejemplo, aproximadamente 270.000 ejemplares de cuadernos caligráficos se imprimieron sólo en una editorial, la Cia. Melhoramento, de San Pablo. Cabe recordar que la matrícula total del país se estimaba en 700.000 alumnos, en 1938 (O Ensino, 1943: 149)¹⁹.

La diferencia entre los métodos de la «buena letra» en Brasil y Argentina podría tal vez explicarse, por lo menos en parte, por el grado de difusión y los niveles de escolarización que hay en los dos países en la década del veinte. La hipótesis es que mientras en Argentina el proceso de masificación era un hecho, en Brasil estaba todavía en sus comienzos.

La falta de leyes generales para la enseñanza primaria, que sólo comienzan a surgir en el Brasil en la década del cuarenta, convertían a las cartillas²⁰ y a los cuadernos de caligrafía en instrumentos indispensables y eficaces de difusión, no sólo del patrón lingüístico pensado como nacional, sino también de la exaltación de héroes y fechas conmemorativas, especialmente en las décadas de 1910 y 1920, y sirvieron para reforzar las identidades infantiles y las representaciones de un Brasil moderno (en los años 30 y 40 sobretodo). Si los cuadernos de caligrafía de los primeros grados tenían ejercicios de coordinación motora y de copia de letras aisladas, los de los grados siguientes presentaban frases más significativas y pequeñas imágenes alusivas.

A modo de conclusión

En síntesis se puede decir que la modernidad escolar fue un imperativo y un hecho en estos dos países latinoamericanos. Queda claro también que en la construcción de esa modernidad, los métodos y las formas de enseñanza de la escritura ocupaban un papel importante, en la medida en que universalizaban y homogeneizaban prácticas vinculadas al universo de lo simbólico, pero también universalizaban prácticas vinculadas al cuerpo, al espacio y al tiempo escolar.

Las estrategias didácticas propuestas para esta enseñanza provenían de Europa o de Estados Unidos. No obstante, el universo de métodos de enseñanza surgidos en el viejo continente y en los Estados Unidos era tal que permitió que Argentina y Brasil, a partir de los años veinte, utilizaran mayormente para sus procesos de escolarización métodos de enseñanza muy diferentes. Es una hipótesis que aquí se presenta que estos métodos eran, en rigor de verdad, aspectos de estrategias político-didácticas diferentes que se implementaban en función de las particularidades del desarrollo de los sistemas educativos de estos dos países.

Mientras que en Argentina la mayoría de la población estaba alfabetizada para la década del veinte y contaba con un expandido sistema de educación elemental, en Brasil recién se comenzaba este proceso. La homogeneización de la población era

un proceso avanzado en la Argentina de los años veinte y por ello podía permitirse ciertos niveles de «diferencia» o aparente «heterogeneización» en la letra de los infantes, tal como lo proponen los métodos de enseñanza no centrados en la caligrafía. El sistema, más que estructurarse tenía que volverse más eficiente, pero eficiencia y diferencia se hacían posibles por las condiciones que ofrecía el sistema educativo argentino. Brasil tenía otros desafíos por delante. El principal: la estructuración de su sistema. Desde esta perspectiva, la difusión de patrones para la escrituración y una cierta homogeneización de la letra y de la eliminación de las diferencias parecía una propuesta más estratégica en la búsqueda de la eficiencia escolar. No obstante, en los dos casos la diversidad de los métodos tenía un sólo y único objetivo: la construcción de la modernidad escolar. Esta modernidad escolar se producía a partir de una nueva racionalización del acto educativo. En Brasil, la escritura muscular fue un ejemplo significativo. Las discusiones no se centraban en el problema de la estética de la letra, sino que se trataba de controlar el ritmo de la escritura y el movimiento de la mano y del antebrazo, asociados a la construcción de un pensamiento objetivo y sucinto.

La optimización de la escritura se vinculaba a una preocupación con la economía tanto del gesto como del pensamiento. Escribir velozmente significaba trazar con rapidez la letra y dejar en el papel ideas precisas. La antigua erudición humanista implicaba un desperdicio que debía ser sometido a los nuevos dictámenes de la sociedad moderna en la que tiempos y movimientos aparecían como recursos de alto costo. En Argentina, la escritura no-caligráfica respondía a los mismos objetivos. Sólo que, para lograrlo, otros métodos parecieron más efectivos. El método de enseñanza muscular, que tanta difusión tuvo en Brasil, quedó reducido en Argentina a una alternativa entre muchas, a unas pocas páginas del *Monitor de la Educación Común*.

Referencias bibliográficas

- ANTUNHA, H. (1976) *A instrução pública no estado de São Paulo: a reforma de 1920*. Estudos e Documentos. Publicação da Faculdade de Educação/USP.
- BARBANTI, Maria Lúcia (1977) *Escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo: um estudo de suas origens*. Mestrado, FEUSP.
- BRASLAVSKY, B. (1962) *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Kapelusz, Buenos Aires.
- CARVALHO, Marta (1997) «Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas». In: FREITAS, Marcos C. de *História Social da Infância no Brasil*. Cortez, São Paulo, pp. 284-328.
- CHARTIER, A. (1993) «Les illetrés de Jules Ferry: réflexions sur la scolarisation de l'écrit entre XIX e XX siècle». *Illetrisme. Variations historiques et anthropologiques. Ecritures IV*. Centre Georges Pompidou, pp. 81-102.
- CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRARD, Jean. «L'invention du quotidien: une lecture des usages». *Le Debat* (49): 97-108, mar./avr. 1988.
- DEMARTINI, Zeila (1988) «Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão». *Cadernos de Pesquisa* (64):24-37, fev./1988.
- DIAS, Maria Odila L. (1984) *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*. Brasiliense, São Paulo.
- FARIA FILHO, L. (1998) «Ensino da escrita e escolarização dos corpos: uma perspectiva histórica». In: FARIA FILHO, L. (org.) *Modos de ler, formas de escrever: estudos de História da Leitura e da Escrita no Brasil*. Autentica, Belo Horizonte, pp. 29-46.
- FAUSTO, B. (1977) *Trabalho urbano e conflito social (1890-1920)*, S.P. DIFEL.
- GVIRTZ, S. (1996) *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina 1930-1970*. Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- HERBRARD, J. (1990) «A escolarização dos saberes elementares na época moderna». In: *Teoria & Educação*, Pannônica, Porto Alegre, nº 2, pp. 65-110.
- HERBRARD, J. (1995) «Des écritures exemplaires: l'art du maître écrivain en France entre XVI et XVIII siècle» In: *Mélanges de L'école Française de Rome. Italie et Méditerranée*. Tomo 107, 2, Paris.
- HOLLOWAY, Thomas (1984) *Imigrantes para o café: café e sociedade em São Paulo, 1886-1934*. Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- MAGNANI, Maria do R. M. (1997) «Os sentidos da alfabetização: a Aquestão dos métodos e a constituição de um objeto de estudo» (São Paulo B 1876/1994). Tese de Livre-Docência, UNESP B Campus de Presidente Prudente.
- MIALARET, G. y VIAL, J. (1985) *História mundial da educação*. Tomo III, Ed. Res, Brasil.
- MIGNOT, Ana (1997) *Baú de memórias, bastidores de histórias, o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto*. Doutorado, PUCRJ.
- NEWLAND, C. (1996) «La educación elemental en Hispanoamérica en el siglo XVIII: permanencia y cambio en un entorno colonial» In: MARTÍNEZ BOOM, A. y NARODOWSKI, M. (comps.) *Escuela, historia y poder: miradas desde América Latina*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- NOVOA, António. (1991) «Para o estudo sócio-histórico da génese e desenvolvimento da profissão docente». In: *Teoria & Educação*, Porto Alegre, Pannônica, nº 4, pp.109-142.

- PUIGGRÓS, A. (1990) *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Galerna, Buenos Aires.
- RAMOS, J. (1941) *Historia de la institución primaria en la República Argentina*. Peuser, Buenos Aires.
- TANK DE ESTRADA, D. (1988) «La enseñanza de la lectura y la escritura en la Nueva España: 1700-1821». In: *Historia de la lectura en México*. Colegio de México, México.
- VARELA, J. e ALVAREZ-URIA, F. (1992) «A maquinaria escolar». In: *Teoria & Educação*, P. Alegre, Pannônica, n° 6, pp. 68-96.
- VIDAL, Diana G. (1995) *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Doutorado, Faculdade de Educação/ USP.
- VIDAL, Diana G. (1996) «Arte práctica ou ciência aplicada: o discurso pedagógico e a formação docente». In: GVIRTZ, Silvina, *Escuela Nueva en Argentina y Brasil: visiones comparadas*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires, pp. 89-124.

Fuentes citadas:

- ANDERSON (1929) «O ensino de calligraphia». *Educação*, 7(3): 238, jun. 1929.
- CARDERERA, M. (1886) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Lib. Gregorio Hernando, Madrid, 3ra. edición.
- CFI (1963) *Analfabetismo en Argentina. Evolución y tendencias actuales*. Buenos Aires.
- DEPARTAMENTO de Educação do Distrito Federal (1934) *Programa de linguagem. Série C, Progrãmas e Guias de ensino, n° 1*. Cia. Editora Nacional. Rio de Janeiro.
- DEZEO DE MUÑOZ, E. (1944) *Método natural para la enseñanza de la lectura-escritura*. Ed. La Obra, Buenos Aires.
- Digesto de Instrucción Primaria* (1937) Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires.
- El niño* (1931) Ed. Perrotti, Buenos Aires.
- GUILLEN DE REZZANO, C. (1938) *Didáctica especial*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
- MARQUES, O. (1934) «Contribuição para o ensino da escrita nas escolas primárias». *Arquivos do Instituto de Educação*, Distrito Federal 1 (1): 87, jun. 1934.
- MARQUES, O. (1936a) «Contribuição para o ensino da escrita». *Arquivos do Instituto de Educação*, Distrito Federal 1(2): 233-38, jun. 1936.

- MARQUES, O. (1936b) *A escrita na escola primária*. Cia. Melhoramentos. São Paulo.
- MERCANTE, V. (1916) *Metodologia*. Librería del Colegio, Buenos Aires.
- MERCANTE, V. (1931) *El abecé*. Kapelusz, Buenos Aires.
- Monitor de la Educación Común*. Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, 1882, 1895, 1896, 1906, 1918.
- MORAES, Theodoro de (191?) *Caligrafia vertical*. Coleção brasileira de cadernos. Caderno nr. 4. Typ. Siqueira, Salles & Comp., S. Paulo.
- MORÃO, Francisco Alves. (1930) «Ensino da linguagem escripta». *Educação*, XII (3): 357, set. 1930.
- O ensino no Brasil em 1938*. (1943) Min. Educação e Saúde. Serviço de Estatística da Educação e Saúde. Serviço Gráfico do I.B.G.E. Rio de Janeiro.
- Programa para o ensino fundamental* (1950) 11, 21, 31, 41 e 51 anos. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte. Livraria Francisco Alves.
- Revista de Educación* (1917) Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, La Plata.
- La obra*. Ed. La Obra, Buenos Aires, 1925, 1927, 1935.

Notas

- 1 En este artículo se trabajará sólo el problema de la enseñanza de la escritura en la escuela elemental o primaria. La práctica caligráfica y la enseñanza de la escritura en los colegios no será objeto de análisis, en tanto remiten a otro campo de estudios, el de la escritura como un saber profesional. Nuestra reflexión se centrará en la escritura como un lenguaje de la modernidad, es decir como un lenguaje masivo.
- 2 Este trabajo, aunque tangencialmente, ofrece algunos datos para percibir, también, cómo la introducción de la enseñanza de la escritura en el universo escolar modificó la organización del espacio, del tiempo y de las relaciones sociales: del espacio, recordando que para escribir es necesario un lugar propio; del tiempo, percibiendo que la escritura instaura la posibilidad de la lectura posterior, lo que confiere mayor durabilidad a la palabra y mayor relevancia al registro; y de las relaciones sociales, en la medida que la escritura crea una nueva dinámica, a través de las cartas y todo tipo de anotaciones (Chartier y Hébrard, 1988, pág. 107).
- 3 La República Argentina constituye una parte del territorio de lo que fueron las Provincias Unidas del Río de La Plata.
- 4 Datos tomados de CFI *Analfabetismo en Argentina. Evolución y tendencias actuales*. Buenos Aires, 1963.
- 5 A pesar de la imposición legal, el método de enseñanza lancasteriano se utilizó poco tiempo en el Brasil. A pesar de la imposición legal ya en la década del cuarenta del pasado siglo, había sido abolido en algunas provincias como Río de Janeiro y Bahía.
- 6 Este informe fue elaborado por el Inspector General de la Instrucción de la Provincia de San

- Pablo, Francisco Aurelio de Sousa Carvalho.
- 7 Una carta que data del seis de julio de 1857, dirigida al Presidente de la Comisión de Instrucción Pública relata la progresión con que estos diversos recursos eran utilizados. En la misma se informa de un examen público tomado a los alumnos de la escuela de la Parroquia de la Catedral del Sur y se dice:
«Como los niños están educados bajo el sistema de enseñanza mutua comencé el examen por la primera clase, que es la de lectura, que la componen diez y seis niños, de los que el mayor tiene diez años. Estos se encuentran haciendo letras en la arena, y leyendo el alfabeto en letras mayúsculas y minúsculas (...) En seguida procedió al examen de las demás clases, que escriben unas en pizarra y leen en libro: que escriben otras en papel, y leen en los libros siguientes» (pág. 22).
 - 8 El libro *Historia mundial de la Educación* de MIALARET y VIAL (1987), en el capítulo dedicado a las técnicas de aprendizaje de la escritura del siglo pasado refiere también, a la progresiva organización de los recursos empleados en los procesos de escrituración. Señala, para el caso europeo, que en las escuelas de enseñanza mutua, los niños no escriben en papel sino en el último curso. En las escuelas de método simultáneo, se combina el uso de la pizarra y el papel bajo la forma, por ejemplo, de cuadernos de caligrafía. La caligrafía y la escritura se confunden en un sólo y único proceso. Enseñar a escribir es enseñar el arte de escribir caligráficamente.
 - 9 Clotilde GUILLÉN DE REZZANO, en su libro *Didáctica especial*, editado por primera vez en 1938, se refiere todavía, a las ventajas de la enseñanza simultánea de la lectura y escritura:
«Por medio de la simultaneidad de las impresiones visuales, auditivas y motoras se intensifican las imágenes mentales correspondientes al lenguaje leído y hablado, así como los complejos musculares motores. Cada uno gana por su asociación estrecha con los demás, reforzándose mutuamente. La simultaneidad de la adquisición no sólo fija la imagen con más intensidad, por la repetición de los estímulos, sino que favorece su evocación por las diversas asociaciones. Además contribuye a la seguridad y rapidez de las reacciones musculares para reproducirlas gráficamente. La simultaneidad del aprendizaje de la lectura y la escritura se ha generalizado, salvo cuando se inicia al niño demasiado temprano en la lectura (antes de los seis años)» (pág. 47).
 - 10 A modo de ejemplo puede verse el artículo «Sobre el Sistema Argentino de Escritura» publicado en la *Revista de Educación*, en 1917. En el mismo se discute la conveniencia de adoptar un método propuesto por el calígrafo argentino Herrera denominado «Método y Sistema Argentino de Escritura Inclínada» en la Provincia de Buenos Aires y al que se decide probar en la Escuela Experimental Modelo.
 - 11 Victor Mercante (1870-1934) fue un destacado pedagogo argentino, que escribió artículos para la revista *La obra*. Respecto de él señala Puiggrós:
«Su propósito fundamental fue aplicar la psicología experimental para conocer y clasificar a los grandes grupos humanos que debía atender la educación, sentando las bases para una pedagogía que acompañara la evolución natural, en los casos de normalidad y, correctiva en los de anormalidad» (Puiggrós, 1990: 141).
 - 12 Varios artículos del Monitor de La Educación Común en esta época refieren a la forma de los bancos en relación a la salud de los escolares. Al respecto puede verse GIVIRTZ (1996).
 - 13 Entre 1886 y 1934 entraron a Brasil 4.100.000 inmigrantes (Holloway, 1984).
 - 14 En el período que va de 1917 a 1920, se produjeron 109 huelgas en San Pablo y 63 en Río de Janeiro (Fausto, 1977).
 - 15 El gobierno de San Pablo subvencionaba desde 1870 el transporte de inmigrantes hacia el Estado. En 1927 cambia la política y elimina las subvenciones.
 - 16 ANDERSON, A; *Caligrafía Muscular* de C.C. Lister. Typ. Siqueira, San Pablo, s.d.
 - 17 DOTTRENS, R. (1931) *L'enseignement de l'écriture*. Delachaux, París. FREEMAN, F. (1927-1931) *Correlated handwriting*. Blosier Company, Ohio; LISTER, C.C. (1926) *Progressive Penmanship Manual*. The Macmillan Company, New York. Freeman había filmado manos de adultos y niños mientras escribían, llegando a la conclusión de la importancia de la coordinación de los movimientos y del ritmo. Dottrens estudió el problema de la enseñanza de la escritura en Suiza y se preocupó por los aspectos psicológicos de este proceso de adquisición. Lister desarrolló el sistema de caligrafía muscular a partir de su experiencia como profesor en la Escuela Normal de Brooklin, en Nueva York. Lister elaboró una serie de ejercicios para desarrollar la inclinación, el grosor y la «leveza» de las líneas. Una vez optimizada la técnica motriz, los alumnos aprendían a hacer letras aisladas y finalmente las uniones. Los cuidados con la posición del cuerpo, del lápiz o de la pluma eran centrales en este método.
 - 18 Sobre los cambios que se produjeron a partir de este movimiento en el área de la lectura puede verse el ya clásico trabajo de BRASLAVSKY, B. (1962) *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*.
 - 19 Hasta los años setenta, aproximadamente, la Cia. Melhoramentos se destacó como una de las más grandes editoras brasileras ligada al mercado educacional. Sugestivamente, entre 1927 y 1970 Lourenco Filho dirigió en la compañía la serie pedagógica, Biblioteca de la Educación.
 - 20 Aquí vale destacar otra iniciativa de Lourenco Filho, la publicación de la «Cartilha do Povo» para enseñar a leer rápidamente, también de la Cia. Melhoramentos. La primera edición de la misma, con una tirada de 1.080.000 ejemplares data de 1928 y continuó editándose hasta 1995, teniendo más de 2200 ediciones (Magnani, 1997: 202-203).

Comentarios bibliográficos

TERRENO, Ana; DOMÍNGUEZ, Graciela y PÉCORA, Griselda
 Historiografía de la educación:
 aportes desde la investigación y la enseñanza,
 Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto,
 Río Cuarto, Argentina. 130 págs.

El texto se organiza en cinco capítulos y dos anexos. En el prólogo, las autoras explican su origen: puestas a informar –en el marco de una reformulación de Plan de Estudios– los aportes de la especialidad en la formación de psicopedagogos, las preguntas iniciales orientaron lo que finalmente se constituyó en una investigación. Sus resultados son los que se exponen.

Capítulo I (Terreno y Pécora): *El pasado de la Historia. Algunos momentos relevantes:* lo inician presentando las seis líneas que definirán la forma de hacer «historia» en Occidente –a partir de sus creadores–: la historia como «investigación», como «memoria», con sentido «crítico», como «*magister vitae*», la historia en su función «política», la historia «moralizante». Las labores críticas de Valla, Bolland, Mabillon, construyen el sendero de la historia «profesional, erudita», que estalla en el siglo XIX, particularmente a partir de la constitución del Estado Alemán, su necesidad de fundamentarse y la introducción del estudio histórico en el nivel universitario. Y destacan la importancia de Ranke (y luego de Dilthey) en el debate constitutivo de la historia como «ciencia» y los cruces entre «positivismo» y «espiritualismo» en la búsqueda de la relación individuo/Estado en la historia (desde el destacado aporte interpretativo de Josep Fontana).

Revisan luego las reacciones y desconformidades generadas por la «historia desde arriba» y los mojoneros que llevaron a un nuevo planeamiento: los «*Annales*» sintetizan su historia y avatares desde su creación –1929– hasta hoy, y la forma en que se abre paso la herencia de Berr, «interdisciplinariedad», la búsqueda de las historias ocultas). En los siguientes párrafos se aprietan las imágenes trazadas de los «padres» Bloch y Febvre y de los «hijos» Braudel, Chaunu, Labrousse, y el contenido que fueron dando a los conceptos de «hechos», «mentalidades», «larga duración», «coyuntura», «estructura», «individuo», «cuantitividad», «serialidad» e «historia social». El capítulo nos muestra como «*Annales*» se inscribe en la historiografía y la práctica profesional de la Historia –centralmente en Francia– los efectos de la crisis del '68 y la incorporación de historiadoras. En los '80 el estudio de las «representaciones» y su compleja relación con las «estructuras y la vida material» dan lugar a nuevas polémicas. Y estas se extienden al resurgimiento de la «historia política» y las

aplicaciones de Foucault a los dispositivos «micropolíticos». Nuevos espacios abrirán la «historia cultural de lo social» (Chartier-De Certeau-Darnton) y la «historia antropológica o etno-historia» (Ladurie).

Este capítulo reviste un carácter introductorio, acerca de la constitución de la Historia. Pero está sesgado en la sobreconsideración de la función de «*Annales*» (aún cuando su influencia fue muy fuerte). Toymbee, «*Past and Present*», Carr, Hobsbawm, Anderson, Cipolla, G.S. Jones, Fontana, Burke (ambos, fuertes fuentes para la elaboración del presente capítulo) como así los italianos no se incluyen en el análisis. Pero es muy valioso como planteo inicial.

Capítulo II (Pécora): *Las formas de la Historia Argentina durante el siglo XX:*

«...se intenta en forma sintética realizar una aproximación a los rasgos conceptuales de aquellas corrientes o líneas más reconocidas en el presente siglo» (pág. 27).

Data el nacimiento de la *historia científica* en la mitad del siglo XIX, a partir de los guizotianos (Estrada, L. V. López, V. F. López) y los alemanes (Mitre). Los primeros a partir de fuentes impresas y memorias. Los segundos desde un exhaustivo documentalismo. Pero ambas coinciden en su objeto: la historia de la Nación-Estado y la legitimación del poder dominante. Esta –llamada *historia liberal*– alcanza la mayor estatura con la continuidad dada por Ricardo Levene y en la fundación de la Academia Nacional de la Historia, en su función de *única historia oficial* (arquetipo de historia neutra, apolítica y descarnada de procesos sociales y protagonismos colectivos). Pero a pesar de la hegemonía tendida por esa «historia liberal», Pécora resalta cómo la misma es fracturada a partir de 1916 y los cambios internos y mundiales. Ravignani, Torres, Molinari, la llamada «Nueva Escuela Histórica» (desarrollada más fuertemente en ambientes académicos y con vínculos con Berr y Febvre), encabezan esta renovación. Su matriz metodológica arrancaba en la *heurística* y se afirmaba en la crítica. Pero, destaca la autora, no se apartaba de la línea de estudio político-institucional, aunque menos parcializada. Pécora pone el acento en la importancia que tenía –para tales historiadores– develar las relaciones provincia/nación en la constitución del Estado central. La ruptura del '30 trajo aparejada una fuerte polémica sobre el pasado, la revalorización de actores y procesos condenados en la Historia Oficial y la aparición del llamado Revisionismo. Este *bloque historiográfico contestatario* se dirigió a mostrar *otra historia*, pero sin cambiar el sustento metodológico y siguiendo el mismo eje: historia política. Es interesante como la autora presenta las fuentes de esta corriente y las razones de su éxito en públicos no profesionales, y cómo pone de manifiesto la intencionalidad política de los distintos protagonistas. Se señala el giro que hacia los '60 –como influjo del Congreso de Roma en el 55 y la inspiración de *Annales*– se produce en la historiografía argentina, desde la tarea de José Luis Romero y Gino Germani con la introducción de la Sociología. Modernización, desarrollo, orden capitalista, son temas –modos de ver– que renuevan

el hacer histórico: de la narración erudita, al análisis. Un párrafo especial se asigna al estudio del rol del marxismo y la influencia de Hobsbawm en Argentina, cuya presencia hoy parece más vigorosa que en los '70. El capítulo se cierra con el análisis de la *historia de las mentalidades*, su breve desarrollo en la Argentina, el trasfondo de *conocimiento de sí* en las motivaciones latinoamericanas y los cruces entre historia y filosofía.

Capítulo III (Terreno) «Desde los Programas de Estudio: una vía de abordaje de la historiografía educativa argentina»: esta investigación se basa en el análisis de 17 programas de estudio de la asignatura Historia de la Educación en el nivel universitario, destacándose dos límites al mismo: no expresan la estructura de la disciplina y están ceñidos a moldes externos –currículos, correlatividades, objetivos formativos, etc.–. Es un límite también la tardía renovación –hacia los '60– de la especialidad y la temática del *cambio en educación*. En torno a éste, las posturas *evolucionistas* y las *rupturistas*; y en cuanto a actores, los *individualistas* y los *colectivos*. Diferentes concepciones se expresan en torno a la interpretación de *realidad histórico-educativa*: inclusión, integración, articulación, especificidad, causalidad, indeterminación. La organización interior de los programas está signada por la *cronología*, en tanto sucesión o análisis de lo educativo-epocal. Se destaca un doble reduccionismo en casi la mitad de los programas: la Historia de la Educación en Historia de la Pedagogía, y ésta en... Filosofía. Trasciende una idea de «progreso acumulativo», continuidad y sucesión, temporalidad lineal, dependencia de lo pedagógico de los «grandes movimientos», desarrollo de los ideales, escasa relación con las formas y prácticas, y con las estructuras (aún cuando se enuncie en los *objetivos*). La otra mitad de los Programas, reflejan concepciones y aplicaciones dispersas: dos de ellos otorgan espacio reducido a lo educativo y una inclusión desdibujada. Un tercero, expone la ininteligibilidad de sus criterios de organización. Otros dos son calificados de «clásicos» en tanto análisis del pasado para comprender el presente, pero desde una óptica de análisis político. Tres Programas se estructuran a partir de la selección de un eje. Estos parecen apoyarse en concepciones históricas definidas, fundando sólidamente la elección y la articulación de lo educativo con otros procesos. En otro, lo educativo aparece como *expresión de...* El último de los Programas analizados se organiza en torno a «proyectos políticos y educación» y los planteos alternativos. Terreno explicita los criterios de periodización y la relación entre los recortes temporales y el cambio educativo. Concluye en reconocer cierto predominio de un neoevolucionismo, multilíneal y complejizante. Aclara que los programas NO expresan la constitución del campo, sino que éstos se construyen a partir de las necesidades de la enseñanza. Por nuestra cuenta –aunque la autora no lo señale en tales términos– observamos que su estudio su estudio revela notables límites y déficits en la enseñanza de la Historia de la Educación, lo que da relieve al trabajo y abre una posibilidad para la investigación.

Capítulo IV (Terreno): «Diferentes propuestas para el estudio de la Historia de la Educación: Prólogos, Introducciones y Prefacios»: se analizan las dieciséis obras de Historia de

la Educación o la Pedagogía en Occidente, consignadas en los diecisiete Programas. Se trata de Manuales u obras generales y refiere –obviamente– a lo que sería Historia de la Educación General (no Argentina, no Latinoamericana). De ellas, se intenta comprender y sintetizar los conceptos de Educación, Pedagogía, Historia de la Educación, «grandes hombres» y utilidad, que subyacen o se explicitan en su presentación. En cuanto al primer concepto, el 50 % de los autores adoptan la perspectiva durkheimiana: la educación como transmisión generacional. En tanto los otros se diferencian por el «fin». En cuanto a Pedagogía, autores que la vinculan o equiparan a la Filosofía, la hacen dependiente o su verdadero fin (Dilthey). Otro grupo la desliga de la Filosofía y la aproxima a la Política. En conjunto, los autores oscilan entre la *descripción*, la *normatización* y la *práctica*. Es común a muchos asignarle un carácter reflexivo y crítico. Mayores contrastes aparecen en las *propuestas* acerca de cómo hacer Historia de la Educación manifestada por los propios autores. Este capítulo reviste la importancia de remitir a la discusión acerca del campo de la Historia de la Educación, su especificidad, sus relaciones con la Filosofía, la Historia, la Sociología y otras disciplinas sociales. Discusión de escasos avances en nuestro presente disciplinar. El estudio final del capítulo está referido a la *utilidad* o *sentido* del aprendizaje de la Historia o de la Historia de la Educación. Los distintos autores, parten de concepciones tanto Históricas como Filosóficas distintas. Y en todos se plantea el estudio del *origen* y –en muchos– la posibilidad de *proyección*. A partir de este estudio, surge la pregunta: los docentes universitarios que hacen uso de esta bibliografía en sus cátedras, se preguntan –como se pregunta la autora de esta investigación– qué concepciones (de todo tipo y nivel) subyacen y son explícitas de los autores de que se sirven en la enseñanza.

Capítulo V (Domínguez) «La producción histórico-educativa en Argentina»: en forma introductoria, refiere el origen de la especialidad a los trabajos desarrollados en Alemania a fines del XVIII y durante todo el XIX, destacando dos líneas que se adentran en el XX: la *filosófica* y la *profesionalística*. A ellas atribuye el apartamiento de las corrientes historiográficas generales y cierto estancamiento. En los '60 se iniciará una renovación de concepciones y metodologías, alentadas desde el presente. Demandas planteadas desde lo *educativo* y que quieren incluir lo *extra-educativo* en su relación con él. En este proceso –siguiendo a León– se destacan: la «historia total», de Febvre; el enfoque «multidimensional»; la problematización de la historia; los «silencios de la historia»; y reformulación del «objeto» de estudio. Se consigna que el mismo León recopila los «nuevos» temas –sin abandono de los clásicos– que se han filtrado en la historiografía de la educación. En el siguiente párrafo, se analizan ochenta y seis ponencias presentadas en las Jornadas de Historia de la Educación en 1992 en San Juan y en 1993 en Salta. Más de la mitad de los trabajos refieren a historias locales y regionales y, si bien se mantienen, han perdido hegemonía los referidos a la visión de conjunto, a la historia global, de alcance nacional. Se destaca la diversidad de temas, los estudios de larga duración y los de historia institucional escolar. En cuanto a *historia de las ideas*, coexisten distintas líneas, desde

análisis del platonismo hasta filósofos locales. Trabajos sobre educación popular, instrucción y relaciones con estructura social e ideología, abordan enfoques multidimensionales. Domínguez releva los distintos grupos de trabajos y las áreas clásicas o nuevas de problemas planteados. Une éstos a los presentados en 1994 en Tucumán y a otras expresiones de la producción científica. Pone de relieve el desplazamiento del *escenario nacional* hacia espacios geo-demográficos *locales, provinciales, regionales*. Pero ello supone el riesgo de la desarticulación entre lo macro y micro (en el sentido espacial) construyendo análisis insuficientes. Otro déficit es la ausencia de *latinoamericanidad* en la historiografía, resuelta por vía de superposiciones y no de integraciones o estudios comparados. También Domínguez señala críticamente el tema de la *temporalidad* y, apoyándose en Narodowski, resalta el uso casi excluyente de periodizaciones macro-políticas. Igualmente merece su crítica la persistencia de concepciones, temáticas y problemas que por tradicionales se anquilosan. Pero rescata los esfuerzos de algunos especialistas por la problematización de la historia, la multidimensionalidad de lo educativo y la necesidad de la reconsideración del objeto de estudio.

Consideraciones finales: recapitula la producción expresada a través de programas, estudios preliminares y ponencias y producción científica, valorándolas como «expresión» de los problemas que atraviesan la Historia de la Educación. El texto se completa con: Anexo I (informa sobre las Instituciones cuyos Programas fueron analizados y síntesis de sus objetivos); Anexo II (síntesis de los estudios preliminares de las dieciséis obras generales en uso). El libro agrega una bibliografía de un centenar de autores utilizados.

Comentario final: el texto reseñado expone la síntesis de una ambiciosa investigación aplicada que sugiere un doble diagnóstico: el de la enseñanza y el de la investigación en Historia de la Educación. Quizá en el primero se vislumbren los déficits más importantes. Y quizá porque el segundo no se vincula tanto a aquel. Las Jornadas de Historia de la Educación, nacieron en Luján en 1986, con los profesores asistiendo con sus programas para analizar sus concepciones y formas de trabajo. Las ponencias sobre investigaciones fueron desplazando esta temática. Quizá el mismo ámbito pueda ser el medio de suturar investigación y docencia, con el desarrollo de la primera para el enriquecimiento crítico de la segunda.

ROQUE ESTEBAN DABAT
Quilmes (Argentina)

CAVALLO, G. y CHARTIER, R. (comp.)

Historia de la lectura en el mundo occidental

Editorial Taurus, Colección Pensamiento, Madrid, 1997, 585 págs.

Es posible sostener que existen formas de control y delimitación de los discursos¹. Entre los procedimientos internos que ordenan políticamente la producción, circulación y recepción, el comentario es uno de los más importantes. Éste tiene por función orientar el juego de las interpretaciones, habilitar la repetición y la transmisión y regular, desde el interior, la permanencia de los textos dentro de una tradición. Si nos planteamos cuál es la economía semiótica del comentario y su vinculación con el texto que le da origen, podemos responder que el desfase entre el texto comentado y su glosa no es estable ni constante, llegando incluso a tornar incierta la distinción entre el texto primero y el derivado. El comentario permite siempre decir otra cosa pero con la condición de que sea ese mismo texto el que lo diga. Sin embargo, y a pesar del declarado interés por ligar el comentario del modo más fiel, tal vez resulte tan inevitable como productiva la apropiación de los enunciados ajenos, siempre que se reanuda la palabra a partir de la propia enunciación.

Ante la complejidad, riqueza y extensión del conjunto de temáticas, épocas y enfoques que contiene el libro *Historia de la lectura en el mundo occidental* de Guglielmo Cavallo y Roger Chartier solo intentaremos en este comentario señalar algunos recorridos, marcar unos pocos itinerarios, enfatizar una que otra cuestión que nos ha parecido central o que simplemente merece atención. Abandonamos desde ya toda pretensión de exhaustividad y nos rendimos ante la evidencia de la imposibilidad de resumir o tan siquiera apresar en nuestra lectura la significación histórica de la lectura occidental.

Desde comienzos de la década del 80, los estudios acerca de la lectura se han sucedido en forma ininterrumpida, dando lugar a nuevas perspectivas teóricas, permitiendo el uso de diferentes enfoques metodológicos, recuperando repertorios textuales poco frecuentados, habilitando el surgimiento de nuevas comunidades de lectores como objeto de estudio y provocando, en última instancia, la emergencia de un nuevo canon y de inéditos protocolos de interpretación.

Este interés por entender el proceso de construcción del sentido plasmado en formatos impresos ha encontrado eco tanto en la especificidad de la teoría y la crítica literaria, en sus versiones estructuralistas, postestructuralistas y retóricas; en la semiótica; la antropología, especialmente cuando se articula con el análisis histórico; las diversas perspectivas filosóficas, desde la radicalidad de la intervención deconstructiva, pasando por la mirada fenomenológica, hasta las diversas posturas hermenéuticas. Pero es particularmente en la centralidad de los enfoques históricos donde el estudio contemporáneo de la lectura encuentra un espacio de gran potencia analítica.

En esta dimensión de los estudios históricos sobre la lectura, el conjunto de artículos compilados por Guglielmo Cavallo y Roger Chartier dan lugar a un libro de

excepcional calidad. No puede dejar de mencionarse, como uno de los tantos méritos de este libro, la inusual combinación de erudición crítica con información variada y bien balanceada, fuertes y polémicas hipótesis que tornan visible la complejidad del objeto de estudio y la heterogeneidad de los puntos de abordaje, una completa bibliografía sobre el tema, junto con un estilo ensayístico de escritura que sumerge en el texto al lector, quien es atrapado por el encanto de la lectura, y lo invita a experimentar el placer de leer un libro inolvidable.

El libro abarca un proceso de larga duración que explica las transformaciones operadas sobre las prácticas de lectura y sobre los lectores. Los distintos autores han podido reconstruir la singularidad de los modos de leer en las sociedades occidentales durante casi tres milenios. Esta historia es entendida como una reconstrucción de los modos de utilización, comprensión y apropiación de los textos, haciendo hincapié en la materialidad de los mismos y en las particularidades de las distintas comunidades de lectores, las diferentes tradiciones de lectura y los modos de leer.

Los criterios de periodización se delimitan a partir de la antigüedad grecorromana hasta nuestros días, sin dejar de insinuar un destino posible para la lectura en el siglo XXI. Atienden a la especificidad de la historia de la lectura, en íntima conexión con una historia de lo impreso, del libro y en el contexto más amplio de la historia cultural. Por otro lado, el desarrollo histórico de la lectura se sitúa en el cruce entre las lenguas antiguas y las modernas, dentro de un conjunto importante de las literaturas europeas cultas y populares, no dejando escapar prácticamente ningún formato textual, como así tampoco los más disímiles perfiles de lectores y comunidades de interpretación. Sin embargo, la pretensión de abarcar todo el marco geográfico de una historia de la lectura en occidente se debilita al poner de manifiesto la llamativa ausencia de estudios o indicaciones importantes sobre el devenir de la lectura en América.

El marco analítico utilizado por los autores integra los más modernos aportes de la teoría de la lectura con la perspectiva historiográfica. De esta manera, la concepción de la lectura que fundamenta la indagación histórica parte de la premisa hermenéutica, propuesta por Paul Ricœur², de que es en la lectura en donde el texto cobra sentido y adquiere eficacia. Dado que la significación no está previamente inscrita en el texto, sin distancia entre el sentido asignable por el texto, el autor, la crítica o la tradición y el uso o la interpretación que cabe hacer por parte de los lectores. En cuanto a estos últimos, se los trata a partir de la noción de 'comunidades de interpretación', categoría acuñada por Stanley Fish³ para dar cuenta del mundo del lector en su dimensión colectiva, el cual se define como un conjunto de competencias, trayectorias interpretativas, usos, códigos e intereses. Si bien se acuerda que no hay significado anterior al acto de lectura, y en este sentido la posición del lector se vuelve fundamental, no por eso se deja de aclarar que el sentido del texto sólo cobra existencia histórica en la articulación con el horizonte de expectativas —en el sentido de Jauss⁴— que gobierna históricamente la recepción. Por último, pero no de menor importancia es el señalamiento respecto de que es en la

materialidad de su soporte y en la especificidad de sus formatos donde los textos cobran vida.

En la introducción los compiladores dan cuenta de los principios metodológicos asumidos, los cuales indican como condición de posibilidad para una historia de la lectura la reconstrucción previa de una historia del libro. Esta última localiza las traducciones culturales de las diferencias sociales y para ello ha remarcado la desigual presencia del libro en los diferentes grupos sociales. Si bien, tal constatación cuantitativa es necesaria no llega a ser suficiente cuando de lo que se trata es de indagar sobre las prácticas lectoras. Para ello, precisan los autores, es necesario

«...partir de la circulación de los objetos y de la identidad de las prácticas, y no de las clases o grupos (...) Para cada una de las 'comunidades de interpretación' así identificadas, la relación con lo escrito se efectúa a través de las técnicas, los gestos y los modos de ser. La lectura no es solamente una operación intelectual abstracta: es una puesta a prueba del cuerpo, la inscripción en un espacio, la relación consigo mismo o con los demás. Por ello, en el presente libro, se ha prestado una atención muy particular a las maneras de leer que han desaparecido o que por lo menos, han quedado marginadas en el mundo contemporáneo»⁵.

El texto se inaugura con la reconstrucción de los modos de leer en la Grecia arcaica y clásica realizada por Jesper Svenbro en su artículo titulado «La Grecia Arcaica y Clásica. La invención de la lectura silenciosa». En el mundo griego la concepción y las prácticas de la lectura no dejan de estar bajo la influencia del pensamiento platónico. En este registro filosófico, la escritura es siempre sospechada de poner en peligro la verdad del logos. En la medida en que la escritura abre la circulación de los textos porque fija y perpetúa el sentido y deja la interpretación por fuera del dominio del autor, la lectura —en tanto actualización de lo escrito— requiere estrategias de control que restrinjan la diseminación del sentido, producto de la democratización cultural de las polis griegas. Por eso, en la Grecia clásica, la lectura era preferentemente lectura vocal, en voz alta, íntimamente asociada a la vida en común y regida por la regulación del diálogo y por modos de interpretación que distinguían la lectura por placer de la lectura profesional, la lectura rápida y con fines informativos de otra intensiva que recorre prolijamente el texto en procura de captar el espesor del sentido.

No obstante, la democratización de las polis permitió la expansión de la alfabetización. El uso y la amplia difusión del libro se extendió a otros grupos sociales conjuntamente con la popularidad obtenida por el teatro. Svenbro nos dice que:

«...los griegos parecen haber sabido leer en silencio (...) el manejo frecuente de grandes cantidades de texto abrió la posibilidad de una lectura silenciosa en la Antigüedad, silenciosa y por tanto rápida (...) Técnica reservada a una minoría, claro está, pero una minoría importante en la que se hallaban desde luego los poetas dramáticos»⁶.

Y es precisamente en las obras de los trágicos y los cómicos donde hallamos los testimonios más remotos de la invención de la lectura en silencio. La aparición de la lectura orientada hacia la intimidad de uno mismo, de una lectura solitaria, sin una inmediata finalidad de comunicación, puede ubicarse en el siglo V a. C. en el *Hipólito* de Eurípides y en *Los caballeros* de Aristófanes. Tales indicios llevan a postular que fue en Grecia donde la lectura silenciosa surgió, a pesar del impedimento que suponía la *escriptio* continua pero es recién en el siglo VII d. C. cuando la lectura silenciosa se volverá predominante.

En cuanto a la difusión de lo impreso fue también en Grecia, durante el período helenístico, donde se organizan las primeras grandes bibliotecas de Occidente. Estas eran universales porque comprendían a los textos de la totalidad de las lenguas conocidas y estaban destinadas a la conservación de los libros de todos los tiempos y eran también racionales porque estaban organizadas de forma tal que los libros seguían una clasificación sistemática. La biblioteca de Alejandría fue el modelo de la Antigüedad y tenía por función no la lectura masiva sino la acumulación de lo impreso y la consulta de unos pocos eruditos y hombres de letras.

La historia de la lectura en Roma está a cargo de Guglielmo Cavallo, quien en su artículo «Entre el volumen y el codex. La lectura en el mundo romano» destaca fuertemente el surgimiento de un público lector surgido de la expansión de la alfabetización durante la época del Imperio. En efecto, todas las fuentes parecen indicar que

«...la formación de un auténtico público lector que en cuanto tal, ya no estaba limitado a circuitos localizables sino que resultaba anónimo y desconocido por los autores (...) aunque estaba limitado a Italia, ya gozaba de consistencia en la época de Augusto, y se hace mucho más numeroso, variado y extendido por todo el territorio del Imperio hacia finales de la época julio-claudia y aun más a medida que la hegemonía sociopolítica y cultural de Italia comienza a debilitarse respecto de las provincias, y cuando autores y lectores, gracias a una accentuada movilidad étnica y social, emergen de las clases medias y de las ciudades de provincia. En la entusiasta visión de los literatos de aquel tiempo, sus escritos, a través de los libros, se difundían hasta los confines del mundo. El público lector, sin embargo, representaba una minoría: ni millones, ni siquiera centenares de miles, tal vez no más de algunas decenas de miles en los mejores tiempos»⁷.

En cuanto a las modalidades de lectura lo más habitual era leer en voz alta. La lectura podía ser directa, a través de un tercero o ante un auditorio. Para el caso de la poesía se estilaba la lectura a dúo o en coro y de esta forma se parecía a una especie de canto y la lectura de un texto literario se confundía con la interpretación de una partitura musical.

A la pregunta acerca de qué leían los romanos puede sostenerse que, hasta el siglo III de nuestra era, los materiales de lectura revestían la forma del rollo. Estos habían sido importados de Grecia junto con las bibliotecas privadas, la filosofía y la

retórica, durante la época de las grandes conquistas militares. Pero a partir de la fecha mencionada se consolida el códice como libro de contenido literario. El códice rápidamente suplantó otros formatos impresos y fue desde un comienzo el medio de escritura utilizado por los cristianos cuando decidieron confiar al libro la difusión de su doctrina religiosa. Aparentemente a la amplia difusión del códice no le siguió inmediatamente un cambio importante en los modos de leer. Tal es el caso de los cristianos que, aunque habían adoptado el códice de un modo absoluto, lo seguían leyendo en forma tradicional. Los leían en comunidad y los hacían circular a un público integrado mayoritariamente por nuevos lectores de cultura media e incluso baja que, como vimos, aparecen en la época imperial y entre cuyos lectores el cristianismo tenía un gran número de prosélitos.

La Edad Media encuentra un tratamiento profundo y erudito organizado en cuatro artículos que abarcan «La Alta Edad Media» a cargo de Malcolm Parkers, «El modelo escolástico de lectura» desarrollado por Jacqueline Hamesse, «La lectura en los últimos siglos de la Edad Media» por Paul Saenger y el estudio de Robert Bonfil sobre «La lectura en las comunidades hebreas de Europa occidental en la época medieval».

De acuerdo al desarrollo histórico formulado por Parkers, dos fueron las notas distintivas de la lectura durante la Alta Edad Media. La primera de ellas fue la convicción de que la lectura era la vía de acceso a la espiritualidad cristiana. Dentro de esta concepción es leyendo la Biblia como el cristiano entra en comunión con Dios. El estímulo para la lectura pasa a ser entonces la salvación del alma y la finalidad es alcanzar la sabiduría a través de la meditación. Esta función espiritual de la *lectio* monástica se jugaba en la correcta interpretación del nuevo canon católico. La exégesis cristiana encuentra su máximo exponente medieval en San Agustín quien consideraba que el proceso de desciframiento hermenéutico de las alegorías era parte intrínseca y primordial en el acceso a la verdad divina contenida en los textos sagrados.

La segunda transformación importante, ocurrida a partir del siglo VI, fue la difusión de la lectura silenciosa. Si bien, como ya hemos visto la lectura silenciosa no es un invento medieval sino de la Grecia clásica, es durante este período que, de la mano de la lectura católica, este modo de leer se vuelve cada vez más preferido. Esto obedece a la convicción de que leyendo para uno mismo, en la soledad del claustro, no se molesta a los demás y se neutraliza así el esfuerzo físico de la lectura a *sotto voce*, todo lo cual potencia la reflexión individual de la lectura entendida como *meditari literas*. La lectura silenciosa también llamada *ruminatio* por ser un 'alimento del espíritu' era una forma de lectura intensiva, lenta, realizada sobre un corpus restringido de textos, regular, meditada y espiritual, practicada en la vida monástica durante toda la Alta Edad Media.

Pero no solamente fueron razones prácticas las que promovieron la lectura en silencio sino que también esta nueva actitud está relacionada con un cambio fundamental hacia la naturaleza de la palabra escrita. Comienza a percibirse a la expresión escrita como una manifestación autónoma de la lengua respecto del registro

oral. La palabra escrita comienza a ser mirada y no ya escuchada. Además, como la escritura había desempeñado un papel crucial en la conservación de las tradiciones de la Iglesia y se la consideraba como el medio de transmisión de las autoridades antiguas, cada vez menos se la entendía como un simple registro de la palabra hablada.

Esta nueva concepción acerca de lo escrito fue básicamente desarrollada por los amanuenses celtas y germanos que vivían en los límites o por fuera del imperio de la lengua romana. Ellos percibían con claridad que el latín comenzaba a ser una lengua visible y se dieron a la tarea de copiar los textos católicos en las lenguas vernáculas. Esta ardua tarea supuso operaciones textuales complejas tales como la traducción, la uniformidad ortográfica, la combinación de letras mayúsculas con minúsculas, el abandono de la *scriptio* continua y la adopción de criterios morfológicos para la separación de las palabras; clarificaron la puntuación introduciendo nuevos signos, inventaron la letra mayúscula para inicializar el comienzo del párrafo, entre otros tantos importantes procedimientos que sentaron las bases de una nueva gramática de la legibilidad.

La lectura escolástica es objeto de análisis por parte de Jacqueline Hamesse. Esta nueva forma de leer significó una transformación profunda en la historia de la lectura y se caracterizó por el uso de un corpus textual cada vez más amplio, la memorización, la apelación a las fuentes antiguas como citas de autoridad, la inserción de la lectura —la lección— como práctica específicamente pedagógica e instrumento básico en la enseñanza, la discusión y el comentario usados como modalidad de estudio universitario, una nueva organización de lo escrito a partir de criterios de búsqueda, clasificación, distribución y resumen de los contenidos en índices de diversos tipos, sumas, florilegios, enciclopedias, compilaciones y manuales, la idea de que la lectura ya no es la vía de acceso a la sabiduría sino al saber y por lo tanto posee una utilidad práctica, una cierta rentabilidad que sobre todo a partir del siglo XIII será la finalidad principal del acto de leer.

Al exponer las razones de su desaparición ocurrida a partir del siglo XIV, la autora realiza una evaluación crítica del modelo de lectura escolástico; dice así:

«La meditación de la Sacra Scriptum fue reemplazada por el examen, con frecuencia superficial, de otros textos consignados por los programas docentes. En la mayoría de los casos, los universitarios ya no leían por placer sino con el objetivo de adquirir los elementos indispensables de una cultura utilitaria (...) El arte de la discusión se impuso sobre el conocimiento profundo de los textos. La memoria muy desarrollada de los estudiosos medievales les ayudó a no consultar las obras originales, sino a utilizar únicamente extractos seleccionados por otras personas. El método de trabajo cambió. En muchos casos la creatividad personal dejó paso a una composición muy estructurada, encerrada en unos marcos muy estrictos y en unas expresiones escolásticas enteramente típicas»⁸.

Y más adelante, Hamesse explica la reacción contra la lectura escolástica sosteniendo que los humanistas se dedicaron a buscar los textos de la Antigüedad clásica

para volver a ponerlos en circulación, haciendo prevalecer la *ratio* sobre la *autoritas*. Esta mutación intelectual conjuntamente con la introducción de la imprenta, el crecimiento de las ciudades, la democratización de la enseñanza y la aparición del lector burgués fueron algunas de las causas del cambio que se iría a producir a partir del Renacimiento, pero que ya estaba anunciado por el agotamiento del modo de leer propio a la época escolástica.

La profundización del análisis acerca de las transformaciones provocadas por el advenimiento del Humanismo es realizada por Anthony Grafton. La crítica que los lectores humanistas hacían contra los protocolos de lectura escolásticos consistía en la acusación respecto de que los sabios medievales habían leído un conjunto canónico de autoridades de manera uniforme pese a las diferencias de origen y contenidos de las obras. Este orden de lectura escolástico se logró a partir de la estructuración de un conjunto de marcos paratextuales y la elaboración de nuevos criterios de organización de lo escrito, llevados a cabo en el contexto de un complejo entramado de instituciones educativas. Así, según denunciaban los humanistas, se desaconsejaba de hecho la lectura de los propios textos, porque lo que los comentaristas se habían propuesto no era explicar el texto en sí mismo, sino actualizar su contenido para volverlo acorde con los intereses ideológicos del catolicismo y controlar y preservar el sentido de los textos de posibles interpretaciones heréticas. Por el contrario, los lectores humanistas exigirán el derecho a leer sin intermediarios, afirmando que los glosadores escolásticos habían distorsionado sistemáticamente el sentido original de los textos. La libertad de interpretación trajo consigo una articulación inédita entre política y cultura y constituyó el rasgo más sobresaliente del horizonte de expectativas humanistas, en momentos en que los intelectuales europeos consideraron por última vez a los libros como la principal fuente de datos e ideas.

Este retorno a la Antigüedad clásica produjo el surgimiento de un nuevo campo de lectura humanista que estaba conformado por hombres de letras urbanos quienes preferían diversas lecturas. Unas se hacían en el interior del estudio o la biblioteca privada y tenían por finalidad la instrucción. El caso paradigmático lo constituye Maquiavelo, quien al leer a los filósofos grecolatinos mantenía con ellos un foro de discusión. A veces, en cambio, se leía por puro disfrute, por distracción y para poder evadirse de la realidad circundante. Sirva como ilustración de este tipo de lectura el ejemplo que nos ofrece Grafton a propósito del poeta:

«Petrarca nunca parecerá más moderno que en la famosa carta de su ascensión al monte Ventoux, en la que cuenta cómo llevaba consigo su ejemplar de bolsillo de las Confesiones de san Agustín para consultarlo en la cima»⁹.

Paralelamente surgen, durante el Renacimiento, circuitos de lectura y lectores populares. Roger Chartier es quien se encarga de reconstruir esta red textual integrada por una comunidad de lectores muy distintos a los intelectuales humanistas. Se trate de un campesino italiano como Menocchio¹⁰ o de un grupo de labradores, comerciantes y artesanos en Cuenca¹¹ al parecer todos, tanto las clases nobles como

las populares leían con avidez un nuevo género discursivo que se imponía en el gusto literario: la novela de caballería. El acercamiento a lo impreso se favoreció por la aparición de un mercado popular en donde y debido a la acción comercial de los libreros se pudo ofrecer al público —a muy bajo costo y con formatos legibles y acordes con la competencia lectora y las expectativas culturales— gran cantidad y variedad de literatura, dentro de la cual los romances, la literatura de cordel y los libros de la *Bibliothèque bleue* fueron los más aceptados.

Pero no solo el campo de lectura estaba poblado por nuevos perfiles de lectores sino que también circulaban en él otros formatos textuales. La novedad radica en que los libros impresos irán desplazando inexorablemente a los antiguos manuscritos. Y a éstos se los imprimirá bajo una revolucionaria concepción estética para el tratamiento y la presentación de lo gráfico. El libro se convierte en la primera obra de arte que se verá alterada profundamente por la reproducción técnica. De ahora en más, será apreciado como un objeto precioso, como una posesión personal, el punto de intersección entre la cultura y el estilo individual.

La democratización de la lectura, que provocó la creciente alfabetización y la circulación masiva de lo impreso gracias a la invención de la imprenta, se radicalizó aún más a partir de la Reforma Protestante. Es ya un lugar común entre los historiadores el sostener que el éxito de las ideas luteranas se debió en gran medida a la imprenta. Jean Francois Gilmont, en su erudito artículo, polemizará con esta opinión al matizar el impacto que tuvo la imprenta. Al respecto dice:

«...útil será recordar que la eclosión de la Reforma coincidió con una revolución en los medios de comunicación. El descubrimiento de Gutenberg modificó las condiciones del movimiento de las ideas, acelerando la circulación de los textos y reduciendo el coste de cada copia. Pero no conviene magnificar el impacto inmediato del invento en una sociedad todavía analfabeta en gran medida. Además, el nuevo arte no cobró conciencia de su originalidad sino a través de una lenta gestación de casi ochenta años»¹².

Sin duda, y a pesar de estas precauciones a la hora de formular interpretaciones tajantes, resulta evidente que como una de las preocupaciones principales de los reformadores era la traducción de los textos religiosos a las lenguas vernáculas, esto implicaba que escribir para el pueblo suponía escribir en la lengua del pueblo. El caso de las cuatrocientas reediciones de la Biblia reformada y traducida al alemán, durante la vida de Lutero, es un contundente ejemplo de la propagación imparable de las nuevas ideas religiosas a través de lo impreso y de la convicción de que era necesario disponer de prensas para afirmar la nueva identidad religiosa. Gilmont nos aclara que la única excepción a esta regla fue la pesada maquinaria instalada por la Inquisición española que logró, sabido es a qué precio, impedir de modo eficaz la entrada de los libros heréticos en la península.

Los protestantes preconizaron el principio de la Scriptura sola, que nada tiene que ver con el libre examen, sino más bien con la posibilidad política de recusar las

interpretaciones canónicas católicas. Y esto se ve confirmado con la concepción que tenía Lutero respecto de la educación. Para él, la cuestión no pasaba por el libre acceso del pueblo a la cultura mediante la lectura, antes bien el objetivo pedagógico era la formación de una elite dirigente. A pesar de ello, el libre acceso a la Biblia generaba lecturas peligrosas y es el caso de los anabaptistas quienes se aferraron a las lecturas más radicales de las sagradas escrituras y rechazaron de plano cualquier intervención autoritaria en materia de interpretación. Para contrarrestar estos riesgos, los protestantes combinaron la lectura con la predicación como una forma de indicar la exégesis verdadera. Tras verse desbordados por los fieles, los reformadores se tornaron prudentes y aunque fomentaban la lectura, ésta se realizaba sobre libros sencillos (misales y catecismos) conservando el control de la interpretación doctrinal. Mas a pesar del dispositivo de control, nuevas e inesperadas consecuencias trajo la democratización de la lectura. Conviene destacar dos: la familiaridad y el uso cotidiano del libro. Segundo, la autoridad de la escritura dada por la concepción de que lo escrito era garantía de autenticidad y que, por lo tanto, el libro era en sí mismo un memorial cuya audiencia trascendía la época de su autor.

Entrado el siglo XVIII, este lento y complejo proceso de construcción de la cultura letrada, que como venimos analizando se remonta desde el Renacimiento, se vuelve hegemónico e inaugura una época de oro para el libro. La hegemonía de lo letrado tendrá su momento de mayor expansión a finales del siglo XIX cuando al decir de Martyn Lyons:

«...la primera generación que accedió a la alfabetización masiva fue también la última en considerar al libro como un medio de comunicación que no tenía que rivalizar ni con la radio ni con los medios de comunicación electrónicos del siglo XX»¹³.

La interrogación que atraviesa el excelente artículo de Reinhard Wittmann es si efectivamente puede afirmarse que hubo una revolución de la lectura a finales del siglo XVIII. Dicho en otros términos, la discusión que mantienen actualmente los estudiosos versa sobre un modelo explicativo que concibe este cambio secular como el paso revolucionario entre la lectura intensiva a la extensiva. Autores como Rolf Engelsing¹⁴ sostienen que a lo largo del siglo XVIII se produjo una 'revolución lectora' por la cual la lectura repetitiva, intensiva, sobre un pequeño canon común de textos en su mayor parte de temática religiosa se ve sustituida por un comportamiento lector extensivo que pone de manifiesto de un modo moderno, laicizado e individual, el consumo de un material más variado con miras al entretenimiento privado.

Polemizando con esta interpretación Roger Darnton, en su maravilloso análisis¹⁵, postula que simultáneamente al cambio en los modos de leer hacia una forma extensiva, comenzaba a gestarse una 'manía lectora' que consistía en devorar una y otra vez el mismo libro y en la fascinación por unos pocos autores de culto. Entre

ellos, la figura de Rousseau y el vínculo pasional con sus lectores, que dio origen a la sensibilidad romántica, es el ejemplo más impactante.

Interviniendo en la discusión acerca del surgimiento de la lectura moderna, Wittmann –siguiendo las tesis de Habermas sobre el ‘cambio estructural de lo público’– hace los siguientes señalamientos:

«La identidad burguesa se forma, por tanto, al hilo de la creación de una nueva esfera a-cortesana de lo público, que se desarrolló como una ‘esfera de las personas privadas convertidas en público’ que pone en tela de juicio el monopolio interpretativo y de información de las autoridades estatales y eclesiásticas, a nuevas estructuras antif feudales de comunicación e intercambio (...) Ningún otro medio podía recoger mejor esta función que la palabra escrita. La cultura impresa y la literatura se convirtieron en campo de práctica del autoconocimiento y del raciocinio. Con ello el libro y la lectura pasan a identificarse como otros valores de la conciencia pública; la lectura, para la que la burguesía reserva por fin el tiempo y el poder adquisitivo necesarios, desempeña ahora una función emancipadora y se convierte en fuerza productiva social: elevaba el horizonte moral y espiritual, convertía al lector en un miembro útil de la sociedad, le permitía perfeccionar el dominio de las tareas que se le asignaban, y servía además al ascenso social. La palabra escrita se convirtió, con ello, en detentador burgués de la cultura (...) Sólo el cambio más general de mentalidad ocurrido en el siglo XVIII permitió que destacara la capacidad de la letra impresa de ‘efectuar una penetración sustancial de la vida subjetiva del lector’. Precisamente porque el libro reproducido mecánicamente podía ser leído con mayor automatismo (...) creaba una tensión que entregaba al nuevo lector en cuerpo y alma al fantástico mundo del libro. Pero para eso se requería una premisa sustancial: la alfabetización»¹⁶.

Según consigna Lyons en su interesante y lúcido artículo, en el siglo XIX el público lector del mundo occidental se alfabetizó. Este proceso de alfabetización masiva alcanzaba a un 30 % de las mujeres y cerca de la mitad de la población masculina en la Francia revolucionaria. Hacia 1850, en Gran Bretaña un 70 % de los hombres y un 55 % de las mujeres sabían leer. En el Imperio alemán, un 88 % de la población estaba alfabetizada en 1871. Si bien estos índices de alfabetización variaban notablemente al comparar el medio urbano y las capitales, prácticamente alfabetizadas en su totalidad, por oposición a los entornos rurales más atrasados, no deja de ser contundente la cifra del 90% de alfabetización –tanto para hombres como para mujeres– alcanzada alrededor de 1890 en los principales países europeos.

Los sujetos privilegiados de las campañas masivas de alfabetización fueron los niños, la escuela como escenario institucional y la pedagogía moderna nacieron de la mano de la lectura y ligadas íntimamente a la invención de la infancia. Las reformas educativas de Ferry en Francia y la Ley de Educación de 1870 en Inglaterra fueron los primeros instrumentos legales que habilitaron la educación pública europea, centrada en la escuela primaria con mandato de universalidad. La expansión de la escuela fue en sus comienzos penosa y difícil: muchas no tenían mesas ni li-

bro, a menudo ni siquiera había propiamente una clase, los maestros recibían las más de las veces sus honorarios que pagaban los propios padres de los alumnos. La falta de personal docente idóneo fue solucionada con la implementación del método de educación mutua que llegó a ser el más popular.

Estrechamente vinculados con el surgimiento de un público lector formado por niños y adolescentes aparecieron una literatura específica compuesta básicamente por novelas, cuentos, manuales escolares y la adaptación de la literatura popular medieval a versiones infantiles, editoriales especializadas en pedagogía y literatura infantil (tal es el caso de la editorial francesa Hachette), autores como Perrault, Verne, y los hermanos Grimm, por citar sólo algunos nombres célebres, hicieron las delicias del nuevo público infantil.

Junto con los niños conformaban el nuevo público moderno las mujeres y los obreros. El caso de las mujeres es especialmente interesante porque dieron lugar a la consolidación de la novela como género literario consagrado y legitimaron la lectura por puro placer. El público femenino leía con avidez las novelas amorosas editadas en forma de folletines baratos que la prensa suministraba periódicamente. Esta manera de circulación de la literatura unida con la masiva lectura de los diarios hizo de la prensa el principal medio de comunicación del siglo XIX. En cuanto al consumo literario que hacían los obreros, no deja de ser llamativo que el ‘Capital’ de Carlos Marx, en su edición de 1872, al igual que las novelas de Dickens, fuesen masivamente leídas en las entregas semanales que traían los periódicos.

Retomando el tema de la lectura proletaria varios fueron los factores que permitieron el ingreso de los obreros a la lectura. En primer lugar y como ya dijimos, la alfabetización masiva y el pasaje por el sistema escolar. La proliferación de bibliotecas populares, que aunque tenían por fin, al igual que la escuela el disciplinamiento y el control ideológico, no dejaron por ello de provocar, al mismo tiempo que incluían a los obreros en el mundo letrado, una resistencia cultural hacia las lecturas impuestas por la burguesía. La disminución de la jornada de trabajo y la chance de tener un tiempo de ocio destinado a la lectura. El abaratamiento de los libros y los consumos lectores fomentados por la prensa. La instalación de redes eléctricas de alumbrado público en las grandes capitales que ampliaron el tiempo para leer y dieron cabida a la lectura nocturna. Y por último, un nuevo imaginario cultural, propio del capitalismo, que instalaba a la lectura en el centro de la ética de la automejora y el progreso personal. Este discurso sobre los beneficios de la lectura interpelaba por igual a burgueses y proletarios. Pero buena parte de estos últimos aceptaron el desafío cultural en la medida en que se les ofrecía el instrumento para elaborar y difundir la ideología política de la clase obrera.

La historia de la lectura en el mundo occidental concluye con el artículo de Armando Petrucci, quien suministra un informado panorama del estado de la lectura a nivel mundial y asigna un porvenir seguro para la lectura futura, a pesar de no dejar de remarcar la profunda crisis que se abate sobre la lectura a finales del siglo XX. El debilitamiento de la lectura ahora relevada en su misión de transmisión cultural por la televisión, la sustitución del libro, como fuente privilegiada de informa-

ción, por los sistemas informáticos, la digitalización de los códigos que altera sustancialmente la estructura semiótica de los lenguajes y los protocolos de interpretación, las permanentes crisis de las empresas editoriales, la disminución del público lector y la crítica radical al canon literario, entre otros tantos contundentes argumentos, llevan a concluir que nuestra época asiste a la clausura de la hegemonía de la cultura letrada y el anuncio de un nuevo orden de lectura configurado por los discursos audiovisuales.

ADRIANA DE MIGUEL
Buenos Aires (Argentina)

Notas

- 1 FOUCAULT, M. *El orden del discurso*, Editorial Tusquets, Cuadernos Marginales 36, Barcelona, 1987.
- 2 RICOEUR, Paul. *Temps et récit*, Editions du Seuil, Paris, 1985 (hay edición en español)
- 3 FISH, Stanley. *Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretative Communities*, Cambridge (Mass.) y Londres, 1980.
- 4 JAUSS, H. *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Ed. Taurus. Madrid. 1986. *Pour une stetic de la reception*, Gallimard, Paris, 1987.
- 5 CAVALLO, Guglielmo y CHARTIER, Roger (comp.) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus, Colección Pensamiento, Madrid, 1998, pág. 15.
- 6 CAVALLO y CHARTIER, *op. cit.*, pág. 79.
- 7 *op. cit.*, pág. 103-4.
- 8 *op. cit.*, pág. 182-3.
- 9 *op. cit.*, pág. 209.
- 10 GINZBURG, Carlo. *El queso y los gusanos. El universo de un molinero del siglo XVI*, Muchnik, Madrid, 1981.
- 11 CHEVALIER, Maxime. «El público de las novelas de caballería» en *Lectura y lectores en la España de los siglos XVI y XVII*, Turner, Madrid, 1976.
- 12 CAVALLO y CHARTIER, *op. cit.*, pág. 332.
- 13 *op. cit.*, pág. 476.
- 14 ENGELSING, Rolf. *Der Bürger als Leser. Lesergeshichte in Deutschland, 1500 - 1800*, Stuttgart, Metzler, 1974.
- 15 DARNTON, Roger. «Los lectores le responden a Rousseau. La invención de la sensibilidad romántica» en *La gran matanza de gatos y otros episodios de la cultura francesa*. Fondo de Cultura Económica, México, 1987.
- 16 CAVALLO y CHARTIER, *op. cit.*, pág. 441-2.

KUHLMANN, M., Jr.

Infancia y educación infantil. Un abordaje histórico

Mediação, Porto Alegre, 1998

Este es un libro que interesará a todos aquellos preocupados por la educación de la infancia. El autor, privilegiando la época de transición del siglo XIX al XX, indaga en los orígenes de las instituciones de educación preescolar, pues aspira a mostrar a quienes forman educadoras y educadores para preescolar, a los estudiantes de los cursos de pedagogía y a los que se interesen en el tema, que el estudio del pasado puede suscitar reflexiones que sirvan a quienes trabajan con la infancia y a su educación actualmente, contribuyendo con su formación y perfeccionamiento profesional.

El libro reúne un conjunto de textos que Moisés Kuhlmann Jr. ha presentado en congresos, conferencias y cursos durante los últimos ocho años, los que han sido revisados, actualizados, y algunos concluidos, para esta publicación. Esta construcción del texto permite su lectura en forma conjunta o el abordaje de alguno de sus capítulos independientemente. Se efectuará, consecuentemente, una breve reflexión sobre cada uno de ellos, para destacar luego algunos aspectos que nos parecen relevantes para la historiografía de la educación latinoamericana.

En el primer capítulo *Infancia, historia y educación*, se realiza un relevamiento de bibliografía e investigaciones sobre la historia de la infancia y su educación. Diferentes perspectivas se articulan para un tratamiento que intenta el abordaje de la problemática, no sólo desde el ámbito exclusivamente educacional y escolar. En esta búsqueda el autor va distinguiendo aportes bibliográficos, nacionales e internacionales de: la sociología; la historiografía inglesa, francesa, norteamericana; la historia del discurso pedagógico; los aportes provenientes del campo de las mentalidades y la psico-historia. Del relevamiento de los resúmenes de los programas de postgraduación en Historia de Brasil, entre 1985 y 1994, le ha permitido localizar 6 tesis de doctorado y 36 de maestrando, cuyo tema central tenía alguna relación con la infancia, y detectar que las indagaciones refieren a tres campos —la historia de la asistencia, de la familia y de la educación—.

El capítulo 2: *Asistencia y Pan-Americanismo: el día de la niñez y la conmemoración del descubrimiento de América*, comienza a situarnos en la complejidad de la aproximación al tema que aquí se intenta. El autor efectúa un abordaje crítico de aquellos elementos que en el marco de la política del pan-americanismo condujeron al Brasil y a otros países americanos a integrarse al movimiento de glorificación y progreso, propios de la civilización moderna. Destaca que en este contexto la institucionalización de una fecha conmemorativa en homenaje de los niños «significaría algo propio de un mundo civilizado y permitiría fomentar la idea de fraternidad americana entre los niños» (pág. 44), sosteniendo que la asociación de infancia, sociedad moderna y Nuevo Mundo, dio el tono a la cuestión del pan-americanismo. El autor resalta que fue en el ámbito de los Congresos Pan-americanos de la Niñez, discutiendo temas tales como la

asistencia, los derechos, la salud y la educación de la niñez, donde se demarcó un campo de actuación específico para la pobreza, atendiendo los intereses internacionales. El marco de análisis lo brindan el cuadro de las relaciones internacionales, de los congresos científicos y de las políticas diplomáticas en el continente americano, durante el período estudiado.

El tercer capítulo, *La protección de la infancia y la asistencia científica*, penetra en la expresión *asistencia científica*, adoptada por el autor en su tesis de maestrando. Con dicha expresión caracteriza las políticas asistenciales que se gestaron en esa época. Argumenta que hacia el final del siglo XIX y principios del XX para brindar *asistencia a los pobres*, en el contexto del proceso de secularización de las instituciones sociales, se legisló y fomentó la propagación de instituciones sociales en las áreas de salud pública, del derecho familiar, de las relaciones de trabajo y de la educación. En este contexto la *asistencia científica*, que se sustentó por su fe en el progreso y en la ciencia, se significó desde: el conjunto de las medidas realizadas para atender el disciplinamiento de pobres y trabajadores; la armonización de intereses y tareas entre el papel del Estado y las organizaciones de la sociedad civil y un método científico que permitiría la sistematización y legitimación de aquellas acciones que se refiriesen a conocimientos científicos. El autor, desde el trabajo con las fuentes, detectando los límites y exclusiones que tal visión instauró, penetra la intencionalidad de las acciones implementadas al amparo de esta *asistencia científica*. Resulta oportuno recuperar sus palabras: «Esa capa de científicidad, que implicaba la humillación de los que necesitaban de la asistencia, tenía una contrapartida: la identificación de los indigentes «válidos» significaba la existencia de los no válidos, los que no se ajustaban a las reglas, resistiendo y promoviendo las luchas en las fábricas, los que no aceptaban la explotación» (pág. 68).

En los capítulos cuarto y quinto aborda la historia de las instituciones de educación infantil que respondieron a esta nueva concepción, la *asistencia científica*, analizando aspectos relacionados a la inserción de esta historia en el interior de las relaciones sociales. Para lo cual en el capítulo cuatro, *Las exposiciones internacionales y la difusión de las guarderías y jardines de infantes (1867-1922)* toma como fuente las exposiciones y congresos internacionales que tuvieron lugar en diferentes países entre los años 1867 y 1922. Consecuentemente se procede a la identificación de los diversos sectores participantes, analizando las concepciones educacionales que formularon. De este modo diferencia los objetivos que se otorgaron a las instituciones que se ocuparían de la educación infantil, distinguiendo la diferente «calidad educativa» que brindarían.

En el quinto capítulo, *Instituciones preescolares asistenciales en Brasil (1899-1922)* el autor historiza los orígenes de estas instituciones, distinguiendo los intereses jurídicos, empresariales, políticos, médicos, pedagógicos y religiosos, sobre los que se articuló la asistencia a la infancia. Para sostener que la confluencia de tres influencias básicas: la jurídico-policial, la médico-higienista y la religiosa, posibilitó diferenciar las instituciones preescolares —guarderías infantiles, asilos— que asistieron a la infancia pobre, de los jardines de infantes para los ricos. En éstos últimos, sostiene el

autor, se siguió principalmente el modelo froebeliano, con gran participación de iniciativas privadas. Resalta la utilización del término *pedagógico*, como estrategia y atribución de los jardines de infantes para los ricos, y como diferenciación de los asilos y guarderías infantiles para los pobres.

En continuidad y tensión con este capítulo, en el sexto, *Pedagogía y rutinas en el «Jardín de Infantes»*, profundiza la consolidación de las ideas pedagógicas en el Jardín de Infantes Caetano Campos. Éste fue creado en el sector público, en 1896, anexo a la Escuela Normal del mismo nombre y, según señala el autor, para atender a los hijos de la burguesía paulista. En él analiza las propuestas pedagógicas para reconocer las rutinas diarias que se instauraron en esa institución, tomando como fuente la *Revista do Jardim da Infância*. En el cierre del capítulo aproxima una respuesta a los significados de tales rutinas en las programaciones presentadas en la *Revista*. En tal sentido, analizando la concepción pedagógica de Froebel, reconoce aspectos retomados y excluidos, en la concreción de la propuesta difundida a través de la mencionada revista. El autor destaca que en la misma resalta la infantilización de la que fueron objeto las profesoras de educación infantil, así como también la tendencia prescriptiva que inauguró al brindarles un *recetario* de las acciones a realizar. Indica asimismo, el intento de renovación del currículo que ella afrontaba, para concluir que «son propuestas que también oscilan, aún hoy, entre concepciones didácticas fundamentales e intenciones disciplinadoras arbitrarias» (pág. 164).

El séptimo capítulo, *La educación asistencialista*, analiza las propuestas para las instituciones preescolares, escuelas maternas o guarderías infantiles, destinadas a los niños pobres originadas en el final del siglo XIX, intentando develar aquellos elementos que las constituyeron en su carácter educacional. Destaca que su conformación como instituciones *asistencialistas* las configuró como respuesta educacional específica para la *infancia pobre*. La misma tuvo por objetivo la sumisión no sólo de las familias de las clases populares, sino también de sus hijos, implementando una «pedagogía de la sumisión, marcada por la arrogancia que humilla para después ofrecer atención como dádiva, como favor a los pocos seleccionados para recibirla» (pág. 182). En este contexto el capítulo resalta la dicotómica relación que las instituciones de educación infantil generaron entre *asistencia y educación*. Sin embargo, sostiene el autor, el análisis de las fuentes abordadas muestra que estas *instituciones destinadas a los niños pobres*, evidencian en sus orígenes, elementos que constituyen su carácter educacional, y no sólo el haber sido pensadas como un lugar de *guarda*. Se estima que es éste un punto interesante de tensión que podría re-pensarse en función de la indagación de las *rutinas educativas* que en estas instituciones se han llevado adelante, no sólo en Brasil, sino también en diferentes países de Latinoamérica; más aun, ante el panorama que ofrece el fuerte carácter *compensatorio* de las actuales políticas educativas.

El capítulo octavo, *Políticas para la Educación Infantil: un abordaje histórico*, ofrece desde el análisis histórico realizado sobre la institucionalización de la educación infantil preescolar elementos de reflexión sobre su historia reciente, para abrir la discusión sobre sus implicancias en políticas y prácticas instauradas. E invita al debate

historiográfico en torno a postulados que presentan como irrefutable el origen de las instituciones preescolares como lugar de *guarda*, en el antinómico planteo *asistencia vs. educación*.

Como aportes significativos para el campo de la historiografía de la educación latinoamericana resalta el relevamiento bibliográfico y de investigaciones efectuado por el autor en el primer capítulo, que ofrece a aquellos que trabajen en el tema un recorrido cuidadoso para el abordaje de la historia de la infancia y la asistencia.

Realiza un interesante aporte teórico-metodológico al considerar que, la perspectiva según la cual se otorga un *sentido unidireccional para el desenvolvimiento del sentimiento de infancia, desde las clases superiores a las clases populares*, debe ser objeto de reflexión e interpretación para los historiadores de la educación. Sostiene que esta visión ha sido sustentada muchas veces por las fuentes de las que se dispone, apela a su re-visión señalando que existe un volumen significativo de fuentes capaces de alimentar estas investigaciones.

Se destaca también la recuperación a través de las fuentes de algunas voces contrahegemónicas a la constitución del discurso de la *asistencia científica*. Al finalizar los capítulos V y VI se registran algunas de ellas, reflejando las tensiones que inscriben en la dificultad de evadir las lógicas que el discurso hegemónico impone.

Metodológicamente, utiliza y recupera diversas fuentes y orienta hacia nuevas aproximaciones a través de ellas. El autor, considerando que la educación no acontece solamente en las instituciones escolares, se hace cargo del estudio de las instituciones infantiles, vinculando su origen a la historia de la infancia y a la de la asistencia, en el marco de las políticas internacionales y su proyección sobre las políticas nacionales. De este modo el análisis entrama concepciones políticas y concepciones pedagógicas que fundamentaron las propuestas y prácticas de la educación que se han desarrollado para los niños de 0 a 6 años de edad, en su etapa constitutiva.

Documentalmente el libro está acompañado por fotos que sólo ilustran algunos de los acontecimientos relevantes referenciados en los capítulos V y VI; y también por imágenes extraídas de la Revista *Do Jardim da Infância*.

Para finalizar nos interesa resaltar que este trabajo abre interesantes perspectivas de investigación sobre la educación infantil, sus orígenes y su institucionalización. La detección de las trazas que la *pedagogía de la sumisión* impuso en discursos y prácticas escolares infantiles, la profundización en discursos que cuestionaron la *asistencia científica* de la infancia, la tensión existente entre *asistencia y educación* en las instituciones preescolares destinadas a atender a los sectores populares, para mencionar sólo algunas que pueden ser relevantes para la educación de la infancia.

DELFINA DOVAL
Paraná (Argentina)

KAUFMANN, Carolina y DOVAL, Delfina.

Una pedagogía de la renuncia.

El Perennialismo en Argentina (1976-1982).

Serie Cuadernos. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, 1997.

El libro que comentamos constituye un aporte significativo para el campo de producción de conocimientos relativos a las ciencias de la educación en general y en particular al área histórico-educativa. En primer lugar, porque el desarrollo argumentativo fundamenta sus hipótesis y afirmaciones en una investigación sólida y rigurosa basada en el análisis de fuentes documentales pertenecientes al período investigado. En este sentido, el texto se reconoce como el producto de un proceso de indagación iniciado en el año 1994 y concretado gracias al apoyo de la Secretaría de Investigaciones Científicas, Tecnológicas y de Formación de Recursos Humanos de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

En segundo término, porque el análisis efectuado logra una acertada e inusual articulación entre dos áreas de estudio: la filosofía de la educación y la historia de la educación. A este cruce, en sí mismo complejo, las autoras lo abordan desde una perspectiva «centrada en la problemática educacional», siguiendo el planteo de Demerval Saviani cuando advierte acerca de la necesidad de que ambas disciplinas enfaticen la última palabra, es decir «centren su atención en la educación», y a partir de allí generen las reflexiones correspondientes.

Por último, cabe destacar que el período estudiado, esto es 1976-1982, se caracteriza por la escasa producción bibliográfica dedicada a la problemática educativa. Y en general los textos que lo abordan tienden a enfatizar aquello que nos fue negado, prohibido, suprimido, excluido, censurado. Pero simultáneamente con esa operación de *vaciamiento*, la dictadura militar apeló a la construcción de una propuesta pedagógica oficial orgánica que se instaló en todos los niveles del sistema educativo. De ella trata este libro, con la intención de analizar sus supuestos y de develar sus efectos ideológicos, así como su funcionalidad con respecto al resto de las medidas que en otros ámbitos impuso el régimen.

La organización argumentativa pone de manifiesto el itinerario de la búsqueda emprendida. El libro se compone de cuatro capítulos y un anexo, en el cual se detalla un conjunto de documentación publicada durante el período por decisión ministerial.

En el capítulo 1, *Personalismos contemporáneos y educación personalizada*, se hace referencia a la educación personalizada, a su principal representante Víctor García Hoz, promotor de esta tendencia pedagógica en la España franquista, y su vinculación con los «sujetos de determinación curricular argentinos». Se caracterizan los personalismos contemporáneos y analizan el vínculo entre éstos y la propuesta garciahociana, señalando sus puntos de divergencia. Sostienen que la Educación Personalizada se fundamenta en una filosofía de neto corte metafísico, esencialista y ahistórico, situando a la educación en un lugar fronterizo entre la filosofía y la teo-

logía. Después de abordar esta teoría pedagógica desde una mirada epistemológica, las autoras consideran que uno de los postulados de esta pedagogía podría expresarse de la siguiente manera: «la educación, así como todos los fenómenos y objetos del mundo real, tienen sólo una forma posible, forma configurada por aquellos valores esenciales e inmutables». En consecuencia sitúan el planteo de García Hoz dentro de las teorías pedagógicas perennialistas. Realizan una reflexión crítica sobre el mismo, teniendo en cuenta las consecuencias de sus postulados en el plano curricular, en el vínculo docente-alumno y en la relación educación-sociedad.

El capítulo 2, *Libros aprobados-libros prohibidos-libros recomendados. Argentina 1976-1982*, comienza con la caracterización de los postulados y lineamientos de las nuevas formas que asumen los gobiernos autoritarios que se instalan en América Latina a partir de la década del 60, y en particular del «Proceso de Reorganización Nacional» argentino. Es sabido que los mismos se sostuvieron a través del empleo de la fuerza, la violencia, y el terrorismo de Estado, pero también es cierto que se necesitó la construcción de un andamiaje ideológico que legitimara ese accionar y provocara la aceptación por parte de la sociedad de un orden represivo. A partir de diagnosticar que la *sociedad estaba enferma* y de plantear la necesidad de *restablecer el orden*, la dictadura se abocó a la tarea de definir primero y consolidar después «el ser nacional». Esta nueva cruzada le asignó un papel central a la educación: restituir aquellos valores perennes que habían sido «subvertidos». En el texto se desarrolla con profundidad este tema, así como su relación con la bibliografía prohibida y permitida.

En el capítulo 3, *El personalismo pedagógico perennialista en Argentina*, se analiza la contribución de la *educación personalizada* en la pretendida tarea de «remoralizar la sociedad enferma». En esta teoría se basó el primer Ministro de Educación del Proceso Ricardo Bruera para formular su Pedagogía de los valores. Los lineamientos de la propuesta pedagógica brueriana son analizados con la mayor rigurosidad e ilustrados con distintas fuentes documentales.

El capítulo 4, *La formación docente: una cuestión de seguridad nacional*, muestra el estrecho vínculo que se estableció entre la búsqueda del nuevo perfil docente, la construcción de la noción de profesionalidad y la pedagogía de los valores. La dictadura entendió que la formación docente era el ámbito apropiado para difundir y multiplicar una concepción pedagógica que operaría como garantía ideológica frente a posibles infiltraciones o desvíos. Las autoras, a través de la revisión de los planes de formación docente y de los discursos ministeriales, sostienen que la pretensión de la dictadura fue convertir a los docentes en «custodios de nuestra soberanía ideológica».

El libro de Carolina Kaufmann y Delfina Doval constituye un aporte valioso en la reconstrucción y recuperación de la memoria histórica colectiva, enfrentando olvidos, anudando eslabones, renunciando al silencio. Representa un significativo esfuerzo para esclarecer el lugar ocupado por el personalismo educativo perennialista y por sus ideólogos en uno de los períodos más dolorosos de nuestra historia.

La rigurosidad de la información trabajada y la presentación de una trama donde se entretajan datos y análisis, permiten al lector avanzar en las argumentaciones

e interpretaciones realizadas. Además, el texto deja abiertos interrogantes sugerentes de nuevas búsquedas y líneas de investigación. Su desarrollo sistemático y su lenguaje claro lo convierten en una fuente de consulta, no sólo para quienes trabajamos en el ámbito de la historia de la educación, sino también para todos aquellos docentes y estudiantes que les interese profundizar sobre el pasado reciente.

Es posible que luego de la lectura del libro el lector sienta la necesidad de renovar su compromiso en el logro de una política, una sociedad y una educación democráticas y pluralistas. Compromiso que supone no renunciar a la memoria. En este sentido, hacemos nuestras las palabras de Eduardo Galeano: «La memoria no nació para ancla. Tiene, más bien, vocación de catapulta. Quiere ser puerto de partida, no de llegada. Ella no reniega de la nostalgia, pero prefiere la esperanza».

MARÍA DEL CARMEN FERNÁNDEZ
Rosario (Argentina)

BRANDARIZ, Gustavo A.

La arquitectura escolar de inspiración sarmientina
Serie ediciones previas, FADU-UBA, n° 19,
Eudeba, Buenos Aires, 1998.

La trayectoria del arquitecto Gustavo A. Brandariz es conocida por todos aquellos que desde diferentes ámbitos, y en nuestro caso desde la historia de la educación, investigan el campo temático de la arquitectura y/o espacio escolar. Este libro es síntesis de toda una serie de avances éditos e inéditos que este investigador —especialista en Historia de la arquitectura— ha venido desarrollando, con particular interés en la arquitectura escolar capitalina de fines del siglo XIX y principios del XX.

El autor se plantea en esta obra, desentrañar «las raíces filosóficas y pedagógicas de nuestra mejor arquitectura escolar del siglo XIX» (pág. 13) desde una perspectiva de análisis diferente. En la búsqueda de esa «inspiración», y tal como su título lo expresa, centra su atención en personajes significativos que, tanto desde el punto de vista pedagógico como arquitectónico, impregnaron estos diseños.

Recupera desde esta mirada la labor de D. F. Sarmiento y del arquitecto Carlos Morra a los que presenta como verdaderos precursores e innovadores para su época dado que sus requerimientos y diseños no respondieron «a esquemáticas teorías emanadas de un tratado de arquitectura, sino que son verdaderamente la materialización en el espacio de un plan de educación y de una pedagogía del más alto contenido moral, intelectual y espiritual» (pág. 20) y que marcó a fines del siglo XIX el rumbo en materia de construcciones escolares.

En relación a D. F. Sarmiento, inicia búsquedas en *De la educación popular*, escrita en 1849, donde ya se evidencian las inquietudes de este pedagogo sobre la necesidad de «rentas y casas propias» (pág. 19), junto al valor educativo del edificio escolar y sus precisiones en torno a sistemas de calefacción y ventilación. En síntesis,

la articulación entre lo pedagógico y lo arquitectónico en lo que se refiere a necesidades y funcionalidad del diseño escolar.

La labor del arquitecto Carlos Morras se nutre de esta «inspiración» sarmientina cuando en 1899 lleva adelante un plan de construcciones en la Capital Federal que es avanzada en los diseños y sistemas de gestión y de las cuales el arquitecto Brandariz realiza un detallado estudio sobre su puesta en marcha.

Detrás de estos «constructores» significativos la obra va enhebrando diferentes etapas arquitectónicas que van:

- desde los antecedentes en relación al diseño escolar que llama pre-sarmientino (como la Escuela modelo de Catedral del Sud), hasta el surgimiento de la primera escuela que considera específicamente construida y orientada por la pedagogía, como la escuela Catedral del Norte de 1859 en los marcos de la Ley 1858 de la Pcia. de Buenos Aires, y los primeros diseños para jardines de infancia;
- el impulso posterior a la sanción de la Ley 1420 a partir de la tarea emprendida por diferentes gestiones del Consejo Nacional de Educación con las llamadas escuelas palacio como la Escuela Petronila Rodríguez y los planes de construcción para las Escuelas Normales;
- y lo que considera el punto culminante de la arquitectura escolar del siglo XIX a partir del plan de arquitectura escolar de 1899 llevado adelante por el arquitecto Carlos Morras «científicamente fundada en la pedagogía y la higiene» (pág. 129). Aquí profundiza el estudio de la Escuela Presidente Roca de 1903 «en donde se experimentaron sistemas avanzados de iluminación y otras innovaciones arquitectónicas al servicio de la pedagogía» (pág. 106);
- aunque la obra en su conjunto se refiere a las escuelas primarias capitalinas, el Arq. Brandariz incorpora un estudio puntual sobre la arquitectura de los colegios secundarios durante el siglo XIX, desde donde recupera al Colegio Nacional de Buenos Aires, el Colegio Nacional de Concepción del Uruguay, la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini, la Escuela Industrial de la Nación «Otto Krause» y el nuevo edificio del Colegio Nacional de Buenos Aires.

La valiosa reconstrucción histórico-arquitectónica del trabajo investigativo del arq. Brandariz —que suma además una antología de textos y una reseña bibliográfica— nos permite acercarnos al estudio de situación de las construcciones escolares a fines del siglo XIX y abre puntas interesantes para la historia de la educación en relación a la articulación entre el diseño y lo pedagógico y el impacto que tuvieron estos edificios para el desarrollo intelectual de los sujetos que los habitaron.

Pero junto a la reconstrucción, el arq. Brandariz le pone actualidad al tema de estas construcciones escolares de fines del XIX y principios del XX cuando se interroga: ¿cómo podríamos justificar la pérdida de la Escuela Presidente Mitre de Buenos Aires y explicar que tantos otros de estos edificios hayan sido demolidos precipitadamente y (...) muchos otros se hallen abandonados a su suerte (...) o transformados en *shopping-centers*? (pág. 123).

Estos cuestionamientos llaman la atención sobre la situación de estos edificios heredados y su preocupación por promover políticas de revalorización social para

que se los preserve, dada su convicción de que «ellos encierran un mensaje valioso para la teoría arquitectónica actual y (...) revalorizan la educación en nuestro tiempo». Pero ante todo alerta sobre las tendencias «comerciales» actuales que ignoran sus valores permanentes al considerarlos como «vetustos» y sujetos a demolición. Considera que hoy más que nunca con los avances de la preservación arquitectónica se podría intentar recuperar su aptitud funcional teniendo las mismas ventajas, no sólo técnicas y económicas, sino también pedagógicas frente a las necesidades actuales.

Aportes en este sentido de alerta y llamado de atención como los que plantea el arq. Brandariz en este libro permitirán en el futuro evitar apresuradas decisiones al compatibilizar estos edificios de valor patrimonial con las exigencias actuales en el campo pedagógico.

ANA MONTENEGRO
Tandil (Argentina)

Cucuzzi, Héctor Rubén (dir.)

Estudios de Historia de la Educación

durante el primer peronismo (1943-1955)

Ed. Los Libros del Riel, Universidad Nac. de Luján. 1997; 447 págs.

Esta compilación dirigida por Héctor Rubén Cucuzzi es fruto del trabajo del equipo de cátedra de Historia Social de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. Este volumen, una parte de dicha producción, está compuesto por una introducción y nueve artículos. Si bien no se trata de un libro homogéneo, los diversos artículos se centran en alguna problemática educativa del primer período peronista y todos tienen, en mayor o menor medida, la originalidad de sistematizar una información difícil de hallar o no abordada hasta hoy.

En la introducción, Cucuzzi revisa los clásicos fundadores de la historiografía, en especial a Marc Bloch, y realiza reflexiones teórico-metodológicas relacionadas con la problemática de las fuentes, en este caso las del período peronista, que pudieron salvarse de la aplicación del decreto 4161/56. Uno de los aspectos importantes de rescatar es el desafío que propone cuando dice que ha llegado la hora de que los pedagogos dedicados a la historia de la educación dejen de lamentarse por sus orígenes, abandonen las disputas con los historiadores y se decidan a apropiarse «críticamente de las herramientas metodológicas para construir las herramientas que reclama la especificidad del objeto de estudio de nuestra historia sectorial» (pág. 16).

La hipótesis central que plantean y desarrollan a lo largo de los trabajos que componen el libro es que «el peronismo centró su estrategia educativa de masas en acciones predominantemente no escolarizadas paralelas a su accionar en el sistema educativo tradicional» (pág. 21). Entre esas acciones se mencionan: las actividades barriales de las Unidades Básicas, la creación de las escuelas sindicales, el accionar

de la Fundación Eva Perón, la utilización de los medios de comunicación masiva, las consignas, etc. Un aspecto sobresaliente es la reconstrucción empírica de fuentes, alguna de ellas nunca trabajadas, lo que hace que esta publicación signifique un aporte decisivo para el campo de la historia de la educación. La utilización de las fuentes primarias de la Biblioteca Reservada Peronista permite al lector inmiscuirse en párrafos de debates, circulares, discursos etc, lo que posibilita una recreación más exacta del período estudiado y, como señala Cucuzza, da la sensación de estar interpretando un puzzle, dado que muchas de sus piezas están desperdigadas.

La aparición de este libro resulta auspicioso porque, si bien existen algunas publicaciones recientes sobre el tema, aún resultan escasos los trabajos de investigación sobre la historia de la educación en el peronismo. Quienes nos enfrentamos en esta tarea sabemos de las dificultades al tener que abordar este período frente a la ausencia de una bibliografía de referencia. Por ello, también sería deseable que este equipo, además de continuar profundizando las líneas de análisis aquí trabajadas, intentara el estudio de otras temáticas, también relevantes del peronismo. Todo lo dicho certifica a esta obra como el punto de apoyo para posteriores investigaciones.

Una breve reseña sobre los trabajos de los autores va a permitir apreciar el abanico de las novedosas cuestiones tratadas para este campo. Cecilia Pittelli y Miguel Somoza Rodríguez se ocupan de *La enseñanza religiosa en las escuelas públicas durante el primer peronismo (1943-1955)*. A través de un prolijo recorrido histórico van describiendo las acciones que la Iglesia realizó con el objetivo, nunca abandonado, de recuperar y mantener su presencia protagónica en la sociedad argentina para llegar a 1943 en donde se reimplanta, por medio de un decreto, la enseñanza religiosa en todas las Escuelas públicas Primarias, Secundarias e Institutos de Formación de Profesores. Las semejanzas entre las prácticas políticas del peronismo y las de la Iglesia son analizadas aquí y permiten ver cómo ese territorio ideológico compartido será el mismo donde se establezca la competencia por lograr la hegemonía.

Miguel Somoza Rodríguez se propone indagar en *Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y hegemonía en la Argentina (1946-1955)* el contenido pedagógico existente en el accionar político, material y discursivo de Perón y la resignificación del concepto «ciudadanía» promovido por el peronismo. En la creación de esta nueva hegemonía se tendió a formar un nuevo perfil de ciudadano: movilizado, politizado, disciplinado acorde con las demandas del régimen político. Al trasladarlas al campo educativo maneja diferentes hipótesis y se inclina por una, un tanto fuerte y sugerente, que es que la expansión de la matrícula estuvo sustentada más que en una democratización del acceso a una «producción de sujetos», sujetos a «una mirada vigilante».

Marcela Pronko en *La universidad en el parlamento peronista: reflexiones en torno al debate de la ley 13.031* realiza un interesante aporte a la historia de la educación al analizar una temática escasamente trabajada: el debate parlamentario que tendrá como resultado la sanción de la ley universitaria 13.031. Debate muy peculiar por la composición mayoritariamente peronista de la Cámara de Diputados. En él se percibe una confrontación entre dos modelos de universidad: el reformista y el peronis-

ta. Pero lo que la autora señala es que, a pesar de la obviedad casi aparente de lo que los separa, conceptos claves del reformismo como la autonomía universitaria aparecen en el modelo peronista resignificados y con una nueva articulación discursiva, definiendo un nuevo modelo de universidad.

Pablo Pineau, por su parte, en *De zoológicos y carnavales: las interpretaciones sobre la Universidad Obrera Nacional*, recorre y revisa la historiografía educativa que se aboca a la creación del sistema de educación técnica para señalar dos tipos de visiones que explican el origen de esta universidad: aquellas que la consideran una creación demagógica, y quienes, enmarcándola en la política educativa peronista, la rescatan. La líneas argumentales aportan elementos que intentan superar estas posturas e instan a reflexionar sobre ello.

La enseñanza técnica en el nivel primario. Las misiones Monotécnicas. Análisis de un caso en Luján. Roberta Spregelburd se propone analizar el funcionamiento de la Misión Monotécnica n° 35 de Luján a partir de la interpretación de la normativa y en relación a otras variables del proyecto: políticas, económicas, sociales y educativas. Se plantea ver por un lado, la norma que orientó a este modelo, y por el otro la situación concreta en que se insertó y, de que modo este proyecto original será condicionado por el accionar de los actores sociales. Aporta interesante material de fuentes escritas y orales.

El trabajo que Cristina Acevedo y Cecilia Pittelli en *La libreta sanitaria o el pudor de las niñas* se proponen, es parte de una temática más extensa relacionada con el papel jugado por la educación en la preservación y control de la salud. En este caso van a tratar la repercusión que tuvo en la sociedad argentina el primer examen médico obligatorio realizado en 1946 a las aspirantes (las niñas) al ingreso al nivel secundario, para la obtención de la libreta sanitaria. Si bien, como ellas señalan, estos controles ya se venían haciendo a mujeres de otra condición social (las trabajadoras), no se habían registrado reacciones. La novedad, ahora, estaría en que estas medidas atentaban contra principios sólidamente arraigados en familias «decenas». El Estado aparece invadiendo un espacio considerado privado (el cuerpo de las niñas, el sexo, etc.) y lo hace público.

Norma Michi investiga a las Unidades Básicas como experiencias de transmisión de saberes y de organización popular. Parte de este trabajo se refleja en: *De la palabra del conductor a la doctrina peronista. El adoctrinamiento en las Unidades Básicas (1951-1954)*. Fuentes orales y escritas intentan analizar la relación entre las directivas para la formación partidaria y la memoria de la experiencia de los militantes de las Unidades Básicas. Las guías de adoctrinamiento de la Revista *Mundo Peronista*, y algunos discursos de Perón sustentan el desarrollo de esta temática.

La preinscripción es el tema estudiado por Cristina Acevedo. Trata de reconstruir los fundamentos que surgen del debate parlamentario que trata los decretos de incorporación de niños y niñas de entre 12 y 20 años como preinscriptos. Por un lado la postura oficial que se apoya en la importancia de la educación física como parte de la educación integral, y por el otro la oposición, que la percibe como un intento de militarización fascista.

Cierra el texto Roberto Bottarini con: *Estrategias políticas educativas peronistas. El caso de los Agregados Obreros*. En donde estudia las causas de la aparición del cuerpo de Agregados Obreros en el servicio Exterior de la Nación, creado por el peronismo para responder a las tensas relaciones diplomáticas con Estados Unidos en el período de posguerra. El trabajo permite conocer la instrucción que recibían, de qué manera se organizaban, quiénes lo integraban, su relación con el Estado, las funciones que cumplían y las modificaciones que produce en relación a los diplomáticos de carrera.

Los archivos de la Cancillería le aportan importantes elementos que permiten rever algunos presupuestos existentes en esta temática.

La compilación dirigida por Rubén Cucuzza nos abre nuevos caminos de exploración e invitan a seguir profundizando estas líneas de análisis. Asimismo, este libro puede contribuir a la instalación y desarrollo del debate dentro del campo de la historia de la educación y esto se constituye en uno de sus principales méritos.

MIRTA MOSCATELLI
Rosario (Argentina)

PINEAU, Pablo.

La escolarización de la Pcia. de Buenos Aires (1875-1930).

Una versión posible. Buenos Aires,

Oficina de Publicaciones del CBC-U.B.A. y FLACSO Argentina, 1997; 137 págs.

El libro de Pablo Pineau surge de su tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Orientación Educación, realizada en FLACSO, sede Buenos Aires; la institución es la que ha tomado la decisión de su publicación en tanto ha diseñado una nueva colección en la que «se incluirán un conjunto de tesis que, por su calidad académica, originalidad de perspectiva y pertinencia de la temática abordada» se conviertan en un aporte sustantivo al campo científico. Es decir que este trabajo llega con el aval de una institución de conocido prestigio en el ámbito académico argentino.

Con *Presentación* de Daniel Filmus y Guillermina Tiramonti (FLACSO), con *Agradecimientos* del autor y con *Prólogo* a cargo del Prof. Héctor Rubén Cucuzza, la obra se compone de un primer capítulo a modo de *Introducción*, un segundo capítulo titulado *La creación y el desarrollo de un sistema educativo moderno*, un tercero destinado a *Pedagogía y docentes: la conformación de los campos y la constitución de los sujetos*, para culminar en *Conclusiones* y un posterior –o ulterior– capítulo como *Una última mirada a la realidad*. Finalmente incorpora un detalle de las fuentes analizadas –fundamentalmente publicaciones oficiales o escritos de funcionarios, aunque incluye también algunas entrevistas– así como de la bibliografía consultada –variada tanto en lo atinente a los aspectos históricos como a los educativos y a los teóricos–. A lo largo del trabajo se completa con las citas de pie de página, muchas de ellas de lectura imprescindible.

Con un estilo ágil, en el que se conjugan las referencias empíricas, los planteos teórico-metodológicos y las reflexiones personales, el autor enfrenta un tema que ha sido poco estudiado en la historiografía educativa, y menos aún desde la perspectiva en que él lo hace, ya que el trabajo «tiene por objeto presentar algunas consideraciones respecto al proceso de escolarización (...) en un espacio y tiempo específico» (pág. 18).

Pero en este caso el concepto de escolarización debe entenderse en un sentido un tanto particular: más que el «proceso de escolarización» considerado como el desarrollo del conjunto de fuerzas de la sociedad y del sistema educativo para «construir? ¿demandar? ¿imponer? la institución escolar como elemento privilegiado del campo educativo, el autor se concentra en el estudio de la lógica de sus grupos dirigentes, en el discurso de los «notables». Es así que no tendremos estadísticas de escolarización ni de alfabetización/analfabetismo, no veremos alumnos circulando por las escuelas, no sabremos de la marcha de la creación de establecimientos (temporal, espacial y cualitativamente) ni los maestros aparecerán buscando alumnos y trabajando con ellos. Estos dos últimos componentes, maestros y alumnos, aparecen –si se nos permite un poco de exageración– como objetos dentro del análisis de los discursos de los grupos hegemónicos (imaginarios, proyectos triunfantes).

En ese sentido el planteo deja un amplio campo todavía por explorar, y cuyos resultados ofrecerían una complementariedad decisiva para la comprensión del tema. Pero esto no se le puede pedir a Pablo Pineau, ya que él ha delimitado claramente el campo en el que trabajó, el enfoque con que lo asumió y las fuentes que privilegió: en este aspecto el trabajo posee notable coherencia y consistencia. A ello conjugan el que se apoye o remita a producciones relativamente recientes y que provienen de una matriz un tanto común –aun en sus diferencias–: los trabajos de Inés Dussel, de Marcela Pronko y de Daniel Pinkasz (con quienes en algún momento ha compartido aulas o investigaciones), las remisiones a Adriana Puiggrós y sus marcos referenciales para el instrumental conceptual y teórico, entre otros.

Resultan especialmente interesantes, dentro del posible campo de la discusión, sus planteos sobre la constitución de la «Pedagogía», la idea de «maestro» construida desde los grupos dirigentes del sistema educativo y por lo tanto la consideración y las acciones que sobre ellos se ejercen a través de ese personaje tan poco simpático en casi toda la literatura pedagógica, el «inspector». A la conformación de este cuerpo, a su capacidad de acción y a la importancia que tuvieron en cuanto mediación entre los sujetos reales de la escolarización y los altos funcionarios –burocracia según Pineau– en el ejercicio de la coerción y en la generación de consenso, se dedica un buen espacio en el libro.

Debemos reconocer que hay un cierto cuidado en el uso conceptual y las remisiones a los significados con que se asumen conceptos y categorías –por ejemplo, las referencias a pie de página en la introducción–, aunque otros planteos ofrecen algunos flancos débiles tal vez no tanto en su aspecto teórico como en de su articulación con lo empírico: el concepto de «imaginario civilizatorio» definido como parte de los grupos conservadores (pág. 9), aunque luego se diga que en Sarmiento se incluían

importantes instancias participativas, y sobre el contenido democrático de Estrada (pág. 28-29).

Este es, sin duda, un libro de lectura imprescindible: por la temática que aborda, por el/los enfoque/s que incorpora, por la particular forma de trabajar la discursividad y de otorgarle validación histórica, por el esfuerzo puesto en lograr coherencia y sustentabilidad, así como por la discusión que esperamos pueda abrir en el campo histórico-educativo. Nos referimos en este aspecto a cuestiones que hacen al concebir y al hacer la historia y que, a nuestro juicio, merecerían un tratamiento un tanto más riguroso. La construcción y disolución de imaginarios es presentada dentro de una concepción cortoplacista, de allí que puedan hacerse afirmaciones como «en el momento de sustitución de los imaginarios» (pág. 117). O una aparente proclama antimetódica, que justificaría producciones bastante «laxas» desde el punto de vista investigativo, como aparece en afirmaciones del tipo de «(visiones) a las que podemos construir con nuestros ojos posmodernizados de fin del siglo XX» (pág. 125). Pero estas objeciones son realizadas sin duda desde concepciones historiográficas y metodológicas un tanto diferentes de las del autor. Y no hay porqué pretender la subordinación a nuestro pensamiento; la diferencia es saludable, los límites de la diferencia son opinables y es deseable que generen discusiones y propuestas. En esto hay que rescatar la coherencia del autor a lo largo de su trabajo: no pretender presentarse como lo que no es, ni decir que estudia aquello a lo que no se refiere.

No obstante, y a título de ejercer la crítica, desearíamos llamar la atención sobre algunas cuestiones. En primer lugar, el título del libro parece exageradamente abarcativo en relación con el contenido y esto puede llevar a confusiones. Por otra parte, lo que se enuncia como hipótesis fuerte en la Introducción —«que la provincia (de Buenos Aires) fue el lugar en que los sectores conservadores, hegemonizando su conducción política y privilegiando este espacio para su accionar partidario, ensayaron las distintas propuestas educativas que luego implementaron, o intentaron implementar, a nivel nacional» (pág. 19)— no aparece sustantivamente desarrollado en el trabajo y menos aún retomado en las Conclusiones. Es posible que Pineau lo haya enunciado como un deseo a futuro, ya que para su comprobación (o no) se requerirían estudios más sistemáticos y que cubrieran otros territorios, imposible de ser abarcados en un solo trabajo.

Una nota original, de parte del autor, la constituye el cerrar el trabajo con la transcripción de una fuente de más de una página, en la que se deja al lector la iniciativa y la libertad para sacar conclusiones; ciertamente pareciera querer plantear un final abierto.

Por último, y parafraseando al mismo Pineau, nos permitimos sostener —y aunque no nos parezcan demasiado felices los términos— que ésta es una «lectura posible» de una «versión posible».

EDGARDO OSSANNA
Rosario (Argentina)

Reseñas de eventos

XX International Standing Conference for the History of Education, Kortrijk (Bélgica), 15 a 18 de agosto de 1998

Entre el 15 y el 18 de agosto de 1998 se llevó a cabo en Bélgica el XX Congreso de historia de la educación de la ISCHE (International Standing Conference for the History of Education). El tema de la convocatoria era la imagen en la historia de la educación.

Durante los cuatro días que duró el encuentro hubo posibilidad de escuchar cuatro conferencias y la presentación un importante número de ponencias en los cuatro idiomas permitidos por la organización: Inglés, Alemán, Francés y Castellano. No obstante hubo un claro predominio de presentación de trabajos en Inglés y llamó la atención la ausencia de investigadores franceses y el escaso número de investigadores italianos. Latinoamérica estuvo representada con ponencias de México (una), Argentina (una) y Brasil (seis). La organización del congreso fue destacable, y posibilitó de este modo un intercambio productivo.

Los trabajos aceptados fueron de una variedad no poco significativa. En algunos trabajos, el problema de la imagen parecía ser una excusa para la presentación de otras temáticas, y en ellos el problema de la imagen como fuente primaria quedaba reducida a un segundo plano. En otros casos, los menos, las imágenes, ya sean fotos, ilustraciones, etc., eran leídas arbitrariamente, con presentación de poca evidencia que sustentara las argumentaciones. La imagen parecía una excusa para sostener ciertas hipótesis *a priori*. Hubo también una cantidad importante de trabajos en los que la imagen recibía un tratamiento riguroso y pionero para futuros estudios en la historia de la educación. Entre ellos, mencionaremos sólo algunos a modo de ejemplo.

Quisiéramos destacar varios trabajos. El trabajo de Antonio Viñao denominado «Iconografía y Educación: notas sobre la representación iconográfica de la educación y otros términos asociados» y el de María del Mar del Pozo Andrés, ambos de España. Merecen especial atención también, el trabajo de dos alemanas: Ulrike Mietzner y Ulrike Pilarczyk. La traducción castellana del título de esta ponencia es: *Los gestos de la pedagogía. El sentido de los gestos, las expresiones faciales y la postura en la pedagogía de la República Federal de Alemania y la República Democrática de Alemania desde 1945. La fotografía como una fuente para la investigación educativa*. En este trabajo argumentan que las imágenes tipo de la escuela, tales como el maestro señalando el pizarrón o una lámina, el maestro explicando, los niños escuchando, y tantas otras, no son inmutables en el tiempo, sufrieron cambios que lejos de ser arbitrarios están estrechamente relacionados con ciertas reformas pedagógicas y con los supuestos políticos en que dichas reformas se basan. Entre otros trabajos de Alemania, cabe destacarse el presentado por Peter Menck. Resultó también muy elocuente

te el trabajo de Malcolm Vick (Australia) titulado: *¿Cómo lucen los maestros? La imagen visual y verbal de los maestros en los manuales de pedagogía entre 1850 y 1990*. Entre los trabajos presentados por latinoamericanos caben destacarse: el de Julieta Ramos Desauliers, el de Denise Cattani, y el de María Helena Bastos de Brasil; y el de Graciela Guzmán de México.

Entre las cuatro conferencias pueden destacarse las de Stach R. y la de A. Novoa. El título de la primera traducido al castellano sería: *Los carteles murales como segmentos didácticos de la realidad* y en la misma se estudia el surgimiento y cambios en los carteles murales escolares; la de Novoa estaba titulada *Maneras de decir, maneras de ver. Imágenes públicas de profesores (siglos XIX y XX)*. El autor basó su trabajo en un objeto de estudio bien interesante. En el abstract se dice: «Hoy, la atención pasó del análisis de los materiales iconográficos para la comprensión de los usos que de ellos hacemos (Chartier, 1986). O bien, para utilizar las palabras de Martín Jay (1993) es necesario aprehender de qué modo nuestro lenguaje está impregnado de metáforas visuales, la forma cómo lo visible es esencial, no sólo como experiencia perceptiva, sino también como tropo cultural».

Más detalles sobre el desarrollo de la conferencia pueden verse en la página web del encuentro en la que están incluidos todos los abstracts y el programa: <http://www.psy.kuleuven.ac.be/~ische>.

SILVINA GVIRTZ
Buenos Aires (Argentina)

X Coloquio de Historia de la Educación, Murcia, España. 21- 24 de setiembre de 1998

Del 21 al 24 de setiembre de 1998 se realizó el X Coloquio de Historia de la Educación organizado por la Sociedad Española de Historia de la Educación y por el Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. El tema objeto del Coloquio fue *La Universidad en el Siglo XX (España e Iberoamérica)*. Los asistentes al evento fueron mayoritariamente miembros de la Sociedad Española de Historia de la Educación, si bien se contó con la numéricamente pequeña participación de docentes investigadores de universidades latinoamericanas, tal es el caso de Argentina, México y Venezuela.

Las palabras de inauguración estuvieron a cargo de los doctores Alfonso Capitán Díaz y Antonio Viñao por la Comisión Organizadora del Coloquio y la lección inaugural fue brindada por Dr. Mariano Peset Reig de la Universidad de Valencia, quien se refirió al «Centralismo y autonomía en las universidades (siglo XIX y XX)».

Las conferencias centrales fueron impartidas por investigadores de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), los doctores José Luis García Garrido, quien expuso sobre «La enseñanza superior europea en el siglo XX: reflexiones en torno a su evolución» y Manuel de Puelles Benítez quien se refirió a la «Política univer-

sitaria y debate público en España (1902-1928)». María A. Galino Carrillo estuvo a cargo de la conferencia de clausura centrada «En favor de la vocación científica de la universidad».

Las contribuciones y debates al evento se dieron en el marco de las cuatro secciones delimitadas para la exposición de las comunicaciones. La Sección 1 estuvo destinada a las Políticas Universitarias y en la cual se expusieron ponencias vinculadas a la organización, funciones, legislación, financiación, políticas culturales, profesiones, economía, entre otras. Esta sección fue en la que se agrupó la mayor cantidad de comunicaciones, presentándose 33 trabajos sobre un total de 82 ponencias inscriptas en el Coloquio.

En la Sección 2 acerca del Curriculum se presentaron trabajos vinculados con los planes de estudio, disciplinas académicas, libros de texto, formas de enseñanza, procedimientos de evaluación, etc. La Sección 3 estuvo destinada a los Profesores y Estudiantes abarcando las comunicaciones relacionadas con problemáticas afines ya sea a la formación, selección, carreras profesionales, retribuciones de los docentes, figuras relevantes del quehacer universitario. También se trataron temáticas vinculadas con las características de los alumnos, condiciones de acceso a los estudios, asociaciones estudiantiles, evolución cuantitativa de matrícula, etc. La Sección 4 sobre La Historia de la educación como disciplina académica y campo de investigación concentró las comunicaciones atinentes al campo teórico y a los problemas metodológicos relativos a la historia de la educación. En esta sección se presentaron 8 trabajos.

Coincidiendo con el desarrollo del Coloquio, y en el tercer día del mismo, se efectuaron las Asambleas Ordinarias y Extraordinarias de la Sociedad Española de Historia de la Educación.

Durante las sesiones del encuentro hubo oportunidad de difundir investigaciones en curso, compartir problemáticas e inquietudes afines a distintos grupos de investigación, plantear nuevos interrogantes y sugerir ideas para futuros Coloquios. En la sesión de cierre, los secretarios de las respectivas secciones leyeron las conclusiones de sus respectivas secciones; destacándose en todas las comisiones, los aportes provenientes del adecuado nivel académico de las comunicaciones presentadas y posteriormente discutidas. El evento contó con una eficaz organización y se desarrolló en un clima de cordial camaradería.

Los trabajos presentados a este X Coloquio de Historia de la Educación han sido publicados en un único volumen de 719 páginas que lleva por título el tema del Coloquio, *La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)*.

CAROLINA KAUFMANN
Rosario (Argentina)

Argentina, Brasil y Chile, escenarios de encuentros sobre Historia de la Educación (1997-1998).

Comentarios sobre los principales eventos¹

Adrián Ascolani²

X Jornadas Argentinas de Historia de la Educación

Organizadas por la Universidad Nacional de Rosario y auspiciadas por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación fueron realizadas en la ciudad de Rosario, los días 13 al 15 de agosto de 1997 las *X Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*. Allí se hicieron presentes la casi totalidad de los profesores universitarios argentinos de Historia de la Educación, pertenecientes a universidades públicas, exponiéndose 44 ponencias –correspondientes a 56 autores–. Se desarrollaron además dos mesas centrales en las que expusieron seis conferencistas, y asistieron al evento doscientos participantes.

Con relación a la tendencia observada a partir de las Jornadas realizadas en el último quinquenio, pudo observarse en las *X Jornadas* un incremento en la concurrencia de investigadores en formación, y una mayor vinculación de los mismos a proyectos grupales o individuales radicados en instituciones y programas oficiales de investigación. Asimismo, se manifestó un mayor equilibrio geográfico, en cuanto a la pertenencia de los ponencistas, como se advierte en los siguientes porcentajes: Buenos Aires 17 %, Entre Ríos 17 %, Capital Federal 13 %, Santa Fe 9 %, Córdoba 9 %, Salta 8 %, Tucumán 6 %, San Luis 6 % y Río Negro 4 %. Si bien el predominio de la región litoral es manifiesto –31 ponencias, frente a 8 de Cuyo, 7 del Noroeste y 2 de Patagonia–, esto se debe exclusivamente a la distribución de universidades en las cuales se dicta como asignatura Historia de la Educación. No obstante, dentro de la región litoral sí ha operado una descentralización de la investigación, fundamentalmente a partir de la producción relativamente reciente de las universidades creadas en las últimas décadas.

Es destacable también como signo diferente y alentador la presencia de investigadores extranjeros, un 9 % pertenecientes a Brasil y un 2 % a Chile; presencia que incluso pudo ser mayor puesto que hasta momentos previos a las Jornadas se preveía la participación, en buena medida espontánea, de más de un 20 % de expositores extranjeros, principalmente brasileños.

Las Mesas centrales

Las conferencias de la Mesa inaugural, *La Historia de la Educación en Argentina. Una puesta al día*, estuvieron a cargo de Silvina Gvirtz, Edgardo Ossanna, Marcela Mollis y Gerardo Bianchetti.

La Dra. Silvina Gvirtz se refirió al *Movimiento de Escuela Nueva*, exponiendo que no ha sido hasta la presente década un objeto central de las investigaciones históricas sobre la educación argentina, puesto que lo predominante fue la historia macropolítica del sistema educativo. Luego analizó aspectos de la renovación analítica de los años 90, que dio mayor papel a la historia de la didáctica, la pedagogía, y el *cotidiano escolar*, favoreciendo con ello la emergencia de trabajos sobre el escolanovismo.

El Prof. Edgardo Ossanna disertó sobre la producción escrita en los '90 relativa a la historia de la educación en provincias. Revalorizó los abordajes regionales y provinciales como niveles de análisis necesarios para la comprensión de los fenómenos histórico-educativos, que hasta la década del '80 por lo común eran desestimados frente a las problemáticas de índole nacional. Luego se detuvo en las dificultades y obstáculos que esta historiografía más reciente ha debido enfrentar, y señaló la diversidad metodológica que caracteriza su producción y revela la ausencia de una tradición académica homogénea.

La Lic. Marcela Mollis reflexionó sobre la enseñanza e investigación de la Historia de la educación en la Universidad de Buenos Aires. Analizó las expectativas de los estudiantes de Ciencias de la Educación con relación a la utilidad de esta disciplina para la formación de los futuros docentes y para la transformación del sistema educativo.

El Lic. Bianchetti se centró en la definición de la *Teoría del Capital Humano* y de la *Sociedad del Conocimiento* realizando un análisis comparativo del cual se desprende el carácter más economicista y socialmente restrictivo del segundo modelo, así como la subordinación que impone al sistema educativo con respecto a las exigencias del mercado de trabajo, en perjuicio de los modelos que tienen por centro al hombre.

La segunda Mesa especial fue la referida al tema: *Reflexiones sobre la Historia de la Educación en Argentina y Brasil*, a cargo de los profesores Dr. Mariano Narodowski y Dr. Silvio Sánchez Gamboa. El Dr. Silvio Sánchez Gamboa se refirió al desarrollo de la Historia de la Educación como disciplina académica en Brasil. Destacó la existencia de dos períodos diferentes al respecto: 1940/1971 y 1972/1998, caracterizando al primero como hegemonizado por concepciones no críticas, historicistas y de corte positivista, y al segundo como momento de apertura a las teorías críticas, fundamentalmente influidas por el materialismo histórico, que orientaron el análisis del proceso educativo en el marco del proceso histórico en que se desenvuelve.

Por su parte, el Dr. Mariano Narodowski, luego de hacer un recorrido por las diferentes etapas y autores de la historia de la educación argentina, resaltó el notable incremento de investigaciones en la última década, tanto en nuestro país como

en buena parte de América Latina. Desde ópticas distintas, ambos autores coincidieron en la presencia de una intencionalidad en última instancia pragmática en una porción importante de los trabajos recientes, que atribuyen a la Historia de la Educación un rol sustancial como diagnóstico para el establecimiento de políticas educacionales.

Ponencias y Mesas generales

En lo relativo a las ponencias, la exposición se efectuó en las siguientes mesas:

1. Escuela, civilidad y ciudadanía;
2. Educación y Nación;
3. La escuela, institución del orden;
4. Niñez y educación;
5. Educación, trabajo y sectores populares;
6. El cuerpo: disciplina y didácticas;
7. Los pedagogos y la renovación educativa;
8. La educación en tiempos de populismo;
9. Educación y crisis del Estado de Bienestar;
10. Política, pedagogías e instituciones en los años setenta;
11. Universidad;
12. Teoría y enseñanza de la Historia de la Educación.

De la observación de las ponencias surgen algunos rasgos generales: casi la totalidad de las ponencias de autores argentinos se refieren a la historia de la educación de este país, y específicamente a alguna coyuntura particular del período 1880/1997. Por otro lado, la mayoría de los trabajos aborda temas institucionales, políticos y de historia de las ideas pedagógicas, identificadas con propuestas o acciones habitualmente emanadas del Estado. De tal modo, el sistema de educación formal ha sido el objeto de estudio central de las Jornadas, advirtiéndose un desplazamiento de las temáticas de historia política en favor de aquellas relacionadas con las prácticas escolares, la didáctica y las ideas pedagógicas, principalmente analizada en sus aspectos normativos y desde fuentes documentales producidas desde los lugares de poder. Desde otro punto de vista, el incremento de los estudios sobre realidades regionales o sobre instituciones individuales —un 30 % de las ponencias— advierte sobre una tendencia favorable para un futuro desarrollo de la microhistoria, aunque por el momento se trata de una línea de superación de las tradicionales historias centralizantes, pretendidamente «nacionales», a partir de un mayor recorte del objeto de estudio. Este proceso de regionalización revela también el reciente desarrollo de la investigación histórico-educacional en las universidades nacionales de provincias.

En términos generales, las X Jornadas parecen haber sido percibidas como un alentador retorno al momento ascendente que estos encuentros tuvieron a comien-

zos de década, en tanto espacio de intercambio académico, con lo cual la expectativa general es potenciar los futuros eventos como ámbitos de debate y crítica. Al propio tiempo, la participación de investigadores de países vecinos permite pensar en una inminente profundización de esta relación, y en el enriquecimiento recíproco resultante de la confluencia de tradiciones investigativas diferentes.

IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana

En Santiago de Chile se celebró el IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, desde el 24 al 29 de mayo de 1998, organizado por la Facultad de Educación y Facultad de Historia, Geografía y Ciencia Política de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y las universidades de La Serena, Católica de Valparaíso, de Concepción y Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Participaron en el evento representantes y ponencistas de 17 países (Argentina, Australia, Bélgica, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, España, México, Nicaragua, Paraguay, República Dominicana, Uruguay, Venezuela) habiendo un total de 417 ponencias aceptadas para su exposición, cuyos resúmenes fueron publicados.

El acto de apertura contó con las exposiciones del Coordinador Académico Dr. Nicolás Cruz y del Ministro de Educación, Sr. José Pablo Arellano, quien destacó algunas de las problemáticas educativas del presente latinoamericano, como el desafío de integrarse a un mundo globalizado sin perder las particularidades regionales, y, refiriéndose al caso chileno, la necesidad de reformar profundamente el sistema educativo en un sentido democrático y modernizador.

En cuanto a su estructura, el Congreso tuvo las siguientes instancias de exposición: mesas generales, sesiones plenarias en base a conferencias centrales y exposiciones audiovisuales.

Conferencias centrales

Se realizaron dos mesas redondas y dos conferencias. La primera mesa, referida al tema *Textos de Estudio de Historia y la integración latinoamericana* estuvo a cargo de las Dras. Gabriela Ossenzbach (España) y Pilar Gonzalbo (México), quienes enfocaron la problemática desde ópticas y estilos diferentes, destacando la primera expositora la intensa influencia que tienen las grandes editoriales a través de sus manuales escolares como modeladoras de expectativas y contenidos que operan en las actuales reformas educacionales latinoamericanas. La profesora Gonzalbo se refirió desde un planteo ético al papel que la educación y los contenidos de la enseñanza deben tener en función de la integración latinoamericana en condiciones de equidad para los distintos países y grupos sociales.

La siguiente mesa redonda, donde el tema eje fue la *Calidad y equidad de la educación: desafío actual y perspectiva histórica*, contó con la presencia de los Dres. Dermeval Saviani (Brasil), Alberto Martínez Boom (Colombia) y Eduardo Favara (Chile). Los expositores analizaron la incidencia de las ideologías y políticas neoliberales sobre los sistemas educativos latinoamericanos. El Dr. Saviani centró su exposición en la problemática que representa la sustitución del concepto de *igualdad* por el de *equidad* en el campo de la educación, dado que, aunque en el discurso no académico puede dar lugar a una asociación con la idea de «igualdad real», en verdad se vincula a la concepción neo pragmática propia de las actuales corrientes neoliberales. De tal modo, este concepto de equidad es funcional a una oferta educativa diferenciada que no garantiza una homogénea incorporación de saberes. La misma inspiración ideológica tendría el concepto de *calidad*, lo cual determinaría, en su vinculación con el variable concepto de *equidad*, una profundización de las diferenciaciones sociales. Finalmente, Saviani propone resignificar la idea de calidad rescatando como concepto fundante el de *dignidad del hombre*. A continuación, el Dr. Martínez Boom desarrolló los problemas originados por el establecimiento de políticas educativas neoliberales en un momento de aguda crisis económica, entre ellos las exclusiones sociales, los problemas de financiamiento y el incremento de las diversas formas de dependencia.

Desde diferentes puntos de vista los dos últimos disertantes abordaron el tema de la participación que organismos internacionales como la ONU y la UNESCO tienen en los procesos de renovación educativa. El Dr. Favara desarrolló particularmente la incidencia del Convenio Andrés Bello en la educación chilena.

En otra jornada, la Dra. Asunción Lavrín, de la Arizona State University, tuvo a su cargo la conferencia referida a Educación y mujer: hacia un nuevo milenio, se destacó la verdadera transformación social que representó la inclusión de la mujer, durante este siglo en la política, en nuevos espacios laborales, en ámbitos empresariales y, especialmente, su papel protagónico en la educación formal.

El acto de clausura del Congreso contó con la disertación de la Vicepresidenta de Costa Rica, Dra. Astrid Fischel, seguida por las palabras del Dr. Luis Celis, del Prof. Rubén Cucuzza y de los Profs. José Gondra y Diana Vidal, representantes de la delegación brasileña. En su exposición, la Dra. Fischel destacó la coexistencia, en el momento actual, de un proceso de efectiva democratización de los países latinoamericanos con la rémora de profundas inequidades en el plano educativo. Propuso como camino de superación el rescate de la idea de capital humano y la concepción de educación como inversión en un marco de igualdad de oportunidades, de participación de la sociedad civil, teniendo como metas la calidad y excelencia educativas, pero sin caer en tecnocratismos que olviden las necesidades y expectativas de los destinatarios de la educación.

Es sugestivo observar que los organizadores del Congreso privilegiaron temáticas vinculadas a la políticas educativas y sus desafíos presentes como ejes de las conferencias centrales. Esta característica tiene derivaciones favorables y otras que probablemente no lo sean tanto desde un punto estrictamente academicista. Pero si

nos referimos a las primeras, sin duda es destacable como meritorio el haberse reafirmado el hecho de que el análisis del presente no es ajeno a las inquietudes ni a las posibilidades de los historiadores de la educación, como bien lo demostraron los disertantes.

Las Mesas generales

Los trabajos fueron agrupados y expuestos de acuerdo a los diferentes temas y subtemas establecidos por la organización del congreso, que en forma abreviada exponemos seguidamente:

1. Historia de las ideas educacionales en América Latina (Subtemas: ideas y políticas; experiencias regionales; movimientos ideológicos; aportes de España, Portugal y otros países europeos);
2. Historia de las instituciones educacionales en América Latina (Subtemas: las instituciones formadoras de profesores; las instituciones de formación superior; la influencia de las instituciones eclesíásticas; papel del Estado en la educación);
3. Influencia recíproca entre los países latinoamericanos (Subtemas: educación y proyectos modernizadores y modernizantes; ciencia y educación; educación técnica; integración e intercambio cultural a través de la educación);
4. Historia de los movimientos socioculturales en Latinoamérica (Subtemas: educación popular; proyectos de los partidos políticos; organizaciones del magisterio y su influencia en el desarrollo educativo; la educación frente a la heterogeneidad etnográfica y cultural; lo público y lo privado);
5. Aplicación del conocimiento científico a la Educación (Subtemas: incidencia de la ciencia; desafíos epistemológicos y metodológicos de la Historia de la Educación; textos escolares);
6. Los protagonistas de la Educación Latinoamericana (Subtemas: el niño y su realidad; la juventud como sujeto; las familias como instancias socializadoras; mujer, educación y sociedad; el profesor y su realidad social y cultural);
7. Personas e ideas en el desarrollo educativo.

Los temas de acuerdo a los cuales fueron clasificados los trabajos muestran un cambio de criterios en relación a los congresos anteriores. En primera instancia esto pareciera no favorecer la inclusividad de las diversas temáticas; no obstante, un segundo agrupamiento según subtemas diluyó esta limitación inicial, permitiendo un funcionamiento correcto de las comisiones de trabajo.

Desarrollar un análisis de las ponencias efectivamente expuestas en el Congreso sería realmente útil, porque además de darnos un panorama sobre las producciones nacionales nos permitiría hipotetizar sobre el estado actual de las diferentes políticas presupuestarias de las universidades latinoamericanas, cuyas crecientes limitaciones consideramos el principal motivo de las ausencias. Nos contentaremos

entonces con hacer un comentario sobre las ponencias aceptadas a fin de observar las tendencias historiográficas de los diferentes países.

El grado de participación según la nacionalidad de los autores fue diverso, aunque parece reflejar en términos comparativos la realidad de los países de referencia: Brasil 176 ponencias; Argentina 56; Chile 47; Colombia 34; Venezuela 30; México 27; España 16; Uruguay 10; otros 21 ponencias. Obviamente, la diferencia numérica de Brasil con respecto a los demás países no es debida únicamente a su superioridad demográfica, sino que muestra la diferente dimensión de su circuito de formación, investigación y publicación en materia de Historia de la Educación.

En relación a las temáticas, y de acuerdo a nuestro propio criterio clasificatorio, pueden observarse ciertas tendencias nacionales: para el caso de Argentina se advierte un énfasis en los estudios sobre el papel del Estado, en el análisis discursivo de las ideas educacionales y un creciente interés por los aspectos teórico-metodológicos. Por su parte, Brasil presentó un mayor equilibrio entre las temáticas que hoy comprenden el universo de la Historia de la Educación, además de mostrar un intenso trabajo sobre la educación no formal, sobre los actores sociales involucrados en la educación, y en relación a las vinculaciones de ésta con las demandas sociales.

Las ponencias procedentes de Chile muestran, en cambio, un interés por temáticas tradicionalmente investigadas en América Latina, como son las ideas pedagógicas, instituciones concretas y políticas educativas. La producción de Colombia es similar a la chilena, aunque con una mayor preocupación por la relación entre educación y sociedad.

En los casos de Argentina, Chile y México, los estudios sobre el siglo XX triplican a los referidos al siglo XIX. En Venezuela los duplican, puesto que los trabajos sobre las ideas pedagógicas decimonónicas siguen ocupando un lugar importante. Igual proporción se observa en el caso de Colombia³. Los estudios coloniales lograron un espacio insignificante, salvo en el caso de España, donde fueron la misma cantidad que los centrados en el siglo XIX o en el siglo XX. En las ponencias de Brasil, las correspondientes al presente siglo cuadruplican con creces a las del siglo pasado, debido probablemente a las particularidades del desarrollo de su sistema educativo, más tardío que el de otros países latinoamericanos.

El conjunto de las ponencias revela un positivo equilibrio temático, según se desprende de estas cifras elaboradas por nosotros en base a la lectura de los resúmenes: Ideas pedagógicas 95 ponencias; Estado y políticas educacionales 89; Instituciones, prácticas y contenidos de la enseñanza 124; Sociedad y educación 77 (25 referidas a educación no formal); teoría y metodología 32 ponencias.

Evaluable rápidamente el desarrollo del Congreso, consideramos que la organización fue eficiente, y que sus realizadores, especialmente los miembros del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, lograron darle la relevancia institucional que un congreso internacional merece. El intercambio académico, como en los congresos anteriores, fue muy provechoso, y el debate fue significativo en algunas comisiones de trabajo. Asimismo, la exposición de publicaciones y actividades de las diferentes sociedades de Historia de la Educación facilitó el con-

tacto entre las diferentes delegaciones. Durante los días del Congreso los participantes brasileños se reunieron para discutir los Estatutos de la futura *Sociedade Brasileira de Historia da Educação*, y luego de concluir el mismo, la *Sociedade de Historia de la Educación Latinoamericana* realizó su Asamblea Ordinaria.

Para concluir, como bien lo sugirió el Presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Héctor Rubén Cucuzza en sus palabras al cierre del evento, el IV Congreso fue, además de lugar de aprendizaje e intercambio, espacio de total diálogo, con absoluto respeto de las voces diferentes, aún en la disidencia, lo cual deja intacto y enriquecido el camino iniciado en los congresos anteriores y augura para el V Congreso similar repercusión.

IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas «História, Sociedade e Educação no Brasil»

Durante los días 14 a 19 de diciembre de 1997 se desarrolló en la Facultad de Educación de la Universidad Estadual de Campinas, el *Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas «História, Sociedade e Educação no Brasil»* como ámbito de encuentro de los Grupos de Trabajo Estaduales. La apertura se efectuó con las palabras de autoridades de la UNICAMP y prosiguió con la exposición del Dr. Dermeval Saviani, Coord. Gral. del Grupo, que también se hizo cargo de la lectura de la comunicación escrita por Dr. José C. Lombardi (Coord. Ejecutivo del Grupo) quien, por razones de fuerza mayor, no pudo asistir al Seminario. Saviani conceptualizó los paradigmas historiográficos en un interesante recorrido por la producción y las escuelas de pensamiento, señalando los límites de las concepciones que proponen explicaciones del fenómeno educativo sin tener en cuenta las mediaciones sociales y el contexto global en que se desenvuelve el mismo.

Las Mesas redondas

La Mesa redonda inicial se refirió a *Questões teórico-metodológicas da História*, participando de la misma el Dr. Edgar Salvadori de Decca (UNICAMP), el Dr. José Carlos Reis (Univ. Fed. de Minas Gerais) y el Dr. José Paulo Neto (Univ. Fed. de Río de Janeiro).

El Prof. Decca desarrolló la especificidad de la historiografía como forma narrativa diferente a la ficción literaria; problematizó, desde una perspectiva gnoseológica el tema de la objetividad en Historia y enfatizó el rescate de la narrativa como forma superadora de la aridez comunicacional impuesta en tiempos ya pasados por la historia de tradición estructuralista. Seguidamente, José Reis presentó un panorama sistemático sobre los planteos historiográficos de la Escuela de Annales, haciendo hincapié en algunos conceptos claves tales como la ruptura que implicó el

haber forjado una representación diferente del tiempo histórico al crear la noción de la «larga duración» como fruto original de la intersección entre Historia y Ciencias Sociales, cuyas derivaciones influirían en todas las dimensiones de la práctica historiográfica. Luego, el profesor Neto sostuvo la actualidad del análisis marxista, diferenciándolo de las distintas versiones «marxianas», para el análisis de las sociedades capitalistas.

La siguiente Mesa Redonda abordó la temática *Questões teórico-metodológicas da História da Educação*, a partir de las disertaciones de los profesores Zeila de Brito Fabri Demartini (UNICAMP), Elomar Tambara (Univ. Fed. de Pelotas) e Miriam Jorge Warde (Pont. Univer. Católica de São Paulo). La primera expositora analizó la vinculación entre Ciencias Sociales e Historia, sus contactos y especificidades, mientras que el Prof. Tambara se abocó a señalar los límites interpretativos de la Nueva Historia. Por su parte, Miriam Jorge Warde realizó un examen detallado de la producción brasileña de las últimas décadas en materia de Historia de la Educación. Luego se leyó el texto de la profesora Zaia Brandão (Pont. Univ. Católica de Río de Janeiro) referido a los dilemas de la Historia de la Educación en relación a su campo de pertenencia historiográfico-educacional.

La tercera Mesa Redonda abordó las *Trajetórias da Pesquisa em História da Educação no Brasil*. Expusieron en ella los profesores Jorge Nagle (Conselho Estadual de Educação de São Paulo), Carlos Roberto Jamil Cury (Univ. Fed. de Minas Gerais) y Maria Luísa Santos Ribeiro (PUC-SP/ANPED). El Dr. Nagle centralmente historizó la producción y repercusión de su obra *Educação e Sociedade na Primeira República*, en tanto que los otros disertantes hicieron similar ejercicio con respecto a sus propias trayectorias académicas como investigadores y docentes de Historia de la Educación.

La última Mesa Redonda se abocó al tema *Problemática teórico-metodológica da História da Educação desde as diferentes experiências nacionais ou regionais*. La misma estuvo compuesta por el Dr. José María Hernández (Universidad de Salamanca), el Lic. Adrián Alberto Ascolani (Univ. Nac. de Rosario), el Dr. Luciano Mendes de Faria Filho (ANPED); el Dr. Nicolás Cruz (Pont. Univ. Católica de Chile) y de la Prof. Diana Dumar (Univ. de la República, Uruguay). Los disertantes hicieron un cuadro de autores, obras, temáticas y metodologías presentes en la historiografía educacional reciente de sus respectivos países, permitiendo un examen comparativo de las diferentes realidades nacionales.

Un año después de las jornadas, las conferencias referidas al caso brasileño fueron publicadas en el libro *História e História da Educação. O Debate Teórico-Metodológico Atual*⁴, y las conferencias de los representantes extranjeros están en vías de publicación.

Sesiones de comunicación de trabajos

Las conferencias ocuparon las sesiones de la mañana, en tanto que la tarde fue destinada a las exposiciones de las 102 comunicaciones presentadas por 135 investigadores que componen los *grupos de trabajo* (GT).

La mayor parte de los trabajos provino de los Estados de San Pablo, Paraná, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Minas Gerais y Espírito Santo; no obstante otros diez estados tuvieron representantes.

Al observar las temáticas abordadas por los ponencistas se hace evidente el privilegio de investigaciones sobre el siglo XX, que duplican a las referidas al siglo anterior. Sobre el período previo al siglo XIX prácticamente no hubo trabajos. Las problemáticas más desarrolladas están referidas a la enseñanza formal: instituciones educativas, políticas educacionales, ideas pedagógicas. Las ponencias relativas al colectivo más diverso sobre la relación entre grupos sociales y educación constituyen menos de la quinta parte del total, al igual que las ponencias sobre contenidos de la enseñanza, textos escolares y enseñanza de la disciplina. En una proporción algo menor hubo trabajos sobre aspectos metodológicos y teóricos.

En la última jornada se realizó el encuentro de la *Coordenação Nacional do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil* con los coordinadores de GT.

Al intentar una rápida evaluación de este encuentro académico, debemos destacar la impresión positiva que dejó a todos los participantes, especialmente a los representantes extranjeros, la excelente organización del mismo. La riqueza en resultados de investigaciones, el intercambio de ideas, y el debate intenso en algunas mesas redondas, muestran que este circuito de la historiografía educacional brasileña desempeña, y seguramente lo seguirá haciendo, un rol fundamental en la formación e investigación histórico educativa de dicho país.

Notas

- 1 En el caso de Brasil, hemos tomado sólo uno de los varios grandes eventos producidos en ese bienio.
- 2 Universidad Nacional de Rosario/FOMEC. Coordinador de la *X Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*.
- 3 Numerosos trabajos abordan un período que comprende fines del siglo XIX y principios del XX. En estos casos hemos observado qué siglo es el que resulta más significativo para cada trabajo.
- 4 Saviani, Dermeval, Lombardi, José Claudinei, Sanfelice, José Luis (orgs.) (1998) *História e História da Educação. O Debate Teórico-Metodológico Atual*, Campinas, Editora Autores Associados.

Normas para la presentación de trabajos en el *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*

Los derechos de todos los trabajos aceptados para publicación pertenecen a la Sociedad Argentina de Historia de la Educación y, por lo tanto, deberán ser inéditos. Los trabajos presentados que no contemplen los requisitos que se especifican a continuación no serán considerados para la evaluación, la que se realizará por el sistema de referato doble anonimato.

Es recomendable que los manuscritos tengan la siguiente extensión aproximada: para artículos, de 30.000 a 60.000 caracteres (con espacios incluidos), para comentarios bibliográficos, de 7.000 a 14.000 caracteres y para reseñas de escritos, de 3.500 a 6.000 caracteres.

Sólo serán considerados aquellos trabajos que cuenten con tres copias completas del mismo, tipeadas a doble espacio, con márgenes amplios y en la primer página conste el título del trabajo, un seudónimo del autor y un abstract en castellano, portugués e inglés de 150-200 palabras del trabajo. Todas las páginas deben estar numeradas.

En una hoja separada, incluida en un sobre cerrado, se incluirán los siguientes datos: título del trabajo, seudónimo, nombre real de los autores acompañados de un breve curriculum de los mismos. Se debe incluir asimismo la dirección completa del autor que recibirá la correspondencia.

Las notas se incluirán al final del trabajo.

Las referencias deben indicarse por el apellido del autor y el año de la publicación referenciada entre paréntesis. Si se referencia más de una obra del mismo autor y del mismo año se deben incluir las letras a, b, c, etc. luego del año de publicación. La bibliografía citada debe listarse completa al final del trabajo y siguiendo los siguientes patrones:

Para libros:

WEINBERG, G. (1984) *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires, Kapelusz.

Para artículos:

BIANCHI, S. (1996) "Catolicismo y Peronismo: la Educación como campo de conflicto (1946-1955)", en *Anuario del Instituto de Estudios Históricos Sociales*, N° 11, pp. 147-178.

Para capítulos de libro:

NEWLAND, C. (1996) "La educación elemental en Hispanoamérica en el siglo XVIII: permanencia y cambio en un entorno colonial", en NARODOWSKI, M. y MARTÍNEZ BOOM, A. *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Las pruebas no serán enviadas a los autores por lo que se solicita a los mismos tener el mayor cuidado en el envío. Se pide que las tres copias y la hoja biográfica se acompañe de un diskette en Word 6.0 (o superior)

El material enviado no será devuelto a los autores.

Todos los trabajos deberán ser enviados al Director del Anuario, Profesor Edgardo O. Ossanna, E. Zeballos 2788, 2000 Rosario, Santa Fe, Argentina.