

ESCRITOS EN FORMACIÓN

INVESTIGACIONES EMERGENTES
EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

IGNACIO FRECHTEL Y AGUSTÍN ASSANEO
(COMPILADORES)



NUEVOS ENFOQUES EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Pensar una colección de historia de la educación supone entrar en diálogo con la tradición de un campo problemático que crece y se ha desarrollado en la Argentina de manera sistemática desde el retorno a la democracia. Los trabajos de Gregorio Weinberg, Adriana Puiggrós y Juan Carlos Tedesco representaron la incorporación de la historia social como perspectiva. A partir de estos se incorporaron nuevos sujetos y problemas, dinamizando y desanquilosando la historia de la educación argentina. A la vez, comenzó a integrarse una dimensión que trasciende la construcción nacional del sistema educativo para inscribirlo en una tradición más amplia en términos transnacionales.

Ese diálogo recorre las últimas cuatro décadas de producción, pero a la vez se proyecta hacia las nuevas generaciones. Lo que Nicolás Arata y Myriam Southwell supieron llamar «estallido temático» marca la multiplicidad de caminos que ha encontrado este campo en la Argentina: la incorporación de nuevas escalas de análisis, la renovación de los marcos teóricos y la diversificación de archivos permitieron expandir sus límites. Esta colección, una iniciativa conjunta entre la SAIEHE y la UNIPE, tiene por objeto contribuir a la construcción de una historia de la educación que no solo implique el empleo de fuentes como documentos del pasado, sino que interpele los giros que abren nuevos quiebres, grietas y silencios dentro de esos testimonios. El problema de la historia es un problema del tiempo, lo cual comprende interpretar los sentidos dominantes, pero también aquellos emergentes, los puntos de fuga y los límites de lo posible. El campo, en constante movimiento, encuentra en ese estallido un aire fresco que da lugar a enfoques antes no percibidos.

Escritos en formación

Escritos en formación

Investigaciones emergentes en historia de la educación

**IGNACIO FRECHTEL Y AGUSTÍN ASSANEO
(COMPILADORES)**

**ANA DIAMANT (PRÓLOGO)
NICOLÁS ARATA (EPÍLOGO)**

LUCILA DA SILVA
DENISSE ELIANA GARRIDO
SABRINA GONZÁLEZ
YAMILA LIVA
LUCÍA MERLOS
FRANCISCO EMMANUEL MONTIVERO
CAROLINA OJEDA RINCÓN
MICAELA PELLEGRINI MALPIEDI
GIULIETTA PIANTONI
EMMANUEL STEFANELLI
MARÍA BELÉN TREJO
DANIELA WIEDER
ALEJANDRO YAVEROVSKI



u: unipe
editorial
universitaria

COLECCIÓN
NUEVOS ENFOQUES EN
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Escritos en formación : investigaciones emergentes en historia de la educación / Lucila Da Silva ... [et al.] ; Compilación de Ignacio Frechtel ; Agustín Assaneo ; prólogo de Ana Diamant. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria ; Buenos Aires : Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (Saiehe), 2023.
280 p. ; 24 x 16 cm. - (Nuevos enfoques en historia de la educación)

ISBN 978-987-3805-81-3

1. Historia de la Educación. I. Da Silva, Lucila II. Frechtel, Ignacio, comp. III. Assaneo, Agustín, comp. IV. Diamant, Ana, prolog.
CDD 370.9

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Carlos G.A. Rodríguez
Rector

Ana Pereyra
Vicerrectora

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA
María Teresa D'Meza
Directora editorial

Diego Herrera y Juan Manuel Bordón
Edición y corrección

Daniela Mainet
Diagramación

SAIEHE: SOCIEDAD ARGENTINA
DE INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA
EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
Nicolás Arata
Presidente

Gabriela Lamelas
Secretaria

Lucía Merlos
Tesorera

Vocales
Mariano Carlos Ricardes, Valeria Macía, Sonia
Elizabeth Riveros, Myriam Southwell, Silvia
Graciela Finocchio, Natalia García, Valeria
Alejandra Olalla, Alcides David Musín, Agustín
Assaneo y Armando Ramón del Valle Jugo Suárez

COLECCIÓN NUEVOS ENFOQUES EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
Ignacio Frechtel y Agustín Assaneo
Directores de volumen

Escritos en formación. Investigaciones emergentes en historia de la educación

© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2023

Piedras 1080 (C1070AAV)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

www.unipe.edu.ar

© Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE)

Ferrari 206, 4º piso (C1414AAV)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

© De los trabajos que integran el volumen, sus autoras y autores

Imagen de tapa: «Alumnas en laboratorio: toma de presión», autor desconocido (gentileza del Centro de Documentación Histórica del ISEF N° 1 Dr. Enrique Romero Brest)

1ª edición, agosto de 2023

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las Leyes 11723 y 25446.

ISBN: 978-987-3805-81-3

Índice

PRÓLOGO

<i>Ana Diamant</i>	9
--------------------------	---

PRESENTACIÓN

<i>Ignacio Frechtel y Agustín Assaneo</i>	13
---	----

PRIMERA PARTE

Reformas, currículum y universidad

Aníbal Ponce y la Reforma Universitaria <i>Denisse Eliana Garrido</i>	23
--	----

La recomposición posdictatorial del discurso educativo católico <i>Francisco Emmanuel Montivero</i>	39
--	----

El año 1938: cuando las universidades populares llegaron al gobierno <i>Alejandro Yaverovski</i>	53
---	----

Construir narrativas en educación artística escolar: una posibilidad en universos misceláneos <i>Lucía Merlos</i>	79
--	----

La formación de maestros en la Universidad Nacional del Comahue entre 1968 y 1973: una reforma ¿prevista? <i>Emmanuel Stefanelli</i>	101
---	-----

La «educación ciudadana» en los parques nacionales argentinos a mediados del siglo XX <i>Giulietta Piantoni</i>	117
--	-----

Negociaciones y confrontaciones entre Estado e Iglesia católica en el campo de la educación indígena en el Chaco argentino <i>Yamila Liva</i>	135
--	-----

SEGUNDA PARTE

Educadoras, biografías y cuerpos

Biografía, geografía y tiempo: la propuesta pedagógica de Leticia Cossettini entre 1935 y 1950 <i>Micaela Pellegrini Malpiedi</i>	151
--	-----

Mujeres que escribieron «Evita me ama»: autoras de libros escolares (1952-1955) <i>María Belén Trejo</i>	167
---	-----

Hacia una pedagogía moderna en Argentina: Ernestina López y las reformas escolares en las primeras décadas del siglo XX <i>Sabrina González</i>	189
--	-----

Maestras en lucha: experiencias docentes en la gran huelga tucumana de 1959 <i>Daniela Wieder</i>	211
--	-----

Un estado de la cuestión en torno al cotidiano escolar y la educación de los cuerpos en la dictadura militar de 1976 <i>Carolina Ojeda Rincón</i>	227
--	-----

Investigando experiencias pasadas en los baños de las escuelas primarias: coordenadas teórico-metodológicas de acercamiento a la trama espacios, objetos y sujetos-cuerpo en edificios escolares del siglo XX <i>Lucila da Silva</i>	249
---	-----

EPÍLOGO

A propósito de la colección <i>Nuevos enfoques en historia de la educación</i> <i>Nicolás Arata</i>	269
--	-----

SOBRE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES	273
--	-----

Prólogo

ANA DIAMANT¹

Andando es como se te vienen las palabras, lo que te permite oír su ritmo mientras las escribes en tu cabeza [...]. El acto de escribir empieza en el cuerpo, es música corporal, y aunque las palabras tienen significado, aunque puedan a veces tener significado, es en la música de las palabras donde aparecen los significados. Te sientas al escritorio con el objeto de apuntar las palabras, pero en tu cabeza siguen andando, siempre andando y lo que escuchas es el ritmo de tu corazón, el latido de tu corazón (Paul Auster, *Diario de invierno*).

¿Y si hacemos un juego? Tomamos el texto de Auster y reemplazamos palabras por preguntas, palabras por miradas, palabras por ideas, palabras por proyectos, palabras por deseos, palabras por concreciones, palabras por territorios, palabras por tiempos, palabras por instituciones, palabras por lecturas...

Andando, dice Auster, es como se te vienen las preguntas, las miradas, las ideas, los proyectos, los deseos, las concreciones, los territorios, los tiempos y las lecturas, andando se construyen los escritos, andando emergen las investigaciones.

Y no se anda sola, solo (aunque a veces parezca), se anda agrupando, sumando, institucionalizando. Se anda oyendo el ritmo de otras y otros, de sus producciones, de sus formas de preguntar y de ayudar a responder. Se anda aprendiendo y socializando.

Andan las personas y las instituciones, con caminatas no siempre acompasadas, hasta que se encuentran, se reconocen y se amalgaman.

Así se llegó a esta producción que cuenta –entre otras cosas– cómo una institución como la SAIEHE (entonces SAHE) entendió que debía anfitriónar de un modo amable y cuidado, con espacio propio y enlazado con otros, a las nuevas generaciones que se hospedaban y apropiaban del campo de la historia de la educación. Allí estaban las y los muy jóvenes, pero también quienes después de

1. Presidenta de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE) entre 2017 y 2022.

recorridos diversos encontraban su lugar y su proyección, quienes tenían metas claras en sus tesis, en sus becas y quienes estaban delimitando temas de trabajo para seguir con anteriores ideas. Todas y todos enriqueciendo con «nuevas miradas», con interpelaciones agudas desde los «contenidos clásicos» del campo hasta los «temas y enfoques actuales».

Las comillas no son más que una demostración de arbitrariedad para decir que esas categorías, clásico/nuevo, son tan relativas como la misma forma de operarlas. Lo que no deja dudas es que otras percepciones y otras interpelaciones no solo enriquecen sino que obligan a revisar, a reponer, a abandonar o a retomar. Y eso les pasa a jóvenes y viejos.

Desde la historia hacemos historia, contamos historias, las escribimos para que sean leídas. Las ordenamos con criterios variados. Y siempre elegimos con un objetivo. Hoy el propósito es reponer un recorrido que desborda este libro, pero que lo incluye y lo destaca. Es un libro punta de *iceberg*, una materialidad de expectativas, una confirmación de que la suma de voluntades hace resultado y diseña futuro.

Llegamos en 2019 a Jujuy, a las XX Jornadas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana con entusiasmo y con ese matiz particular que imponen los números redondos. Era una oportunidad más para el balance, la gratitud y la proyección. Junto al reconocimiento a las sucesivas presidencias de la SAHE y direcciones del *Anuario* que contaron de lo hecho, de logros y pendientes, la Comisión Directiva y la Comisión Organizadora entendieron que había que dibujar otros escenarios, que había que responsabilizarse por garantizar otras formas de transmisión y de producción y por la cesión de espacios de conducción y de fecundidad. Evito rotular este desplazamiento con la palabra –esa que crea sentidos– *renovación*. También elijo no hacerlo con *innovación*. Tampoco se trató de una novedad. Sencillamente una oportunidad que encontró terreno fértil y protagonistas decididos. Hasta podría ser leída como un diagnóstico de madurez y de serenidad por parte de jóvenes (y no tanto).

Entre la propuesta y la concreción de ceder espacios, temas, enfoques se amontonaban signos de interrogación. ¿Sería el momento? ¿Sería la forma? ¿Encontraría interés? ¿Habría condiciones? Había que esperar a una mañana de sábado y la impaciencia no es buena compañera de viaje.

Llegó el momento y el lugar pequeño destinado a ese encuentro de... ¿jóvenes investigadores?, ¿investigadores en formación? se llenó. Estudiantes de grado y posgrado, graduadas y graduados recientes que se interesaban por los temas del campo de la historia de la educación, tesistas, becarias y becarios... y el micro que llegó de Salta especialmente para esa actividad. Vuelvo sobre la emoción del momento. Recupero el diálogo entre la experiencia y la juventud. Intercambios de ideas y de contactos para seguir. Todo hacía suponer que aquel diagnóstico hacía buena pareja con la realidad, pero no liberaba de seguir portando los signos de interrogación. Era solo un paso. Importante. Había que cuidarlo y darle carnadura y continuidad. Siguió un encuentro en Filosofía y Letras, en Buenos Aires, que mantenía el entusiasmo.

Nos sorprendió el coronavirus. El distanciamiento trajo otras, ahora sí nuevas, preocupaciones. Desafió la potencia de los deseos y, en este caso, sin dudas los fortaleció. La tecnología fue un pasaporte para vigorizar el interés. La memoria visual me trae aquella pantalla del primer reencuentro y las sucesivas, y las actividades abiertas y el camino a las XXI Jornadas y el arribo a una propuesta ya consolidada por parte de las y los protagonistas del espacio.

Siempre que puedo vuelvo sobre esa idea fecunda de institución/es y tarea/s convocante/s. Cuando encuentro un ejemplo que la plasma, la disfruto mucho más. En el andar de las palabras y sus significados, convocar resuena con el ritmo de llamar, alguien hace un llamado y alguien se siente llamado. Algo genera pertenencia (y pertinencia). Hace juego de espejos entre querer y poder. Representa, corporiza, colectiviza, respalda. Lo dije muchas veces: la SAHE –hoy SAIEHE– es una casa, convoca y recibe. El *Anuario de Historia de la Educación* es una casa, convoca, recibe, distribuye. La editorial de la UNIPE es una casa, convoca, recibe, distribuye, respalda. Así, cada casa con su especificidad, y todas juntas alojan esta producción que llama y es respondida y la domicilian en una nueva colección: *Nuevos enfoques en historia de la educación*.

Lo convocante se pone del lado del cuidado, de lo amoroso, de lo productivo y sobre todo de lo público. Abre los ojos a otras formas de socialización, de producción, de resolución de conflictos, de análisis de contextos, de modos de tomar decisiones. Amplía el horizonte de lo hecho y las agendas, revisa, discute, reorganiza. Los *Escritos en formación. Investigaciones emergentes en historia de la educación* son expresión de lo dicho sobre lo convocante. Así confluyen, en una perspectiva amplia de momentos y lugares, Ponce y Cossettini, la Reforma Universitaria y las universidades populares, la educación artística y la educación ciudadana, las experiencias en dictadura, en posdictadura y las de resistencia con huelgas docentes, los discursos religiosos y los emancipatorios, los debates de género, la preocupación por los cuerpos y por los objetos en los espacios escolares, la formación docente, las reformas educativas, un lujoso compendio de preocupaciones académicas, de investigación y de transmisión, de la mano de plumas jóvenes, desafiantes y prometedoras que a la vez recuperan y dejan nuevas marcas en un campo que habilita y se habilita para los análisis donde ratificamos que «la cultura es algo que se hurta, que se roba, algo de lo que uno se apropia, algo que uno acomoda a su manera. Y la lectura es un gesto con frecuencia discreto, que pasa de un sujeto a otro, que no se ajusta bien a una programación. Y si tratamos de capturar a los lectores con redes, mucho me temo que levanten vuelo hacia otros placeres» (Petit, 2001).

Finalmente, discutir. No es verdad que soñar no cuesta nada. Soñar y concretar «cuesta» deseo, voluntad, trabajo y placer. Ese costo disfrutable del sueño es lo que hoy nos hace arribar a esta materialidad que llegó para crecer. Y el costo no es anónimo ni solitario. Hacer honor al deseo, a la voluntad, al trabajo y al placer impondría nombres y apellidos. El temor a la injusticia de olvidar a alguien me limita. Pero si de hacer público se trata, que se sepa que en este proceso convocante hubo responsabilidades, coordinaciones, convocatorias, agendas apretadas, tiempos dedicados, discusiones, acompañamientos, disfrute y sobre todo

convicción y compromiso. Hubo decisión de hacerse cargo. Hubo ritmo de cabezas y de corazones. Y hay futuro.

REFERENCIAS

Auster, Paul

2012 *Diario de invierno*, Barcelona, Anagrama.

Petit, Michèle

2001 «“Construir” lectores?», en *id.*, *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, Fondo de Cultura Económica.

Presentación

IGNACIO FRECHTEL Y AGUSTÍN ASSANEO

Este libro es una producción colectiva que refleja un proceso de trabajo del espacio de *Investigadoras e investigadores en formación en historia de la educación*, que inscribe su pertenencia institucional en la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE). Este proceso se formalizó hacia fines del año 2019 y principios del 2020 y es parte de una tradición de la SAIEHE de impulsar los espacios de formación para quienes dan sus primeros pasos en el campo. Como parte de esa tradición, podemos mencionar a las becas «Gregorio Weinberg», que facilitan la participación en las jornadas nacionales de la SAIEHE para estudiantes y graduados/as recientes, el premio a investigadores en formación en el concurso «A cien años de la Ley Láinez»,¹ en el año 2005, y el recientemente instaurado premio a la tesis de doctorado, cuya primera edición fue en las XXI Jornadas SAIEHE en 2021.

Durante la presidencia de Ana Diamant, la SAIEHE decidió convocar en 2019 al primer encuentro de este espacio en el marco de las jornadas en San Salvador de Jujuy. Desde ese punto de partida comenzamos a tejer redes entre quienes habíamos participado en distintas instancias de formación: seminarios de posgrado, congresos y jornadas, estancias de investigación en el exterior, horas de trabajo en archivos, etcétera.

La pandemia nos encontró con el trabajo en pleno inicio y, de alguna manera, los nuevos formatos para los encuentros en la virtualidad fueron una herramienta que nos permitió convocarnos, formando un espacio y estableciendo dinámicas de encuentro que trascendieron las distancias geográficas y facilitaron una representación federal. Así, con el objetivo de establecer conversaciones entre quienes estábamos formándonos en investigación, se generaron encuentros de convocatoria abierta en los que no solamente se pudieron poner en discusión temas y

1. A cien años de la Ley Láinez. SAHE-Ministerio Nacional de Educación. 2007. El primer premio de esta categoría fue otorgado al trabajo *Conflictos, tensiones y fracturas en la formación del sistema educativo argentino. Tres perspectivas sobre la Ley Láinez*, de Nicolás Arata y María Luz Ayuso. El segundo, para el trabajo *Ley Láinez, la discusión por el «mínimum»*, de María Cristina Linares, y el tercero, para *La ley Láinez en el debate federalismo-centralismo: un interrogante entre las palabras y las cosas*, escrito por Mariana Lázzari y Sofía Dono Rubio.

problemas, sino que además sirvieron como forma de difusión del estado de las investigaciones en un campo de estudios, el de la historia de la educación.

En paralelo, el *Anuario de Historia de la Educación* de la SAIHE comenzó una alianza con la editorial de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIP: Editorial Universitaria), que tiene una vasta trayectoria en la publicación de obras de historia de la educación. De esta manera, en 2021 se inauguró la colección *Nuevos enfoques en historia de la educación*, que con este libro publica su segundo título. Producto del trabajo llevado adelante por el espacio de investigadores/as en formación, recibimos la invitación para participar de este segundo volumen colectivo, en el que se dieran a conocer producciones iniciales de investigación, en instancias de posgrado y posdoctorado.

Ese es el prisma desde el que proponemos leer los capítulos que conforman este libro: en algunos casos, primeros pasos en el camino de investigar, en otros, desarrollos más consolidados, pero siempre con rigurosidad y compromiso con la investigación en historia de la educación. En la medida en que los escritos son trazos que se desprenden de investigaciones recientes o en curso, pueden pensarse, además, como una fotografía del estado actual del campo, una muestra sobre cuáles son los temas que concitan la atracción, los enfoques que predominan, las discusiones que se están dando, etcétera.

UNA CUESTIÓN GENERACIONAL

En 2020, al conversar sobre el nombre que identificaría al espacio en el que comenzábamos a convocarnos, surgía la idea de la juventud a la par del proceso de *en formación*. Optamos por adoptar esta última categoría, porque lo cierto es que muchas y muchos de nosotros ya nos íbamos alejando, muy a nuestro pesar, de la etapa de la juventud. Además, lo cierto es que no nos convoca un momento de la vida, sino un tránsito en una trayectoria académica por caminos de iniciación y de inserción en un campo, un recorrido que no tiene edades establecidas. Como sostenía José Ingenieros, «los jóvenes cuyos ideales expresan inteligentemente el devenir constituyen una Nueva Generación, que es tal por su espíritu, no por sus años» (Ingenieros, 1999: 13).

Otro pensador argentino, Joaquín V. González, retoma a Michelet para reflexionar sobre las generaciones, un tema de largo aliento en la historia de nuestro país. González planteaba que «todos los pueblos tienen su biblia [...], y cada generación escribe en ella un versículo», versos que «condensan el pensamiento o el latido de una época histórica» (González, 2015: 97). La idea de fragmentos de textos que editan una escritura heredada, pero en proceso de construcción, es una metáfora que puede ejemplificar los aportes que se presentan en este libro. En sus capítulos, quien lea podrá buscar esos «latidos» en los que encontrar las marcas de esta época, las perspectivas y las nuevas miradas que propone esta generación de investigadoras e investigadores en historia de la educación.

No sería equivocado afirmar que nos referenciamos con una generación que se vio atravesada por la crisis del paso entre el siglo XX y el siglo XXI en la Argenti-

na, una generación que hizo carne los problemas sociales, políticos y económicos que interpelaron transversalmente a la sociedad de nuestro país.

Hoy vemos de cerca otras crisis, que en algunos casos tenemos que hacer el esfuerzo por comprender porque si bien los problemas no son nuevos, sí lo es la manera en que la sociedad está reaccionando a ellos: está en crisis el lenguaje, está en crisis el modelo patriarcal, está en crisis el modelo ambiental. Salimos de una pandemia, entramos en una guerra y la sensación de atravesar un tiempo bisagra es tan palpable como el hecho de que ya hay también nuevas generaciones que tendrán mejores capacidades que las nuestras para comprender y actuar en consecuencia con lo que demandan estos nuevos tiempos.

Sandra Carli (2020), historiadora de la educación, retoma a Gibbons para dar cuenta de la sociedad de la información y el conocimiento, con un saber transdisciplinar dominado por la figura de los trabajadores del conocimiento. A esto, Gibbons contrapone la perspectiva humanista ilustrada de la sociedad industrial, el surgimiento de la ciencia, el conocimiento disciplinar, la relevancia de universitarios y científicos y la diferenciación entre trabajadores manuales e intelectuales. Plantea Carli que, en el modelo posindustrial, «el conocimiento parece constituirse en un elemento presente en todo tipo de trabajo, pero por otra parte queda asociado al trabajo, a un nuevo tipo de producción, y no como elemento intelectual» (Carli, 2020: 158). Estas tensiones nos atraviesan tanto como el contexto en el que vivimos, como se puede apreciar en muchos de los capítulos que componen este libro. Afirmándonos en ellas, esperamos contribuir desde nuestra pequeña parcela a acompañar las transformaciones que el tiempo reclama.

EL PROCESO DE ESCRITURA Y LECTURA

Este libro fue pensado como una instancia de transmisión generacional que pudiera dar lugar a una nueva camada de historiadoras e historiadores de la educación, pero que no perdiera la perspectiva de lo construido en el campo hasta el momento. Por eso, la propuesta realizada a quienes escribieron fue la presentación de un capítulo en versión preliminar para ser leído por un investigador o investigadora que tuviera un recorrido académico de más larga data en los temas que nos convocan. Esa lectura aportó otras perspectivas y enriqueció los escritos, que llegaron a su versión final luego de incorporar los comentarios y sugerencias.

El proceso de devolución tuvo lugar a lo largo de dos jornadas, donde se fueron sucediendo por turnos los comentarios. En estos espacios contamos con la participación abierta de quienes fuimos parte de este libro y asistimos a un encuentro de intercambio y transmisión del oficio de historiar.

Por el carácter de la convocatoria de este libro, los temas y las perspectivas son diversos. A fines organizativos, elegimos conformar dos secciones amplias, en las que las afinidades pueden ser por tema, por perspectiva, por enfoque, etc. Sin embargo, hay un elemento en común que sobresale por ser mayoritario y que no podemos dejar de mencionar en esta presentación: los capítulos que ponen en primer lugar la cuestión del género como parte de las miradas que incorporan al

feminismo como perspectiva de investigación, en sintonía con las producciones más recientes de los campos de las humanidades y las ciencias sociales. Los restantes capítulos también incorporan temas y perspectivas innovadoras, desde los cuerpos y los programas de reformas educativas recientes hasta los currículos en espacios educativos formales e informales, pasando por las ideas, los intelectuales y los vínculos entre universidades populares y gobierno. En definitiva, una representación de las inquietudes y las preguntas que convocan a quienes se incorporan a las discusiones de un campo consolidado pero en constante proceso de expansión y renovación.

Queremos agradecer a quienes participaron como lectoras y lectores de los capítulos que componen este libro, que de forma desinteresada prestaron su tiempo y conocimiento a este proyecto. Por eso queremos mencionarles como parte fundamental del proceso de escritura: Lucía Lionetti, Eduardo Galak, Laura G. Rodríguez, Pablo Pineau, Mariano Ricardes, Myriam Southwell, Eduardo Rinesi, Mara Pettiti, Elisa Welti y Ana Abramowski.

ORGANIZACIÓN DE LOS CAPÍTULOS

El primer capítulo, «Aníbal Ponce y la Reforma Universitaria», a cargo de Denise Eliana Garrido, invita a recorrer el devenir del intelectual marxista a partir del análisis de un libro y dos conferencias, publicaciones realizadas entre 1928 y 1935. La autora se propone indagar por la filiación del pensamiento de Ponce al marxismo y sus ideas respecto de la universidad de manera diacrónica, poniendo en perspectiva la evolución del pensamiento que tuvo a lo largo de esos años y analizando, también, cómo la historiografía dio cuenta de esos procesos intelectuales. Es así que el capítulo analiza las filiaciones del pensamiento ponceano con el liberalismo positivista y su inserción en el marxismo, así como las tensiones que fue desarrollando al calor del período de entreguerras y las influencias de la Reforma del 18.

El siguiente capítulo se titula «La recomposición posdictatorial del discurso educativo católico». Allí, Francisco Emmanuel Montivero aborda el periodo de la recuperación democrática y analiza los mecanismos que desplegó la Iglesia católica para pensar la democratización de la sociedad. El autor profundiza en los argumentos que se esgrimieron en el conflictivo periodo de reconfiguración que se desató luego de 1983, haciendo énfasis en el papel que la Iglesia le dio a la educación como generadora de un horizonte posible. En este marco, el tránsito recorrido cobra sentido de cara al Congreso Pedagógico de 1986 y el rol que tuvo en este la Iglesia.

El capítulo 3 vuelve sobre la cuestión de la universidad, pero esta vez desde los márgenes, o desde cómo los márgenes se vinculan con el centro del poder. Alejandro Yaverovski presenta «El año 1938: cuando las universidades populares llegaron al gobierno», donde se propone analizar este formato poco explorado por la historiografía. El escrito aborda de manera puntual ese año como periodo de

condensación de sucesos relevantes y, a modo de lupa, analiza las condiciones que permitieron su expansión durante los años treinta. Con un recorrido exhaustivo de su historia y una exposición copiosa de fuentes permite acercarse a un fenómeno educativo de marcada intervención social.

El capítulo 4, «Construir narrativas en educación artística escolar: una posibilidad en universos misceláneos», está a cargo de Lucía Merlos, quien se propone hacer un recorrido histórico por las formas de pensar la educación artística y sus discursos circundantes. El corpus principal es la *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires*, entre 1931 y 1951, periodo en el que la autora reconoce profundas transformaciones. El escrito refleja cambios, transformaciones y disputas en la enseñanza artística y analiza de manera sistemática los discursos en torno a sus apropiaciones.

Emmanuel Stefanelli nos propone, en el capítulo 5, un recorrido por la formación docente dentro del sistema universitario en el marco de la autoproclamada Revolución Argentina. En su escrito, «La formación de maestros en la Universidad Nacional del Comahue entre 1968 y 1973: una reforma ¿prevista?», el autor propone analizar el proceso de transformaciones que fueron consecuencia de la reestructuración del régimen académico y de la terciarización de la carrera de magisterio en el contexto de la Patagonia norte, en particular en Río Negro.

El capítulo 6 también se ubica geográficamente en la Patagonia norte, en este caso para abordar una temática de educación no escolar. Este escrito de Giulietta Piantoni lleva como título «La “educación ciudadana” en los parques nacionales argentinos a mediados del siglo XX» y aborda la divulgación científica realizada por la entidad creada en 1934 para la promoción del turismo y para la apropiación simbólica de un espacio en los márgenes de la nación. La autora analiza la producción material de Parques Nacionales (PN), que tenía como objetivo la divulgación de las Ciencias Naturales, la Arqueología y la Historia de esos espacios con un sentido argentinizante y moralizante.

El capítulo que cierra este apartado se encuentra a cargo de Yamila Liva y se titula «Negociaciones y confrontaciones entre Estado e Iglesia católica en el campo de la educación indígena en el Chaco argentino». En este escrito se analiza el lugar preponderante que tuvo la Iglesia católica para la educación de los pueblos indígenas en la región del Chaco argentino, en particular la reducción de Napalpí, a manos de la Orden Franciscana. En este capítulo la autora profundiza en las formas de vinculación que hubo entre Iglesia y Estado, repensando la implementación de la Ley 1420 en los Territorios Nacionales.

El segundo apartado del libro se inicia con el capítulo de Micaela Pellegrini Malpiedi, titulado «Biografía, geografía y tiempo: la propuesta pedagógica de Leticia Cossettini entre 1935 y 1950». Este escrito profundiza en la figura de la referente del escolanovismo y en su forma de enseñanza, a partir de establecer vínculos con sus lugares de pertenencia, su condición de género y el contexto histórico del periodo de entreguerras. La autora adopta una perspectiva teórico metodológica de género para indagar los diarios de clase de Leticia Cossettini y analizar la construcción de sensibilidad dentro de sus prácticas docentes.

María Belén Trejo ingresa también al universo de producciones a cargo de mujeres en el capítulo 9, que lleva como título «Mujeres que escribieron “Evita me ama”: autoras de libros escolares (1952-1955)». La autora analiza de qué manera los libros escolares, escritos por mujeres en el contexto del peronismo clásico, fueron evaluados e incorporados para la enseñanza oficial. Para ello indaga los contextos de producción y las normativas vigentes de ese momento para entender el periplo de los textos a través de los concursos y cómo autoras como Amalia Bruzzone y Carmen Cavanna de Romano, entre otras, llegaban a tomar parte en ellos.

En el décimo capítulo, titulado «Maestras en lucha: experiencias docentes en la gran huelga tucumana de 1959», Daniela Wieder analiza la presencia femenina en el contexto de la sindicalización de la docencia y la gran movilización de finales de los cincuenta. En este escrito se analiza una trama de obstáculos que tuvo esta huelga y de qué manera perduró en la memoria docente de la provincia, al punto de fortalecer el proceso de crecimiento sindical de esos años. En particular, se aborda la forma en que la conducción sacó a relucir la *condición femenina* como estrategia de lucha en la legitimación de las medidas de protesta.

El siguiente capítulo, a cargo de Sabrina González, vuelve sobre una discusión pedagógica que analiza la figura de la maestra Ernestina López y las docentes de la Escuela Modelo Sarmiento, desde un abordaje de la historia intelectual y a partir de la circulación de saberes propiciada por los viajes de dicha docente. La autora se pregunta de qué manera las mujeres en la escuela ocuparon un lugar de productoras de saberes legitimados por el campo educativo y cómo articularon los aprendizajes realizados por López en Estados Unidos con la experiencia del aula.

El capítulo 12, «Un estado de la cuestión en torno al cotidiano escolar y la educación de los cuerpos en la dictadura militar de 1976», está a cargo de Carolina Ojeda Rincón, quien presenta un estado del arte de las investigaciones sobre la última dictadura militar y educación, acercándose desde la perspectiva del cuerpo. En particular, indaga de qué manera se abordó la cultura escolar en la historiografía educativa y cómo operó la política educativa en su constitución, aventurando la hipótesis del carácter sexuado de estas imposiciones.

El último capítulo se titula «Investigando experiencias pasadas en los baños de las escuelas primarias: coordinadas teórico-metodológicas de acercamiento a la trama espacios, objetos y sujetos-cuerpo en edificios escolares del siglo XX» y fue realizado por Lucila da Silva. Este capítulo vuelve sobre el problema de la sexuación de los cuerpos, a través del análisis del baño escolar como espacio de marcación pública de lo sexo-genérico. La autora aborda el aspecto material y el arquitectónico para comprender de qué manera se espacializaron las prácticas de producción de la corporalidad.

REFERENCIAS

Carli, Sandra

- 2020 «Saberes, capacidades y habilidades para la vida en común: los desafíos de la formación universitaria. Desde las inquietudes gramscianas a las problemáticas de la educación y el trabajo en el siglo XXI», en *El Cardo*, n° 16, pp. 155-165.

González, Joaquín V.

2015 *La tradición nacional*, Gonet, UNIPE: Editorial Universitaria.

Ingenieros, José

1999 *Las fuerzas morales*, Buenos Aires, Buro Editor.

Reformas, currículum y universidad

Aníbal Ponce y la Reforma Universitaria

DENISSE ELIANA GARRIDO

Los acontecimientos de la Revolución rusa de 1917 y el proceso que dio origen en Córdoba al movimiento estudiantil de la Reforma Universitaria, en 1918, tienen una influencia vital en la formación intelectual y político-ideológica del ensayista, conferencista, profesor e investigador argentino Aníbal Ponce (1898-1938). En ese entonces, es aún un joven estudiante de Medicina que abandonará sus estudios tras haber sido aplazado en un examen final en su tercer año de la carrera. Es también en aquel momento cuando comienza a entablar relación con quien será su maestro, José Ingenieros (1877-1925).¹ A partir de ese vínculo discipular, Ponce realiza investigaciones en el campo de la psicología que lo llevarán a ejercer luego como profesor en el Instituto Nacional del Profesorado. Desde fines de la década de 1920, dicta numerosos cursos y conferencias que cobran trascendencia y lo posicionan como uno de los más relevantes intelectuales de las izquierdas latinoamericanas.

Hombre de distintas estaciones intelectuales, su tránsito del liberalismo positivista² hacia su plena adscripción al marxismo –sin abandonar por completo, como él mismo lo afirma, la tradición liberal– ha sido estudiado en otras ocasiones.³ Esa mutación se inscribe en el contexto más amplio del complejo período de entreguerras, que marca un momento particular en la historiografía de las izquierdas argentinas (Devoto y Pagano, 2009) y latinoamericanas.

1. El vínculo establecido entre ambos se manifestará en contribuciones conjuntas en la *Revista de Filosofía* (la que dirigirá después de la muerte de Ingenieros) y en las revistas *Nosotros* y *Renovación* (donde escribe con el seudónimo de Luis Campos Aguirre). Acompaña también a Ingenieros cuando este se adscribe a la defensa de la Revolución rusa y en la fundación de la Unión Latinoamericana junto con intelectuales como Manuel Ugarte y Alfredo Palacios.

2. Heredado no solo de la formación de Ingenieros, sino también del seno familiar (su padre abogado contaba con una importante biblioteca acerca de los hombres de la generación del 80 y del liberalismo francés) y del entonces Colegio Nacional Central (actual Nacional Buenos Aires).

3. Véanse Terán (1983) y, en el plano de las ideas pedagógicas de Ponce, Puiggrós (1998) y Visacovsky (2017), entre otros. Terán y Puiggrós coinciden en que Ponce no logra abandonar por completo la matriz liberal positivista de su pensamiento; más recientemente, Horacio González (2018) planteó que la biografía de Ponce registra «la severa corrección de quien cambia una tradición por otra que, parcial o totalmente, lo modifica y coloca sobre otros carriles». Para González, Ponce se ubica en un punto de enclave entre el positivismo (en su afán cientificista) y el marxismo, «con énfasis definitivo en este último», tomando a la dialéctica como método de investigación, a la vez que como «el tejido material de que está hecha una realidad en movimiento incesante» (2018: 9).

En este trabajo⁴ nos interesa analizar las especificidades que cobra esa transición intelectual –no exenta de tensiones y contradicciones– en su explicación acerca de las causas que dieron origen al movimiento de la Reforma Universitaria (y a su fracaso, pensaría Ponce), así como las reflexiones más amplias de este intelectual acerca de la universidad. Si bien Ponce nunca se afilió al Partido Comunista Argentino (PCA),⁵ fue tomado como teórico de referencia indiscutible por este. Nuestra intención en este trabajo es centrarnos específicamente en las contribuciones de Ponce a la cuestión de la universidad, más allá de las formas en que estas hayan sido empleadas por la estructura partidaria del comunismo local.⁶

El propósito de este artículo es, entonces, analizar la tríada que componen su trabajo «El año mil novecientos dieciocho y América Latina. Hacia la democracia proletaria» (1927) y las conferencias «Examen de conciencia» (1928) y «Condiciones para la universidad libre» (1935), con especial énfasis en esta última. Si bien «Examen de conciencia» versa principalmente sobre la Revolución de Mayo en ocasión de un nuevo aniversario, Ponce aprovecha esa oportunidad para reflexionar sobre la nueva generación revolucionaria ante el auditorio estudiantil y allí recupera su escrito de 1927; reflexiones que –como veremos– reforzará o matizará hacia mediados de la década del treinta en tiempos de su plena adscripción al marxismo. La conferencia de 1935, por su parte, posee aristas sumamente interesantes para un análisis integral de la obra de Ponce y, si bien ha sido reimpressa en las distintas compilaciones existentes acerca de la Reforma Universitaria, no ha sido empero objeto de análisis más exhaustivos.

Nos proponemos examinar aquellos trabajos en su contexto de producción y en el marco de las discusiones en que se inscriben, a la vez que rastrear tangencialmente algunas particularidades de la circulación y reproducción posterior de esos textos en sucesivas compilaciones reformistas. El análisis buscará atender a la propia temporalidad y cronología de esas fuentes, con lo cual, como señala Paula Bruno, es posible «restituir las singularidades de una trayectoria sin aplanar las torsiones de una biografía» (2019: 306).

4. Agradezco los comentarios críticos y sugerencias brindadas por el Dr. Eduardo Rinesi a la versión preliminar de este trabajo.

5. En enero de 1918 se funda el Partido Socialista Internacional, que tras la ruptura con el Partido Socialista –y en adhesión plena a la III Internacional– pasará a denominarse Partido Comunista a partir de diciembre de 1920. El Partido Comunista Argentino se insertó directamente en la dinámica de la Internacional Comunista o Komintern, que nucleaba a los partidos comunistas de distintos países y había sido fundada por Lenin en 1919. Ponce es de aquellos intelectuales que se vincularon al Partido Comunista Argentino de forma inorgánica.

6. Ese vínculo sinuoso entre el reformismo y el comunismo –que osciló entre acercamientos, fracturas y desencuentros– es trabajado por otros autores en forma profunda (Portantiero, 1978; Caruso, 1999; Pérez Branda, 2007).

«EL AÑO MIL NOVECIENTOS DIECIOCHO Y AMÉRICA LATINA. HACIA LA DEMOCRACIA PROLETARIA» (1927)⁷

En las etapas que diversos autores identifican en la obra de Ponce (Agosti, 1974; Terán, 1983), el año 1927 se suele ubicar como el cierre de un primer período juvenil, anclado en las categorías teóricas provenientes del liberalismo positivista de la generación del 80. La evaluación de Ponce de la Reforma Universitaria supone un punto de diferenciación inicial entre aquel posicionamiento liberal positivista y la introducción de algunos elementos novedosos en su interpretación (Terán, 1983); elementos heredados ciertamente de los esquemas provistos por José Ingenieros en el afán de acercar las demandas sociales a la posibilidad de la revolución social.

El escrito «El año mil novecientos dieciocho y la América Latina. Hacia la democracia proletaria» aparece por primera vez publicado ese año como prólogo del libro *La Reforma Universitaria* (en dos tomos) del dirigente estudiantil reformista Julio V. González (1899-1955),⁸ quien impulsa en esta obra su interpretación según la cual la Reforma es producto de una «nueva generación» que «recogiendo la nueva sensibilidad que fluctuaba por el mundo, irrumpió con un solo grito de rebeldía y de protesta contra todo» (González, 1927: 50). Su prologuista no teme polemizar con el autor: si bien Ponce no niega la aparición de una «nueva generación», es profundamente crítico respecto a hallar una explicación del origen del movimiento estudiantil reformista en la «teoría generacional» y apela, por el contrario, a un criterio de lectura clasista del fenómeno. El problema se encuentra, para Ponce, en que los jóvenes universitarios –si bien no carecían de banderas– carecieron de una teoría adecuada o, peor aún, se nutrieron de «las enseñanzas del “novecentismo”, la “nueva sensibilidad”, la “ruptura de las generaciones”» que «no eran más que vaguedades que lo mismo podían servir –como quedó demostrado– a un liberalismo discreto que a una derecha complaciente» (1941a: 362). Pasado el estallido del movimiento, Ponce hace hincapié en la necesidad de emparentar el proceso universitario con el entusiasmo provocado por la Revolución acaecida en Rusia: «Las llamas que enrojecían a Oriente incendiarían, con nosotros, la vieja universidad. Mil novecientos dieciocho es, para América Latina, el aniversario de dos revoluciones» (ibíd.).

Frente a una universidad que permanecía ajena a la realidad de su tiempo, la relación que Ponce establece entre la Revolución rusa y la revuelta estudiantil es de influencia directa, casi como una traducción de aquellos procesos

7. Las citas que emplearemos de «El año mil novecientos dieciocho y América Latina» (1941a) y de «Condiciones para la Universidad Libre» (1941b), remiten a las versiones recopiladas por Gabriel Del Mazo en 1941.

8. Resulta de interés mencionar las derivas del título de este escrito al momento en que se «emancipa» del prólogo del libro y se reproduce como ensayo independiente en las distintas compilaciones reformistas. En el tomo V de *La Reforma Universitaria*, compilado por Gabriel Del Mazo y publicado por el Círculo Médico Argentino y el Centro de Estudiantes de Medicina en 1927, aparece como «El año mil novecientos dieciocho y América Latina. Hacia la democracia proletaria». En la segunda edición de los tomos, de 1941 (que Del Mazo reduce a tres), se publica con el título acortado a su primera parte. Las compilaciones de documentos reformistas posteriormente elaboradas por Ciria y Sanguinetti (1968) y por Portantiero (1978), por el contrario, lo van a titular «Hacia la democracia proletaria», probablemente con la intención de poner mayor énfasis en lo que ese título (antes subtítulo) encierra sobre el posicionamiento político-ideológico de Ponce.

revolucionarios proyectados sobre la Argentina (Terán, 2015): «la negra humareda anunciaría, en breve, la magnitud del incendio, y todos los hombres libres saludaron en ella a esa misma hoguera» (1941a: 362). Tal filiación es deudora del planteo que algunos años antes ya había realizado su maestro Ingenieros. Como recupera Massholder (2018: 62), Ponce se ve marcado por la conferencia de aquel en el Teatro Nuevo el 22 de noviembre de 1918, en donde instaba a estudiantes y obreros a formar «en el alma colectiva, la clara conciencia de las aspiraciones novísimas» que procedían de los ideales de justicia social de la Revolución. Tal es así que Ponce, en su trabajo «Para una historia de Ingenieros» –escrito en el verano de 1925-1926–, recuerda esas palabras y manifiesta que «esa conciencia solo puede formarse en una parte de la sociedad, en los jóvenes, en los innovadores, en los oprimidos, que son ellos la minoría pensante y actuante de toda sociedad, los únicos capaces de comprender y amar el porvenir» (citado en Massholder, 2018: 62).

Más allá de esta diferencia fundamental, Ponce sí comparte con Julio V. González –y otros reformistas– la trascendencia que tiene, para esta joven generación, la experiencia de haber «entrado a la vida» en medio de la tragedia europea de la Gran Guerra. Esta idea de pertenencia a una suerte de generación de 1914 era compartida por muchos jóvenes intelectuales (Terán, 2015: 223), lo que produce en ellos una «desconfianza del pasado»:

se nos había enseñado [...] el desprecio de la política y la indiferencia por las cosas públicas. Y he ahí que entonces, a pesar de la neutralidad aparente de la República, la guerra vivía entre nosotros, en las calles, en las escuelas, en los hogares [...]. ¡Cómo permanecer extraños a aquel turbión que nos arrastraba y exigía una actitud! (Ponce, 1941a: 361).

Al caracterizar a la universidad, Ponce comparte algunas notas características de amplios sectores del reformismo universitario, a la vez que se puede percibir ya el incipiente empleo de una conceptualización marxista en la crítica a esta institución:

dócil instrumento de una clase que por ella pasaba para llegar al poder más fácilmente; tribuna poco sonora de profesores envejecidos, incapaces de auscultar las voces del tiempo, la universidad se alzaba desafiante como un baluarte de ese mismo pasado contra el cual nos rebelábamos en la angustia de la guerra (ibíd.: 362; el destacado es propio).

Desde la perspectiva de quien lee el derrotero atravesado por el proceso reformista hacia 1927, el intelectual percibe como «triumfos parciales» a la extensión universitaria y la representación estudiantil; y es duro en la crítica a decanos, consejeros y profesores que, «con sospechosa unanimidad» se autoproclamaron, muy pronto, «reformistas». Aquí percibimos algunos de esos rasgos por los cuales Ponce no vislumbra transformación posible en esas conquistas del reformismo, tales como la extensión. Señala que solo cinco años más tarde de iniciado el movimiento, la Reforma ya estaba casi moribunda entre las manos de la reacción con-

servadora. Más allá de identificar con ello el contexto conservador y regresivo de la política del alvearismo,⁹ Ponce observa que aquella decadencia de la Reforma provenía de un «vicio originario» con el que la misma había nacido. Se lo atribuía, por un lado, a carecer de una «teoría adecuada», y, por otro lado (aunque profundamente relacionado con lo anterior), a la pertenencia de clase del estudiantado. La Reforma Universitaria había comenzado siendo

un movimiento a ciegas, un gesto de rebeldía casi inconsciente [...]. Las revoluciones no se imponen en la imprecisión o en la incertidumbre, aunque puedan comenzar en el desasosiego o en la inquietud. Pero para triunfar y convertirse en hechos, *es necesario que cristalicen en las formas definidas de la idea directriz* (ibíd.; el destacado es propio).

Años más tarde, el autor retomará esta matriz de interpretación para referirse a los «deberes de la inteligencia» en otra de sus conferencias, pronunciada en 1930 por invitación de la agrupación estudiantil Acción Reformista: «la inquietud y el descontento pueden engendrar motines; las revoluciones, en cambio, solo estallan cuando la clase que aspira a conformar sus intereses ha ido adquiriendo en escaramuzas previas la exactitud de su rumbo» (Ponce, 1974: 173). En esa ocasión, Ponce le asigna al intelectual –a la inteligencia– el trabajo de traducir el «alma nueva», la inquietud y el descontento en doctrina.

Volviendo al trabajo que aquí analizamos, cabe señalar que otros autores (Terán, 1983; Wanschelbaum, 2018) han señalado una fuerte presencia de la estrategia de «clase contra clase» de la Internacional Comunista¹⁰ en estas reflexiones:

gustábale, sin duda, fraternizar con el obrero, participar en el mitin de la huelga, colaborar desde las hojas de vanguardia. No se sentía, sin embargo, proletario; restos de la vieja educación teníanlo apesadado todavía, y aunque a veces se le escuchaba el lenguaje de la izquierda, reconocíase muy bien que era aprendido. El obrero, por eso, lo miró con simpatía, pero sin fe. La burguesía con desconfianza, pero sin temor (Ponce, 1941a: 362).

El fracaso de la Reforma radicaría, entonces, en el carácter pequeñoburgués del estudiantado (Terán, 2015). Se trata de un período de fuerte obrerismo dentro del comunismo internacional al que Ponce adscribe –más allá de nunca haberse afiliado formalmente al partido–, por lo que insiste en que no hay espacio para los matices: «la guerra europea, que aceleró la decadencia de la sociedad

9. Marcelo Torcuato de Alvear asume la presidencia de la Nación en octubre de 1922 por la Unión Cívica Radical. Apoyado por sectores conservadores, su gobierno significó un retraimiento respecto a aquellos aspectos más cercanos al nacionalismo popular de Yrigoyen. Las medidas democráticas introducidas en las universidades en los años previos quedaron sin efecto y se eliminó el cogobierno estudiantil.

10. En el VI Congreso de la Internacional Comunista, que sesionó entre julio y septiembre de 1928, se dejó de impulsar la alianza con las burguesías nacionales, tras el fracaso que había demostrado esa estrategia de Frente Unido Antiimperialista en China. Para esta etapa del capitalismo, en la que se preveía que la lucha social se intensificaría, la estrategia asumida fue la de «clase contra clase».

capitalista, ha planteado los problemas actuales en términos extremos: o burgués o proletario» (Ponce, 1941a: 363). Cuando afirma que son los «restos de la vieja educación» los que coartan la posibilidad de una transformación radical, podríamos pensar que Ponce anticipa la crítica que desarrollará en profundidad en las lecciones que componen *Educación y Lucha de Clases*, brindadas en 1934 y publicadas en 1937.

La conclusión a la que Ponce arriba es categórica y será compartida por otros líderes del movimiento estudiantil reformista, como Deodoro Roca –lector entusiasta de la obra de Julio V. González, en la que aparece el prólogo de Ponce (Kohan, 2008)–. Allí afirma Ponce que no es posible transformar la universidad sin antes transformar radicalmente la sociedad:

La reforma dentro de la universidad *no puede ser más que un aspecto de esa otra transformación* que está echando abajo las columnas de la sociedad en que vivimos. [...] *Las menudas conquistas del reglamento o del estatuto no son más que instrumentos subalternos ante la soberana belleza del propósito: preparar desde la cátedra el advenimiento triunfante de la democracia proletaria* (Ponce, 1941a: 363; el destacado es propio).

Esta afirmación, por sí sola, remite a los aspectos más deterministas del pensamiento ponceano. Según Caruso (1999: 128), la tesis central de ese *determinismo educativo* es la que plantea que «la reforma educativa es posible en el seno de la transformación estructural de la sociedad». Ahora bien, años más tarde, en particular en la conferencia de 1935, ese determinismo aparece tensionado por otras categorías dentro del paradigma marxiano sobre las que Ponce se ubica.

Antes de cerrar este apartado, nos interesa señalar algunas características de la reproducción y circulación de este ensayo en las distintas compilaciones producidas por los reformistas. Las reproducciones de este texto en compilaciones como las de Ciria y Sanguinetti (1968) y Portantiero (1978) omiten un último párrafo en el que Ponce elogia la labor de Julio V. González como «actor prestigioso y teorizador elocuente desde las primeras horas». ¹¹ En ese párrafo, Ponce pugna por el rol del intelectual comprometido con la realidad de su tiempo e insta a los estudiantes latinoamericanos a aprender de esta obra que «es menester entremezclarse a las disputas de la plaza pública». Finalmente, dedica el libro de González a la memoria de José Ingenieros, «el gran espíritu que supo plasmar entre sus manos la generación de la Reforma y que, cuando la vio tendida en línea de batalla, la saludó jubiloso con su palabra augural» (Ponce, 1941a: 363). Los ejes principales de este prólogo serán recuperados por Ponce un año más tarde, en ocasión de una conferencia a la que es invitado por la Federación Universitaria Argentina.

11. El párrafo sí se encuentra en las compilaciones de Del Mazo (1927, 1941).

TENSIONES Y CONFLUENCIAS EN TORNO AL «EXAMEN DE CONCIENCIA» (1928)¹²

El 19 de mayo de 1928, Ponce pronuncia en la Universidad de la Plata su conferencia «Examen de conciencia», con motivo del CXVIII aniversario de la Revolución de Mayo. Esta obra se encuentra editada y publicada en *El viento en el mundo. Conferencias a los estudiantes y obreros* (1933). La Reforma Universitaria también estaba próxima a conmemorar su aniversario (el décimo, que convocó numerosos pronunciamientos) y Ponce no pierde la oportunidad en esta conferencia –cuyo tema principal es la relación «en sentido integral» que establece entre la Revolución de Mayo y la Revolución rusa– para dirigirse una vez más a la «nueva generación» acerca del proceso reformista. Se propone llevar adelante una reflexión acerca de los problemas de la nacionalidad y realiza una síntesis que va desde la historia precolombina hasta la generación de la Reforma de 1918 (Arpini, 2008). Para Wanschelbaum (2018), la conferencia da cuenta de la coexistencia entre el Ponce liberal y marxista: se percibe la confluencia entre quien defenestra a España, a Rosas y a la figura del gaucho como signos de atraso, reivindica al espíritu socialista y al culto de Francia –dentro de un esquema sarmientino de interpretación–, a la par que ensalza a la Revolución rusa como el ideal del futuro. Al igual que en sus escritos juveniles, Ponce conserva aquí una mirada despreciativa hacia el gaucho, que solo algunos años más tarde será capaz de revisar. En una entrevista realizada por Rafael Heliodoro Valle (1937) durante su exilio mexicano en los años treinta, Ponce dirá que su crítica apuntaba a la exaltación que realizó la literatura nacionalista de un gaucho sumiso, «que vive feliz con su miseria y que obedece ciegamente al amo», aún no consciente de sus derechos. Si nos remitimos a su examen del movimiento estudiantil reformista, podríamos pensar que hay una persistencia en Ponce a referirse tanto a los estudiantes como a las masas populares representadas en el gaucho, el indígena, el mestizo, como «aún inconscientes» en relación con las condiciones de opresión en que se encuentran.

El apartado de la conferencia destinado a la «nueva generación» consiste en gran parte en una transcripción del prólogo al libro de Julio V. González. Al citarse a sí mismo, Ponce realiza sin embargo una modificación que marca una diferencia sustancial entre ambos textos: mientras que en aquel prólogo señalaba que la Gran Guerra «aceleró la decadencia de la sociedad capitalista» y planteó la contradicción fundamental –o burgués o proletario–, en esta conferencia emplea la misma expresión para referirse a la Revolución rusa. En este sentido, a la par de esta recuperación de su anterior escrito, Ponce avanza en la conceptualización del movimiento estudiantil y su vínculo con la realidad social:

12. Las citas a continuación corresponden a *El viento en el mundo* (1933), reeditado dentro de las *Obras Completas* compiladas y revisadas por Agosti en 1974.

No se dirige un manifiesto vibrante «a los hombres libres de la América del Sur», si no ha de ser para invitarlos a llevar la llamarada de la revolución cada vez más alto y cada vez más lejos. Reintegrada a la realidad social, la Reforma se convertirá en la más segura garantía de la universidad y de los estudiantes. [...] *la universidad podrá llegar a ser el vigía siempre alerta de la conciencia social*; [...] los estudiantes aprenderán que *no se es defensor legítimo de la Reforma cuando no se ocupa al mismo tiempo un puesto de combate en las izquierdas de la política mundial* (Ponce, 1974: 164; el destacado es propio).

El tema principal de esta conferencia es la Revolución de Mayo, y no es casual que Ponce establezca el vínculo entre ambas generaciones. La filiación entre los revolucionarios de Mayo y la juventud reformista no es privativa de este autor; ya desde el *Manifiesto Liminar*, que los estudiantes publican en junio de 1918 en Córdoba, se establece ese vínculo íntimo entre ambas generaciones. La Reforma Universitaria, una vez que supere sus vaguedades y ocupe «un puesto de combate en las izquierdas de la política mundial», logrará convertirse en corolario de la herencia revolucionaria (Arpini, 2008).

Ponce avanza también en esta conferencia en la interpretación que inscribe a la transformación universitaria en el seno de la necesidad de una transformación más amplia de lo social, ya planteada en el prólogo de 1927, cuando señala que «al lado del aspecto técnico de la Reforma [...] hay otro sentido más generoso y más amplio que incluye a la Reforma dentro de la Revolución» (1974: 164). La Reforma es leída dentro del esquema de la revolución como fin último, en una línea cercana a la planteada por Rosa Luxemburgo a fines de siglo XIX, para quien la lucha por reformas es el medio y la revolución social es el fin. Como decíamos anteriormente, esta posición de Ponce es compartida por otros líderes notables del movimiento reformista como Deodoro Roca, quien no cesará de insistir en que sin reforma social no puede haber cabal reforma universitaria, ya que en la lucha universitaria la juventud «descubrió el problema social [...] ligado a su dramático destino» (Portantiero, 1978: 431). A nivel continental, la necesidad de la transformación social más amplia implicó disputas profundas acerca de quién sería el sujeto de la revolución, como la producida entre el partido comunista cubano representado por Julio Antonio Mella y el nacionalismo popular de la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA) liderada por el peruano Víctor Raúl Haya de la Torre. En este escenario, el socialismo latinoamericano contó con la trascendente figura de José Carlos Mariátegui para pensar la especificidad del sujeto revolucionario en su identidad múltiple, atravesada no solo por el carácter proletario y campesino, sino también por su identidad indígena que lo somete a una doble opresión.

En Ponce, los sentidos sobre la necesidad de incluir la Reforma como aspecto de una revolución social más amplia, elaborados a fines de la década de 1920, serán retomados años más tarde en articulación con una posición antifascista y antiimperialista, en el marco de una coyuntura profundamente autoritaria y mucho más regresiva.

CUÁLES SON LAS «CONDICIONES PARA LA UNIVERSIDAD LIBRE» (1935)

La conferencia «Condiciones para la universidad libre» es pronunciada en el acto organizado por la Federación Universitaria de Córdoba para conmemorar el 17º aniversario reformista, en julio de 1935. La década de 1930 presenta un escenario que, tanto a nivel local como internacional, implicó un profundo quiebre con respecto a los años inmediatamente anteriores. En Argentina, la década inicia con el que será el primer golpe de Estado encabezado por José Félix Uriburu, con el objetivo de clausurar el proceso de democratización que venía iniciándose desde la Ley Sáenz Peña¹³ y, en especial, desde la llegada de Hipólito Yrigoyen al poder en 1916.

En el escenario internacional, el ascenso de Adolf Hitler a la cancillería de Alemania en enero de 1933 llevó a la recomposición de las alianzas entre las distintas potencias, afectó profundamente a la Unión Soviética y provocó una honda crisis tanto en la teoría como en la práctica del movimiento comunista internacional al amenazar la supervivencia de los principales partidos europeos. Tempranamente, los comunistas franceses alcanzaron un pacto de unidad de acción antifascista entre el partido socialista y el comunista en la gran manifestación de febrero de 1934. Desde entonces, la intervención de los intelectuales en la acción antifascista adquirió un lugar más activo y beligerante (Pasolini, 2016). Esta búsqueda de articulación contrastaba con el período anterior, durante el cual –en el marco de la estrategia sectaria de «clase contra clase»– se mostraba una marcada desconfianza hacia las presuntas desviaciones pequeñoburguesas de los intelectuales (Terán, 2015). En la conferencia pronunciada en 1935, Ponce precisamente señala que «no agradeceremos bastante al valiente proletariado de París esta formidable lección que nos ha dado; el fascismo no es un proceso social inevitable, una etapa cruenta y trágica que es ineludible atravesar». Los hechos de París constituyeron el prólogo de la realización en Moscú del VII Congreso Mundial de la Internacional Comunista, entre el 25 de julio y el 20 de agosto de 1935, en el que se consumó la adopción definitiva de la estrategia de los «frentes populares» como política para el comunismo internacional. Tal estrategia implicó subordinar toda política de alianzas a la lucha contra el fascismo (el antagonismo fascismo/antifascismo era la contradicción principal), e incluir en ella fuerzas consideradas, hasta entonces, como enemigas (partidos socialdemócratas, burgueses antifascistas defensores de valores democráticos).¹⁴ Por lo antedicho, resulta claro que las manifestaciones y organizaciones contrarias al fascismo no nacieron en la Argentina ni en Europa como reflejo de la línea de los frentes populares que la Internacional

13. La llamada «Ley General de Elecciones» (1912) estableció el voto «universal» (aunque formalmente era solo masculino), secreto y obligatorio.

14. Este acercamiento significó la aparición de instituciones destinadas a agrupar a intelectuales provenientes de otros arcos del espectro ideológico y político, unidos por el posicionamiento antifascista. En la Argentina, una de ellas fue precisamente la Agrupación de Intelectuales, Artistas, Periodistas y Escritores (AIAPE), de la cual Ponce fue presidente fundador a partir de 1935.

Comunista adoptó a partir de 1935 (Altamirano, 2013). Incluso, en nuestro país, la discusión respecto a la posibilidad de unión de las fuerzas antifascistas como un imperativo se produjo con anterioridad en el plano de la política universitaria del PCA, entre 1932 y 1934 (Caruso, 1999).

El marxismo ponceano se articulará entonces con el antifascismo militante, por un lado, y con un creciente antiimperialismo que expresará a través de múltiples intervenciones político-culturales,¹⁵ ligado a un posicionamiento latinoamericanista (Kohan, 2008). Esta última característica resulta motivo de controversia; Terán (1983: 43) taxativamente señala que en Ponce existe una resistencia manifiesta a incluirse dentro de la perspectiva latinoamericanista. Sin embargo, creemos que si bien ese latinoamericanismo puede ser más difuso que en otros de sus contemporáneos, hacia la década de 1930 se patentiza al menos como un lugar de enunciación (relativamente tardío si consideramos su participación en la Unión Latinoamericana impulsada por Ingenieros en los años veinte).

El destino que ostensiblemente marca su biografía es, sin dudas, el viaje que por estos años realiza a la Unión Soviética y que termina de consumir su opción por el marxismo. Deslumbramiento que se expone en la conferencia de 1935:

todo lo que algún día aspiramos a ver con nuestros propios ojos en esta Argentina del cariño entrañable marcha ya con paso firme en la primera de las patrias proletarias [...]. El enorme tesoro acumulado por la labor de siglos está al alcance de la mano que lo quiera. Abiertos están para todos los laboratorios y las facultades, los institutos y las escuelas [...]. Emocionante espectáculo el de aquella sociedad que ha encontrado por fin «el hombre perdido», *y en la cual la cultura no es privilegio de nadie porque primero extirpó el privilegio económico* (1941b: 365; destacado en el original).

Retomando su crítica a la Reforma, Ponce reitera en esta oportunidad su afirmación de 1927 respecto a que el joven de 1918 llevaba «en el espíritu las doctrinas más dispares». Con vehemencia retorna a su crítica al juvenilismo y le reprocha a la Reforma el haber propuesto un intento de explicación propio con base en la «teoría de las generaciones»:

Creía que la juventud tenía un valor en sí; que la historia era un choque perpetuo entre generaciones «polémicas» y generaciones «cumulativas»; y que bastaba por tanto desalojar de los claustros a los envejecidos y arrojar del gobierno a los mediocres, para que empezáramos a vivir la «hora americana» (ibíd.: 364).

Desde su perspectiva, la tesis del choque entre generaciones («polémicas» y «cumulativas») y la de la lucha de clases eran contradictorias y antagónicas, y no lo-

15. Se destaca en este sentido, además de la creación de la AIAPE ya mencionada, su intervención en el Congreso Latinoamericano contra la guerra imperialista en Montevideo (12 de marzo de 1933) con el discurso «Las masas de América contra la guerra en el mundo».

gró hallar allí ninguna articulación posible (Puiggrós, 1998). En este sentido, el análisis de Ponce no difiere en gran medida de aquel pronunciado casi una década antes, ya que insiste en que, aun fraternizando con el proletariado americano, la juventud le «disputaba de hecho los puestos de comando y hasta pretendía esclarecerlo con su propia doctrina de las “generaciones”. Desdichada teoría y candorosa fatuidad a las que debió en buena parte su derrota» (Ponce, 1941b: 364). Ponce explicita su lectura marxista del proceso cuando señala que el estudiantado muy pronto (y a fuerza de la prisión y el destierro) comenzó «a sospechar que *las luchas de clase son las que dirigen la historia*, y que en el momento actual las intenciones mejores solo conducen a la esterilidad o a la reacción cuando no se acepta la hegemonía indiscutible del proletariado» (ibíd.; el destacado es propio).¹⁶

En ese punto Ponce es taxativo, de la misma manera en que lo era entonces para la teoría marxista la necesidad de una organización (la vanguardia de la clase obrera) que conduzca su lucha junto a otros sectores del pueblo que padecen las contradicciones de la sociedad capitalista; la disputa que se producía en el terreno tenía que ver con quién era, al fin y al cabo, el sujeto de la revolución. Para Ponce, ya es sabido hacia 1935 cuáles son las «condiciones previas que es necesario realizar» para concretar los ideales de la Reforma: llevar a cabo la Revolución social para garantizar una universidad «verdaderamente libre»:

La universidad nuestra será libre cuando las masas americanas hayan conquistado también su libertad; cuando después de confiscar los latifundios, arrojar a los banqueros invasores, y aplastar al enemigo de tantos siglos, empiecen a construir desde los propios cimientos la única sociedad en que podrán vivir la universidad «nueva» y el «hombre libre» (ibíd.).

En esa crítica al sistema económico y social imperante, Ponce deja traslucir algunas de las cuestiones que aún hoy resultan problemáticas para la educación superior, como lo es la existencia de carreras extensas que no proveen títulos intermedios y, por tanto, no reconocen las trayectorias estudiantiles hasta no contar con la titulación final:

¿Cómo alzar el edificio de la universidad futura en esta sociedad actual que detiene el avance de las técnicas, que niega a las masas estudiantiles el derecho a la cultura, que las rechaza de plano bajo el pretexto del examen de ingreso, que las persigue en las casas de estudio con aranceles monstruosos, que alarga innecesariamente los estudios para impedir que salga de manos de la burguesía el monopolio de la cultura y de la ciencia? (ibíd.).

16. Nuevamente, aquí es válido introducir un paréntesis respecto a los problemas en la reproducción de los ensayos, habitual en las sucesivas compilaciones de las que fue objeto el movimiento reformista. Mientras que en la aparición de este ensayo en los tomos que reedita y compila Gabriel Del Mazo en 1941 la cita es la transcrita más arriba, en las conocidas sucesivas compilaciones de Ciria y Sanguinetti (1968) y Portantiero (1978) se puede leer «son las luchas las que dirigen la historia», omitiendo allí una conceptualización marxista fundamental.

Como señalábamos más arriba, también la voluntad de armar un frente antifascista es expresa en esta conferencia:

[...] el fascismo es también la cultura estrangulada, la universidad convertida en un cuartel, la inteligencia envilecida y muda. De nosotros depende que esa ignominia se instale o no en nuestra historia; de nosotros depende que la cultura humana no se esterilice aquí durante quién sabe cuántos años (ibíd.: 365).

Según Caruso (1999: 136), si bien el cambio de táctica política del comunismo orientado hacia el antifascismo se puede ver en este discurso, su marco interpretativo queda encasillado en la trampa del determinismo educativo. Sin embargo, con relación a ese último punto, creemos que Ponce intenta, por el contrario, no quedar atrapado en una mirada determinista mecanicista. Tales matices se perciben cuando se pregunta: «¿Significará esto renunciar a la lucha dentro de la universidad hasta que llegue triunfante el día del Advenimiento? *Sería suicida semejante actitud. Nada ocurre en la historia de manera mecánica*» (ibíd.; el destacado es propio).

Este apartado no suele ser incorporado en los pocos análisis que existen sobre esta conferencia. En línea con ello, plantea también que es preciso atender a los reclamos estudiantiles que, en el fondo, expresan la crisis social más amplia:

No hay una sola reivindicación estudiantil, por minúscula que sea, que no merezca la acción más tesonera. Porque lo grave y lo serio no es el arancel este o el reglamento aquel. Lo grave y lo serio está en saber que detrás de esas cosas en apariencia tan pequeñas vienen preparando su ofensiva las fuerzas sociales enemigas (ibíd.).

Coincidimos aquí con aquello que señalaba Gregorio Bermann (1946: 204), para quien las palabras de Ponce exaltan y estiman la lucha dentro de las universidades, lejos de quitarle importancia, «en la espera pasiva del advenimiento de las nuevas formas sociales». Allí aparece un posible punto de articulación entre las perspectivas de Ponce y Mariátegui, más allá de las divergencias que frecuentemente se hallan entre ambos autores. En esta conferencia, Ponce se posiciona sobre aquellos aspectos menos mecanicistas del paradigma marxiano del devenir histórico: «somos los hombres los que la vamos haciendo [a la historia] con nuestros actos, y de nada serviría saber que están con nosotros las fuerzas del porvenir si no les saliéramos al encuentro con el continuo combate» (1941b: 365).

Este momento álgido de su producción intelectual coincide con la intensificación de la censura, la represión y la persecución a obreros, estudiantes y profesores asociados a las corrientes de izquierda. En 1936 fue cesanteado del Instituto Nacional del Profesorado Secundario y expulsado de la Universidad de Buenos Aires en virtud de su «actuación ideológica», por lo cual se exilia en México al año siguiente. Allí escribe y publica en diarios y revistas, revisa sus posiciones sobre la cuestión nacional e indígena (Kohan, 2008), da conferen-

cias, colabora con la Secretaría de Educación e imparte la materia Filosofía en la Universidad de Morelia. Desde allí se dirigía rumbo a Ciudad de México cuando sufre el trágico accidente automovilístico que le provoca la muerte días más tarde. Para Wanschelbaum (2018), el conjunto de las conferencias y clases que constituyen su obra desde 1930 hasta su muerte encontraron en el marxismo, en el antifascismo, en el antiimperialismo, en la lucha de clases y en la revolución la atmósfera de su inteligencia.

CONCLUSIONES

Al analizar aquella tríada de ensayos en conjunto, consideramos que si bien el determinismo educativo (Caruso, 1999) aparenta ser una constante en sus reflexiones acerca de los límites de las reformas en educación, y en particular de la Reforma Universitaria, una mirada más cercana a su producción en la década de 1930 puede revelar otros matices. En la conferencia de 1935 –cuando resulta claro su posicionamiento marcadamente antiimperialista y crítico del capitalismo por sus aspectos deshumanizantes– es crítico respecto a un análisis mecanicista del devenir histórico y reivindica las luchas estudiantiles –coyunturales– por la transformación de la universidad.

La lectura en conjunto de esta tríada de ensayos y conferencias, como la hemos denominado, nos permite reconstruir, por un lado, a un Ponce que sostiene sus críticas acérrimas a la teoría generacional –lo que no le impide compartir espacios de lucha con el autor e impulsor de esa interpretación de la Reforma, Julio V. González– y al problema del origen pequeñoburgués del estudiantado que lo aleja del proletariado o que le impide reconocer la «necesaria hegemonía» de este a la vanguardia de la revolución social; por otro lado, hay un Ponce que afirma que, por más necesaria que sea la revolución social como antesala de la verdadera transformación de la universidad, no deben abandonarse las luchas por los derechos estudiantiles, asegurando que nada en la historia ocurre de manera mecánica. Como hemos visto, muchas de las críticas al sistema universitario de la elocuente conferencia de 1935 conservan, además, notoria actualidad.

En todos estos pronunciamientos, existe un común denominador: Ponce es enfático respecto al compromiso de los intelectuales y de la juventud con la realidad social de su tiempo. Su obra –que, como hemos visto, no estuvo exenta de tensiones y contradicciones– manifiesta aún esas aristas que vale la pena revisar.

FUENTES PRIMARIAS

Ponce, Aníbal

1941a «El año mil novecientos dieciocho y América Latina. Hacia la democracia proletaria» [1927], en Del Mazo, Gabriel (comp.), *La Reforma Universitaria. Tomo III. Ensayos críticos*, La Plata, Edición del Centro de Estudiantes de Ingeniería de La Plata, pp. 361-363.

- 1941b «Condiciones para la universidad libre» [1935], en Del Mazo, Gabriel (comp.), *La Reforma Universitaria. Tomo III. Ensayos críticos*, La Plata, Edición del Centro de Estudiantes de Ingeniería de La Plata, pp. 363-366.
- 1974 «Examen de conciencia» [1928], «Deberes de la inteligencia» [1930] y «Las masas de América contra la guerra en el mundo» [1933], en id., *El viento en el mundo*, en id., *Obras Completas. Tomo III*, compilación de Héctor Agosti, Buenos Aires, Cartago, pp. 153-166, 167-176 y 198-206.

Valle, Rafael Heliodoro

- 1937 «Diálogo con Aníbal Ponce», en *Revista de La Universidad de México*, julio. Disponible en: <<https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/5b3bf40d-37d5-48e7-8418-afcdde71e486/dialogo-con-anibal-ponce>> [consulta: 26 de diciembre de 2022].

REFERENCIAS

Agosti, Héctor

- 1974 «Aníbal Ponce, memoria y presencia», en Ponce, Aníbal, *Obras completas. Tomo I*, Buenos Aires, Cartago, pp. 11-137.

Altamirano, Carlos

- 2013 «Introducción al volumen II “Elites culturales en el siglo XX latinoamericano”», en id. (comp.), *Historia de los intelectuales en América Latina. Vol. II. Los avatares de la ciudad letrada en el siglo XX*, Buenos Aires, Katz Editores, pp. 9-28

Arpini, Adriana

- 2008 «El humanismo en los ensayos de Aníbal Ponce: alcances y limitaciones». Disponible en: <<https://www.ensayistas.org/critica/generales/C-H/argentina/ponce.htm>> [consulta: 26 de diciembre de 2022].

Bermann, Gregorio

- 1946 *Juventud de América. Sentido histórico de los movimientos juveniles*, México, Cuadernos Americanos.

Bruno, Paula

- 2019 «Historia intelectual e historia de los intelectuales. Usos de las fuentes», en Tarquini, Claudia Salomón; Lanzillota, María de los Ángeles; Laguarda, Paula y Fernández, Sandra (eds.), *El hilo de Ariadna. Propuestas metodológicas para la investigación histórica*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 301-308.

Caruso, Marcelo

- 1999 «La amante esquiva: comunismo y reformismo universitario en Argentina (1918-1966). Una introducción», en Marsiske, Renate (coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina. II*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios sobre la Universidad-Plaza y Valdés, pp. 123-161.

Ciria, Alberto y Sanguinetti, Horacio

1968 *Los reformistas*, Buenos Aires, Editorial Jorge Álvarez.

Devoto, Fernando y Pagano, Nora

2009 *Teoría e Historia de la Historiografía Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana.

González, Horacio

2018 «Prólogo a la edición argentina», en Massholder, Alexia (comp.), *Aníbal Ponce: humanismo y revolución*, Buenos Aires, Luxemburg, pp. 9-15.

Kohan, Néstor

2008 *De Ingenieros al Che. Ensayos sobre el marxismo argentino y latinoamericano*, La Habana, Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello.

Massholder, Alexia

2018 «Aníbal Ponce, inteligencia y humanismo entre dos mundos», en íd. (comp.), *Aníbal Ponce: humanismo y revolución*, Buenos Aires, Luxemburg, pp. 61-89.

Pasolini, Ricardo

2016 «El Comité de Vigilance des Intellectuels Antifascistes, la prensa periódica y l'esprit des années trente», en *Políticas de la Memoria*, n° 17, Anuario de Investigación e Información del CeDInCI (Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas), Buenos Aires, pp. 121-132.

Pérez Branda, Pablo Martín

2007 «Los estudiantes comunistas durante la primera mitad de la década de 1930: la agrupación Insurrexit», en *Ciclos en la historia, la economía y la sociedad*, vol. 16, n°s 31-32, Buenos Aires, Fundación de Investigaciones Históricas Económicas y Sociales, pp. 107-123.

Portantiero, Juan Carlos

1978 *Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la Reforma Universitaria*, México, Siglo Veintiuno.

Puiggrós, Adriana

1998 *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Terán, Oscar

1983 «Aníbal Ponce. ¿El marxismo sin nación?», en *Cuadernos de Pasado y Presente*, n° 98, México, pp. 7-49.

2015 *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Visacovsky, Nerina

2017 «Entre odas a Sarmiento y la fe bolchevique: Aníbal Ponce y sus marcas en la cultura comunista», en *Claves. Revista de Historia*, vol. 3, n° 5, julio-diciembre, Montevideo, pp. 37-70.

Wanschelbaum, Cinthia

- 2018 «El viento en el mundo de Aníbal Ponce. De liberal sarmientino a marxista revolucionario», en Massholder, Alexia (comp.), *Aníbal Ponce: humanismo y revolución*, Buenos Aires, Luxemburg, pp. 21-46.

La recomposición posdictatorial del discurso educativo católico

FRANCISCO EMMANUEL MONTIVERO

Entre 1979 y 1982, Argentina se encontraba en la transición democrática. Los puntos de consenso dictatorial que se habían formado desde 1974 habían entrado progresivamente en crisis. La fractura en el consenso antisubversivo, la situación respecto a las violaciones sistemáticas de los derechos humanos y la derrota militar en Malvinas generaron condiciones posibles para acelerar la salida de las Fuerzas Armadas del gobierno. A esas condiciones se añadió que, a lo largo de la transición, actores civiles, sindicales y eclesiásticos asumieron posiciones críticas frente a la deriva de la dictadura. La Iglesia católica había asumido la defensa del proyecto militar en los primeros años, pero posteriormente esbozó sus críticas producto de la «situación nacional» y la relevancia otorgada a la violación de derechos humanos, sea por los delitos cometidos contra sus agentes o bien por haber sido una caja de resonancia internacional a las denuncias por la desaparición de personas. Por ello, el itinerario de este texto se retrotrae hacia 1981, cuando la Conferencia Episcopal Argentina (CEA) publicó un documento significativo para el desarrollo de los acontecimientos de la transición a la democracia, titulado «Iglesia y comunidad nacional». Esta declaración, dirigida principalmente a la FF.AA., pone en evidencia el proceso de recomposición discursiva en tanto se produjeron operaciones retóricas que diseñaron una escena democrática. En el documento se recuperan y resignifican elementos de la tradición posconciliar y de la Doctrina Social en una clave nacional y continental, al tiempo que se enuncian los sujetos de su propia comunidad imaginada (la persona humana, las comunidades históricas y sus asociaciones intermedias, la Iglesia y el Estado) y se diseñan los campos privilegiados para la reproducción de la tradición católica: la cultura y la educación. A la denuncia sobre el «destape» de la cultura le continuó una metódica prescripción de la labor del laicado católico dentro de los ámbitos seculares. La sensibilidad católica de la posdictadura argentina conjugaba preocupaciones por el ejercicio democrático en el marco del Estado de derecho y, en consecuencia, por las atribuciones del poder civil sobre las personas y sus comunidades; también por cómo aquella sociedad, que caracterizaban de hedonista y consumista, incidía en la condición de lo humano y en el orden trascendental de las cosas.

Ahora bien, el interés del catolicismo argentino en catalizar una situación de irremediable crisis del poder dictatorial y por dar explicaciones eficientes para

la reapertura democrática coincidió con un momento peculiar de la reflexión papal, de su circulación y de las instancias de apropiación de la doctrina en las comunidades católicas nacionales. Por ello, es posible mencionar dos itinerarios de recomposición que se solapan y dialogan entre sí: uno de carácter nacional-estatal, concentrado en la producción discursiva de la Conferencia Episcopal y del Equipo Episcopal de Educación Católica; otro, de carácter global, que conecta experiencias históricas de más amplio alcance, enmarcadas en la Doctrina Social, la producción teológica del Concilio Vaticano II con las encíclicas papales y las exhortaciones de la Sagrada Congregación para la Educación Católica.

La apuesta del alfonsinismo por consolidar una democracia deliberativa fue receptionada por la Iglesia católica argentina en el mismo sentido. El discurso católico fue capaz de galvanizar un sentido específico acerca de la libertad de la enseñanza y conjugarlo con un contexto de democracia de mercado, lo cual permitía fortalecer comunidades de negocios en el área educativa y una retórica que se prolongaba hacia un futuro de realización para la comunidad nacional. Por ello, este itinerario pretende reconstruir tres dimensiones del orden del discurso católico: en primer lugar, las definiciones sobre el poder civil y el poder espiritual, de acuerdo a los límites ónticos de sus instituciones y la cuestión de la libertad de la persona; en segundo término, la configuración de los ámbitos educativos y culturales desde la mirada católica a partir de la reemergencia y articulación del concepto de subsidiariedad; y, por último, la definición de la posición docente desde la óptica del catolicismo, que impulsó la profesionalización. A lo largo del texto, se intentará poner en ejercicio una hipótesis acerca de los mecanismos por los cuales la Iglesia católica procesó la demanda de democratización –como rechazo al autoritarismo y a la violencia política– sin imputar el esencialismo que albergaba el discurso del orden nacional. A su vez, la articulación entre conservación, libertad de enseñanza y democratización resultó la cadena de demandas más efectiva, siendo su efectividad un índice posible de mensurar en la década siguiente, de sutura neoliberal.

UN BREVE ESTADO DE LA CUESTIÓN

En las últimas décadas, el interés acerca de la Iglesia católica como agente social ha permitido densificar la mirada en torno a este objeto de estudio. La historiografía producida puede condensarse a partir del interrogante sobre los vínculos entre Estado, sociedad e Iglesia. Sin embargo, esta aproximación ofrece distintos recorridos observables, sin que esto signifique que sean contradictorios entre sí, sino que enfatizan en distintas dimensiones de un campo en consolidación. La reapertura democrática de los años ochenta puso sobre la lupa la acción de la jerarquía católica durante la dictadura militar, sobre todo en la dinámica de la complicidad y absolución moral de los delitos cometidos, y con ello, el vínculo indisoluble entre el catolicismo en la política y lo político del catolicismo. Los movimientos tectónicos en la esfera de una nueva composición sociocultural que trajo consigo el advenimiento del alfonsinismo puso a la Iglesia en una etapa re-

activa de las iniciativas gubernamentales: la revisión sobre las violaciones a los derechos humanos de aquel pasado inmediato, el divorcio vincular y la reforma de la patria potestad constituyen acontecimientos privilegiados para observar la posición de la Iglesia en la formación social y los discursos que estipulaban la acción católica. Los trabajos de Mariano Fabris resultan elocuentes para comprender los conflictos entre la Iglesia y el gobierno de Raúl Alfonsín por aquellas iniciativas que ponían en evidencia, según la retórica de la jerarquía eclesiástica, una «cultura del destape». A este trabajo le interesa recuperar algunas categorías de la producción de Fabris con el propósito de observarlas en la producción del discurso educativo. Por ello, es preciso señalar que, para el catolicismo, «el destape» de la sociedad argentina era síntoma de la liberalización de la cultura, de la pérdida de sus valores rectores que horadaban los pilares de su sociedad imaginada: la familia y su propia institución.

Ahora bien, existe un consenso en torno a señalar que las fuentes y portavocía católica fueron múltiples y se encontraron en disputa por la definición de las ideas y conceptos que contiene el discurso. En fuentes, la prensa católica es una vía privilegiada en cuanto «empresa editorial, actor social y político» (Lida y Fabris, 2017: 13). A su vez, el haz de posiciones abarca desde la *Revista Criterio* a *Cabildo*. Las voces presentes en el debate interno contemplan a actores con responsabilidades institucionales, desde la Conferencia Episcopal –con sus matices internos– a las diócesis y arquidiócesis y el sacerdocio con todo su ordenamiento sacramental, que incidieron directa o colateralmente no solo en el debate público sino en la capacidad de movilización de la feligresía. Además, es necesario contemplar al cristianismo organizado en partidos políticos que asumió un rol en el mentado debate a través del Partido Demócrata Cristiano y las figuras que por allí transitaban en sus tres vertientes (Línea Nacional, Humanismo y Liberación y la Corriente Federal), abordado en profundidad en trabajos de historia política.¹ De este modo, lo que se pone de relieve es la heterogeneidad de un campo. Al observarlo desde los aportes teóricos de la hegemonía, es posible comprender las condiciones de posibilidad para la emergencia de un discurso particular, cuyas significaciones se imbrican directamente con el contexto pero también inciden en las redefiniciones del propio catolicismo.

A lo largo de los trabajos de Mariano Fabris se identifica una premisa elemental para la comprensión de los conflictos analizados. A la «re cristi anización de la sociedad por vía autoritaria», mediante la cual la Iglesia tejió lazos con la alianza social dictatorial sobre un discurso inscrito en el orden axiológico que pretendió prescribir en la sociedad un determinado «esquema

1. Marcela Ferrari trabaja los partidos minoritarios en la segunda mitad del siglo XX argentino, entre ellos, el Partido Demócrata Cristiano (PDC). El análisis permite observar cómo entre las tendencias internas que promovieron un «giro a la centroizquierda» en la posdictadura hubo quienes se afiliaron al proyecto del radicalismo alfonsinista a partir de la incursión en los equipos gubernamentales de Enrique de Vedia o Carlos Eroles, o quienes acompañaron la política de derechos humanos, como Augusto Conte o Arturo Ponsati, entre otros. Posteriormente, el PDC se incorporó al Frente Justicialista Popular, acompañando la candidatura de Carlos Menem.

cultural pensado por los militares en función del disciplinamiento social» (2012: 95), le sucedió la desafección de la Iglesia sobre el acontecimiento represivo dictatorial y por encima del conflicto político, en otros términos, la intención de inscribir a la institución eclesial en una sensibilidad preocupada por los problemas del orden trascendental. Ahora bien, ¿cuáles son los vehículos de la acción católica en la sociedad posdictatorial? En principio, la impugnación a la política armada –independientemente de cuáles sean sus agentes ejecutores– conduce a la contrición y el perdón como instrumentos de saneamiento de los conflictos; se sigue con que eran la cultura y la educación los campos privilegiados para la acción católica, sincronizado con la apuesta del gobierno de Alfonsín para democratizar el *pathos* autoritario. En ese sentido, es posible pensar en la aceptación por parte de la Iglesia de estar atravesando un «umbral de secularización», ya que los soportes del discurso católico no son las estructuras perennes de la catequesis sino ámbitos cargados de pluralismo religioso; por otro lado, los sujetos privilegiados del accionar católico son, principalmente, aquellos laicos y laicas.²

Hasta aquí, se intentó construir un breve recorrido sobre aquellas producciones que se proponen analizar los conflictos de la Iglesia católica en la «primavera democrática». No obstante, es posible incorporar otra dimensión de análisis. Juan Cruz Esquivel (2013: 195) propone a la eclesiología como una vía de acceso al debate político-teológico y como

modelo integral de pensar a la institución católica, que comprende no solo los aspectos doctrinarios y litúrgicos, sino también la forma en que la Iglesia operacionaliza su presencia en el mundo y el conjunto de postulados que carga consigo para insertarse en el orden temporal y relacionarse con los diversos actores de la sociedad civil y política.

Resulta auspiciante pensar en las instancias de formulación de pactos laicos como momentos que ponen en evidencia la autonomización, diversificación y competencia interna, y que permiten afirmar la idea de modernidades múltiples (Mallimaci, 2008). En tal sentido, Esquivel diagrama cuatro eclesiologías para entender los mecanismos interpretativos del cuerpo eclesiástico de la(s) modernidad(es) argentina(s). Resulta claro que la porción que ocupa el presente trabajo es aquella que se abre a partir del Concilio Vaticano II (1962-1965). Esquivel (2013: 201) plantea que, para el Concilio Vaticano II,

El proceso de secularización, admitido en términos generales, es impugnado en la medida que traiga consigo sistemas totalitarios y absolutos en el ejercicio del poder, como consecuencia de la prescindencia de Dios en la vida del hombre y entendida como autonomía válida de lo temporal, del

2. Estas dos ideas señaladas no pertenecen exclusivamente a la Iglesia argentina sino que pueden ubicarse, en una temporalidad más abarcativa, dentro de la tradición posconciliar, la Doctrina Social y sus recepciones latinoamericanas. Para profundizar, ver Bonnin (2008).

secularismo, que pretende una «autonomía integral de la modernización inmanentista, excluyente de la dimensión trascendente de la vida».

Así señala el desarrollo de dos vertientes posconciliares: una social, asociada a reivindicar la misión y compromiso cristiano con el «pueblo oprimido», portador de los valores evangélicos; la segunda, de espiritualidad pastoral (ibíd.: 203 y ss.), que presenta un conjunto de preceptos acerca de la posición institucional de la Iglesia: en primer término, realiza un cuestionamiento moral a la sociedad por el abandono de Dios e hilvana discursivamente al hedonismo y el *ethos* materialista como parte de la hegemonía secular. En segundo término, al depositar el potencial de encauzamiento moral de la sociedad en la evangelización, son las comunidades religiosas las que detentan la agencia cristiana independientemente de la posición estatal. Por ello, «la percepción acerca del Estado se singulariza por su valoración neutra [...]. Las necesidades religiosas se canalizan por intermedio del vínculo Iglesia-sujeto sin otra intervención» (ibíd.: 205).

En el escenario de la restitución democrática, la posición eclesiástica asumió como regularidad sociohistórica la fundación de un nuevo pacto laico y, por ello, reconoció que el sesgo integralista por catolizar el Estado debía trasladarse a otros ámbitos. La estrategia, siguiendo al propio Esquivel (ibíd.: 206), era incidir en todo segmento de la vida social. De ese modo, la portabilidad de valores cristianos no residía en un Estado católico sino que involucraba a la sociedad civil en la recristianización de la sociedad.

TRES DIMENSIONES EN EL ORDEN DE UN DISCURSO

LOS ATRIBUTOS ECLESIAÍSTICOS SOBRE EL ORDEN TEMPORAL Y EL ORDEN TRASCENDENTAL

En un contexto de reconfiguración del lenguaje político, la Iglesia católica produjo instancias de recomposición de su propio discurso ante un nuevo escenario democrático. Nicolás Freibrun (2014: 17) señala que se desplegaron dos desafíos en el campo político e intelectual. Por un lado, ante un «vacío conceptual», la tarea debía incorporar «nuevos elementos teóricos para pensar la cuestión democrática». Por otro, la apuesta del alfonsinismo a construir una «nueva dinámica política» en el país, donde el Estado de derecho se constituía como «garante y resguardo del individuo frente al poder» (ibíd.: 20). La reinstauración del imperio constitucional trajo consigo instancias de significación de los conceptos de liberalismo y democracia en determinadas estructuras del discurso. Jorge Eugenio Dotti (1997: 29) identifica que la recepción de principios medulares del *ethos* liberal se articuló a partir de un «mensaje moral y constitucionalista, más que económico», en una apuesta del «liberalismo jurídico-político en clave socialdemócrata». Ahora bien, la producción histórico-política e histórico-intelectual o conceptual sobre este momento de la transición democrática contempla mayoritariamente la iniciativa gubernamental por procurar una «nueva

dinámica política».³ Sin embargo, el propósito de este apartado es comprender que el espectro de «sensibilidades intelectuales emergentes» (Freibrun, 2014: 21) no solo fue habitado por aquellas expresiones que acompañaron al gobierno radical sino que, al indagar sobre sus «oposiciones conflictivas bien determinadas, las cuales, cuanto más polarizadas y nítidas son, más políticas se revelan» (Dotti, 1997: 32), es posible observar una ágil dinámica del campo católico en la producción de su discurso. Ante este contexto, el diagnóstico eclesial marca las fronteras discursivas de una identidad política en recomposición. La casuística del liberalismo laicista, que constituye el campo del adversario, aparece sindicada como responsable de la decadencia dado que, según la Conferencia Episcopal Argentina (1981: 5), «muchos males que *nos* afectan hoy a los argentinos encuentran su origen también en ese pensamiento». Ahora bien, de las fuentes de la secularización emerge una afirmación medular para comprender el discurso católico: la crisis de legitimidad –subordinación de las pasiones individuales al orden colectivo y a la ley justa– se produce por un desarraigo originario de la autoridad que es Dios (ibíd.: 9). La política económica incapaz de satisfacer las necesidades de los sectores más vulnerables, las formas beligerantes de la modernidad frente «a los valores más hondos de *nuestra* identidad cultural» (ibíd.) e incluso el terrorismo de Estado encuentran el origen en la dislocación fundante del liberalismo laicista que ha generado múltiples problemas éticos.

Ahora bien, el discurso reconoce tres sujetos involucrados en su significación: la persona, la comunidad humana y la comunidad nacional. En primer término, de acuerdo a la tradición teológica posconciliar del siglo XX,⁴ la persona asume un carácter trascendente, con «un núcleo ético insoslayable» (ibíd.: 11) y con derechos adquiridos de forma connatural a su existencia, entre ellos, la libertad. En la persona, la idea acerca de la libertad es una herencia natural de Dios y, aunque no obliga a rendir culto a él, el lazo se inscribe en la dimensión moral –siempre presente en la persona– con la deidad. Por su parte, la comunidad humana es aquella en la que transcurre la vida de las personas, por ello existen según la naturaleza de sus vínculos: la familia, «origen y célula de la vida social» (ibíd.: 15); las asociaciones intermedias, entre las cuales se encuentran gobiernos locales y vecinales pero también sindicatos y partidos políticos, cuyo propósito es cultivar la comunión y participación civil. La Iglesia, a su vez, asume la representación de

3. Sobre esta temática, José Nun y Juan Carlos Portantiero publican en 1987 un libro denominado *Ensayos sobre la transición democrática en la Argentina* (Puntosur ediciones, Buenos Aires). En este, no solo enuncian la acción radical de la dictadura al transformar el régimen social de acumulación en el país, sino que esgrimen la posibilidad de establecer un Estado concertado a partir de los acuerdos sectoriales y la reificación de un gobierno constitucional.

4. No es menor la significatividad de ambos desplazamientos en el discurso episcopal. Por un lado, la sutil denuncia a los autoritarismos, a la violencia política «de cualquier signo», y el pedido de una «normalización de la vida política» (Conferencia Episcopal Argentina, 1981: 30) que, siguiendo a Marina Franco (2018: 138 y ss.), representaron una «novedad» ante la situación política nacional: si bien la regularidad de su discurso es su ambigüedad estructural (Bonnin, 2008), la legitimidad que poseía le permitió modular su propia voz institucional entre la denuncia y la «reconciliación nacional». Por otro lado, las apoyaturas teológicas en la Doctrina Social y el despliegue de los argumentos resultantes del Concilio Vaticano II son evidentes. En ese sentido, es posible esbozar una aproximación que refiere a la construcción de una nueva eclesiología –a decir de Esquivel (2013: 204)– de espiritualidad pastoral.

los valores católicos y como tal existe de forma autónoma a la «sociedad temporal» (ibíd.: 16), la asiste en su demanda por la trascendencia a través de la caridad y otras de sus virtudes. Hasta aquí, el discurso enuncia la imbricación productiva de la persona y las comunidades históricas. Sin embargo, con la incorporación de la comunidad nacional incursiona sobre uno de sus aspectos más relevantes: la delimitación de esferas incumbentes, que permite la diferenciación entre orden temporal y orden espiritual. El Estado tiene como fin último garantizar el bien común de las personas que desarrollan su vida temporal (es decir, la vida civil). No obstante, debe equilibrar su actividad con la libertad connatural de las personas, otorgada por la autoridad de Dios, y no caer en el providencialismo, ya que es Dios el único que puede poseer esta misión sobre las personas. La autoridad política del Estado «consiste en la facultad de mandar conforme a la recta razón. De ello se sigue evidentemente que su fuerza obligatoria procede del orden moral, que tiene a Dios como primer principio y último fin» (Juan XXIII, 1963: 17).

De este modo, «por estar moralmente ordenada a su perfección trascendente», la persona representa una entidad superior al Estado, por ello la sujeción de las personas al orden jurídico civil es libre y racional (Conferencia Episcopal Argentina, 1981: 19). En consecuencia, la subsidiariedad aparece como el concepto político-jurídico que le permite por un lado al Estado intervenir en el orden social sin atentar contra la libertad connatural ni convertirse en un ente providencialista, y por otro habilita a la Iglesia a asumir el gobierno del orden trascendental, dialogar con el Estado por el «celo apostólico de sus hijos» (ibíd.: 37) y preservar su comunidad de fe a través de sus organizaciones y medios de evangelización y santificación (ibíd.: 38)

SUBSIDIARIEDAD

Un breve examen genealógico del origen conceptual de subsidiariedad puede remontarse hasta la «Carta encíclica *Rerum novarum*» de León XIII, en la que este concepto es enunciado como parte de la tradición de la Doctrina Social. Por ello, existen dos vías de exploración que presentan sus puntos de contacto y disensos: por un lado, que la aparición de la subsidiariedad es producto de la Crisis del 29, en la que curas y científicos vinculados a la Iglesia católica alemana (entre ellos, Gustav Gundlach) desarrollan un conjunto de trabajos analíticos sobre la situación económica y social que sirve de soporte argumental para la encíclica posterior. En tal sentido, Anton Rauscher (2000: 405-407) plantea que para los católicos alemanes la crisis de la sociedad burguesa de la década de 1930 supuso la crisis del liberalismo y el auge del «colectivismo individualista» como resultado de aquella descomposición. La respuesta fue la formación de una sensibilidad católica preocupada por la cuestión social en un sentido amplio, es decir, no solo por la necesidad de garantizar condiciones de vida básicas para el proletariado sino por proteger la dimensión espiritual de la persona y las comunidades inferiores. Para ello debían existir tres instituciones: la familia, la propiedad privada y el Estado (ibíd.: 411), que en su justa medida y equilibrio son capaces de obtener

la deriva individualista o colectivista de las sociedades. Por su parte, Michelle Evans-Bonner (2013) plantea que el concepto de subsidiariedad imbrica las dimensiones de persona, solidaridad y bien común dentro del pensamiento social cristiano, y al establecer su irradiación en la teoría política encuentra conexiones con aquellos elementos que dotaron de sentido a la idea de descentralización gubernamental y federalismo.

De este modo es posible aseverar que, con la enunciación de la subsidiariedad como concepto ordenador de las relaciones sociales y del vínculo entre Estado y sociedad civil (ibíd.: 65), no hay una creación espontánea en sí misma. Se trata más bien de la rearticulación de sedimentos temporales de la Doctrina Social en nuevas condiciones de producción de un discurso. Ernesto Laclau (2010: 15), acerca de la fuente de los efectos metafóricos, comenta que «solamente el cruce de uno por otro puede sustraer el objeto de la descripción y la descripción misma de las “contingencias del tiempo”, esto es, de toda contingencia; solo el entrecruzamiento de una red metonímica y una cadena metafórica asegura la coherencia, la cohesión necesaria del texto», y esto sirve para retornar sobre los desplazamientos retóricos del orden de un discurso como el católico y, sobre todo, sobre aquellos indicios de su efectividad: por un lado, para poner de relieve la «constelación contingente de fuerzas sociales» que incidieron en la escena posdictatorial (ibíd.: 23), por otro, para observar cómo esta idea suturó el dispositivo de una particular ontología política. Al articular la libertad a la subsidiariedad se desplegó una operación eficaz: la identidad católica dejó de ser «puramente inmanente a un sistema» y procuró volverse el «nombre de una universalidad ausente» (ibíd.: 29).

La idea de subsidiariedad es un concepto que aterriza en el campo educativo pero cuyo origen, tal como se planteó en los párrafos anteriores, proviene de la tradición económica alemana. Por ello, a lo largo de los documentos analizados, el orden económico-social está ligado a los problemas educacionales a través de las asociaciones intermedias y cómo «juegan un papel insustituible», en la medida en que «son el equilibrio entre la sociedad y el individuo, entre el Estado y la persona, entre el capital y el trabajo» (Conferencia Episcopal Argentina, 1981: 35). En virtud del bien común, campo de acción del poder temporal, el Estado y las asociaciones intermedias compiten por «ilustrar e inculcar en el espíritu de los ciudadanos [...] los sabios principios emanados del orden natural» (ibíd.); por consiguiente, la cultura y la educación condensan los ámbitos de transmisión del «modo habitual de valorar, de vivir conforme a una jerarquía de valores».

Planteamos anteriormente que la familia es concebida como el pilar de la sociedad y, en materia educativa, la primera instancia formativa de niños y adolescentes en cuanto que la primera experiencia se hace a través de los actos (entendidos como testimonio vital) y la palabra (que pone en manifiesto el valor del que da testimonio). Inscripto en la tradición posconciliar inaugurada por el Documento de Puebla de 1979, el fin de la educación es la humanización y personalización del hombre. Esto significa no solo abogar por una formación científica, física o psicológica sino también espiritual, moral y doctrinaria. A su vez, solo la Iglesia católica es la entidad que puede preservar el celo apostólico por su feligresía; la educación estatal impide tanto el ejercicio de la libertad de enseñanza como de la

libertad de conciencia (ibíd.: 37), por eso la subsidiariedad adquiere un significativo potencial articulario entre la conservación de la autonomía y el ejercicio legítimo de la libertad connatural. En ese sentido es posible concebir la subsidiariedad como aquella «decisión tomada en un terreno indecidible» (Laclau, 1996: 159) cuyo carácter contingente es constatado a partir del momento inaugural de la articulación de identidades dispersas y que, en función de la intervención hegemónica que representa el itinerario católico de recomposición posdictatorial, recupera la dimensión de horizonte para redefinir «los límites y el terreno de constitución de todo objeto posible» (ibíd.: 179).

LA PRESCRIPCIÓN SOBRE LA ESCENA ESCOLAR

En 1985, el Equipo Episcopal de Educación Católica (EEEC) de la CEA publicó «Educación y proyecto de vida» (en adelante, EyPV), que viene a coaligar un discurso estrictamente educativo a partir de recuperar ideas claves en documentos eclesíasticos precedentes, tanto aquellos de la Sagrada Conferencia Episcopal como del Episcopado argentino. En ese sentido, y utilizando a la persona como sujeto enunciado e interpelado por este discurso, la educación personalista aparece como determinante para alcanzar «las notas constitutivas de la persona» y el estadio de la madurez (EEEC, 1985: 5), que se expresa en la personalidad integral del sujeto: interioridad, encarnación y vocación.

Al analizar los sujetos involucrados, aquí es posible hallar un tránsito en el depósito de la responsabilidad catequética: si bien le atribuye a la jerarquía tareas perennes en la labor doctrinal, interpela directamente a los laicos católicos. Una de las constataciones de esta idea –además de la sección destinada explícitamente a ordenar la acción católica a través de sus organizaciones intermedias– puede surgir al observar la producción de la Sagrada Congregación para la Educación Católica (SCEC), que hacia 1977 publica el documento «La Escuela Católica», donde analiza los desafíos de las instituciones confesionales ante el «relativismo debilitante» de la cultura de la laicidad y denuncia los obstáculos interpuestos por la escuela contemporánea –cuya inspiración teórica la indican en el materialismo, el pragmatismo y el tecnicismo– para «promover la libertad de enseñanza» y «ofrecer el testimonio específico de sus propias instituciones, dedicadas, por ejemplo, a la investigación de la verdad o a las obras de caridad» (SCEC, 1977). Si bien el documento enuncia la idea de una educación integral e intenta escindir su carácter confesional del «riesgo proselitista», enunciando lo imprescindible de la formación religiosa, parece no pretender «subvertir un orden social y reemplazarlo por otro» ni transformar el contenido específico de la demanda por la educación dentro de «una fijación parcial de significado alrededor del cual otras demandas son articuladas» (Southwell, 2020: 93). Sin embargo, hacia 1982 publica otro documento, «El laico católico, testigo de la fe en la escuela», en el que define los rasgos de una posición docente inscripta en la vocación cristiana, que determina como agencia imprescindible en la formación de una comunidad de fe, vehiculizada por los «núcleos válidos de fermento evangélico» (SCEC, 1982). Allí plantea:

En nuestro mundo pluralista y secularizado, la presencia del laico católico es con frecuencia la única presencia de la Iglesia en dichas escuelas. En ellas se cumple lo expresado más arriba de que solo a través del laico puede la Iglesia llegar a determinados lugares, ambientes o instituciones. La clara conciencia de esta situación ayudará mucho al laico católico en la asunción de sus responsabilidades (ibíd.).

Es posible observar la operación mediante la cual el laicado católico es interpellado por el discurso oficial y se deposita en él la misión salvífica. La jerarquía a su vez asume una posición secundaria que, por un lado, permite entender la eclesiología de la pastoralidad espiritual, y por otro, se encargará del impulso de «grupos, movimientos y asociaciones existentes, de todos los laicos creyentes implicados en la escuela, y a la creación de otros nuevos, buscando las formas más adecuadas a los tiempos y a las diversas realidades nacionales» (ibíd.). Por su parte, la enunciación inicial del documento EyPV plantea que los fines de la educación están asociados a la formación de «las altas finalidades de la existencia» pero también de aquellos «hábitos operativos» que orienten un proceso de conquista del sí, de la libertad que –según este texto– no se reconoce como don connatural sino como «ordenamiento y canalización finalista de las fuerzas actuantes». En consecuencia, educar es formar el gobierno del sí, encauzar motivaciones válidas desde métodos personalizantes. Las motivaciones válidas son todas aquellas que orienten a la persona al crecimiento interior, la maduración que conlleva el autogobierno en el que la libertad tiene un significado particular, ya que emerge en el rechazo al «permisivismo omnímodo» y es enunciado como «una estructura fundamental de lo cristiano» pero subordinado al mandato de la obediencia y la donación en el destino escatológico establecido por Dios. Este discurso se presenta a sí mismo como el único capaz de dotar de «vigor trascendente» al espíritu de la persona y de «regular los impulsos de la corporalidad» que obstruyen una experiencia en la dignidad; a su vez, su alteridad se encuentra en aquellas corrientes educativas que, según la voz eclesial, promueven la decadencia del espíritu⁵ (EEEC, 1985: 12).

Toda enunciación de un discurso pedagógico alberga en su interior prescripciones respecto a la posición docente. Siguiendo a Southwell y Vassiliades (2014: 4):

El concepto de posición docente se funda en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas. Esta relación supone

5. Las críticas a las corrientes educativas seculares a menudo se presentan como una forma de justificar y elogiar la superación de tabúes. Su contenido contempla, sobre todo, las problemáticas en torno a la corporeidad, el placer y la sexualidad humana. La preocupación del catolicismo apunta al «oleaje de pornografía» y otras desviaciones», tales como las relaciones prematrimoniales y extramatrimoniales, el autoerotismo, las prácticas homosexuales y la pornografía», y a aquellos ámbitos donde se «desprecie el pudor, la castidad, la virginidad y la fidelidad como valores» (EEEC, 1985: 11-12). Si bien no es objetivo del presente capítulo el abordaje del discurso educativo católico en torno a la sexualidad, para un tratamiento en profundidad de la temática véase Santiago Zemaitis (2021).

vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nunca se encuentra del todo estabilizada, al sufrir alteraciones motorizadas por la búsqueda e invención de respuestas en el contexto de los procesos de escolarización [...]. Por otro lado, supone una relación con los otros expresada en el establecimiento de vínculos de autoridad y fundada en concepciones respecto de qué hacer con las nuevas generaciones –y el derecho de ellas a que la cultura les sea pasada por las anteriores– que poseen también un carácter dinámico e histórico, y que se articulan con nociones más generales relativas al papel que puede y debe desempeñar la escolarización en nuestras sociedades y sus relaciones con el mundo del trabajo y de la política.

En el caso del documento EyPV, la definición del educador representa un núcleo central. Por un lado, retoma los conceptos previamente mencionados en cuanto a la posición privilegiada para la transmisión del mensaje cristiano y, con ello, establece una equivalencia indisoluble entre la profesionalización del educador con su condición de laico en ámbitos educativos. En ese sentido, puede concebirse a la demanda de profesionalización del educador para el Equipo Episcopal en el mismo sentido que Southwell (2007) entiende a las demandas de los organismos internacionales, en cuanto la enunciación de la profesión docente como «presencia humana personalizante» y «vocación vital, integradora de todas sus facetas personales en un compromiso de donación de sí» (EEEC, 1985: art. 87) se inscribe como un significado más bajo la superficie de la profesionalidad. A su vez, retoma de «El laico católico...» la preocupación por los métodos de enseñanza (SCEC, 1982: art. 28) pero esbozando una fisura en torno a la cuestión vocacional. Mientras que en «El laico católico...» subordina la profesionalidad a la vocación cristiana (art. 37), en EyPV, si bien evoca el compromiso bautismal (art. 89), alude a la necesidad de articular el instrumento de la personalidad del educador (en un sentido de la filosofía personalista) con la «adquisición de nuevas técnicas», ya que la tarea de educar es «cada vez más compleja» (art. 90). En EyPV se encuentra una narrativa que interpela al sujeto-docente y lo conecta con las tradiciones existentes en su propia formulación doctrinal. Esta narrativa renueva parte de sus significados y es particular debido al contexto histórico-institucional que legitima el discurso de la reforma educativa (Southwell, 2007: 279).

CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo se intentó poner en relieve las particularidades del momento de recomposición católica en la posdictadura argentina, entendiendo a la transición democrática como un contexto de debate (Reano y Garategaray, 2021) en el cual el lenguaje político y las sensibilidades intelectuales estaban en un proceso de transformación del cual el campo católico no estuvo exento. Sebastián Barros (2005: 251-252) señala que «toda demanda emerge como resultado de una dislocación estructural» y allí se despliega una «competencia» por explicar y dotar de sentido a la experiencia, en última instancia, por producir nuevas formas de identificación. En el interior de

esas demandas se albergan las promesas de realización. El discurso educativo católico puede ser entendido a partir de lo señalado por Barros, en cuanto se presenta a sí mismo como la solución a la crisis y como la posibilidad de reconstruir un determinado orden social. Para ello, con su diagnóstico, este discurso indica las fallas del orden previo y diseña un horizonte imaginado, en el cual articula diversas demandas. En el ámbito educativo, existen demandas que surgen del análisis documental del magisterio cristiano. Estas se inscriben en el discurso católico, que incide en el debate educativo a través de instancias deliberativas como el Congreso Pedagógico Nacional, y también influyen en la definición de políticas educativas en jurisdicciones subnacionales. Dichas demandas incluyen la necesidad de una reforma educativa que contemple la diversidad del mundo global, el diálogo entre la libertad de enseñanza y la prerrogativa de las familias como agentes educadores primarios, la subsidiariedad como elemento para fomentar un sentido de libertad responsable y la conquista del gobierno del sí mismo frente a entidades del orden temporal, como el Estado. También se destaca que estas demandas son importantes para preservar los propósitos trascendentales y la formación axiológica de los educandos.

De este modo, siguiendo nuevamente el planteo de Barros (ibíd.: 252), resulta evidente que «la novedad nunca es completamente nueva», ya que se pueden rastrear las tradiciones convergentes en una superficie discursiva más amplia en la que los actores sociales depositan sus pretensiones hegemónicas. El caso educativo, como otros en la historia reciente, es elocuente para dar cuenta de las condiciones del debate de la posdictadura pero también para analizar la producción de un horizonte de plenitud en el que, hipotéticamente, se resolverían los dilemas históricos del sistema educativo y los problemas sociales en su conjunto.

REFERENCIAS

Barros, Sebastián

2005 «The Discursive Continuities or the Menemist Rupture», en Panizza, Francisco (ed.), *Populism and the Mirror of Democracy*, Londres, Verso Books, pp. 250-275.

Bonnin, Juan Eduardo

2008 *Conflictos en torno a demandas político-religiosas del catolicismo posconciliar argentino: génesis y recepción de iglesia y comunidad nacional (1981)*, tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1581>> [consulta: 28 de diciembre de 2022].

Conferencia Episcopal Argentina (CEA)

1981 *Iglesia y comunidad nacional. XLII Asamblea Plenaria 4 a 9 de mayo de 1981*, Buenos Aires, Editorial Claretiana.

Dotti, Jorge Eugenio

1997 «El gato Félix siempre renace de sus cenizas. Liberalismo y populismo aquí y ahora», en *Punto de Vista*, n° 58, pp. 29-34. Disponible en: <<https://ahira.com.ar/wp-content/uploads/2018/07/pdv58.pdf>> [consulta: 28 de diciembre de 2022].

Equipo Episcopal de Educación Católica (EEEC)

1985 *Educación y proyecto de vida*, Buenos Aires, Oficina del Libro-Conferencia Episcopal Argentina.

Esquivel, Juan Cruz

2013 «Catolicismo y modernidad en Argentina: ¿de la confrontación a la conciliación?», en *Estudos de Religião*, vol. 27, n° 2, pp. 193-213. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6342587.pdf>> [consulta: 24 de febrero de 2023].

Evans-Bonner, Michelle

2013 «The Principle of Subsidiarity as a Social and Political Principle in Catholic Social Teaching», en *Solidarity: The Journal of Catholic Social Thought and Secular Ethics*, vol. 3, n° 1, pp. 44-60. Disponible en: <<https://researchonline.nd.edu.au/solidarity/vol3/iss1/4>> [consulta: 23 de febrero de 2023].

Fabris, Mariano

2012 «El Episcopado argentino, el “destape” y la amenaza a los valores tradicionales, 1981-1985», en *Revista Cultura y Religión*, vol. 6, n° 1, pp. 92-112. Disponible en: <<https://www.revistaculturayreligion.cl/index.php/revistaculturayreligion/article/view/50>> [consulta: 28 de diciembre de 2022].

Franco, Marina

2018 *El final del silencio. Dictadura, sociedad y derechos humanos en la transición: Argentina, 1979-1983*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Freibrun, Nicolás

2014 *La reinvencción de la democracia: intelectuales e ideas políticas en la Argentina de los ochenta*, Buenos Aires, Imago Mundi.

Juan XXIII

1963 «Carta encíclica *Pacem in terris*», Ciudad del Vaticano. Disponible en: <https://www.vatican.va/content/john-xxiii/es/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem.html> [consulta: 28 de diciembre de 2022].

Laclau, Ernesto

1996 *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel.

2010 «La articulación y los límites de la metáfora», en *Studia Politicae*, n° 20, pp. 13-38. Disponible en: <<https://seminarioeuraca.files.wordpress.com/2016/05/laclau-limites-metafora.pdf>> [consulta: 24 de febrero de 2023].

Lida, Miranda y Fabris, Mariano

2017 «La prensa católica y sus múltiples dimensiones: fuente, empresa editorial, actor social y político», en *Revista Electrónica de Fuentes y Archivos, Centro de Estudios Históricos «Prof. Carlos S.A. Segreti»*, n° 7, pp. 11-16. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/11336/34719>> [consulta: 28 de diciembre de 2022].

Mallimaci, Fortunato

- 2008 «Nacionalismo católico y cultura laica en Argentina», en Blancarte, Roberto (coord.), *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*, México, El Colegio de México, pp. 239-262.

Rauscher, Anton

- 2000 «Theory and Critique of Capitalism in Gustav Gundlach», en Koslowski, Peter (ed.), *The Theory of Capitalism in the German Economic Tradition: Historism, Ordo-Liberalism, Critical Theory, Solidarism*, Londres, Springer, pp. 397-415.

Reano, Ariana y Garategaray, Martina

- 2021 *La transición democrática como contexto intelectual: debates políticos en la Argentina de los años ochenta*, Los Polvorines, Ediciones UNGS.

Sagrada Congregación para la Educación Católica (SCEC)

- 1977 «La Escuela Católica», Roma, 19 de marzo. Disponible en: <https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_sp.html> [consulta: 23 de febrero de 2023].
- 1982 «El laico católico, testigo de la fe en la escuela», Roma, 15 de octubre. Disponible en: <https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19821015_lay-catholics_sp.html> [consulta: 23 de febrero de 2023].

Southwell, Myriam

- 2007 «Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas al interior de Organismos Internacionales», en *Sociedad Argentina de Historia de la Educación. ANUARIO*, n° 8, Buenos Aires, pp. 261-287.
- 2020 «Análisis político del discurso y la investigación educativa o la insistencia sobre la desactivación de determinismos», en De la Fare, Mónica (ed.), *Bastidores da pesquisa em instituições educativas*, Porto Alegre, ediPUCRS.

Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro

- 2014 «El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas», en *Educación, lenguaje y sociedad*, vol. XI, n° 11, pp. 1-25. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110>> [consulta: 28 de diciembre de 2022].

Zemaitis, Santiago

- 2021 *Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Discursos, agentes y experiencias en torno a un significante en disputa (1960-1997)*, tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2038/te.2038.pdf>> [consulta: 24 de febrero de 2023].

El año 1938: cuando las universidades populares llegaron al gobierno

ALEJANDRO YAVEROVSKI

El doctor Roberto M. Ortiz, asumirá la dirección gubernativa del Pueblo Argentino [...]. La Boca debe congraciarse de ello por cuanto el doctor Roberto M. Ortiz fue secretario de la Universidad Popular de la Boca (El Nacional, 1938b).

Este capítulo¹ intenta analizar a las universidades populares en la Argentina en la coyuntura particular del año 1938. A fines de esa década la Argentina se encontraba en una situación de gran incertidumbre. Si bien se hallaba en una relativa recuperación económica de la crisis de 1930, el contexto internacional se tensaba ante el borde de otra guerra de dimensión mundial, el auge de los Estados autoritarios europeos y la asunción del poder ejecutivo por medio de elecciones fraudulentas del radical antipersonalista Roberto M. Ortiz, quien se había desempeñado como ministro de Agustín P. Justo.

Sin embargo, las universidades populares en la Argentina parecían gozar de cierto optimismo. El nuevo presidente y varias otras personalidades de la política local que ocupaban cargos en los diferentes poderes y jurisdicciones habían tenido participación o vínculos activos con ellas. La existencia de estos lazos abrió nuevas perspectivas estratégicas para las universidades populares que tendieron a favorecer la profundización del vínculo con el Estado a través del involucramiento activo de sus agentes en la vida institucional de estas. En este sentido es que encontramos en las fuentes cómo en el año 1938 se produce una condensación y aumento de la densidad de las expectativas de las universidades populares argentinas, producto del desarrollo y maduración de su experiencia previa y el vínculo que fueron construyendo con el Estado.

Para nuestro análisis de la experiencia de las universidades populares nos centraremos en dos niveles organizativos. En primer lugar, la experiencia particular de los dos nucleamientos más grandes de este tipo de instituciones que hemos identificado: la FUPA (Federación de Universidades Populares) y la UPA (Universidades Populares Argentinas) en algunas de sus filiales. En segundo lugar, la Universidad Popular de La Boca, independiente de estos dos agrupamientos pero de corroborada amistad con la UPA.

1. Agradezco los comentarios y correcciones de Eduardo Rinesi, que me permitieron mejorar el primer borrador de este artículo.

Figura 1. Roberto M. Ortiz y otros fundadores de la Universidad Popular de la Boca, en 1920



Fuente: *El Nacional*, 23 de octubre de 1938.

ANTECEDENTES

Los orígenes de las universidades populares se remontan a la Francia de fines del siglo XIX, donde el contexto de movilización por el *affaire* Dreyfus auspició la fusión de ideas iluministas con las de un joven socialismo obrero de tintes utópicos y una elite intelectual con inquietudes sociales. Con el impulso de Georges Deherme, tipógrafo, activista anarquista, periodista, fundador de la revista que llamó *La Cooperación de las Ideas*. Desde allí se creó la primera institución educativa de la que se tiene registro en llamarse «universidad popular». Tenía como objetivo la formación de una vanguardia obrera para su emancipación. Para dicho fin contaba con los intelectuales comprometidos como mediadores culturales. La experiencia europea se eclipsó con el comienzo de la Primera Guerra Mundial, mientras que en la Argentina las universidades populares desarrollaban un renovado impulso (Mercier, 2013).

Para el año 1938, la primera institución en el suelo argentino que se autodenominó como universidad popular tenía en su haber 39 años de desarrollo de actividades. La particularidad de esta institución es que el apelativo al sintagma de universidad popular era un subtítulo. Nos referimos a la experiencia de los socialistas con su Sociedad Luz (Barrancos, 1996; Yaverovski, 2018b y 2021). Esta universidad popular fue pionera en conseguir personería jurídica. La obtuvo en octubre de 1915 gracias a la firma del entonces presidente Victorino de la Plaza² y

2. Victorino de la Plaza fue el último de los presidentes del llamado Período Conservador. Ocupó el cargo tras la muerte de Roque Sáenz Peña (entre el 9 de agosto de 1914 y el 12 de octubre de 1916) en el contexto

su ministro de Justicia e Instrucción Pública, Carlos Saavedra Lamas. Sin embargo, según el decreto publicado en el Boletín Oficial, el otorgamiento de la personería jurídica a la institución impulsada por el Partido Socialista (PS) tuvo cierta controversia, ya que el procurador general Julio Botet³ se manifestó en oposición a que tal institución contara con personería jurídica.

En ese decreto, Botet consideraba que los propósitos de la Sociedad Luz no tenían por principal objeto el bien común, como establecía el Código Civil en su inciso 5° del artículo 33. No obstante dejó la resolución final en manos del presidente de la nación y su ministro, ya que según el procurador ellos habían «resuelto casos análogos favorablemente». En efecto, la Sociedad Luz, Universidad Popular, obtuvo su personería jurídica gracias a que las autoridades consideraron que, siendo constituida con el propósito de «difundir en el pueblo las nociones y los métodos de la ciencia, educar sus facultades de expresión hablada, escrita y artística y propender al perfeccionamiento de la educación técnica», se encontraban sus finalidades dentro del concepto del bien común al que se refiere en el Código Civil. En el mencionado decreto se puede leer que, al acordarse el carácter de persona jurídica a la asociación y aprobarse sus estatutos corrientes, se introducen modificaciones en la foja 20 que desconocemos, por no poder contar con el mencionado estatuto.

Hubo que esperar hasta el año de 1904 para hallar una institución que tomase el título a pleno de universidad popular. Esta experiencia desarrollada por Nicanor Sarmiento⁴ se denominó lisa y llanamente como Universidad Popular de la Argentina, pero fue conocida como La Universidad Popular a secas. Por lo que podemos rastrear en las fuentes a las que tenemos acceso, la mencionada experiencia no pudo extenderse más allá de la década de 1910. A diferencia de la Sociedad Luz, esta parece estar desvinculada de la matriz «partido pedagogo», tan característica del Partido Socialista (PS) de principios del siglo XX. Entre los fines de La Universidad Popular existe una cierta continuidad con la experiencia socialista y la fuerte impronta positivista. Tenía el propósito de «educar y difundir gratuitamente los conocimientos científicos en el pueblo», al que «no le es posible aprovechar la que se da en las universidades oficiales». Para eso se valía de la publicación de una revista y la realización de diversos cursos y conferencias (Sarmiento, 1908: s/p).

de la Primera Guerra Mundial. Según algunos autores, el revés económico que significó el conflicto bélico para la Argentina debilitó los planes de modernización y continuismo del partido gobernante, dotando de inestimable ventaja a la UCR (Gerchunoff, 2016). Ante este nuevo escenario, es posible que el reconocimiento de la personería jurídica de la Sociedad Luz haya sido una forma de fortalecer al partido político que podía disputar electoralmente con la UCR en un distrito tan importante como el de la Ciudad de Buenos Aires; o bien que, debido a un marco compartido de sentido común y «fe educacionista», la personería respondiera a ambos motivos simultáneamente.

3. Julio Botet ocupó el cargo de procurador general de la nación (equivalente al de fiscal general del Estado) entre 1905 y 1917. Fue abogado, historiador y fundador del diario *El Día de La Plata*, de línea editorial conservadora.

4. Nicanor Sarmiento, miembro del grupo de los jóvenes fundadores del Partido Socialista en la Argentina a mediados de la década de 1890, rompería con este por seguir la corriente georgista. Fue promotor de la bibliotecología, las bibliotecas populares, sus asociaciones y de la Universidad Popular de Argentina (De Lucía, 2012).

En el estatuto de esta última experiencia nos percatamos de lo que podría tratarse de una herencia para las futuras universidades populares en lo que refiere a la relación compleja con el Estado. Si bien La Universidad Popular estaba fuertemente nutrida por intelectuales que ocupaban cátedras universitarias o cargos en la administración pública, esto podría tratarse de un vínculo menos explícito con el Estado que el que encontramos en el inciso 3° del artículo 6° de su estatuto, donde describe entre sus funciones principales la de «Ponerse en relación con otros centros y asociaciones científicas y solicitar la ayuda de los poderes públicos de la República, por lo que respecta al cumplimiento de sus fines» (ibíd.). De todos modos, no hemos podido asegurar que haya conseguido personería jurídica. La obtención de la personería jurídica evidencia la estrategia para la obtención del reconocimiento que comienza a desarrollar con los proyectos de semioficialización del año 1937. La personería se convertía de este modo en una condición necesaria pero no suficiente para garantizar la supervivencia, ya que la regulación por parte del Estado le permitía el acceso al sistema de subsidios al mismo tiempo que las condicionaba a la normativa oficial.

De este periodo podemos concluir que, si bien la activación de lazos personales para obtener ayudas económicas individuales y gubernamentales era fundamental, tácticamente no daban por descartado el reconocimiento jurídico de las asociaciones. Este reconocimiento fue también condición para que fueran incluidas como beneficiarias de las subvenciones otorgadas por el gobierno argentino, caso hasta cierto punto análogo al descripto para el de las bibliotecas populares por María de las Nieves Agesta (2019).

EL AÑO 1938 Y LA MAYORÍA DE EDAD DE LA UNIVERSIDAD POPULAR DE LA BOCA

Figura 2. Exposición de labores de las alumnas de la Universidad Popular de Rosario



Fuente: *Caras y Caretas*, n° 1997, Buenos Aires, 9 de enero.

En 1937, la Universidad Popular de La Boca se vistió de fiesta para conmemorar sus primeros veinte años de existencia con actos que engalanaron todo el barrio que supo hospedarla durante tantas noches en la Escuela Primaria Común N° 1 «Alte. Guillermo Brown», ubicada en Aristóbulo del Valle 471. Participaron de los actos personalidades destacadas de la política local y del campo educativo. También pudo asistir su fundador, Tomás Le Breton (Barovero, 2011; Bucich, 1967; Siri, 1999; Yaverovski, 2017), quien cumplía el cargo de embajador en Francia. Desde aquel cargo, continuaba colaborando con envíos de material didáctico para la Universidad de La Boca.⁵

Esta universidad popular fue la primera en su tipo, ya que introdujo entre sus principales finalidades la formación técnica. La idea original del joven estudiante universitario y maestro de escuela Leónidas Anastasi⁶ era la de promover desde el local del Comité Radical del Barrio de La Boca la fundación de un centro docente dedicado principalmente a los trabajadores y orientado a los estudios sociales y políticos. Pero por su vínculo con el doctor Le Breton, quien tenía un «sentido práctico atento a las aspiraciones y a las necesidades del pueblo», y sabiendo de la rivalidad electoral del PS en La Boca y de la existencia de la Sociedad Luz, Anastasi cambió ese primer enfoque. Fue así como la Universidad Popular de la Boca se orientó a «dotar a los obreros manuales y a los noveles estudiantes de instrumentos eficaces para su desenvolvimiento en la vida de relación y se dejó bien sentado desde un comienzo [que] “tendrían acceso todos los que deseen, sin distinción de creencias políticas”» (Bucich, 1967: 18). Desde un comienzo resultó provechoso para la institución boquense que su fundador fuera uno de sus principales mecenas junto a otros miembros del partido radical insertados en el aparato estatal y en la función pública.

El año 1938 la Universidad Popular de La Boca cumplió su 21° aniversario. Ese mismo año asumió la presidencia nacional Roberto M. Ortiz, quien había sido secretario de la Universidad Popular de la Boca. Como intendente de la Ciudad de Buenos Aires asumió Arturo Goyeneche,⁷ quien fue por más de veinte años el presidente de la Universidad Popular de la Boca y continuador de las labores de Le Breton en dicho cargo. También contaron con el apoyo del diputado nacional Leónidas Anastasi, uno de los fundadores de la universidad boquense. En 1838, el

5. Consideramos que todas las experiencias de las universidades populares deben analizarse sin obviar una perspectiva geolocalizada de la experiencia educativa. Posiblemente, solo desde esta perspectiva se puede comprender la supervivencia, la extinción y mutación de estas experiencias. Para comprender su impronta barrial puede consultarse nuestro artículo «Tres Repúblicas Barriales y sus Universidades» (Yaverovski, 2021).

6. Para mayor información sobre Leónidas Anastasi, consúltese Barovero (2011).

7. El capital simbólico del cargo que ocupó en la Universidad Popular de La Boca tuvo tal significancia que fue incluido en el diccionario biográfico *Quién es quién en la Argentina* (Editorial Guillermo Kraft, 1941): «GOYENECHÉ, Arturo - Nació: Buenos Aires, 4 agosto de 1877. Estudio: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Buenos Aires. - Actuación: fue diputado nacional por la Capital Federal (1916-22); vicepresidente 1° de la Cámara de Diputados de la Nación (1918); presidente de la misma (1919-22); director general de Correos y Telégrafos de la Nación (1922-28). En la actualidad, intendente municipal de la Ciudad de Buenos Aires, desde 1938. - Ha sido *presidente de la Universidad Popular de La Boca* (1919). - Es miembro del Consejo Escolar IX de Buenos Aires, del que fue presidente. - Clubs: Jockey Club, Club de Gimnasia y Esgrima, Buenos Aires Rowing Club.» El destacado es nuestro. Para comprender mejor la significancia de este diccionario biográfico, consúltese Rodríguez (2019).

doctor José Antonio González fue designado vocal del Consejo Nacional de Educación al tiempo que era director de la universidad.⁸

Los vínculos entre la Universidad Popular de La Boca y las autoridades gubernativas de carácter nacional fueron considerados de gran importancia dentro del imaginario de sus simpatizantes. Tanto es así que en la prensa local se hicieron referencias explícitas al vínculo y los resultados simbólicos y materiales que se esperaban obtener para beneficio de la universidad, deslizado incluso promesas realizadas, ¿quizás?, en campaña:

Dos edificios han sido prometidos para construirse en La Boca y ellos son: el destinado al nuevo Hospital «C. Argerich» y el que ocuparía la Universidad Popular de La Boca. Tanto el concejal municipal don Reynaldo Elena, como el diputado nacional, doctor Leónidas Anastasi, están ligados moralmente para la ejecución de estas dos obras exigidas y de carácter imposterizable.

Los sabemos a ambos muy dinámicos y bien dispuestos a cumplir sus promesas empeñadas.

No olviden que lo prometido es deuda (El Nacional, 1938c; el destacado es nuestro).

La creación de la Universidad Popular de La Boca fue la piedra fundacional de un nuevo tipo de universidades populares en la Argentina. A esta le seguirían la Universidad Popular Bernardo de Irigoyen, también en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, y la Universidad Popular de Rosario. Esta última inauguró sus primeros cursos el 15 de octubre de 1918, funcionando en la escuela Normal N° 2 de la ciudad de la cual adquirió su nombre. Fue creada por iniciativa del doctor Agustín Araya, y estaba inspirada en la experiencia nacida en el barrio porteño de La Boca. Su plantel docente se compuso de destacadas personalidades de la cultura rosarina.

LA UPA Y LA FUPA

Entre la década de 1920 y 1930, las universidades populares comienzan a liberarse del barrio en sintonía con el acelerado ritmo del desarrollo tecnológico, del transporte y de las dependencias del Estado que se implantan a lo largo y ancho del territorio nacional. Entre mediados de la década de 1930 y 1940 consolidan su alcance nacional con la concreción de la iniciativa de confederar

8. Correntino, abogado de prestigio intelectual. Residió por algunos años en la localidad mientras cursaba sus estudios en abogacía. Su tesis preparada para optar al título se tituló *Las huelgas ante derecho*. Fue por dos períodos consecutivos diputado nacional, integró siempre la Comisión de Presupuesto y llegó a ser presidente del organismo económico; reemplazando al doctor José Víctor Molina, ocupó el ministerio de Hacienda. Además, cumplió con el cargo de vocal del directorio del Banco Hipotecario Nacional. También fue legislador en su provincia natal, Corrientes, y ocupó la presidencia de la Cámara de Diputados. Se desempeñó como periodista y dirigió *El Nacional* entre los años 1904 y 1908 (El Nacional, 1938a).

a las universidades populares de todo el país, producto de su vertiginoso crecimiento. Entre 1927 y 1936, cuando se constituyó la asociación Universidades Populares Argentinas (UPA), se fundaron dieciséis universidades populares que se sumarían a las ya existentes dentro de la UPA, en el área del Gran Buenos Aires y de la Capital Federal. Cabe hacer esta distinción analítica para no caer en errores, ya que no debe tratarse a la UPA (una asociación con personería jurídica) como si fueran las universidades populares de la Argentina. Existió por lo menos otro agrupamiento más de estas instituciones que recibió el nombre de Federación de Universidades Populares Argentinas (FUPA). Esta nucleó a las Universidades Populares Florentino Ameghino, Villa del Parque e Industrial, entre otras. Para cubrir su presupuesto, la FUPA tenía su mayor fuente de recursos en los subsidios que les fueron acordados por ley nacional en el presupuesto de la nación (Federación de Universidades Populares Argentinas, 1939). En el año 1938, la FUPA fundó también la Universidad Popular Industrial de Buenos Aires.

Figura 3. María Elena Serra, presidenta de la Universidad Popular de Tandil, lee un discurso



Fuente: *Caras y Caretas*, n° 2033, Buenos Aires, 18 de septiembre de 1937.

La UPA –a diferencia de la FUPA– ya contaba con filiales en el interior en el año 1838. También tenía una revista (que en algunos periodos se publicó mensualmente) destinada a informar a sus socios las diversas actividades que desarrollaba.

En dicha revista, el director de la UPA, Benjamín D. del Castillo, explica el proyecto de «semioficialización» de los institutos universitarios dependientes

del Consejo Superior de la UPA, presentado por el ingeniero Domingo Selva.⁹ El director consideró que el concepto pedagógico del proyecto «se explica con lo que atañe a la uniformidad de la enseñanza y a la reglamentación del funcionamiento de los institutos dentro del margen de “la autonomía”», permitiendo que el Consejo Superior de la facultad pueda «formular sus planes de enseñanza y los programas respectivos» y que todo sea «sometido a la aprobación del Ministerio de Instrucción Pública». Dicho proyecto podía garantizar que el Congreso de la Nación incluyese «en la Ley de Presupuesto de Gastos de cada año una suma para cada Universidad», lo cual apuntaba a fortalecer a las filiales alejadas de la Ciudad de Buenos Aires, que no contaban con la misma facilidad para captar subsidios nacionales o municipales. Por otro lado, el ingeniero Selva sintetizó así el espíritu práctico de su proyecto de ley: «Las reparticiones públicas nacionales cooperaran en hacer práctica la enseñanza de las UPA, facilitando sus talleres, personal, oficinas y elementos para el mejor aprendizaje de los alumnos». Por último, se esperaba que «los diplomas y títulos de capacidad y de probada competencia» (o sea de «técnicos», de expertos y de «obreros oficiales») otorgados por la UPA fueran oficialmente validos mediante un visado por el Consejo Nacional de Educación o por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Ante los pruritos de pérdida de autonomía, Del Castillo ponía como ejemplos las subvenciones de la Sociedad de Beneficencia y múltiples instituciones de caridad y de enseñanza, lo que «no implica restarles libertad de acción y de “self-governement” [sic] como acontece en la Unión Americana y también en nuestro país» (Del Castillo, 1937a: 563-564).

En el balance y las proyecciones aparecidas en esa misma revista para «Los años 1937 y 1938 en las Universidades Populares Argentinas», manifestaban el deseo de que la semioficialización de la UPA fuera obtenida antes de que finalizara el periodo gubernamental. De esa forma hubiesen podido reunir a las universidades populares diseminadas en todo el país en una confederación, de modo a obtener la uniformidad en los programas de las instituciones. Destacaban que esta unión de las universidades sería provechoso para ampliar el radio de acción de su obra e incorporar a las nuevas filiales las obligaciones que la ley respectiva impondría a las instituciones agregadas. De este modo esperaban «evitar muchos abusos, entre ellos el dudoso mercantilismo de organizaciones que afectan la seriedad de la obra patriótica que desarrollaban las UPA» (Del Castillo, 1937b: 821).¹⁰

La proyección planeada para el año 1938 consistía en obtener la aprobación de la ley mencionada para conseguir un mayor margen de acción, y realizar su gran propósito de hacer construir más «GALPONES que AULAS».¹¹ Pretendían seguir

9. Ingeniero civil, graduado de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Desde su cargo en Obras Sanitarias colaboró para que la UPA consiga un alcance mayor sobre el territorio nacional, al poder articular la extensión que su función pública tenía sobre el territorio con la de promotor de estas instituciones.

10. Las universidades populares parecen introducir esta frase para distinguirse de otras propuestas que son más fácilmente ubicables dentro de las propuestas educativas de índole privada, como lo son la educación por correo de variados institutos y la publicitada Universidad Popular Sudamericana en la revista *Caras y Caretas* durante la década de 1920 y 1930 (Queirolo, 2018; Sarlo, 2003 y 2004).

11. Natalia Bustelo (2021) rescata de una conferencia de 1915, del escritor Ricardo Rojas, la distinción entre tres tipos de universidades existentes por aquel entonces: la universidad buffet (UBA); la universidad convento

el camino de las universidades norteamericanas, «que procuran a la juventud aquellos conocimientos técnicos, que les facilitan la lucha por la vida, en forma práctica, de acuerdo con la gran evolución industrial realizada en nuestro país desde la paz de Versalles. Sin que el profesionalismo desplace la instrucción, sobre “materias filosóficas y decorativas”». Sin embargo, era fundamental «preparar los técnicos, expertos y obreros oficiales que ha de requerir el funcionamiento de las nueve mil fábricas argentinas» (Del Castillo, 1937b: 821).

Si bien este proyecto no prosperó, podemos rescatar que existía cierta sintonía con la resolución del 29 de octubre de 1934 del Consejo Nacional de Educación (CNE),¹² donde ya exigían ciertas condiciones para el funcionamiento de las universidades populares en los edificios del Consejo, como el de comprobar su personería jurídica y someter a la consideración del «H. Consejo» un ejemplar impreso de sus estatutos. También se limitaban los cursos primarios a los mayores de 14 años o menores que comprobaran en forma fehaciente no poder asistir a escuelas diurnas, como medida de no generar competencia con el sistema de educación oficial. En cuanto a horarios se reglamentaba que las clases debían funcionar con el horario de las escuelas para adultos y que la Inspección General de estas debía contar con la información de los nombres, nacionalidad y títulos de los profesores. A esto se sumaba la obligación mensual de remitir las mismas estadísticas exigidas para las escuelas oficiales al Consejo Escolar y a la Inspección General de Escuelas para Adultos. La enseñanza debía ser normal y de carácter nacionalista, conforme a los artículos 2º y 12º de la Ley 1420, y era obligatorio realizar actos de índole patriótica. Esta normativa regulaba además la cesión precaria de los locales por el término de un año, pudiendo ser renovada. No obstante, esto no les permitía utilizar el nombre del Honorable Consejo en los certificados de estudios, ni en actos de cualquier naturaleza que realizaran, ni tampoco en las suscripciones o subsidios solicitados.

Para el año 1937, el CNE se proponía organizar la superposición de nombres entre las universidades populares que funcionaban en sus locales fiscales, por medio de intervención de la Inspección General de Escuelas para Adultos, y las que lo hacían en locales particulares no controlados, llevando a conocimiento la nómina de las que el Consejo fiscaliza con el fin de que rectificaran sus denominaciones (El Monitor de la Educación Común, 1937: 89-90).

En otro artículo de la revista de la UPA, titulado «El nuevo gobierno y las UPA», estas reciben de forma auspiciosa para ellas y el país a las nuevas autoridades «como una promesa sagrada de continuar la obra de los anteriores gobernantes», saludando a los nuevos mandatarios y solicitándoles que «procuraren por todos los medios la implantación de sistemas educativos que respondan a las demandas de las industrias y de la producción argentina en los diferentes índices regionales, donde aquellos contribuyen a la prosperidad económica del país»; y a su vez, garantizando que «el empleado público reciba una instrucción y educación especial que

(UNC) y la universidad laboratorio (UNLP). Creemos que siguiendo esta tipología se podría agregar una cuarta, representada por la propuesta de estas universidades populares: las universidades galpones/fábricas.

12. Cabe recordar que el alcance del CNE era limitado a la Capital Federal y los Territorios Nacionales.

lo habilite para el desempeño de sus funciones, y que no sea el Ministerio, la Dirección de Correos y Telégrafos, los Yacimientos Petrolíferos, etc., etc., los que tengan que formar sus empleados, dentro de idoneidad exigida por el carácter técnico de sus funciones». Para tal fin las UPA «han organizado la filial de las Obras Sanitarias de la Nación, se aprestan a organizar la pertinente a las Direcciones de Correos, Yacimientos y otras reparticiones de la Administración que requieren conocimientos técnicos especiales». De este modo procuraban colaborar en la obra administrativa y económica de la República y obtener «definitivamente la simpatía de los hombres del gobierno» que «afianzarán su situación en el Presupuesto Nacional» y al mismo tiempo alejarán, así, la «discusión y el análisis de problemas ideológicos que nada resuelven, en definitiva, que no sea la perturbación del orden». En el mismo artículo consideraban que «nuestro país es una gran organización democrática, plena de libertades, que es necesario encaminar por medio de una obra nacional práctica». El diagnóstico epocal incluyó la idea de que «ha llegado el momento de abandonar la literatura partidaria, y tratar de salvar la civilización del mundo que peligra hoy en todas partes» (Revista de las Universidades Populares Argentinas, 1937: 866).

Para el año 1938, las universidades populares argentinas contaban con un Consejo Directivo integrado por personajes de gran importancia en la vida política y social de la Argentina, muchos de los cuales desempeñaron al mismo tiempo cargos gubernamentales. Ofrecían en la Capital Federal servicios gratuitos de consultorio jurídico, consultorio médico, consultorio odontológico y contaban con un sanatorio oficial donde podían consultar gratuitamente los socios de cooperadoras, de mutualidades y cooperativas escolares y de asociaciones mutuales previa presentación del último recibo pago a la asociación respectiva. Además, los profesores, alumnos y familiares tenían acceso a una colonia de vacaciones en José De La Quintana (Córdoba). Estos servicios eran brindados por algunos miembros del Consejo Directivo (UPA «Domingo F. Sarmiento», 1938: 2).

Contar con la simpatía, el apoyo y la activa participación en el Consejo Directivo de personas como Tomás Le Breton o el contraalmirante Felipe Fliess¹³ permitía que estas instituciones tuvieran facilidad para brindar cursos de carácter absolutamente gratuito. En el año 1938 la Universidad Popular de la Boca, con el apoyo de la Dirección General de los Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF), dictó un curso para la preparación de obreros especializados en perforación y producción de petróleo a cargo de los profesores de esa institución y crearon una eficiente bolsa de trabajo para la colocación laboral de los alumnos. Para ser admitidos en las explotaciones petrolíferas en la Patagonia debían demostrar la terminación del curso en los yacimientos, haber cumplido sus obligaciones militares, ser «de constitución física robusta», y con preferencia ser argentinos y tener entre 21 y 30 años. Otros cursos en la universidad boquense fueron «Electricidad de aviones», suministrado por personal civil del Ministerio de Guerra, y algunos de larga data vinculados a la industria agroganadera desarrollados por personal del Ministerio de Agricultura y de la Facultad de Agronomía de la UBA (Yaverovski, 2018a).

13. Sucesor del general Enrique Mosconi como director ejecutivo de YPF, cargo que ocupó entre 1930 y 1931.

En la revista de la UPA de diciembre de 1938 se presentaba una lista de los considerados «Amigos de la educación popular». Todos ellos eran colaboradores, promotores, mecenas, exdocentes, conferencistas, etc., de la UPA y de otras universidades populares de gran relevancia política y cultural del período aquí analizado (ver Anexo 1, al final de este capítulo).

Para el caso de la Ciudad de Buenos Aires, se puede observar que los «amigos de la educación popular» abarcaban todo el arco político que componía el Consejo Deliberante. Los treinta concejales, en su totalidad, fueron incluidos en el mencionado grupo. Sugiero que puede deberse a un «pacto liberal reformista», ya que las universidades populares constituían un significativo en disputa y una posibilidad de anclaje territorial para los agrupamientos políticos. Si se rastreasen las universidades populares por fuera de la FUPA y la UPA, se podrían encontrar instituciones promovidas por todo el arco político existente en aquel entonces.

Relevamos para el periodo 1938-1939 un total de 62 universidades populares en actividad: 35 de ellas realizaban sus actividades en escuelas fiscales dependientes del CNE en la ciudad de Buenos Aires. Es decir, tenían el visto bueno tanto de autoridades educativas escolares como ministeriales. De esas 35 universidades populares, 16 pertenecían a la UPA y 4 se nucleaban en la FUPA (ver Anexo 2 y Anexo 3). Del cuadro también se desprende un exponencial crecimiento de este tipo de instituciones en la Ciudad de Buenos Aires durante la década de 1930 (ver Anexo 4).

Sabemos de la existencia de efímeras experiencias de universidades populares durante décadas previas: solo podemos conjeturar que para el periodo aquí analizado podrían haber coexistido experiencias fugaces con menor grado de institucionalización y vinculación con el aparato estatal.

EL FINANCIAMIENTO DE UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN GRATUITA

En el año 1938 se conmemoró el 50° aniversario del fallecimiento en el Paraguay de Domingo Faustino Sarmiento. Ante la efeméride, la Universidad Popular de San Fernando –que recibía alumnos de la zona de Olivos a Tigre y llevaba el nombre del prócer como su patrono laico—¹⁴ editó una revista de número único donde podemos rastrear las actividades realizadas por la institución en los cuatro años transcurridos desde su fundación (UPA «Domingo F. Sarmiento», 1938: 10-12). Allí consideraban su institución de inspiración sarmientina y, en cuanto unapropuesta de educación post-escolar,¹⁵ evocadora del modelo –caracterizado como eficaz– de las

14. Durante la década de 1910, el CNE impuso en los Distritos Escolares de la Capital Federal «patrones laicos» del panteón liberal. Siguiendo orientaciones de educación nacionalista los distritos no solo eran reconocidos por un número, sino que también por un «prócer». Muchas Universidades Populares tomaron sus nombres de estos «patrones laicos» de distritos.

15. La educación post-escolar era entendida como aquella impartida por diversos tipos de institutos, destinada a mayores de 14 años y orientada al desarrollo de capacidades técnicas. La Universidad Popular de Boedo fue conocida como la post-escuela. En algunos elementos de esta concepción de educación puede encontrarse el desarrollo del concepto de educación permanente y continua de jóvenes adultos.

universidades populares de Ohio y California en los Estados Unidos. Asimismo, describían su labor como una misión patriótica. Sin embargo, aduciendo dificultades económicas, la Universidad de San Fernando cobraba una cuota mensual de un peso moneda nacional mediante la constitución de los padres de los alumnos y de su alumnado adulto como «socios protectores». A su vez, se pidió un gesto colectivo del vecindario que dio nombre a dicha universidad para con la UPA, «a fin de que se pudiera realizar su obra cultural con todo el alcance que anhelan los maestros que la auspician».¹⁶

Las universidades populares argentinas brindaron enseñanza gratuita, no obstante lo cual experimentaron dificultades de financiamiento. Si bien la Universidad Popular de San Fernando consideró la alternativa antes expuesta, la mayoría de las universidades populares desarrollaron cooperadoras con socios activos o adherentes. Los primeros abonaban dos pesos por trimestre, y los segundos un peso; sin embargo, se les permitía a las personas que simpatizaran con la obra educativa colaborar en ella hasta con un centavo diario. El dinero que ingresaba a las filiales era enviado al Consejo Superior de la UPA y desde allí se formaba un fondo común con los subsidios recibidos del Estado. Dicho fondo se utilizó para el financiamiento de las cincuenta instituciones que componían la UPA: viáticos, útiles, el sostenimiento de la sede central, el salario de empleados, etc. (UPA «Domingo F. Sarmiento», 1938: 14).

Figura 4. Miembros de la UPA «Domingo F. Sarmiento» (San Fernando)



Fuente: Revista de las Universidades Populares Argentinas, 1938.

16. Consideramos necesario avanzar en estudios prosopográficos para no caer en la ingenuidad de suponer a las categorías *vecino* y *maestro* vacías de sus trayectorias y de vínculos anclados en su territorialidad. Sobre todo, en lo que refiere a los entramados que se construyen con la estatalidad. Para un análisis de esta categoría, ver De Privitello (2003) y Landau (2018).

CONCLUSIONES

La crisis económica de 1930 relanzó la experiencia de las universidades populares, que lograron su máxima expansión en el territorio nacional. En sus publicaciones se manifiesta una convicción desmesuradamente educacionista, pues su propuesta educativa era la única herramienta de intervención social. Sus promotores y simpatizantes las consideraban de indiscutible valor patriótico porque atendían directamente a la cuestión social. En su objetivo de brindarle al alumnado los conocimientos de la «lucha por la vida», naturalizaron la competitividad del sistema capitalista, desplazando el enfrentamiento al capital por el colectivo obrero y atomizándolo en un «todos contra todos».

Las universidades populares no llegaron a constituir un subsistema dentro del SIPCE¹⁷ debido a que su reconocimiento era de baja intensidad. No obstante, existió una búsqueda de ciertas universidades populares de algún tipo de validación, ya sea simbólica, material, etc., por parte del sistema educativo oficial.

A medida que se fue expandiendo y consolidando el sistema educativo (y sus subsistemas, como el de educación de adultos), podemos afirmar que también se expande y consolida un *parasistema educativo* que en ocasiones se asemeja a una compleja lógica de fractales, en la cual el *altersistema* reproduce mucho del sistema oficial.

En este parasistema podemos ubicar a las universidades populares. Para ello, debemos reconocer que –de la misma forma que otras asociaciones civiles– estas requerían de los saberes estatales (Plotkin y Zimmermann, 2012). Dichos saberes eran esenciales para obtener el reconocimiento del Estado y, junto con esa legitimidad, alcanzar los subsidios que este podía brindarles. Asimismo, en ese proceso de reconocimiento estatal, el andamiaje institucional de las universidades populares parece imitar o reflejar al andamiaje estatal. Un modo efectivo que encontraron para la asimilación de esos saberes fue a través de la incorporación de los propios agentes estatales a su entramado institucional: médicos, abogados, docentes (de todos los niveles), funcionarios administrativos y hasta personal político las dotaban de saber estatal, y como contraprestación ellos también se retroalimentaban de prestigio y reconocimiento por participar en asociaciones de anclaje territorial como las universidades populares.

El empeño de las universidades populares por captar personal con conocimientos técnicos comprobados, tanto de organismos estatales como privados, para que formen parte de su plantel docente parece contradecir la idea de Sarlo (2003 y 2004) de que el saber de las universidades populares era un saber pobre para pobres. Sin embargo, al considerar cada experiencia particular geolocalizada deben considerarse las dificultades de contar con un perfil de docentes de alta calificación.

17. SIPCE (Sistema de Instrucción Público Centralizado y Estatal) es una categoría analítica desarrollada por Adriana Puiggrós (1990) para describir las características del sistema educativo en el marco de la organización del Estado argentino. A diferencia de Ayuso (2017), para quien la experiencia educativa de la Fraternidad encuentra la conformación del subsistema de formación profesional-educación técnica, en el caso de las universidades populares (por el grado de autonomía y diversidad de estas, y del reconocimiento que tenían) no podemos concluir con satisfacción que se trataba de un subsistema.

A la manera en que Oszlak (1990) planteaba el lugar protagónico del Estado Argentino en la construcción de la sociedad, los vínculos y trayectorias aquí presentados –que en la Argentina unieron a funcionarios estatales con las universidades populares– nos dejan observar formas más sutiles que tuvo el Estado no solo para satisfacer demandas educativas de la sociedad civil, sino también para generar, moldear y construir esa demanda.

FUENTES

Del Castillo, Benjamín D.

- 1937a «La semiofilización de las UPA no afecta su autonomía (Breve estudio de la Ley Selva)», en *Revista de las Universidades Populares Argentinas*, n° 10, año 1, junio, pp. 563-564.
- 1937b «Los años 1937 y 1938 en las Universidades Populares Argentinas», en *Revista de las Universidades Populares Argentinas*, n° 10, año 1, junio, pp. 821.

Editorial Guillermo Kraft

- 1941 *Quién es quién en la Argentina. Biografías contemporáneas. Segunda edición*, Buenos Aires, Guillermo Kraft.

El Monitor de la Educación Común

- 1937 «Sección Oficial», en *El Monitor de la Educación Común. Órgano del Consejo Nacional de Educación*, junio, pp. 89-90.

El Nacional

- 1938a «Ha causado una excelente impresión en el ambiente cultural de la Boca. Se ha dispuesto un homenaje de admiración al Dr. José Antonio González», en *El Nacional*, 3 de abril.
- 1938b «Hoy se realizará la transmisión del mando Presidencial», en *El Nacional*, 20 de febrero.
- 1938c «Editorial. Dos edificios prometidos que deben construirse», en *El Nacional*, 1 de mayo.

Federación de Universidades Populares Argentinas (FUPA)

- 1939 «Memoria del Consejo Directivo», Dirección General y Regencias, Balance de Tesorería, Asamblea General del 30 de octubre.

Revista de las Universidades Populares Argentinas

- 1937 «El nuevo gobierno y las UPA», en *Revista de las Universidades Populares Argentinas*, n° 10, año 1, junio, p. 866.
- 1938 «Amigos de la educación popular», en *Revista de las Universidades Populares Argentinas*, n° 28, año 3, diciembre, p. 35.

Sarmiento, Nicanor

- 1908 «Informe de la Universidad Popular de la República Argentina al 4° congreso científico 1° pan-americano», Buenos Aires, Imprenta L.R. González y Cía.

UPA «Domingo F. Sarmiento» (San Fernando)

1938 «UPA “Domingo F. Sarmiento”», San Fernando.

REFERENCIAS**Agesta, María de las Nieves**

2019 «Ni contigo ni sin ti. Bibliotecas populares, asociacionismo cultural y acción estatal en el sudoeste bonaerense (1880-1930)», en *Revista Historia Social y de las Mentalidades*, vol. 23, n° 2, pp. 169-198.

Artieda, Teresa

2021 «Historia de la Universidad Popular “Juan Ramón Lestani” (Chaco, Argentina, circa 1929-1960)», en *Historia Caribe*, vol. 16, n° 38, pp. 167-208. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7974918>> [consulta: 10 de enero de 2023].

Ayuso, María Luz

2017 *Red de escuelas técnicas de autogestión obrera. La Fraternidad, entre la política y la pedagogía (1887-1927)*, Rosario, Prohistoria Ediciones.

Barovero, Diego

2011 «Semblanza de la personalidad, pensamiento y obra del Doctor Leónidas Anastasi», en página web www.yrigoyen.gov.ar. Disponible en: <<https://web.archive.org/web/20110430103446/http://www.yrigoyen.gov.ar/anastasi.htm>> [consulta: 9 de febrero de 2023].

Barrancos, Dora

1996 *La escena iluminada. Ciencias para trabajadores. 1890- 1930*, Buenos Aires, Plus Ultra.

Bucich, Antonio J.

1967 *Ubicación boquense del Dr. Tomás A. Le Breton*, Buenos Aires, Escuela de Artes Gráficas.

Bustelo, Natalia

2021 *Inventar a la juventud universitaria. Una historia político-cultural del movimiento argentino de la Reforma Universitaria (1900-1930)*, Buenos Aires, Eudeba.

De Lucía, Daniel Omar

2012 «Liberalismo y revolución: los georgistas argentinos y la revolución rusa», en *Pacarina del Sur*, n° 10, enero-marzo. Disponible en: <<http://pacarinadelsur.com/home/oleajes/385-liberalismo-y-revolucion-los-georgistas-argentinos-y-la-revolucion-rusa>> [consulta: 29 de diciembre de 2022].

De Privitellio, Luciano

2003 *Vecinos y ciudadanos. Política y sociedad en la Buenos Aires de entreguerras*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Fontana de García, María B.

- 1984 «Ricardo Rojas y el factor estudiantil en la fundación de la Universidad de Cuyo», en *CUYO. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, vol. 1, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, pp. 75-118.

Gerchunoff, Pablo

- 2016 *El eslabón perdido: La economía política de los gobiernos radicales (1916-1930)*, Buenos Aires, Edhasa.

Landau, Matías

- 2018 *Gobernar Buenos Aires. Ciudad, política y sociedad, del siglo XIX a nuestros días*, Buenos Aires, Prometeo.

Mendoza, Elizabeth

- 2001 «Aportes para una lectura del fenómeno educativo en el Chaco», en *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, en *Historia de la Educación en la Argentina*, vol. IV, Buenos Aires, Galerna, pp. 154-155.

Mercier, Lucien

- 2013 «La educación popular a través de la Universidad Popular en la Francia del primer siglo XX. Popular education in the mirror of the Popular University in France in the early XXth century», en *Historia de la Educación*, n° 20, pp. 117-135.

Oszlak, Oscar

- 1990 *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

Plotkin, Mariano Ben y Zimmermann, Eduardo

- 2012 *Los saberes del Estado. Las prácticas del Estado. Política, sociedad y elites estatales en la Argentina del siglo XX*, Buenos Aires, Edhasa.

Puiggrós, Adriana (comp.)

- 1990 *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo. Tomo 1*, Buenos Aires, Galerna.

Queirolo, Graciela

- 2018 *Mujeres en las oficinas. Trabajo, género y clase en el sector administrativo (Buenos Aires, 1910-1950)*, Buenos Aires, Biblos.

Repetto, Nicolás

- 1956 *Mi paso por la política: de Roca a Yrigoyen*, Buenos Aires, Santiago Rueda.

Rodríguez, Laura Graciela

- 2019 «Normalismo y mujeres. Las maestras en el Quién es Quién en La Plata (1972): trayectorias de una élite intelectual y profesional», en *Trabajos y Comunicaciones*, diciembre. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10180/pr.10180.pdf> [consulta: 29 de diciembre de 2022].

Roitenburd, Silvia

- 2001 «Educación y control social. El Nacionalismo católico cordobés (1862-1944)», en *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, en *Historia de la Educación en la Argentina*, vol. IV, Buenos Aires, Galerna.

Sarlo, Beatriz

- 2003 *Una modernidad periférica. Buenos Aires 1920 y 1930*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- 2004 *La imaginación técnica: sueños modernos de la cultura argentina*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Siri, Ricardo J.

- 1999 «Tomás A. Le Breton 1868-1959», en *Los Diplomáticos*, vol. 17, Buenos Aires, Consejo Argentino para las Relaciones Internacionales.

Yaverovski, Alejandro Martín

- 2017 «Tomás Le Breton: ¿exponente de una propuesta educativa alvearista?», ponencia presentada a las XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, mesa 59, «Teoría e Historia de la Educación Popular en Latinoamérica y América del Norte, siglos XIX y XX», Universidad Nacional de Mar del Plata, 2017.
- 2018a «Francia, Brasil, México y Argentina. Una propuesta de Historia Comparada para las Universidades Populares decimonónicas», ponencia presentada en las VI Jornadas Nacionales y IV Latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación, Universidad de Buenos Aires, 26, 27 y 28 de noviembre. Disponible en: <<http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JIFIICE/VI-IV/paper/viewFile/3950/2426>> [consulta: 9 de marzo de 2023].
- 2018b «Los ingenieros agrónomos en los primeros años de la Universidad Popular de la Boca», ponencia presentada en el XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (Cihela), Montevideo.
- 2021 «Tres Repúblicas Barriales y sus Universidades. Las Universidades Populares en la ciudad de Buenos Aires en el período de entreguerras: un esquema preliminar», en *Historia Caribe*, vol. 16, n° 38, enero-junio, pp. 35-80. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7974919>> [consulta: 29 de diciembre de 2022].

ANEXO 1

«AMIGOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR» (*REVISTA DE LAS UNIVERSIDADES POPULARES ARGENTINAS*, DICIEMBRE DE 1938)

Diputado nacional Dr. Fernando Prat Gay,¹⁸ quien colabora con la obra de las UPA logrando el aumento de los subsidios; Dr. Divico A. Furnkorn, que nos presta el apoyo para el desenvolvimiento de la obra; diputado nacional Dr. Leónidas Anastasi, uno de los propulsores de las universidades populares; diputado nacional Dr. Ismael López Merino, a quien se debe la defensa en el Congreso de las universidades populares; diputado provincial por Córdoba, Dr. Filemón Gómez; Ing. Domingo Selva, presidente de la Junta Consultiva de las Universidades Populares Argentinas; el señor intendente de la Ciudad de Buenos Aires, doctor Arturo Goyeneche; los secretarios de Obras Públicas y de Hacienda de la Municipalidad, doctoras Nereo Giménez y José María Sáenz Valiente; senador nacional Dr. Benjamín Villafañe, autor del proyecto de ley de ayuda a las universidades populares; Dr. Tomás A. Le Bretón, embajador argentino en Inglaterra, iniciador de la primera universidad de la República; Dr. José Antonio González, dignísimo educacionista; presidente de la Universidad Popular de la Boca; Dr. Ricardo Smith; subsecretario de I. Pública del Gobierno de Córdoba: miembro del consejo local de la Universidad Popular; Dr. Raúl J. Ungaro, subsecretario de Culto y Beneficencia; profesor Eduardo R. Luque: presidente de la Universidad Pop. de Córdoba, amigo de la cultura pública; senador Dr. Alfredo L. Palacios, quien estimula la acción que desarrollan las universidades populares; Dr. Luis Ricci: director de Administración del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, con quien han contado las UPA desde sus comienzos para proseguir su labor; Sr. Juan José de Soiza Reilly, que a diario defiende a nuestra obra; Sr. Darío R. Quiroga: amigo de nuestra acción cultural; Dr. Ángel Acuña, que ha definido claramente en diversas publicaciones la forma de establecer en toda la República filiales de las UPA («Amigos de la educación popular», 1938); Andrés Justo, concejal (PS); José Luis Pena, concejal (PS); Carlos F. Rophille, concejal (UCR); Beniamino A. Semiza, concejal (Partido Concentración Obrera); José Ma. Moreira, concejal (UCR); Arturo L. Ravina (concejal PS); Vicente Ruasomanno, concejal (Partido Socialista Obrero); Francisco A. Turano (concejal UCR); C. Molina Carranza, concejal (Frente Nacional); Francisco Rabanal, concejal (UCR); Adolfo Rubenstein, concejal (PS); Eduardo R. Torello, concejal (UCR); Manuel Malvar, concejal (UCR); José F. Panelón, concejal (Partido Concentración Obrera); José Rouco Oliva, concejal (Frente Nacional); Camilo Stanchina, concejal (UCR); Pedro Villernur, concejal (UCR); Rómulo Vinciguerra, concejal (UCR); F. Zabala Vicondo, concejal (Partido Socialista Obrero); Ernesto Oyuela, secretario; Mario E. Albarracín, concejal (UCR Junta Reorganizadora Nacional); Carlos E. Aversa, concejal (UCR); Enrique Descalzo,

18. En la década siguiente cumplirá con el cargo de presidente del Consejo Superior de la UPA sin desentenderse de su cargo de diputado y desde allí continuará la búsqueda de la «semi-oficialización».

concejal (UCR); Don Raúl Savarece, presidente del Concejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires (UCR); Reinaldo Elena, concejal (UCR Junta Reorganizadora Nacional); Julio B. Berra, concejal (PS); Luis F. Boffi, concejal (UCR); Félix J. Zolezzi (subsecretario); Rodolfo Arrambarri, concejal (UCR); Abelardo Boulosa, concejal (UCR); Héctor Iñigo Carrera, concejal (PS).

ANEXO 2

UNIVERSIDADES POPULARES EN ARGENTINA RELEVADAS PARA EL AÑO 1938/39¹⁹

Nombre	Consejo Escolar	Escuela	Fecha de fundación	Personería Jurídica	Funciona con autorización del H. Consejo	Provincia
Sociedad Luz. Universidad Popular ²⁰	---	---	29/04/1899	01/10/1915	---	Capital Federal
Universidad Popular D. V. Sarsfield	18	3	09/05/1915	30/04/1931	03/04/1917	Capital Federal
Universidad Popular de la Boca	4	1	02/06/1917	05/11/1931	14/05/1917	Capital Federal
Universidad Popular de Flores «Intendente T. de Alvear»	11	14	05/11/1925	04/05/1931	12/02/1926	Capital Federal
Universidad Popular B. Rivadavia	13	8	10/05/1926	26/08/1932	19/03/1926	Capital Federal
Universidad Popular B. Mitre (UPA)	11	8	07/03/1926	08/07/1930	14/01/1927	Capital Federal
Universidad Popular J. M. Estrada (UPA)	9	16	25/06/1932	29/07/1937	20/07/1927	Capital Federal

19. Cuadros de elaboración propia de Universidades Populares relevadas para el año 1938/39. En base a los datos de la *Revista de las UPA*, año IV, n^{os} 32 y 33, 1939, y publicación única de la UPA «Domingo F. Sarmiento» (1938).

20. Funcionaba en un primer momento en la Casa Obrera del PS de la calle México 2070, en el barrio porteño de Monserrat. Luego, en 1922, consiguió un edificio propio en la calle Suárez al 1301, en el barrio de Barracas, en la Ciudad de Buenos Aires (Repetto, 1956; Yaverovski, 2021).

Universidad Popular de Boedo	6	22	12/02/1928	13/09/1929	22/05/1928	Capital Federal
Universidad Popular F. Ameghino (FUPA)	9	15	03/10/1926	03/09/1929	nov-1928	Capital Federal
Universidad Popular Bernardo de Irigoyen (UPA)	5	3	14/07/1917	1/17/1936	17/06/1932	Capital Federal
Universidad Popular Flores Sud	19	14	16/03/1932	10/17/1933	24/08/1932	Capital Federal
Universidad Popular Tristán Achával Rodríguez (UPA)	11	15	30/04/1929	23/01/1932	22/06/1933	Capital Federal
Universidad Popular Guillermo Rawson (UPA)	18	24	24/08/1933	23/01/1932	11/08/1933	Capital Federal
Universidad Popular Nicolás Avellaneda (UPA)	15	6	02/10/1933	29/07/1937	28/08/1933	Capital Federal
Universidad Popular José Cortejarena (UPA)	8	8	02/03/1934	29/07/1937	13/12/1933	Capital Federal
Universidad Popular Manuel Belgrano	3	23	20/02/1934	03/07/1935	30/06/1934	Capital Federal
Universidad Popular Miguel Navarro Viola (UPA)	2	18	12/11/1935	29/07/1937	30/07/1934	Capital Federal
Universidad Popular Victorino Ortega (UPA)	11	18	14/08/1934	29/07/1937	20/08/1934	Capital Federal
Universidad Popular Femenina de Palermo (1) (FUPA)	9	22	nov-1934	En trámite	sep-1934	Capital Federal

Universidad Popular Marco M. Avellaneda	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	Capital Federal
Universidad Popular Arnoldo Jansen	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	Capital Federal
Universidad Popular de Villa Pueyrredón (FUPA)	s/d	s/d	1937	s/d	s/d	Capital Federal
Universidad Popular de San Fernando (UPA)	s/d	s/d	1934	s/d	s/d	Provincia de Buenos Aires
Universidad Popular de Adrogué (UPA)	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	Provincia de Buenos Aires
Universidad Popular de Campana (UPA)	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	Provincia de Buenos Aires
Universidad Popular de Bragado (UPA)	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	Provincia de Buenos Aires
Universidad Popular de Baradero (UPA) ²¹	s/d	s/d	16/08/1937	s/d	s/d	Provincia de Buenos Aires
Universidad Popular de La Plata (UPA)	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	Provincia de Buenos Aires
Universidad Popular de Necochea (UPA)	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	Provincia de Buenos Aires
Universidad Popular de Azul (UPA) ²²	s/d	s/d	24/10/1936	s/d	s/d	Provincia de Buenos Aires

21. Clausurada por el gobierno del Proceso Militar, el 21 de febrero de 1979. Para ese entonces ya había sido incorporada a la educación oficial como «Escuela Profesional Mariano Moreno N° 1», dependiente del Departamento de Escuelas Profesionales, durante la gobernación de la Provincia de Buenos Aires de Mercante.

22. Creada por iniciativa del diputado nacional (UCR) Ismael López Merino y con el apoyo local del Dr. Bartolomé J. Ronco.

Universidad Popular de Bahía Blanca (UPA)	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	Provincia de Buenos Aires
Universidad Popular de Tandil (UPA)	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	Provincia de Buenos Aires
Universidad Popular de Dolores (UPA)	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	Provincia de Buenos Aires
Universidad Popular de Zárate (UPA)	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	Provincia de Buenos Aires
Universidad Popular de Luján (UPA)	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	Provincia de Buenos Aires
Universidad Popular de Merlo (UPA)	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	Provincia de Buenos Aires
Universidad Popular de Concordia (UPA)	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	Provincia de Entre Ríos
Universidad Popular de Rosario ²³	s/d	s/d ²⁴	15/10/1918	s/d	s/d	Provincia de Santa Fe
Universidad Popular de Concepción del Uruguay (UPA)	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	Provincia de Entre Ríos
Universidad Popular de Colón (UPA)	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	Provincia de Entre Ríos
Universidad Popular de Mendoza (UPA) ²⁵	s/d	s/d	Mayo/junio 1920	s/d	s/d	Provincia de Mendoza
Universidad Popular de San Rafael (UPA)	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	Provincia de Mendoza

23. Para estos años se encontraba integrada a la propuesta de extensión universitaria de la Universidad Nacional del Litoral.

24. No sabemos si para esos años aún desarrollaba sus actividades en la Escuela Normal N° 2 o en otro edificio.

25. Las universidades populares pudieron ser consideradas por algunos sectores, tal es el caso de la de Mendoza, como plataformas estratégicas para obtener universidades nacionales (Fontana de García, 1984).

Universidad Popular de Córdoba (UPA)	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	Provincia de Córdoba
Universidad Popular de Villa María (Córdoba) ²⁶	s/d	s/d	1926	s/d	s/d	Provincia de Córdoba
Universidad Popular de Sant del Estero (Capital) (UPA)	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	Provincia de Santiago del Estero
Universidad Popular de La Banda (UPA)	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	Provincia de Santiago del Estero
Universidad Popular de San Juan (UPA)	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	Provincia de San Juan
Universidad Popular de Santa Rosa (UPA)	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	Gción de la Pampa
Universidad Popular de Resistencia (UPA) ²⁷	s/d	s/d	10/11/1929	s/d	s/d	Chaco

(1) Anexo de la UPF Ameghino

ANEXO 3

Provincia	Establecimientos dependientes de la UPA
CAPITAL FEDERAL	16
PROVINCIA DE BUENOS AIRES	14
PROVINCIA DE ENTRE RÍOS	3
PROVINCIA DE MENDOZA	2

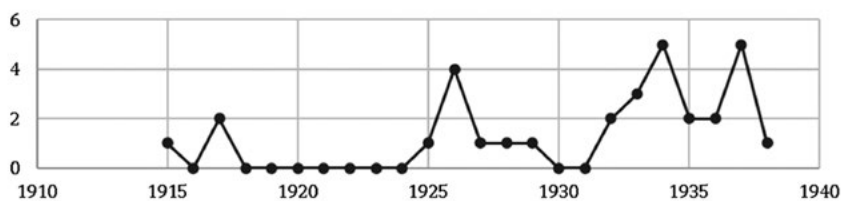
26. Posiblemente, conocer en mayor profundidad el «Proyecto Sobral» podría orientarnos mejor para ubicar en alguna corriente pedagógica, por lo menos, a la Universidad Popular de Villa María Córdoba (Roitenburd, 2001). En líneas generales se puede reconocer su gran eclecticismo y su adecuación a las «modas pedagógicas» del momento.

27. Véase para mayor información sobre la experiencia de la Universidad Popular de Resistencia Chaco a (Artieda, 2021; Mendoza, 2001)

PROVINCIA DE CÓRDOBA	1
PROVINCIA DE SANTIAGO DEL ESTERO	2
PROVINCIA DE SAN JUAN	1
GOBERNACIÓN DE LA PAMPA	1
CHACO	1
TOTAL	41

ANEXO 4

Universidades Populares fundadas por año que funcionan en locales del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y Consejo Nacional de Educación en la Capital Federal



Construir narrativas en educación artística escolar: una posibilidad en universos misceláneos

LUCÍA MERLOS

¿Son válidas las preguntas del presente para interpelar el pasado? ¿Dónde buscar los datos y cómo organizar la información? ¿Qué contrapuntos y cruces teóricos establecer? ¿Qué incluir, qué dejar de lado? ¿Cómo construir narrativas? Estas han sido algunas de las inquietudes que atravesaron nuestros recorridos al investigar las historias de la educación artística escolar. Un procedimiento que implicó, en nuestro caso, rastrear, organizar y analizar prácticas y discursos del pasado en busca de construir herramientas para comprender procesos educativos contemporáneos.

Presente desde el período fundacional del sistema educativo (García Martínez, 1985; Belinche, 2011; Welti, 2015 y 2016; Dosio, 2020), la educación artística, también denominada educación estética, fue desarrollándose a lo largo del siglo XX, con matices y diferencias según las regiones, como una educación de carácter técnico, expresiva, creativa, estética, complementaria, específica, tanto como profesional.

Particularmente en la Provincia de Buenos Aires, nuestra principal zona de interés, su recorrido también puede evidenciarse desde los inicios del sistema escolar con la presencia de la música y el dibujo (Merlos, 2020), ampliándose y diversificándose en el reconocimiento, la articulación y la incorporación de otras prácticas de carácter artístico como el canto, las danzas y los bailes, las dramatizaciones, los teatros de títeres, las artes visuales, el cine, entre otros, tanto como contenidos específicos como auxiliares. El arte ha sido fondo y ha sido figura; contenido educativo y atmósfera escolar.

Si bien existe una gran multiplicidad de trabajos tanto a nivel internacional como nacional¹ que abordan las relaciones entre arte y educación, o arte y escolarización, son escasas las investigaciones que analizan el lugar histórico y los

1. Destacamos particularmente los aportes internacionales de Imanol Aguirre Arriaga y Andrea Giráldez (2009), Aguirre Arriaga (2005 y 2006), Ana Mae Barbosa (1986 y 2008), Arthur Efland (2002), Elliot Eisner (1995), Verónica Fajardo y Tereza Wagner (2003), David Kamens y Yun-Kyung Cha (1999) y Sara Torres Pellicer (2019). Y las producciones nacionales de José García Martínez (1985), Daniel Belinche (2011), María Alejandra Corbalán y María Cristina Dimatteo (2018), María Cristina Dimatteo (2012), Patricia Dosio (2020), Lucía Merlos (2020, 2021a y 2021b) y María Elisa Welti (2015, 2016, 2020).

sentidos de la enseñanza en educación artística como un campo plural. Cuando se hace referencia a la historia de la educación artística o a la(s) historia(s) de la educación artística, como propone denominar Elisa Welti (2015), se atiende mayormente a las trayectorias de diferentes disciplinas artísticas como las artes visuales, la música, el teatro, la danza, entre otras. Las tramas a seguir e investigar son múltiples y complejas.

Con este telón de fondo, si tal como postulan Steve Taylor y Robert Bogdan (1987) la metodología refiere al modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas, ¿qué caminos son posibles para investigar, desde una perspectiva historiográfica, la presencia, las configuraciones y/o las implicancias del arte en la educación bonaerense? Una educación que se extenderá más allá de lo escolar con la creación de centros especializados como conservatorios de música, escuelas de estética, escuelas de arte, e instituciones de formación profesional artística superior y universitaria.

En este trabajo nos detenemos particularmente –como una posibilidad entre muchas– en los discursos pedagógicos oficiales en tanto selección de «los discursos que deben transmitirse como los discursos que regulan los principios de su transmisión-adquisición» (Bernstein y Díaz, 1985: 96). Para ello tomamos principalmente la prensa educativa de la Provincia de Buenos Aires, específicamente diferentes ediciones de la *Revista de Educación* publicadas entre 1931 y 1951. Es un período que, en cuanto recorte de una investigación más amplia,² nos permite reconocer transformaciones en la denominación, el lugar, y la función proyectada sobre la enseñanza del arte en la escuela en un momento específico.

Partimos de la consideración de dicha fuente documental como un artefacto cultural educativo, en tanto dispositivo que materializa «sentidos estéticos, éticos y políticos, característicos por transmitir representaciones sociales, incluso cuando no necesariamente tengan ese objetivo explícito» (Southwell y Galak, 2019: 162).

Fundada por Domingo Faustino Sarmiento en 1858, bajo el nombre de *Anales de la Educación*, la revista de educación de la Provincia de Buenos Aires tendrá desde sus inicios el objetivo de «tener al público al corriente de los esfuerzos que se hacen para introducir, organizar y generalizar un vasto sistema de educación» (Anales, 1858: 1). Como plantea Claudia Bracchi, se constituye

desde mediados de siglo XIX, en uno de los patrimonios documentales de gestión oficial más relevantes en materia de políticas educativas, criterios de gestión, propuestas innovadoras, trabajos de investigación, fuentes estadísticas, designaciones docentes, procesos de fundación de servicios educativos, contaduría, normas legales, entre otros rasgos específicos (Bracchi, 2005: 275).

2. El período seleccionado es parte de la investigación doctoral en curso sobre la incorporación y las trayectorias de las artes escénicas, específicamente de la danza y el teatro, en la escuela bonaerense.

Se trata de un documento educativo provincial que alberga perspectivas, orientaciones y posiciones político-educativas que nos permiten interpelar características y problemáticas relacionadas con el lugar del arte en la enseñanza, siendo un «custodio de las palabras y los pensamientos de los diferentes actores de las políticas y gestiones educativas que atravesó la educación de la provincia» (Bracchi *et al.*, 2006: 2).

Particularmente, como voz oficial la revista irá cambiando de nombre, de formato, objetivos, cambiarán las secciones que la componen y transitará diferentes etapas.³ Podremos encontrarla, con algunas salvedades, bajo nombres como *Anales de la Educación Común* (1858-1873), *La Educación Común en la Provincia de Buenos Aires. Periódico oficial* (1876-1878), *La educación común. Revista quincenal ilustrada de educación y enseñanza* (1879), *Revista de Educación. Publicación oficial del Consejo General de Educación de la provincia de Buenos Aires* (1881-1893), *Revista de Enseñanza. Provincia de Buenos Aires* (1894), *Boletín de Enseñanza y de Administración Escolar* (1896-1901), *Revista de Educación* (1902-1976), *Revista de Educación y Cultura* (1977-1992) y *Anales de la Educación Común* (2005-2021).

A los fines de nuestro trabajo –y considerando que cada contexto histórico aloja (y fusiona) de manera diferente a las reflexiones que provienen del campo artístico, pedagógico, o de los contextos políticos y culturales–, recuperamos ediciones y artículos que nos permiten reconocer concepciones y tránsitos de una educación artística vinculada a lo bello, a lo espiritual, orientándose hacia una educación artística argentina a mediados del siglo XX.

UNA ORIENTACIÓN ARTÍSTICA PARA LA ESCUELA BONAERENSE

Tal como postulamos, en la Provincia de Buenos Aires es posible reconocer la presencia de contenidos artísticos desde el contexto de la Ley de Educación N° 988 de 1875, vinculados principalmente al dibujo y a la música. Específicamente, el «Reglamento General para las Escuelas Comunes de la Provincia de Buenos Aires» de 1876 prescribe al dibujo lineal y a la música vocal como ramos de la enseñanza⁴ (art. 24, cap. V) y desarrolla contenidos específicos de dibujo lineal y música en los programas educativos de 1° a 6° grado para la escuela elemental (cap. VIII, pp. 421-446). Dichos contenidos tendrán una relativa continuidad, con debates con relación a su lugar en la grilla escolar y al tipo de metodologías aplicadas para su

3. Para profundizar en las etapas de la revista se sugieren los ya referidos trabajos de Claudia Bracchi (2005 y 2006).

4. «Art. 24: Los ramos que abraza la educación común son: lectura en prosa, verso y manuscrito; escritura; lecciones sobre objetos; estudio teórico-práctico de la lengua nacional; aritmética y nociones de álgebra; geografía elemental; dibujo lineal; geografía general de América y particular de la República Argentina, con nociones generales de la geografía universal; nociones de cosmografía; historia patria; ídem natural y nociones de física y química; nociones de higiene; ejercicios gimnásticos; Constitución nacional y provincial; música vocal; teneduría de libros, economía doméstica; labores de mano de uso común, enseñanza moral y religiosa; agricultura; idiomas vivos» («Reglamento General para Las Escuelas Comunes de la Provincia de Buenos Aires», en *La Educación Común de la Provincia de Buenos Aires. Periódico oficial*, 1876, p. 411).

enseñanza, entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX,⁵ principalmente a partir de la música, el canto y el dibujo.

Lo que reconocemos en la década de 1930, y que nos interesa destacar en este capítulo, es la expresión de preocupación ante el estado y las características de la educación artística en las escuelas como un tema que requiere especial atención.

La edición del 1º de diciembre de 1931 de la *Revista de Educación* inaugura, según suscribe en su presentación, una nueva época en la que se propone ser un mejor y más eficaz instrumento para la enseñanza, principalmente para los docentes de las escuelas públicas de todos los distritos, que recibirán con regularidad ejemplares de la revista en tanto condición indispensable para

que se informen oportunamente, tanto de las modernas orientaciones pedagógicas, de las experiencias didácticas, de los nuevos métodos de enseñanza, como de las normas de buen gobierno escolar, de los actos y medidas de orden administrativo, cuyo conocimiento y observancia corresponde cumplir, con el concepto de un deber (*Revista de Educación*, 1931: 4).

Se espera que la revista sea «cátedra pedagógica, tribuna de ideas, doctrinas y principios, instrumento de autodidáctica, factor de perfeccionamiento profesional, elemento propulsor de la obra civilizadora de la escuela» (ibíd.: 6).

Particularmente, y a los fines de nuestro trabajo, nos interesa destacar que se fundan en esta renovación tres secciones especiales: una pedagógica; otra de información oficial; y una sección dedicada especialmente a la educación artística. Esta última recuperaría concepciones y perspectivas sobre la educación artística escolar en artículos específicos que están en sintonía, a su vez, con la creación de una Dirección de Orientación Artística.

El artículo «Orientación Artística Escolar. La escuela bonaerense necesitaba para complementarse una orientación artística», publicado en la edición del mes de diciembre de 1931 (ibíd.: 15-32), inaugura la sección artística. Allí se postula el abandono de las actividades de orden artístico y su eliminación en la tarea docente bajo el predominio de la educación positivista en la escuela pública de la Provincia, «sin caer en cuenta en el mal que ocasiona al espíritu infantil la falta de gravitación de las sugerencias de índole artística» (ibíd.: 16). A su vez, se presenta también, impulsada por el entonces director general de Escuelas Juan Vilgré La Madrid, la creación de una Dirección de Orientación Artística con el «propósito de proyectar, dentro de la medida de lo posible un plan de acción artística a desarrollar en las escuelas» (ibíd.), subrayando la importancia de la «educación artística escolar, al cultivo del sentimiento de lo bello en el alma infantil» (ibíd.: 15).

Por su parte, Luis Falcini, quien presidiría dicha orientación, y para quien sería solicitada una remuneración específica, sostendrá –en su informe preliminar

5. Si bien en este capítulo nos detenemos en las prescripciones sobre educación artística desde una perspectiva general, los debates en relación con el lugar de la música y el dibujo, tanto como de otras disciplinas artísticas, tendrán su propio desarrollo.

del 21 de agosto del mismo año— una serie de acciones y perspectivas de la orientación mediante postulados que serán incluidos en las diferentes publicaciones de la Dirección.⁶ Principalmente, destacará que la Orientación no se dirigirá

a introducir en los ya frondosos programas de la instrucción primaria una equívoca enseñanza de las artes, con profesores especiales, sino [a] dar al maestro la ocasión y los medios de crear una atmósfera, un clima favorable para la eclosión de nobles sentimientos idealistas, propicio al culto de lo bello hasta en las cosas más simples y cotidianas, estimulando con sensible comprensión de maestro esa necesidad de hacer y de crear que existe en el centro del espíritu de niño. De modo que el niño se convierta, sin saberlo, en un transmisor de alegría, que irradie de la escuela al hogar llevando un poco de luz a la ruda realidad del vivir (ibíd.: 20).

De este modo, y a partir de las ideas expuestas, recupera una noción de lo artístico vinculado a la presencia y al desarrollo de lo bello en las cosas simples y cotidianas. En sus primeros postulados, consigna el cuidado de los lugares comunes de la escuela y destaca, entre estos, la importancia del aseo, de la luz, de las imágenes, del lenguaje y de los juegos; la consideración de que las aulas tengan flores, plantas; que los patios escolares tengan arbustos, y que los niños se involucren con el jardín desde un cuidado y amor que también extenderían a los animales y a sus semejantes.

Por su parte, hace hincapié también en el uso de la forma, el color, el ritmo, e incluso cantos en los juegos; la práctica de gimnasia de carácter rítmica «para lograr un sincronismo entre la disciplina física y la disciplina espiritual» (ibíd.); y la inclusión de cantos y el uso de los recursos que pueda ofrecer el folklore local.

En lo relativo a la enseñanza del dibujo, Falcini propone una orientación hacia la forma del lenguaje gráfico «para que el niño pueda expresar, por medio de las formas y colores, el mundo inédito de la imaginación o representar la realidad que ve y conoce, sobre todo en las lecciones de las cosas» (ibíd.: 21). Destaca que para proyectar la orientación artística «se organizará un servicio de difusión a base de cine, radio, fono; una discoteca, un gabinete de reproducciones en colores; un boletín instructor, etc.» (ibíd.), postulando, a su vez, que se establecería una «fiscalización

6. Luis Falcini (1889-1973) fue un reconocido artista argentino, vinculado especialmente en estos años a la actividad pedagógica de la Provincia de Buenos Aires. Transcribimos la referencia sobre el artista que se realiza en la misma edición donde se presenta a la orientación artística a fin de referir a la trayectoria y los vínculos del artista con el ámbito educativo. «El escultor Luis Falcini, que acaba de ser nombrado director general de orientación artística en las escuelas de la provincia, no es un recién venido al campo de la enseñanza. El distinguido artista argentino, que en 1917 alcanzó la más alta recompensa con el primer premio nacional de escultura, tiene una larga experiencia en materia educacional. Discípulo de aquel gran maestro -Malharro- al que debemos en nuestro país los conceptos básicos sobre los cuales se han elevado los aspectos más eficaces de la educación artística, fue llamado por la inspección técnica de artes y oficios en Montevideo, como un especialista en la materia. Ha tenido a su cargo la cátedra de lenguaje gráfico en el Instituto de Pedagogía de Buenos Aires y ha prestado su concurso en los cursos destinados a los maestros de la provincia organizados por la Facultad de Humanidades, en cuya revista ha colaborado lo mismo que en los folletos con temas relativos a la escuela primaria, editados por la misma facultad. Elaboró oportunamente un plan de educación estética para nuestro Colegio Nacional y, en otro orden de su actividad, es el artista a quien se ha encomendado el monumento a los cuatro poetas platenses muertos, que se erigirá en el bosque» (ibíd.: 21-22).

de la calidad de los espectáculos que se proyecten realizar en las escuelas» a fin de evitar en festividades «la repetición de ejemplos de mal gusto» (ibíd.).

Lo que es posible identificar en principio es la importancia de lo artístico como algo que excede y se extiende más allá de lo que podemos reconocer como arte o disciplina artística, en una concepción que vehiculiza la noción de lo bello y de lo espiritual como desarrollo necesario para el niño en la escuela.

Los apartados específicos de la Orientación Artística dentro de la revista se enfocarán tanto a pensar las actividades artísticas en el cotidiano escolar como en el contexto de enseñanza general del niño, articulando posibilidades a través del dibujo, la gimnasia de carácter rítmica, los cantos, las imágenes, dando a su vez un lugar relevante a la cinematografía y a la fonografía como vínculo entre la enseñanza y la cultura artística, para enseñar a ver y a escuchar.

De este modo la Orientación Artística, junto con una comisión consultiva integrada por diferentes referentes del arte y de la cultura, postula una revalorización de lo artístico desde el contexto escolar, principalmente subrayando la importancia de embellecer los espacios escolares desde el acercamiento y el ejercicio de las expresiones culturales. Por otro lado, hay una clara voluntad de revisar y supervisar tanto las actividades como las propuestas estéticas en las celebraciones escolares, ejemplo de ello es la intención de fiscalizar dichos acontecimientos para que no sean de «mal gusto».

Reconocemos en esta primera dimensión una perspectiva que le da una gran importancia al lugar del arte en relación con lo bello, lo armónico, así como a la capacidad perceptiva. Esto se percibe en propuestas para incluir el fonógrafo y el cinematógrafo, perspectivas que se amplían en los siguientes números de la revista y que se interrumpen en la edición de febrero de 1932 con la disolución de la Orientación Artística como consecuencia de ajustes presupuestarios.⁷

Si bien entre 1934 y 1935 se incluye una sección denominada «Ciencias y Artes (misceláneas)», que se irá transformando en «Misceláneas (ciencias y arte)» y, finalmente, solo será denominada «Miscelánea», esta contiene principalmente fragmentos de cuentos, cuentos cortos, narraciones de docentes y directores de escuelas, poesías, entre otras, sin una orientación específica.

UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICO-ESTÉTICA EN LA REFORMA EDUCATIVA DE 1937

Como enunciamos en la introducción de este capítulo, los modos en que se incorpora el arte en la escuela, así como la denominación bajo la cual se prescribe, varían según el contexto. Es posible distinguir la inclusión de disciplinas artís-

7. La disolución se explicita en la revista, detallando específicamente la no incorporación de los 600 pesos mensuales correspondientes al sueldo del entonces director del Departamento de Orientación Artística Escolar, el escultor Luis Falcini, en el presupuesto para 1932. En el mismo apartado se consignan agradecimientos al director, tanto como a los miembros *ad honorem*: Tobías Bonesatti (con conocimiento en educación musical a base de fonografía) y Guillermo Korn (referente en la aplicación del cinematógrafo en la enseñanza).

ticas específicas tanto como la denominación de una educación artística y/o una educación estética, ejemplo de ello es su lugar en un nuevo plan pedagógico para la educación bonaerense a partir de la Reforma Educativa de 1937.

La inclusión del organigrama del Plan Pedagógico en la edición de la *Revista de Educación* de mayo-julio del año 1937,⁸ y su diálogo con artículos posteriores relacionados con la educación estética, nos ubican frente al lugar del arte y particularmente de la educación estética en la Reforma Educativa de 1937 (conocida como Reforma Fresco-Noble). Tal como sostiene Pablo Pineau (1999: 228), esta reforma parte de identificar un excesivo verbalismo, intelectualismo y enciclopedismo, postulando una pedagogía que articularía «aportes provenientes mayormente del espiritualismo, el nacionalismo y la Escuela Nueva, con un fuerte punto nodal de engarce en una nueva conceptualización de la infancia».

Recuperando el documento de la Reforma podemos reconocer una impronta nacionalista, pronunciando la necesidad de un cambio en la enseñanza de las escuelas, tanto como la necesidad de reducir el intelectualismo, y de promover otras áreas, postulando que

acendrará el cultivo de los sentimientos patrios, morales, religiosos y estéticos en armonía con el desarrollo físico y psíquico del niño; porque buscará reducir el intelectualismo enciclopedista que actualmente caracteriza a nuestra escuela, colocando el acrecentamiento intelectual en un punto de equilibrio conveniente al perfecto desenvolvimiento del ser humano (Reforma Educacional de Buenos Aires, 1937: 46).

En este marco, el Plan Pedagógico de dicha reforma agrupa las materias según una función pedagógica predominante, «materias principalmente instructivas y materias principalmente de desenvolvimiento» (ibíd.: 53), buscando de este modo subrayar el carácter instrumental de técnicas del saber, por un lado, y de sentido formativo para el desenvolvimiento integral de la personalidad, por otro. Con la inclusión, a su vez, de cursos de *preaprendizaje general*, apuntarán a «crear y fomentar el hábito del trabajo y de la acción y estudiar el carácter y las aptitudes del niño para poder diagnosticar sus posibilidades profesionales y orientarlo en su destino social» (ibíd.: 57).

Los contenidos de *instrucción* serán considerados como «conocimientos de utilidad práctica indispensable (alfabetización) y de interés mediato para constituir los medios o instrumentos para desenvolver las facultades mentales» (ibíd.: 60), grupo dentro del cual reconocemos la presencia del dibujo.

Por su parte, los saberes de *desenvolvimiento* estarán orientados al «desenvolvimiento integral del niño en los aspectos fundamentales de la personalidad: salud, sentido moral, sentido estético y saber» (ibíd.: 61), y orientados hacia: *a) cuidado y desenvolvimiento del cuerpo; b) sentido moral; c) sentido estético; y d) saber*. En este punto se incluyen contenidos de educación estética como canto, música y teatro infantil, fundamentando la orientación del *sentido estético* en

8. Revista de Educación, 1937: 28-36.

preparar la capacidad receptiva del sentido y goce estético por las prácticas del canto, de la pintura, escultura y teatro infantil, o por las impresiones y emociones despertadas en el alma del niño por las bellezas que ofrece el medio natural, por las obras de arte que proporcionan las publicaciones, exposiciones, audiciones, las discotecas y las cinetecas escolares (ibíd.).

En la cita reconocemos la mención y la utilización de disciplinas del arte como el canto, la pintura, la escultura y el teatro infantil en la preparación de la capacidad receptiva y el goce estético, tanto como la centralidad del «despertar» del alma infantil a partir de la belleza que puedan reconocer en el contexto natural, así como en la apreciación de expresiones artísticas específicas. Estas perspectivas se retoman y amplían en publicaciones posteriores, a partir de artículos elaborados por docentes y referentes en el tema.

Reconocemos uno de los primeros desarrollos en las Jornadas Pedagógicas de marzo de 1938.⁹ Bajo el subtítulo «Educación Artística» se abren diferentes consideraciones, entre estas: la importancia de la educación artística en la formación espiritual; el lugar de la escuela en la iniciación del niño en las prácticas artísticas, «respetando la actividad expresionista del espíritu infantil»; que la educación artística exige «ambientes adecuados de sugerencias y estímulos para la actividad creadora del niño»; que la formación de dichos ambientes debe ajustarse a normas pedagógicas; y la importancia de incluir principios que «armonicen con la orientación estética adecuada a la formación espiritual del niño» en la construcción de edificios escolares (Revista de Educación, 1938: 182).

Por su parte, a partir de reconocer el abandono de las actividades de índole artístico, se decreta la creación de una comisión especial para estudiar la ornamentación de los edificios escolares, que «fijará las normas a que debe ajustarse toda iniciativa encaminada a embellecer el ambiente de la escuela» (ibíd.: 183).

Las referencias a una educación orientada a la formación espiritual, la importancia de actividades de índole artística y la atención estética del entorno escolar serán los elementos que atravesarán la educación estética escolar en sintonía con la Reforma Educativa. Podemos ampliar estos aspectos a partir de diferentes artículos publicados en ediciones posteriores.

EXPERIENCIAS DOCENTES, FUNDAMENTACIONES Y CONCEPCIONES DE UNA EDUCACIÓN ESTÉTICA

Bajo el título «Reforma Educacional»,¹⁰ Elina Flora Broggin, una docente de 1^{er} grado, escribe un texto sobre su experiencia en relación con la aplicación de la Reforma Educativa durante el año 1939, específicamente sobre su labor en la Es-

9. *Revista de Educación*, año LXXIX, n° 3, mayo-junio, 1938, pp. 182-183.

10. *Revista de Educación*, año LXXXII, n° 2, marzo-abril, 1941, pp. 12-18.

cuela N° 18 del distrito de Junín. En ese trabajo hace referencia a las diferentes áreas e incluye sus apreciaciones en relación con la enseñanza del dibujo y de la educación estética, pasajes que nos interesan recuperar. Específicamente en lo que hace al Dibujo, sostiene:

orgullosa me he sentido aplicando el plan de la Reforma, al observar los trabajos de mis alumnos; orgullo infundado en verdad, ellos han dibujado en todo momento, únicamente aquello que desearon y en la forma que lo desearon y lo concibieron [...].

«Fomentar el hábito del dibujo desde los primeros días de clase», tal dice el programa de la Reforma; y las manitas infantiles que nada entienden de números ni de letras empiezan su obra dibujando sillitas, mesas, gatitos, con un empeño y una alegría que nos causa asombro [...].

He aplicado el dibujo en todas las materias, y en todas, sin excepción, no ha hecho sino facilitarme la enseñanza, ayudar al niño en la adquisición de conocimientos, allanándole las dificultades y amenizando la tarea.

¡Y cómo ha trabajado la imaginación fecunda de cada niño, y con qué afán ha tratado de representar con propiedad lo que imaginó! (Revista de Educación, 1941: 14-15).

De este modo expresa la inclusión del dibujo en diferentes momentos y materias, orientado al desarrollo de la imaginación y de lo individual. Retomando el plan pedagógico de la reforma, subrayamos al dibujo como contenido de instrucción orientado, junto con el trabajo manual, a «educar la mano y la vista, y adquirir el sentido de la forma y el color» (Reforma Educacional de Buenos Aires, 1937: 61). Por su parte, también reconocemos la dimensión expresiva del dibujo en el nuevo Plan Pedagógico, dado que la Reforma sostiene asociar «asimismo dibujo y trabajo manual a todas las materias, como instrumentos de expresión» (ibíd.: 62).

Sobre la educación estética, la docente postula: «Sensibles y emotivos, mis alumnos han tenido una marcada preferencia por todo lo bello, tendencia que he tratado de acrecentar despertando sus sentimientos estéticos y acercándolos, paulatinamente, mediante la música, la declamación, el teatro infantil, al incomparable mundo del arte» (Revista de Educación, 1941: 18). La cita muestra cómo la música, la declamación, el teatro infantil, tanto como el arte en general, son implementados en pos del desarrollo de sentimientos estéticos en los alumnos desde una fuerte consideración de la importancia de lo bello, orientación que también es posible reconocer en el plan pedagógico de la Reforma.

En custodia de una misma perspectiva pedagógica, reconocemos en números de la *Revista de Educación* de 1944 y 1945 diferentes notas sobre aplicación de la educación estética que retoman la letra de la legislación escolar, proponiendo a su vez delimitaciones y estrategias para seguir promoviéndola.

Una de las primeras consideraciones las encontramos en una nota titulada «La Educación Estética», de Mariano Salvatierra, publicada en la edición de

enero-febrero de 1944.¹¹ Un desarrollo que caracteriza a la educación estética como un tipo de educación que debe priorizar la interioridad, la subjetividad y el potencial artístico de los niños:

la educación estética debe movilizar todo el ser subjetivo y el contorno natural que rodea al niño. La interioridad del niño, de base biológica, con sus instintos, tendencias, hábitos de origen social, etc., debe dinamizarse, llevándolo de su categoría psicofísica a las alturas de su formación espiritual, cada vez más profunda y refinada (Revista de Educación, 1944a: 67-68).

Considerando a su vez que el potencial artístico del niño puede desarrollarse por medio de la palabra, sea esta escrita o hablada, por medio del dibujo, del trabajo manual, del modelado, de la gimnasia, del canto y de la música, como medios expresivos del folklore nacional, así como del arte clásico, tanto como «todo otro medio que signifique expresión de su interioridad en convivencia con los valores objetivos de la raza» (ibíd.: 69). En esta dirección subraya también la relación con el medio externo y la cultura estética, sosteniendo que «la educación debe ser un constante refinamiento y elevación de esa confluencia de valores individuales y culturales» (ibíd.: 68).

En este trabajo reconocemos, además de un lugar específico al desarrollo de la dimensión estética en el niño, su inclusión transversal en las diferentes materias:

la cultura estética no debe ser extraña a las Ciencias Naturales, Dibujo, Historia, Geografía, Lenguaje, Música, Trabajo Manual y, en general, a cualquier acto educativo, por cuanto, en todo el ambiente que rodea al niño, se encuentran los elementos básicos destinados a proporcionarle reacciones que enriquecerán su capacidad experiencial, incidiendo sobre sus potencialidades innatas y estructurando, así, el constante devenir de su personalidad (ibíd.: 70).

De este modo, se explicita el valor del desarrollo artístico en el niño tanto como la importancia del entorno. A su vez, se destaca el valor tanto de la propia cultura como de los valores universales, entendiendo al potencial artístico del mundo interior del niño en comunión con los tesoros culturales.

En la misma dirección, en la nota «Educación Estética», de Magdalena R. de Pertini, publicada en la edición de marzo-abril del mismo año,¹² se destaca que «en toda educación, y por ende en la estética, interviene el espíritu» (1944b: 72), en este sentido entiende que «en educación estética es, pues, fundamental tener presente que el espíritu tiende espontánea y naturalmente a captar y crear valores» (ibíd.: 72).

11. *Revista de Educación*, año LXXXV, n° 1, enero-febrero, 1944, pp. 67-70.

12. *Revista de Educación*, año LXXXV, n° 2, marzo-abril, 1944, pp. 72-74.

En el desarrollo de Pertini, si bien se habla de diferentes etapas del niño en relación al valor estético, se subraya que «el interés estético se desenvuelve buscando la belleza en el cuento, en el relato, en el juego y en la acción» (ibíd.). De este modo se detiene en las diferentes posibilidades de expresión y de relación con lo bello, distinguiendo el valor educativo del cuento, que establece relaciones entre lo bueno y lo bello; de la poesía y el recitado, que pueden ser acompañados por la mímica y la dramatización; del dibujo espontáneo o imaginativo «como una expresión gráfica de elementos subjetivos»; así como de la música y el canto que puedan ser recuperados del arte popular, del folklore. El artículo explicita que «en todas estas formas de educación estética, lo mismo que en el teatro infantil, la danza, el trabajo manual artístico, el ornato y la decoración, tiene el maestro el más sólido factor de formación espiritual, el que se orienta al más alto ideal: llegar al bien por belleza» (ibíd.: 74). De este modo, se establece que entre las posibilidades de las expresiones artísticas de una educación estética hay un fuerte valor espiritual y un íntimo vínculo con la belleza.

Por su parte, en la edición de septiembre-octubre de 1944¹³ reconocemos un artículo que amplía las dimensiones de la educación estética titulado «El clima estético en la escuela», de Ana M. López de Medina de Ramos. La publicación incluye subtítulos como «El niño y su mundo»; «Educación estética intuitiva» y «Educación estética intencional y técnica», y presenta dos modalidades de educación estética que a su vez tienen relación con las dimensiones presentadas en discursos previos.

La educación estética intuitiva será entendida como el desarrollo que atraviese no solo el contenido educativo, sino que además promueva la sencillez desde la arquitectura escolar – «paredes limpias y claras donde se destaque la producción artística» (Revista de Educación, 1944c: 7)–, reconociendo en las aulas de los diferentes grados (inferiores, medios y superiores) características particulares. Para los primeros grados, al amparo de referentes como Froebel y Montessori, propone una disposición sensorial y lúdica «para la educación inteligente de la sensibilidad estética»; para los grados medios, «el ambiente del aula fundirá por igual los estímulos del juego con las exigencias de la actividad espontánea»; mientras que en los grados superiores, se establecerá «un ritmo de taller que aúne las pruebas del esfuerzo con los testimonios de la libre creación» (ibíd.).

Otro de los factores fundamentales para la formación del clima estético será la incorporación del juego en la escuela, ya que «el juego es en la vida del niño lo que el arte en la del artista» (ibíd.: 8). Aquí se entiende por juego «no la exclusiva actividad libre y espontánea sino la educación lúdica que gradúe sin bruscas transiciones la curva del desenvolvimiento físico y psíquico del educando» (ibíd.). Sostiene también, como posibilidades estéticas del juego educativo, al mito en relación con los cuentos, las narraciones, las leyendas, entre otros, tanto como la creación dramática, el teatro infantil y el teatro de títeres, dado que «facilita la asimilación de innumerables contenidos de la enseñanza» (ibíd.).

13. *Revista de Educación*, año LXXXVI, n° 5, septiembre-octubre, 1944, pp. 3-11.

Por su parte, respecto de la educación estética intencional y técnica, singulariza:

es de mayor valimiento que el culto a la belleza sea considerado un fin permanente de la educación que aspirar al estudio académico de sus formas artísticas: Música, Canto, Dibujo, Literatura, Trabajo Manual, Gimnasia Rítmica y Danzas en el sentido de un programa escolar.

La escuela primaria ha dedicado exclusivamente atención a estas materias confundiendo la educación estética con la artística y el cultivo de la vigencia de lo bello con estas expresiones del arte (ibíd.: 8-9).

Si bien reconoce el valor del proceso metodológico en la enseñanza de dichas disciplinas, explicita que «lo propiamente artístico escapa a los medios de la escuela» (ibíd.: 9). A su vez incluye como medios auxiliares de la educación estética intencional al cine, la radiofonía y el periodismo, las visitas y las excursiones con fines instructivos o recreativos, siempre en coordinación con la faz estética. También sostiene, como desarrollo paralelo a los aspectos instrumentales, la ampliación de la educación estética intencional en «en el desarrollo de todas las asignaturas» (ibíd.: 10), destacando centralmente el Idioma y la Religión; la ciencia Matemática; la Física; la belleza del paisaje en Geografía; los elementos que pueden verse en Ciencias Naturales; el culto a los arquetipos en Historia; el goce estético del canto, la música; el poema gráfico de la línea y del color; en el compás de la danza, en los juegos, en los títeres, entre otros.

Por su parte, concluye su desarrollo sosteniendo que el clima estético en la escuela es

psicológicamente la predisposición constante del sujeto a la aprehensión de lo bello y al desenvolvimiento de su acuidad sensorial, emotiva y espiritual; pedagógicamente la integración de una atmosfera de cultivo en el orden sensible y con preferencia en el inteligible, de tal como que la belleza de lo bueno y la bondad de lo bello inspiren en el niño la norma estética de la conducta para el contenido ético de la existencia del hombre (ibíd.: 11).

Destacamos de este recorrido una fuerte vinculación de lo estético con lo bello, enlazado a su vez a lo bueno en un sentido moral y religioso, que mantiene una línea con relación al valor de la belleza y lo espiritual en el desarrollo del niño. Una perspectiva que volvemos a reconocer en publicaciones de 1945 y 1946, con la inclusión a su vez de críticas sobre la desvalorización del área en las escuelas bonaerenses.

Bajo el título «Algunas consideraciones sobre Educación Estética», Sarah Irene B. de Vidal, quien expone haber tenido grado a cargo, postula en la edición de enero de 1945¹⁴ la importancia de la educación estética en la apreciación y en la expresión del niño, junto con la preocupación por una desvalorización sobre los aspectos estéticos, morales y religiosos y el predominio aún de una educación

14. *Revista de Educación*, año LXXXVII, n° 1, enero-febrero, 1945, pp. 19-22.

intelectualista, en la que «se sigue dando una irritante preferencia al cultivo de lo intelectual, dejando de lado otros sectores del espíritu que si bien tienen menos importancia desde el punto de vista utilitario, no lo tienen desde el de la cultura» (Revista de Educación, 1945a: 19). Diferenciándola de una formación de artistas, sostiene que la educación estética

Aspira a desenvolver, cultivando, las disposiciones estéticas innatas en el niño, en pareja medida con las demás disposiciones, para que sea capaz, en la medida de sus posibilidades, de estimar y crear belleza mediante el desarrollo de su capacidad receptiva y de su aptitud expresiva. Crear, en una palabra, sensibilidad para sentir, para captar lo bello y habilidad para expresarlo (ibíd.: 20).

Por su parte, en otro artículo del mismo año denominado «Educación Estética. Influencia de lo bello en el desarrollo del niño»,¹⁵ María Vincent de D'Onofrio retoma la desestimación del área de educación estética junto con otras actividades de carácter práctico como el ejercicio físico y el trabajo manual, situación con la que se enfrentarían los maestros en el ámbito escolar. Al respecto, sostiene:

Bueno es confesar que los maestros tenemos que luchar contra una opinión desde largo tiempo arraigada, especialmente entre los padres que envían a sus hijos a la escuela, para la mayoría de los cuales no constituyen enseñanza ni el ejercicio físico, ni el dibujo, ni el trabajo manual, ni el canto, ni la danza. Muchos creen que solamente se les debería enseñar a sus hijos las materias que según ellos consideran de mayor utilidad, es decir: lectura, escritura, redacción y aritmética. Todo lo que esté fuera de estos límites, considéranlo tiempo perdido (1945b: 51).

Si bien desarrolla la relación de diferentes expresiones artísticas como la música, las danzas, la literatura poética, con nociones de belleza, sintetiza su argumentación sosteniendo que «el valor pedagógico de la educación estética, se funda en el valor que para el desarrollo individual tiene la adquisición de habilidades múltiples», un valor que «no se circunscribe propiamente a ese aumento de habilidad que hace crecer las capacidades del individuo para su propia afirmación o utilidad, sino más bien en las posibilidades de poder desarrollar su voluntad moral» (ibíd.: 55).

El artículo postula, así, una educación que retoma los preceptos de la importancia de un desarrollo individual que no necesariamente conlleva una adquisición material, sino que le imprime a la educación estética una índole moral, espiritual, personal.

En números posteriores de la revista, es posible identificar desarrollos específicos para la enseñanza de la música y el canto desde una perspectiva de educación estética orientada al desarrollo de la espiritualidad, del sentimiento tanto como

15. *Revista de Educación*, año LXXXVII, n° 3, mayo-junio, 1945, pp. 51-55.

de la expresión. En esta dirección, el trabajo titulado «El cultivo de la música en el niño», de María V. Vincent de D'Onofrio, publicado en la edición de septiembre de 1945,¹⁶ además de proponer indicaciones para su enseñanza, e incluir ejercicios de emisión de voz para los grados inferiores, destaca las posibilidades que brinda la música y el canto en el desarrollo tanto físico como espiritual del niño, considerando que «son de tal espiritualidad sus elementos, tan suaves, puras y diversas esencias, que hacen de ella una disciplina cuyo índice educativo es de lo más elevado» (*Revista de Educación*, 1945c: 3). Además, propone la inclusión de elementos del folklore para su enseñanza, consignando que «la música popular fue siempre el fundamento de la música nacional, en todos aquellos países en que alcanzó expresión definida y de carácter propio» (*ibíd.*: 7).

DE UNA EDUCACIÓN ESTÉTICO-ESPIRITUAL HACIA UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICO-ARGENTINISTA DEL ARTE

Mientras identificamos –no sin interrupciones ni superposiciones– la preocupación por la educación artística en las escuelas, por un lado, y la presencia de educación estética en los programas de enseñanza, por otro, reconocemos fluctuaciones, oscilaciones y tránsitos de una educación estética espiritual del arte hacia una educación estética argentinista a mediados de siglo XX.

A partir de las ediciones de 1947 es posible identificar una impronta argentinista en lo que refiere a la inclusión del arte y de la cultura en la escuela. Una perspectiva que reconocemos principalmente en los discursos gubernamentales sobre el sistema educativo incluidos en la revista, y que se refleja en planes de estudio y propuestas pedagógicas, tanto como en nuevas legislaciones educativas.

Iniciamos este recorrido con las palabras del entonces presidente Juan Domingo Perón a propósito de Ley de Orientación y Coordinación de la Enseñanza en la República, que son retomadas en el artículo «Orientación y coordinación de la enseñanza en la nación».¹⁷ Allí señala la centralidad de los educadores en el fomento de una unidad nacional, y sostiene: «Luchamos por una unidad nacional todavía no suficientemente realizada, y es tarea de maestros y de profesores alcanzar esa absoluta unidad en el espíritu y en los corazones, sin lo cual la unidad nacional será siempre un mito» (*Revista de Educación*, 1947: 28). Por su parte, en lo que respecta específicamente a la cultura, añade la necesidad de aunar y promover rasgos culturales comunes:

Debe coordinarse la enseñanza primaria en forma perfecta dentro de su especialidad; debe coordinarse la enseñanza secundaria y debe hacerse lo propio con la enseñanza universitaria. La cultura, en cada uno de sus aspectos parciales, debe ser coordinada.

16. *Revista de Educación*, año 87, n° 5, septiembre-octubre, 1945, pp. 3-11.

17. *Revista de Educación*, año LXXIX, n° 2, diciembre, 1947, pp. 28-34.

Sin esa coordinación, seguiremos enseñando en compartimentos estancos y formando argentinos con mentalidades y sentimientos diferentes, lo que indudablemente será muy peligroso para la propia nación y para la propia nacionalidad.

Instituciones y maestros, planes y programas, deben responder a un sentido profundamente nacional y auténticamente argentino (ibíd.: 29).

Estas palabras materializan la necesidad de consolidar un proyecto global que incluya los diferentes niveles educativos, tanto como la urgencia de imprimir y de fomentar, a través de la educación, elementos culturales compartidos en pos de un sentimiento argentinista.

En lo que refiere específicamente a los discursos educativos de la Provincia de Buenos Aires, reconocemos la promoción de lo folklórico en la enseñanza y un sello nacionalista. El artículo «El Folklore en la educación», publicado en la edición de mayo de 1948,¹⁸ es ejemplo de ello. Su autora, María Luisa Madueño, maestra de la Escuela Modelo N° 1 «Francisco Berra», de la ciudad de La Plata, sostiene que «todo cuanto se refiere a nuestra tierra tiene enorme poder de sugestión en el niño. Cantares, danzas y músicas, costumbres, cuentos y leyendas, ofrece el folklore criollo; material valioso para la educación del pueblo» (1948a: 155). Destaca en ese desarrollo la importancia de recitar versos, de leer cuentos, de trabajar leyendas del folklore, tanto como de bailar danzas en la escuela, entendiendo a estas últimas como el lugar «donde [los niños] encuentran mayor expansión a su poder creativo, a su inquietud física» (ibíd.: 156).

La autora considera, de este modo, que las numerosas facetas del folklore resultan un auxiliar valioso para una educación integral, para el desarrollo intelectual y afectivo, ya que «estimula los sentimientos estéticos en formación» (ibíd.: 157), afianzando el sentimiento de nacionalidad. Se trata de un artículo que promulga y posiciona el lugar del folklore –en sus plurales dimensiones– en la práctica educativa, subrayando el valor de dichas expresiones en el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad, la afectividad, la intelectualidad, el sentimiento estético, tanto como del sentido nacionalista en los niños.

En una dirección similar, el artículo «El Folklore en la escuela»,¹⁹ de María Teresa Villafañe Casal, también postula al folklore como auxiliar de la enseñanza. El folklore, en cuanto «disciplina que estudia y recoge todo lo que es expresión colectiva, anónima, de carácter tradicional o escrita, debe utilizarse en la escuela, no como materia especializada, sino como auxiliar de la enseñanza» (Revista de Educación, 1948b: 104).

Si bien postula que puede articularse con diferentes materias, dado que tendrá un valor en la instrucción tanto como en la educación, la autora sugiere y desarrolla posibilidades de vincular el folklore a la historia, a la geografía, a la biogeografía, al lenguaje y al dibujo. Incluye, a su vez, las adivinanzas, los

18. *Revista de Educación*, año LXXXIX, n° 5-7, mayo/julio, 1948, pp. 155-157.

19. *Revista de Educación*, año LXXXIX, n° 8-12, agosto/diciembre, 1948, pp. 104-117.

cantares, los refranes, frases y modismos, y establece relaciones entre el canto, la danza y el folklore nacional como actividad estética. Dentro de este desarrollo incluye, como ejemplo de aplicación del folklore, la experiencia de la escuela vespertina N° 27 de La Plata, explicitando que allí se han realizados charlas en los recreos donde docentes explican temas musicales como danzas y cantares nativos que luego transmiten. También menciona que se han iniciado en experiencias de fono-teatro escolar, y que se han grabado episodios históricos y geográficos, entre otros, «donde la nota folklórica aparece hermanada con la materia base» (ibíd.: 117). Según se señala, esas experiencias permitieron la formación de material didáctico que sería utilizado luego en actos culturales tanto como en las aulas de clases.

Por su parte, en el artículo «Una experiencia de educación estética en la escuela primaria», publicado en la edición de marzo de 1949,²⁰ su autora, la docente María Ofelia Ocampo de Pera, describe una experiencia pedagógica de creación y realización de teatro de títeres en los grados superiores, y al hacerlo da cuenta de dimensiones que nos interesa singularizar.

Una de ellas es la influencia, y guía, de los conceptos sobre educación estética de Friedrich Schiller²¹ en su propia práctica, citando hacia el final de su texto un fragmento de dicho autor sobre la actividad estética, en la que consigna que «el ideal del hombre es el juego, en donde lo sensible queda informado por la legalidad dimanante de la conciencia; en la actividad estética llega a culminación la armonía completa del hombre y de la humanidad» (Revista de Educación, 1949: 39).

Otra dimensión es el vínculo con las manifestaciones del folklore argentino y americano, principalmente en la incorporación de rondas, juegos y cantos, luego de dramatizaciones inspiradas en cuentos, valorando la espontaneidad de dichas expresiones.

Por último, destacamos la consideración del «goce estético» como finalidad de la educación estética en los niños, afirmando que la edad infantil sería el primer escalón para la «comprensión artística» (ibíd.: 35).

Si bien podemos registrar el impulso y la promoción de esta perspectiva en instancias previas, identificamos en estas publicaciones una mayor presencia de lo folklórico vinculado a la enseñanza de diferentes materias como geografía e historia, tanto como al desarrollo y la enseñanza de contenidos específicos de índole artística y cultural como la literatura, la música, las danzas, entre otras, posiciones que se reforzaran en diferentes discursos gubernamentales.

20. *Revista de Educación*, año XC, n° 3, marzo, 1949, pp. 33-39.

21. Friedrich Von Schiller (1759-1805) fue un poeta, filósofo, historiador y dramaturgo que, como sostiene Carlos Enrique Ruiz (2000: 82) –retomando la obra del autor *La educación estética del hombre*–, en camino de esclarecer el papel esencial del arte en la formación de la persona humana, «concebíó en el ser humano tres instintos: el sensible, que nos permite apoderarnos de la materia; el ideal, mediante el cual llegamos a conocer la forma pura, y el instinto estético, que está relacionado con el juego que a su vez permite acceder a la contemplación, al conseguir separar la apariencia de la materia en sí. De ahí que Schiller desprenda la consideración de producir la belleza a través del juego, como manifestación de placer, en un todo con el instinto estético».

A propósito de los planes de estudio publicados en 1951, en el primer número de la revista,²² el entonces gobernador, Domingo Mercante, sostendrá que «los nuevos planes de estudio de la Provincia de Buenos Aires tienen una substancial orientación argentina» (Revista de Educación, 1951: 22). Esa posición la podemos reconocer también en la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 5650, promulgada en agosto del mismo año. Tal como postulan Daniel Pinkasz y Cecilia Pittelli (1997), dicha ley marca un giro en el modelo educativo preexistente, explícita y redefine principios tendientes a una educación integral, con un fuerte compromiso social hacia el bien común del pueblo argentino.

Dentro del cuerpo de la ley es posible reconocer, por un lado, la presencia de manifestaciones artísticas como conocimiento complementario, donde se consignan, entre otros saberes, particularmente las disciplinas de carácter artístico como la música y el canto, especialmente corales (artículo 11, inciso A), y por otro, se prescribe la enseñanza de la música, los cantos corales nativos, las danzas y los bailes folklóricos como iniciación artística en las escuelas rurales (artículo 11, inciso B). De este modo las expresiones de carácter folklórico argentinas tendrán un lugar relevante tanto en los discursos educativos como en las prácticas de enseñanza.

Como recuperamos en trabajos anteriores (Merlos, 2020, 2021a y 2021b), a mediados del siglo XX, y en consonancia con los lineamientos nacionales, se desarrollan en la Provincia de Buenos Aires una serie de políticas públicas orientadas a la formación cultural ciudadana y a la revalorización de los vínculos entre el arte, la cultura y la educación, y en este sentido se promueve la formación folklórica en diferentes contextos educativos.

CONSIDERACIONES FINALES

La revisión minuciosa de las diferentes ediciones de la *Revista de Educación* de la provincia de Buenos Aires, específicamente entre 1931 y 1951, nos permitió reconocer algunos de los aspectos bajo los cuales se presenta, prescribe y promueve la enseñanza del arte en un sentido general. Con un carácter exploratorio incluimos diferentes notas, artículos, acciones y relatos de experiencias escolares, buscando identificar discursos específicos que nos permitieran edificar trayectorias, construir narrativas.

La organización del capítulo se estableció principalmente a partir de reconocer, en dicho período, tránsitos de una educación artística que prioriza el reconocimiento y la apreciación de la belleza en el entorno y en el registro sensible de las cosas hacia una educación estética con un fuerte sentido subjetivo y espiritual, y, finalmente, la presencia de una educación artístico-estética con un acentuado carácter nacionalista, en un contexto de promoción del sentimiento argentino. Sin embargo, estos pasajes no se producirán sin superposiciones ni conflictos.

22. *Revista de Educación*, n° 1, 1951, pp. 19-22.

A partir de las diferentes publicaciones podemos registrar la preocupación por el abandono de las actividades de índole artística, tanto como la subestimación del área como contenido de enseñanza; la consideración de la educación estética en la estética escolar como un registro sensible «destinado a la educación de los sentidos para la formación de sensibilidades colectivas que considera los elementos relativos a la percepción» (Pineau, 2014: 28); la presencia y el desarrollo de contenidos artísticos específicos; la ausencia de perspectivas en educación artística así como la implementación de contenidos y políticas específicas promovidas por diferentes gobiernos, entre estas la creación de una Orientación de Educación Artística en 1931, la inclusión prescriptiva del dibujo y la educación estética como contenidos dentro en la Reforma Educativa de 1937, y la presencia de la educación artística como conocimiento complementario en un vínculo muy cercano con los elementos del folklore argentino en la Ley de Educación de 1951.

Si bien quedan muchas preguntas por responder a propósito de las pedagogías de su enseñanza, del impacto real de las políticas educativas presentadas, del rol de los especialistas, de la continuidad y las irrupciones en los discursos, entendemos que el abordaje de las fuentes documentales elegidas nos permitió interpelar y presentar una posibilidad, entre muchas, del lugar de la educación artística, de la educación estética, en los discursos oficiales. Es necesario seguir ampliando y complejizando este recorrido para no caer en linealidades ficticias ni en relatos homogeneizadores sobre el lugar del arte en la escolaridad.

FUENTES

Reglamento General para las Escuelas Comunes de la Provincia de Buenos Aires

Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1876.

Reforma Educacional de Buenos Aires

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, Taller de impresiones oficiales, 1937.

Ley de Educación N° 5650

Senado y Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires, 1951.

Anales de la Educación Común

vol. 1, n° 1, noviembre, 1858.

Revista de Educación

Año LXXII, n° 1, diciembre, 1931.

Año LXXVIII, n° 2, mayo-junio-julio, 1937.

Año LXXIX, n° 3, mayo-junio, 1938.

Año LXXXII, n° 2, marzo-abril, 1941.

Año LXXXV, n° 1, enero-febrero, 1944[a].

Año LXXXV, n° 2, marzo-abril, 1944[b].

- Año LXXXVI, n° 5, septiembre-octubre, 1944[c].
 Año LXXXVII, n° 1, enero-febrero, 1945[a].
 Año LXXXVII, n° 3, mayo-junio, 1945[b].
 Año LXXXVII, n° 5, septiembre-octubre 1945[c].
 Año LXXXIX, n° 2, diciembre, 1947.
 Año LXXXIX, n° 5/7, mayo/julio, 1948[a].
 Año LXXXIX, n° 8/12, agosto/diciembre, 1948[b].
 Año XC, n° 3, marzo, 1949.
 N° 1, 1951.

REFERENCIAS

Aguirre Arriaga, Imanol

- 2005 *Teorías y Prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la Educación Estética*, Navarra, Octaedro.
 2006 «Modelos formativos en educación artística. Imaginando nuevas presencias para las artes en educación», en *Foro Virtual Permanente del Congreso Regional en Formación Artística y Cultural para América Latina y El Caribe*, Bogotá.

Aguirre Arriaga, Imanol y Giráldez, Andrea

- 2009 «Fundamentos curriculares de la educación artística», en Jiménez, Lucina; Aguirre Arriaga, Imanol y Pimentel, Lucía (eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía*, Madrid, Metas Educativas, pp. 75-88.

Barbosa, Ana Mae (org.)

- 1986 *História da Arte-Educação*, San Pablo, Max Limonad.
 2008 *Ensino da arte: memória e história*, San Pablo, Perspectiva.

Belinche, Daniel

- 2011 *Arte, poética y educación*, La Plata, edición de autor.

Bernstein, Basil y Díaz, Mario

- 1985 «Hacia una teoría del Discurso pedagógico», en *Revista Colombiana de Educación*, n° 15, Bogotá, pp. 81-121.

Bracchi, Claudia

- 2005 «Cuando la historia se hizo revista», en *Anales de la Educación Común*, año I, n° 1-2, septiembre, La Plata, pp. 274-287.

Bracchi, Claudia et al.

- 2006 «Revista de Educación: cuando la historia se hizo revista», en *XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, La Plata.

Corbalán, María Alejandra y Dimatteo, María Cristina

- 2018 *La «forma escolar» del Arte. Provincia de Buenos Aires (1940-1960)*, Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Dimatteo, María Cristina

- 2012 *Políticas educativas y Teatro en la provincia de Buenos Aires*, tesis de doctorado, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Córdoba.

Dosio, Patricia

- 2020 *Arte, escuela y nación: el dibujo como disciplina escolar en la enseñanza pública*, Buenos Aires, Eudeba.

Efland, Arthur

- 2002 *Una historia de la Educación del Arte*, traducido por Ramón Vilá Vernis, Barcelona, Paidós.

Eisner, Elliot

- 1995 *Educación y visión artística*, traducido por David Cifuentes Camacho, Barcelona, Paidós.

Fajardo, Verónica y Wagner, Tereza

- 2003 *La educación artística y la creatividad en la escuela primaria y secundaria. Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe*, Uberaba, Unesco.

García Martínez, José

- 1985 *Arte y enseñanza artística en la Argentina*, Buenos Aires, Fundación Boston.

Kamens, David H. y Cha, Yun-Kyung

- 1999 «La legitimación de nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física», en *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 2, nº 1, enero, Barcelona, pp. 62-86.

Merlos, Lucía

- 2020 *Danza y Escuela. Perspectivas educativas en la provincia de Buenos Aires (1983-2018)*, tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.
- 2021a «Artes escénicas y formación profesional. Relatos comparados de tres instituciones precursoras en la provincia de Buenos Aires (segunda mitad del siglo XX)», en *Tenso Diagonal*, nº 11, enero-junio, pp. 194-214.
- 2021b «Educación estética / educación artística. Perspectivas curriculares superpuestas de la enseñanza del arte en la escuela primaria de la provincia de Buenos Aires (1984-1999)», en *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 33, nº 4, Madrid, pp. 1.235-1.254.

Pineau, Pablo

- 1999 «Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires, Década del 30)», en Ascolani, Adrián (comp.), *La Educación Argentina*, Rosario, Ediciones del Arca, pp. 223-239.
- 2014 «A modo de introducción. Estética escolar: manifiesto sobre la construcción de un concepto», en íd. (dir.), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, Buenos Aires, Teseo, pp. 21-35.

Pinkasz, Daniel y Pittelli, Cecilia

1997 «Las reformas educativas en la provincia de Buenos Aires (1934-1972). ¿Cambiar o conservar?», en Puiggrós, Adriana (dir.), *Historia de la Educación Argentina VII. La educación en las provincias (1945-1985)*, Buenos Aires, Galerna, pp. 7-50.

Ruiz, Carlos Enrique

2000 «Educación por el arte, de H. Read», en *Revista Aleph*, n° 114, pp. 77-94.

Taylor, Steve y Bogdan, Robert

1987 *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Barcelona, Paidós.

Torres Pellicer, Sara

2019 *El Teatro y su enfoque pedagógico como asignatura obligatoria en la política educativa de Mendoza, Argentina (1988-2010)*, tesis de doctorado, Universidad de Alcalá, Madrid.

Southwell, Myriam y Galak, Eduardo

2019 «Democracias, estéticas, cuerpos y sensibilidades en los procesos educativos de la segunda mitad del siglo XX (Argentina)», en *Pasado Abierto*, n° 9, enero-junio, Mar del Plata, pp. 158-174.

Welti, María Elisa

2015 «La historia en los márgenes: la enseñanza de la Educación Artística en la Argentina. Entre el Dibujo, las Bellas Artes y la Educación Estética», en Arata, Nicolás y Ayuso, María Luz (eds.), *SAHE/20. La formación de una comunidad intelectual*, Buenos Aires, SAHE, pp. 374-377.

2016 «Las historias de la educación artística y la escolarización de las artes plásticas», en Alonso, Graciela Alicia (comp.), ponencia presentada en 1° Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística, Rosario, Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: <<https://rephip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/16755>> [consulta: 13 de marzo de 2023].

Welti, María Elisa (dir.)

2020 *Arte, educación, cultura*, Rosario, Laborde.

La formación de maestros en la Universidad Nacional del Comahue entre 1968 y 1973: una reforma ¿prevista?

EMMANUEL STEFANELLI

La ruptura del orden constitucional y el advenimiento del gobierno de facto de la autodenominada Revolución argentina (1966-1973) inauguró una transformación político-institucional con miras a reformular todos los planos de la realidad nacional. La nueva experiencia autoritaria se articuló alrededor de las nociones de «desarrollo» y «seguridad», desde donde fundamentó un progresivo descrédito de la democracia liberal y de partidos. En la provincia de Río Negro, la movilización social se haría difícil de contener y, así como aconteció en el resto del país, a la caída de Onganía le sucedieron en la región una serie de alzamientos populares que tuvieron como componente aglutinador el descontento creciente hacia el régimen.

En 1968, en el marco de una profunda reestructuración del sistema educativo, se inició la reforma en la formación docente conocida como «terciarización del magisterio». Este cambio supuso el cierre de la escuela normal como institución responsable en la formación de maestros¹ y su reemplazo por los nuevos Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). La primera medida se tomó el 21 de noviembre de 1968. A través de la Resolución N° 1111, la Secretaría de Estado de Cultura y Educación suprimió «la inscripción al primer año del Ciclo del Magisterio de las Escuelas Normales» y dispuso que la formación de docentes para el nivel primario se cumpliera dentro del nivel terciario o superior de enseñanza. Menos de un mes más tarde, el Decreto N° 8051/68 suprimió definitivamente dicho ciclo y «a efectos de reemplazarlo, en los establecimientos donde se cursaba, extendió el funcionamiento de los bachilleratos especializados». La terciarización significó, entre otros aspectos, una ruptura sustancial con el monopolio que las escuelas normales habían mantenido durante casi cien años en la formación de maestros² (Davini, 1998).

En el caso de Río Negro, a diferencia de la reforma prevista a nivel nacional, el traspaso del magisterio al nivel superior no propició –al menos en lo inmediato–

1. El uso del masculino «maestros» no intenta en modo alguno invisibilizar la temprana presencia femenina en el ejercicio de la profesión y el trabajo docente, se dirige más bien a replicar en el escrito el discurso original que emplea la legislación educativa de la época.

2. En referencia a la creación en 1870 de la Escuela Normal de Paraná, pionera en la formación de maestros para el nivel de enseñanza primario.

el surgimiento de los ISFD en el nivel terciario. La formación de docentes de educación básica se desplazó de forma sistemática al nivel superior con la puesta en funcionamiento del Profesorado de Enseñanza Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo).

Este artículo se inscribe en una línea de investigación más amplia, que estudia en perspectiva histórica las políticas de la formación inicial de maestros en la provincia de Río Negro.³ En esa dirección, el trabajo presenta una primera aproximación y análisis, por un lado, al proceso de implementación de la política de terciarización docente a escala provincial. Por otro lado, procura reconstruir los antecedentes históricos del pasaje de los estudios de magisterio del nivel medio a la estructura académica de la UNCo entre los años 1968 y 1973. La periodización sugerida resulta útil para abordar el lapso de tiempo comprendido entre el año de cierre de las escuelas normales (1968) y el momento en el que la formación de maestros se asienta de forma definitiva en la educación superior rionegrina (1973).

De un tiempo a esta parte, el campo de la historia de la educación ha dado lugar a un prolífero y diverso caudal de producciones y trabajos académicos de significativa trascendencia. El ciclo que abarca desde la recuperación democrática hasta la actualidad abrió una nueva etapa en la historiografía educativa, caracterizada por la ampliación de los problemas de investigación, «la superación de los reduccionismos de diverso tipo y la apertura a esquemas multicausales para explicar la situación educativa» (Pineau, 2010: 17). A su vez, la diversificación de las canteras temáticas es un asunto que demandó revisar –en cierta medida– la «vitalidad» de los presupuestos sobre los cuales se escribe el registro histórico, o bien la agenda que separa lo que es tematizable de aquello que, por decisión u omisión, no deviene en objeto de interés por parte de los investigadores (Southwell y Arata, 2011).

En las últimas décadas, la difusión de nuevas líneas de investigación asociadas a las historias provinciales de la educación permitió expresar las preocupaciones por incorporar al estudio del pasado escalas más reducidas de análisis. El impulso de estas indagaciones buscó subvertir el marco de generalización de la historiografía nacional para dar cuenta de los ritmos temporales y las múltiples espacialidades que coexisten al interior del vasto universo educativo (Lionetti, 2015). Desde estas perspectivas no se pretendió sustituir el relato de las historias nacionales de la educación por pequeñas historias, más bien se intentó revalorizar los enfoques locales al poner en entredicho las grandes certezas –y olvidos– de «las historias generales de la educación [que] suelen ser historias vistas desde el centro del poder» (Rockwell, 2006: 51).

En esa línea se inscribe el desarrollo teórico del presente capítulo, el cual articula las perspectivas de la historia de la educación provincial y de la política

3. El tratamiento de esta temática recupera un eje de indagación del desarrollo de mi investigación doctoral en curso, con sede en el Instituto Patagónico de Estudio de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS-Conicet), bajo la dirección de Claudio Suasnábar y la codirección de Glenda Miralles. A ellos agradezco sus comentarios y las lecturas atentas a versiones preliminares de este capítulo. Así también, quisiera hacer un agradecimiento especial para Myriam Southwell, quien con suma generosidad y rigurosidad aportó preguntas y sugerencias que enriquecieron estas páginas.

educacional. Los aportes de ambas disciplinas ofrecen un marco de referencia fértil para reactualizar debates de larga data y construir nuevos enfoques en el tratamiento histórico de la formación docente al poner en discusión distintas dimensiones y categorías de análisis para el estudio de esta temática, a saber: las escalas de acción espacial del Estado (nacional y subnacional); las contradictoria interacción entre los actores estatales y no-estatales (burocracia gubernamental de civiles y militares, sindicatos docentes, comunidad educativa, medios de comunicación, etc.); el carácter negociado y contingente de los procesos de implementación de una política sectorial.

En virtud de ello, la construcción de la evidencia empírica para el abordaje del problema reúne una variedad de información de diversa procedencia: i) bibliografía de consulta sobre el tema; ii) archivos legales nacionales y provinciales (distribuido en leyes, decretos y resoluciones); iii) crónicas de la prensa escrita de circulación regional, con el fin de relevar la cobertura periodística de las actividades docentes durante el período de estudio; iv) realización de entrevistas semiestructuradas (Wainerman y Sautu, 2001) a informantes calificados del ámbito de la formación docente (la recopilación de estos testimonios se utilizó para corroborar los datos presentes en los documentos y consultar sobre los procesos fundacionales de las instituciones formadoras).

¿Qué características asumió la terciarización al quedar supeditada a la dinámica particular del sistema provincial para la formación de maestros? ¿Cómo impactó la política de reforma en la formación de docentes de educación básica en Río Negro? ¿Qué relaciones se pueden identificar entre los diferentes niveles de gestión –nacional y provincial– y la UNCo? Y también, ¿cuáles fueron las regulaciones que le dieron organicidad a la formación del magisterio en el nivel superior rionegrino? Estos interrogantes orientan el argumento central de la indagación, cuyo supuesto parte de afirmar que durante la década de 1970 el modelo institucional de la UNCo asumió una posición de vanguardia en la reforma del magisterio rionegrino a causa de la ausencia de los nuevos ISFD en el nivel terciario.

DILEMAS DEL PROCESO DE TERCIARIZACIÓN DOCENTE: DE LA NACIÓN A LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO

El primer gobierno de la «Revolución Argentina», a cargo del general golpista Juan Carlos Onganía, adoptó una temprana postura hacia la centralización del sistema político y la «despolitización» de las estructuras del Estado. Ya en los años previos al golpe, era un hecho el balance –generalmente consensuado entre los «grupos de presión» (Altamirano, 2001)– acerca de la débil legitimidad del radicalismo y el creciente escepticismo en los partidos políticos, a los que se les cuestionaba su ineficacia para asumir la representatividad social. En ese marco se inscribe el proyecto comunitarista de Onganía y su intento de reorganizar la sociedad sobre la base de asociaciones y cuerpos intermedios –gremios, colegios profesionales, Iglesia, universidades, etc.– que remplazarían la «obsoleta» estructura partidaria en favor de un interés mayor como era el «bienestar de la nación».

Esta dictadura intentará argumentar su posición mediante la promoción de un tipo de participación social distinta a la «vieja» democracia liberal y fundada en otras formas de hacer política (Gomes, 2011). Bajo este clima de ideas, se extendió la creencia de que el tratamiento de las cuestiones sociales –asociada a la utopía de la resolución «técnica» y «apolítica» de los conflictos– sería la única vía posible para modernizar –y hacer más eficiente– la burocracia estatal. En aras de este ambicioso proyecto, en el que cohabitaron –no sin conflictos– sectores nacionalistas y liberales con fuerte impronta católica y tecnocrática, se intentó encauzar un amplio proceso de transformación económica, política y cultural. El afán de racionalización y automatización de los procesos administrativos (Osuna, 2014) allanó el camino para la emergencia de un nuevo tipo de profesionales encargados de gestionar el diseño de la política pública: los «técnicos» y «expertos».

En ese marco, la educación recuperó un ideario desarrollista⁴ (Rovelli, 2008), que combinó un fuerte disciplinamiento ideológico con altas dosis de violencia estatal. Muestra de ello resultó ser la intervención de las universidades, en la primera y quizás más elocuente demostración autoritaria, pero, al mismo tiempo, también la más paradójica de una política nacional que se reconocía como modernizadora (Suasnábar, 2004). La doctrina de la seguridad nacional, entendida como resguardo de la seguridad interna ante la amenaza que suponía para los valores occidentales y cristianos de la nación la «infiltración marxista» y la «propagación del comunismo», más temprano que tarde, terminaría por socavar la base de sustentación inicial del Onganiato.

El 10 de octubre de 1968, el secretario de Estado de Cultura y Educación, José Mariano Astigueta,⁵ presentó un controvertido Anteproyecto de Reforma del Sistema Educativo Argentino (Resolución N° 994) con el propósito de diseñar una nueva estructura para todos los niveles del sistema educativo.⁶ Si bien la novedad más resonante fue la introducción de un ciclo intermedio, el documento indicó en uno de sus puntos –abrevando en las recomendaciones de los organismos internacionales– la supresión de la escuela normal como institución responsable en la formación de maestros para el nivel primario y su reemplazo por institutos de formación docente de nivel terciario (Rodríguez, 2014). La medida se fundamentó –según la prédica tecnocrática– en la necesidad de jerarquizar el magisterio: se pretendía elevar el grado de profesionalización de la docencia, prolongando los tiempos de estudio y adecuando la enseñanza al régimen de los profesorado

4. Si bien dentro del espacio pedagógico era posible reconocer una pluralidad de sentidos y tendencias –desde el tecnocratismo, pasando por la pedagogía espiritualista hasta las reflexiones del marxismo y del crítico-reproductivismo–, las diferentes perspectivas y posiciones tuvieron como interlocutor principal el pensamiento desarrollista de los años setenta (Southwell, 2021).

5. Los funcionarios castrenses encargados de la cartera educativa fueron Carlos María Gelly y Obes (1966-1967), José Mariano Astigueta (1967-1969), Dardo Pérez Guilhou (1969-1970), José Luis Cantini (1970-1971) y Gustavo Malek (1971-1973).

6. La propuesta estipulaba el aumento de la obligatoriedad escolar a nueve años, la reducción de la escolaridad primaria a cinco años y la creación de un ciclo intermedio de cuatro años de duración. El nivel secundario se fijaba en cuatro años y no revestía un carácter de obligatoriedad (De Luca, 2006).

(Vuksinic, 2014). Al problema de la organización y extensión de la carrera, se agregaba la reiterada apelación a la excesiva matriculación de los cursos normales, cuyos egresados habían saturado las demandas del mercado de trabajo (Martínez Paz, 1984). La encendida resistencia del gremialismo docente lograría dejar sin efecto su aplicación. Aun así, la terciarización del magisterio y la transferencia de las escuelas primarias a las provincias⁷ serán los únicos componentes del proyecto original de reforma que se cristalizan a futuro. Por esta razón, no resulta casual que una de las líneas de política impulsadas en esta coyuntura, orientada hacia la generación de este «maestro moderno», haya sido el cambio en la formación docente que pasará al nivel superior en reemplazo de la anterior formación normalista (Suasnábar, 2018).

Hacia fines de ese año, el cierre de las escuelas normales aprobado mediante la sanción del Decreto N° 8051/68 –al que Río Negro adhirió– alteró el esquema clásico de organización institucional del magisterio y dispuso su pasaje al nivel superior, bajo la jurisdicción de los sistemas educativos provinciales (Southwell y De Luca, 2008).

En 1970 se inician las gestiones para trasladar la formación de maestros a la estructura de los nuevos Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). La Resolución N° 2321/70 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación aprobó «con carácter experimental el plan de estudios de la carrera de profesor de nivel elemental y la estructura y organización de los Institutos Superiores de Formación Docente». Esta decisión se reafirmó con la sanción de la Resolución Ministerial (RM) N° 2779/70, que declaraba la creación de los ISFD, destinados a dictar dentro del nivel terciario la carrera del Profesorado de Nivel Elemental de dos años de duración. Si nos remitimos al anexo de esta última resolución, se pueden observar en detalle los establecimientos de cada provincia donde funcionarán los Profesorados de Nivel Elemental a partir de 1971. La provincia de Río Negro no se encontraba incluida en ese listado, lo cual parecería indicar que durante un breve período la jurisdicción no instrumentó –luego del cierre de las escuelas normales– una política para elevar la formación de maestros al nivel superior (Stefanelli, 2021). En este sentido, surgen una serie de interrogantes. ¿Por qué se produjo este desfasaje prescriptivo entre la reforma docente nacional y provincial? ¿Cuáles fueron las razones por las que no se concretó la creación de los ISFD en este período? ¿Qué acontecimientos influyeron para que la reforma tuviera diferente impacto y manifestación en Río Negro, en contraste con lo que ocurrió en otras jurisdicciones? ¿Qué sucedió con el magisterio riogrino entre el cierre de las escuelas normales y la creación del primer instituto terciario provincial?

En cierta medida, el arribo del proceso de terciarización a la provincia coincidió con una débil planificación de los estudios superiores y una dependencia

7. Hacia 1969 se efectivizó la transferencia de las escuelas primarias nacionales al ámbito de la jurisdicción provincial. Este convenio es aceptado por la provincia de Río Negro y se reconoce mediante la Resolución N° 852/69. En septiembre del mismo año se suscribe al acta de transferencia de los servicios educativos dispuesto en la Ley N° 17878/69. Posteriormente, el proceso fue completado en la dictadura militar de 1976 (Leyes N° 21809 y N° 21810) y finalizado en el año 1992 con la sanción de la Ley de Transferencias (N° 24049).

absoluta de la formación de docentes primarios del ámbito de las escuelas normales. A pesar de contar para esa época con el Instituto Superior del Profesorado de Río Negro (ISPRN), de origen terciario,⁸ no había existido una tradición política fuertemente definida en favor de la promoción del nivel de educación superior. De hecho, se consideraba prematura la creación de una universidad regional para una administración pública recién instalada⁹ y de limitados recursos (García y Winderbaun, 1998). A propósito de ello, una exdocente del ISPRN y la FaCE-UNCo recordaba:

desde el año 1969, con la última promoción de maestros normales, y hasta 1973, cuando se creó mediante la Ordenanza 013 el Profesorado de Enseñanza Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación (UNCo), la provincia había dejado de preparar docentes para el nivel primario de enseñanza. Durante ese tiempo [1969-1973] la formación de maestros comenzaría a pasar a la órbita de las universidades o de los institutos terciarios (Entrevista personal. Docente 1, 2021).

De este modo, el traspaso de la formación de maestros al nivel superior se puede explicar a partir del proyecto educativo nacional del período, aunque articulado a las demandas y expectativas de los sectores que se incorporaron al debate sobre los principios y criterios de la educación provincial. La demora del sistema riogrino en volver a tomar la iniciativa en materia de política y formación docente para la escuela primaria se vio influenciada por dos tendencias. La primera se vincula a la presencia de la infantería de Marina en el territorio y su histórica actitud remisa a instituir cambios y organizar procesos de expansión de los sistemas educativos. El otro elemento está relacionado con el protagonismo de la reforma del magisterio, que había quedado relegada ante la expectativa que generó en la región el inminente anuncio de creación de la UNCo.

Por otra parte, previo a la institucionalización de la formación de maestros en el sistema universitario nacional, es posible identificar algunas experiencias piloto como expresiones particulares o intentos aislados por colocar los estudios de magisterio en el nivel terciario provincial, luego del cierre de las escuelas normales. La primera –y quizás de menor relevancia– corresponde al Departamento de Idioma y Letras (DIL) del ISPRN, con sede en la ciudad de General Roca. En un comunicado de prensa difundido por el diario *Río Negro*¹⁰ (en adelante, DRN), se evidencia una publicación en la que se informaba que

8. El 1962 se crea, mediante la sanción del Decreto-Ley N° 3025, el ISPRN en las ramas de Humanidades, Ciencias Físico-Matemáticas y Ciencias Biológicas en diferentes localidades de la provincia. Años más tarde, se agregarían el departamento de Jardín de Infantes (1969) en Cipolletti y las carreras del profesorado de Idiomas y Letras (1965) en General Roca.

9. En virtud de la incipiente declaración de Río Negro como Estado provincial autónomo (Ley N° 14408/55).

10. Fundado por Fernando Emilio Rajneri en la ciudad de General Roca, el diario *Río Negro* imprimió su primer ejemplar el 1° de mayo de 1912. Por su influencia tanto en el período territorialiano como durante la provincialización, se puede caracterizar como un medio de prensa de referencia dominante (Vidal Beneyto, 1991) o de prestigio (Borrat, 1989) en el devenir histórico de la provincia.

se había resuelto crear, para inicios de 1971, el Profesorado de Preparación Docente para Nivel Elemental. Este comprendería, según se expresa, «dos años, y podrán seguirlo los maestros, bachilleres y peritos mercantiles» (DRN, 23 de diciembre de 1970: s/p). Más allá de la expectativa inicial, la pretendida incorporación de la formación de maestros a esta sede se diluyó raudamente cuando, a fines de ese año, se llevó a cabo una reestructuración académica que afectó el funcionamiento institucional producto de la clausura y traslado de carreras, la aplicación de nuevos planes de estudio y la modificación en la validez de los títulos (Miralles y Stefanelli, 2022).

Paralelamente, algo comparable sucedía con los estudios de magisterio en otra de las dependencias del ISPRN: el Departamento de Jardín de Infantes (DJI) radicado en la localidad de Cipolletti. Esta institución, pionera en la formación de docentes para el nivel inicial, comunicaba que a partir de 1971 se podría cursar la carrera de Profesorado de Nivel Elemental. Desde la perspectiva de una de las docentes que comenzó sus estudios en el DJI, esta apertura se explica en función de dos demandas: primero, «las normas estatutarias vigentes exigían que, para poder ejercer la docencia en el nivel inicial, se debía tener título de base de maestra normal nacional o, con la reforma, de profesor de nivel elemental»; en segundo lugar, había «un reclamo cada vez mayor por reactualizar la titulación; en las discusiones de aquella época se pensaba que iba a valer más el título de profesor en nivel elemental que el de maestra normal nacional» (Entrevista personal. Docente 2, 2021).¹¹ Sin embargo, a principios de 1972, la rectora del DJI, Ester Colela, comunicó la suspensión definitiva del ciclo académico del incipiente Profesorado. Las asambleas deliberativas de estudiantes, las conferencias de prensa y las exigencias de entrevistas con las autoridades no lograron revertir esta situación. Pese a ello, como se verá más adelante, la actividad precursora del DJI constituyó un aporte previo fundamental para la continuidad de los estudios de magisterio en el nivel superior cuando se formalizó el traspaso de esta dependencia a la FaCE de la UNCo.¹²

Con todo, y hasta tanto se resolviera el avance de los nuevos ISFD en la región, fue la órbita del sistema universitario nacional la que afirmó en su continuidad la elevación de la formación de maestros al nivel superior de Río Negro.

Para entonces, la magnitud del descontento contra el orden autoritario había desatado una ola de protestas en el interior del país que agravaron la situación política y marcaron el fin del gobierno de Onganía. Si de momento el denominado «tiempo político» seguía pospuesto para un futuro remoto, solo la intensidad de la violencia que se desató en los años siguientes habría de terminar por convencer a la corporación militar sobre la conveniencia de una salida negociada a través de la rehabilitación de los partidos políticos (De Riz, 2010).

11. Estudiante del DJI y exdocente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

12. Hacia 1972 las dependencias académicas del ISPRN pasarán a integrar la estructura académica de las Facultades y Centros Regionales de la UNCo.

EL ROL PIONERO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL MAGISTERIO EN EL NIVEL SUPERIOR

La tan masiva como inesperada revuelta social, precipitada por las propias divisiones internas del régimen militar, no solo apresuró la salida de Onganía sino que también cambió notablemente el lugar del interior en la planificación política del gobierno. Las rebeliones, que incluyeron huelgas y puebladas, movilizaciones estudiantiles y enfrentamientos sindicales, «dieron a las ciudades del interior un protagonismo poco usual en la historia argentina del siglo XX» (Healey, 2003: 172). Si bien sus significados fueron variados, es erróneo suponer que se trataron de levantamientos simplemente locales o de meros reflejos de los acontecimientos nacionales. A menudo, estas protestas ponían en discusión justamente la relación entre lo regional y lo nacional, o bien los modos en que el poder central incidía en los contextos regionales y, de igual manera, cómo estos afectaban en aquellos.

En el panorama norpatagónico, el desenlace de una serie de hechos dará cuenta de una realidad política local fuertemente sincronizada con el ritmo de grandes centros urbanos como Buenos Aires, Rosario, Córdoba o Tucumán, entre otros. La intensificación del conflicto –El Chocón (1969), Cipolletti (1969), Bariloche (1970), General Roca (1972)–, la radicalización del movimiento universitario y la súbita reorganización de los gremios luego de un extendido letargo son algunos de los testimonios regionales de ese generalizado estado de movilización que había provocado en todo el país la constante inestabilidad política del gobierno (Quintar *et al.*, 1998).

Entrados los años setenta, el Plan de Nuevas Universidades o Plan Taquini –en referencia a su principal ideólogo– inauguró, como parte de la planificación para el área de educación superior, una dinámica de expansión institucional mediante la cual el poder político buscó imponer a las casas de estudio un formato diferente, en oposición al modelo académico-institucional de las universidades tradicionales (Rovelli, 2009). La concreción de este proyecto buscaba, entre otros aspectos, crear «nuevas universidades, independientes de los centros actuales de educación superior, libres de sus problemas, de orientación renovadora [para] insertarlas adecuadamente en la solución de la problemática de la Argentina del futuro» (Alberto Taquini en Mendonça, 2015: 173). Lo cierto es que, para los funcionarios del gobierno, esta propuesta comenzaba a ser vista como un instrumento político destinado no solo a cumplir con la descentralización universitaria y el desarrollo regional, sino también como estrategia de seguridad nacional (*ibíd.*) para frenar la cada vez mayor efervescencia del movimiento estudiantil. En este contexto, se trataba de una iniciativa que procuraba compatibilizar el proceso de expansión de la matrícula universitaria, la conformación de una universidad científica, las necesidades de carácter regional y la despolitización (Buchbinder, 2005). Antes de la finalización de su mandato, Roberto Levingston encargó al Consejo Nacional de Desarrollo (Conade) la inclusión del proyecto en el Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad.

Con la llegada de Lanusse a la presidencia, se consideraba la posibilidad de nacionalizar, al menos, dos universidades provinciales: la de Río Cuarto (que aún no tenía estructura) y la de Neuquén.¹³ De ese modo, el proceso de expansión universitaria se incorporó a la dinámica de los espacios y proyectos locales para el área de educación superior. En la región, previo a la puesta en circulación de las ideas de Taquini, partidos políticos, sindicatos e incluso el alumnado superior ya habían iniciado en el espacio público la discusión en torno a la nacionalización de la Universidad Provincial del Neuquén (UPN). De ahí que «la situación política a nivel nacional, los pedidos locales previos y la participación del movimiento estudiantil en el escenario político con un rol contestatario frente al gobierno de facto convergen en la adaptabilidad y la posibilidad de generar nuevas universidades» (Vrubel y Stasuck, 2017: 7).

A mediados de 1971, el Poder Ejecutivo Nacional sancionó la Ley N° 19117 de creación de la UNCo. Promulgada en el marco de las atribuciones del estatuto de la «Revolución argentina», establecía en su artículo 2° que las facultades y departamentos debían localizarse en el territorio de las provincias del Neuquén y Río Negro, de tal manera que se «asegure la adecuada proyección regional de las actividades de la universidad y la óptima utilización de los recursos de toda índole de que se disponga en su área de influencia» (Miralles y Cipressi, 2018: 66).

En Río Negro, el anteproyecto de planificación de la nueva universidad, presidido por el rector organizador, Marcelo Zapiola, preveía para su funcionamiento un sistema de superposición organizativa: en lo administrativo y en el dictado y supervisión de las carreras, se optó por el sistema de facultades y centros regionales (Alto Valle, Viedma y Bariloche), mientras que la oferta académica, tanto en la faz educativa como en la investigación, se instrumentó en base a departamentos (Zambón, 2008).

Este modelo de universidad regional y descentralizado, que reavivó antiguas rivalidades y localismos, suscitó agudos enfrentamientos y debates por la radicación de cada una de las sedes. El asunto no pasaba desapercibido en el dominio público y, en declaraciones a la prensa, estudiantes y docentes de Viedma y Patagones manifestaban su disconformidad con la respuesta del entonces ministro de Cultura y Educación de la Nación, Gustavo Malek, ante el pedido de contar en la zona con la radicación de alguna de las facultades e institutos de la nueva universidad:

De la entrevista con el Ministro, los estudiantes solamente recibieron una especie de disquisición literaria en torno a la Universidad, una clase, pero nada en concreto en lo que entraña un candente deseo de radicación de una facultad en Viedma. En esto el ministro no dio ninguna esperanza ni tomó compromiso alguno con los estudiantes (La Nueva Era, 15 de agosto de 1971: 1).

13. Se trata de la Universidad Provincial del Neuquén, creada en 1964 en virtud de la sanción de la Ley N° 414. Esta institución reconoció como antecedente directo al Instituto Provincial del Profesorado Secundario inaugurado en 1962 en esa misma localidad (García y Winderbaun, 1998).

Por su parte, en la región del Altovalle –epicentro del conflicto–, era tal la intensidad de las controversias que suscitaba en la opinión pública la puja por la distribución de las facultades que el diario *Río Negro* no escatimaba en difundir versiones extraoficiales sobre la futura estructura de la universidad:

Los trascendidos indican que se ha propuesto la creación de una nueva Facultad de Ciencias de la Educación en la vecina ciudad de Cipolletti. En ella se asimilaría el actual Instituto Superior del Profesorado de Jardín de Infantes y se dictarían carreras eminentemente técnicas como «Conducción Educativa» y «Planeamiento de la Enseñanza» (DRN, 6 de octubre de 1971: s/p).

La defensa de los intereses sectoriales de cada ciudad dio lugar a reiteradas asambleas, movilizaciones y jornadas de debate con fuerte contenido político, donde los reclamos por la localización de los asentamientos se combinaban con el repudio generalizado al régimen dictatorial. Finalmente, la UNCo tendría su origen sobre la base de la Universidad del Neuquén y de las dependencias académicas del ISPRN, transferidas por efecto de la aplicación del convenio¹⁴ firmado por el ministro de Cultura y Educación de la Nación, Gustavo Malek, los gobernadores de Río Negro y Neuquén y el rector organizador. El 15 de marzo de 1972, el ministro, en un mensaje dirigido al país desde la ciudad de Neuquén, presidió el acto de apertura del primer ciclo lectivo de la UNCo. En su discurso inaugural, al que fueron invitados estudiantes y profesores de la Universidad del Neuquén y del ISPRN, daría lectura de la ley de creación y, luego, haría lo propio con el decreto de aprobación del estatuto orgánico y la designación del ingeniero Marcelo Zapiola como rector de la nueva casa de altos estudios. Con posterioridad, y en una prolongada exposición, anunció una serie de modificaciones, entre las que se destacó –por su relevancia– la reimplantación de la formación de maestros en las escuelas normales y la aplicación de un nuevo plan de estudios:

Los estudios para el magisterio se cursarán una vez aprobados el ciclo básico. Tendrán una duración de cuatro años y se desarrollarán en dos períodos: el primero (1ro. y 2do. años) de formación general, orientación y preparación, y el segundo (3ro. y 4to. años), de formación técnico-profesional (DRN, 15 de marzo de 1972: s/p).

Pese al intento del gobierno nacional de regresar la formación de maestros a las antiguas escuelas normales (RM N° 496/72;), Río Negro avanzó decididamente sobre la exclusividad histórica de la tradición normalista, incorporando la formación de maestros a la naciente universidad.

14. El 17 de marzo de 1972, la firma del convenio estableció un plazo de seis meses para la transferencia de las distintas dependencias académicas-administrativas del ISPRN y la Universidad Provincial de Neuquén.

En medio de un álgido clima de movilización y protesta estudiantil ante la escalada represiva del régimen de facto, a mediados de 1972 se refrendó la firma del convenio de transferencia de las dependencias del ISPRN a la UNCo. Los estudios de magisterio vigentes para ese entonces en el DJI se desarrollaban bajo un haz de incertidumbre y aguardaban novedades de las autoridades universitarias acerca de la continuidad –o no– de la carrera, ante la promesa de instalar –tal como estaba previsto– la Facultad de Ciencias de la Educación en la localidad de Cipolletti. Meses antes, el Centro de Estudiantes del DJI,¹⁵ en declaraciones a la prensa, había hecho público su apoyo en un comunicado en el que se expresaba en favor del proyecto de universidad presentado por el equipo técnico.

Sin embargo, la demora en la construcción de los edificios en los que funcionarían las facultades y centros regionales puso rápidamente al descubierto las desventajas de la gestión universitaria y su incapacidad para articular acciones conjuntas con la administración del entonces gobernador de Río Negro, Roberto Requeijo (1969-1972). La falta de respuestas y el desconcierto aumentó la frecuencia de los reclamos y se agudizaron las tensiones con la comunidad educativa local. El entusiasmo inicial cedió paso a reiteradas manifestaciones de inconformismo con el rector de la universidad, a quien se le solicitaban definiciones:

La Comisión Coordinadora de Cipolletti se siente inquieta ante la larga e interminable vía que sigue el proceso de esa universidad, con respecto a los lineamientos que hacen a la constitución definitiva de la facultad de Ciencias de la Educación y a las futuras carreras que en ella se cursarán (DRN, 21 de mayo de 1972, s/p).

Agregaba, además, que «no obstante las reiteradas promesas, ya no es posible ocultar por más tiempo la sensación de una profunda frustración», por lo que se exigía –entre otras solicitudes– que el rector se expidiera al respecto y resolviera la designación del decano organizador de la Facultad, así como la situación de los alumnos del Instituto Superior del Profesorado «que se encuentran marginados en este proceso» (DRN, 21 de mayo de 1972, s/p).

El 27 de junio de 1972, el intendente de la ciudad, Rubén Néstor Sosa, el ministro de Asuntos Sociales, Martín Seoane, y el rector de la universidad, Marcelo Zapiola, hicieron efectiva la firma del acta de transferencia del DJI del ISPRN a la UNCo (DRN, 28 de mayo de 1972: s/p). La incorporación de esta dependencia a la universidad tuvo como resultado la inauguración, el 1º de julio de ese mismo año, de la FaCE en la localidad de Cipolletti. En 1973, el rectorado sancionó por Ordenanza N° 013 la creación del Profesorado de Enseñanza Primaria, instalando por primera vez –bajo la configuración de un sistema– la formación de maestros en el nivel superior provincial. La inclusión definitiva de esta carrera en la órbita del sistema universitario nacional pondría fin a un breve período de inestabilidad en el desarrollo de los estudios magisteriales.

15. DRN, 26 de octubre de 1971, s/p: «Apoyo al proyecto del Ing. Zapiola».

A MODO DE CIERRE

Las líneas precedentes constituyen las primeras aproximaciones y avances al objeto de estudio de mi tesis doctoral. El análisis presentado intentó redescubrir, a la luz del empleo de fuentes escritas y orales, el complejo derrotero que asumió el ingreso de la formación de docentes primarios al campo de la educación superior. Como se pudo observar, y siguiendo los objetivos propuestos para este trabajo, se procuró reconstruir, por un lado, el proceso de implementación de la política de terciarización docente a escala provincial y, por el otro, las condiciones sociohistóricas y las mediaciones locales que hicieron posible el pasaje de los estudios de magisterio del nivel medio a la estructura académica de la UNCo.

Entre 1968 y 1973 se llevó a cabo la reforma del sistema formador rionegrino. A pesar de los contratiempos registrados, se mantuvo la orientación (modernizante) de que los estudios de magisterio debían ser de tipo superior; es decir, no se pasó por alto la necesidad de profesionalizar la carrera docente (Cámpoli, 2004). Más allá de la oposición inicial de las asociaciones y gremios docentes, la elevación del magisterio avanzó con cierto consenso y se incorporó al nivel superior en 1973, cuando se inauguró el Profesorado de Enseñanza Primaria en la FaCE. La especificidad histórica de este suceso pone en evidencia las peculiaridades de un proceso de implementación que presenta cualidades comunes y diferencias notables con la dinámica interna de otras jurisdicciones. Por su parte, el avance de los nuevos ISFD, destinados a dictar dentro del nivel terciario la carrera del Profesorado de Nivel Elemental, se suscitó recién 1974, cuando la administración provincial inició un movimiento de organización y expansión sostenida de la oferta de estudios para el magisterio con la creación del primer Instituto Superior en la localidad de General Roca (Barco *et al.*, 2000).

Resta aún profundizar en futuras indagaciones si la experiencia rionegrina constituye un antecedente directo de la reforma docente prevista a nivel nacional o se trata de un modelo regional para la formación de maestros (Aguiar de Zapiola, 2004) no alternativo sino tributario del sistema universitario.

FUENTES

Consejo Provincial de Educación de Río Negro (Ministerio de Educación)
1974 *Resolución Ministerial N° 1274*, Río Negro.

Diario *La Nueva Era*

1971 *Museo Emma Nozzi*, Carmen de Patagones, Provincia de Buenos Aires.

Diario *Río Negro* (DRN)

1970-1972 *Archivo del diario Río Negro*, General Roca, Río Negro.

Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo

1979 *Centro Nacional de Documentación e Información Educativa*, Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

1970 *Resolución Ministerial N° 2321 y N° 2779*, Buenos Aires.

1972 *Resolución Ministerial N° 496*, Buenos Aires.

1973 *Resolución Ministerial N° 287*, Buenos Aires.

Secretaría de Estado de Cultura y Educación de la Nación

1968 *Resolución N° 1111 y Decreto N° 8051*, Buenos Aires, Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo.

ENTREVISTAS

2021 Entrevista personal. Docente 1. Exdocente del ISPRN y de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, vía Zoom, 20 de abril.

2021 Entrevista personal. Docente 2. Estudiante del DJI y exdocente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, vía Zoom, 22 de noviembre.

REFERENCIAS

Aguiar de Zapiola, Liliana

2004 «La terciarización de la formación de maestros. Entre Córdoba y la Nación (1967-1970). Una lectura histórico-política», ponencia presentada en *Jornadas de Historia de la Educación*, Buenos Aires.

Altamirano, Carlos

2001 *Bajo el signo de las masas*, Buenos Aires, Emecé.

Barco, Silvia *et al.*

2000 *Docentes para el nivel primario. Políticas, currículos y procesos de formación. La situación en las provincias de Río Negro y Neuquén*, informe de avance (versión sujeta a revisión), Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Río Negro.

Borrat, Héctor

1989 *El periódico, actor político*, Barcelona, Gustavo Gili.

Buchbinder, Pablo

2005 *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana.

Cámpoli, Oscar

- 2004 *La formación docente en la República Argentina. Trabajo elaborado para el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina*, Buenos Aires, Iesalc-Ies-Unesco. Disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139828>> [consulta: 9 de marzo de 2023].

Davini, María

- 1998 *El curriculum de formación del magisterio*, Buenos Aires-Madrid, Miño y Davila.

De Luca, Romina

- 2006 «La reforma educativa de Onganía. El tercer momento de una estrategia», en *Razón y Revolución*, n° 15, pp. 165-182.

De Riz, Liliana

- 2010 *Historia Argentina 8. La política en suspenso 1966/1976* [2000], Buenos Aires, Paidós.

García, Norma y Winderbaun, Silvio

- 1998 «Los antecedentes de la Universidad Nacional del Comahue: entre proyectos y concreciones», en Bandieri, Susana (coord.), *Universidad Nacional del Comahue 1972-1997. Una historia de 25 años*, Neuquén, Educo, pp. 1-30.

Gomes, Gabriela

- 2011 «El Onganiato y los sectores populares: funcionarios, ideas y políticas de la Secretaría de Estado de Promoción y Asistencia a la Comunidad (1966-1970)», en *Anuario del Centro de Estudios Históricos «Prof. Carlos S. A. Segreti»*, n° 11, pp. 279-302.

Healey, Mark

- 2003 «El interior en disputa: proyectos de desarrollo y movimientos de protesta en las regiones extrapampeanas», en James, Daniel (dir.), *Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*, Buenos Aires, Sudamericana, pp. 169-212.

Lionetti, Lucía

- 2015 «Los aportes de la historia de la educación en las provincias. Huellas e indicios para continuar un camino», en Arata, Nicolás y Ayuso, María Luz (eds.), *SAHE/20. La formación de una comunidad intelectual*, Buenos Aires, SAHE.

Martínez Paz, Federico

- 1984 *El sistema educativo nacional. Formación, desarrollo, crisis*, Córdoba, Dirección General de Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba.

Mendonça, Mariana

- 2015 «La creación de nuevas universidades nacionales en la década de los años setenta. Continuidades y rupturas del plan Taquini en el marco de la coyuntura política nacional (1966-1973)», en *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, n° 150, pp. 171-187.

Miralles, Glenda y Cipressi, Rosana

- 2018 «De “extensión” a “transferencia de servicios”. Las transformaciones de la extensión universitaria en la Universidad Nacional del Comahue», en *Revista de Historia del Dpto. de Historia*, n° 19, pp. 59-80.

Miralles, Glenda y Stefanelli, Emmanuel

- 2022 «Educación superior y prensa en la provincia de Río Negro. Los primeros años de la formación de docentes para el nivel primario (1968-1974)», en Suasnábar, Claudio; Weber, Julieta y Oliveira, Natália (orgs.), *Os Intelectuais em Contextos Nacionais e Internacionais*, Porto Alegre, Editorial Fi, pp. 525-548.

Osuna, Florencia

- 2014 «Entre el pasado colonial y el futuro espacial. Ideas y actores en torno a las políticas de seguridad social del Onganiato», en Galván, Valeria y Osuna, Florencia (comps.), *Política y cultura durante el «Onganiato». Nuevas perspectivas para la investigación de la presidencia de Juan Carlos Onganía (1966- 1970)*, Rosario, Prohistoria, pp. 177-193.

Pineau, Pablo

- 2010 *Historia y política de la educación Argentina*, serie Aportes para el desarrollo curricular, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002540.pdf>> [consulta: 9 de marzo de 2023].

Quintar, Juan et al.

- 1998 «La Universidad Nacional del Comahue en los años 70: de la rebelión creativa a la reacción universitaria», en Bandieri, Susana (coord.), *Universidad Nacional del Comahue 1972 -1997. Una historia de 25 años*, Neuquén, Educo, pp. 31-70.

Rockwell, Elsie

- 2006 «Mirando hacia el centro desde los estados», en Martínez Moctezuma, Lucía y Padilla, Antonio (coords.), *Miradas a la historia regional de la educación*, México, Conacyt-Universidad Autónoma del Estado de Morelos-Miguel Ángel Porrúa, pp. 44-67.

Rodríguez, Laura

- 2014 «La reforma educativa del gobierno de Juan Carlos Onganía. Adhesiones y resistencias», en Galván, Valeria y Osuna, Florencia (comps.), *Política y cultura durante el «Onganiato». Nuevas perspectivas para la investigación de la presidencia de Juan Carlos Onganía (1966- 1970)*, Rosario, Prohistoria, pp. 157-175.

Rovelli, Laura

- 2008 *La mediación de ideas, saberes expertos y estructuras institucionales en la creación de universidades nacionales en los años 70*, tesis de maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- 2009 «Del plan a la política de creación de nuevas universidades nacionales en Argentina: la expansión institucional de los años 70 revisitada», en *Temas y Debates/17/ artículos*, n° 17, pp. 117-137.

Southwell, Myriam

- 2021 *Ceremonias en la tormenta. 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*, Buenos Aires, Clacso-Iucoop-Ctera-Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Southwell, Myriam y Arata, Nicolás

- 2011 «Aportes para un programa futuro de historia de la educación argentina», en *History of Education & Children's Literature*, vol. 6, n° 1, pp. 519-539.

Southwell, Myriam y De Luca, Romina

- 2008 «La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía», en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año IV, n° 3, diciembre, Rosario, pp. 374-389.

Stefanelli, Emmanuel

- 2021 «El proceso de configuración de las instituciones para la formación de docentes primarios en la provincia de Río Negro (1968-1974)», ponencia en Workshop historia, política y universidad/sistema educativo, La Plata, FaHCE-UNLP.

Suasnábar, Claudio

- 2004 *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires, Flacso-Manantial.
- 2018 «Los ciclos de reforma educativa en América Latina», en Suasnábar, Claudio; Rovelli, Laura Inés y Di Piero, María Emilia (coords.), *Análisis de Política Educativa. Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*, La Plata, EDULP Editorial, pp. 8-36.

Vidal Beneyto, José

- 1991 *Diario de una ocasión perdida*, Barcelona, Kairós.

Vrubel, Natalia y Stasuck, Rubén

- 2017 «Gestiones y reapropiaciones locales del “Programa de adecuamiento de las universidades argentinas a las necesidades del desarrollo”», ponencia presentada en XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Mar del Plata, Departamento de Historia, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, pp. 1-14. Disponible en: <<https://cdsa.aacademica.org/000-019/576.pdf>> [consulta: 9 de marzo de 2023].

Vuksinic, Natalia

- 2014 «Lógicas en torno a la tercerización de la formación docente en la Provincia de Buenos Aires (1967-1973)», ponencia presentada en I Encuentro Internacional de Educación, Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA, Tandil, 29 al 31 de octubre. Disponible en: <<https://cdsa.aacademica.org/000-019/576.pdf>> [consulta: 9 de marzo de 2023].

Wainerman, Catalina y Sautu, Ruth (comps.)

- 2001 *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

Zambón, Humberto

- 2008 *La Misión Remus Tetu en el Comahue*, Neuquén, Educo.

La «educación ciudadana» en los parques nacionales argentinos a mediados del siglo XX

GIULIETTA PIANTONI

EL ESTADO COMO PRODUCTOR Y DIVULGADOR DE SABERES

La creación de la agencia de control de los Parques Nacionales (PN)¹ se materializó en 1934, aunque la disposición de áreas de reserva ya había sido establecida a principios del siglo XX.² Su sentido primario, más allá de la conservación de la naturaleza, estuvo asociada desde muy temprano a la promoción del turismo, aunque rápidamente se fueron incorporando otras funciones.

El lema de Parques Nacionales, «Conocer la patria es un deber», acompañó un muy variado conjunto de materiales editados a fin de promover el turismo y convertir a las zonas bajo su jurisprudencia en atractivos. Dichos materiales conjugaban la promoción turística con la divulgación científica.³

Como parte de esta tarea de atraer al visitante, pero, además, como parte de su función argentinizadora y moralizante de la población, esta repartición estatal incorporó paralelamente otra serie de materiales, herramientas y espacios para difundir contenidos relacionados a las ciencias naturales, la historia y la arqueología, entre otras disciplinas. De esta forma, además de materiales impresos existieron otros «instrumentos» de divulgación de conocimientos como las estaciones experimentales y una diversidad de actividades de comunicación como fiestas, encuentros, congresos y charlas magistrales, capacitaciones, trabajos en viveros y «zoológicos»,⁴ museos, visitas guiadas, actos

1. La institución que se ocupa de la conservación de las áreas protegidas nacionales en la Argentina ha sufrido numerosos cambios en su denominación y pertenencia ministerial, por lo que se apela a la fórmula «Parques Nacionales» como forma genérica para señalar a la institución. Solo cuando se haga referencia a un periodo concreto o determinado se utilizará el nombre correspondiente a ese momento histórico-institucional.

2. Sobre la reserva de áreas naturales, la conformación de la agencia de control e historia institucional de Parques Nacionales existe una muy amplia producción que no es posible referenciar aquí.

3. Lamentablemente en la actualidad no existe un repositorio que resguarde toda la producción académica o turística producida por Parques Nacionales. Dichos materiales se encuentran dispersos en bibliotecas, archivos, centros de documentación públicos y privados. «Completar» la colección prueba ser una tarea compleja y por lo tanto también reconstruir su historia y procesos de edición, publicación y distribución.

4. Durante los primeros años de los parques nacionales argentinos se prepararon espacios dentro de los entornos naturales tanto para la adaptación de especies exóticas como para la reproducción en cautiverio de fauna local. Algunas de estas estaciones zoológicas eran incluidas dentro de los circuitos y visitadas por turistas.

públicos, eventos con otras instituciones, desfiles, proyecciones, alocuciones radiofónicas, etcétera.

¿Por qué incluir este tema en un tomo de historia de la educación? Probablemente suene pretencioso incluir este mosaico de experiencias bajo el paraguas teórico más tradicional de la historia de la educación. Sin embargo, en un sentido amplio que busca pensar nuevos temas, proponer diversos marcos de interpretación, repensar y visitar los archivos documentales y explorar diversos caminos de análisis, podemos incorporar a la comunicación o popularización de la ciencia por parte de distintas reparticiones del Estado como ámbitos donde la educación se diversifica.

Las fuentes y la variada documentación histórica analizada⁵ utilizan de manera indistinta las expresiones «comunicación», «popularización», «divulgación» y «difusión» para referirse a los procesos de transmisión de saberes en espacios no escolares.⁶ Pero también aparecen fórmulas como «educación popular» o «educación ciudadana» que nos permiten adentrarnos en las concepciones con las que se construyeron las estrategias de las distintas gestiones de los parques nacionales.

De un tiempo a esta parte la historia de la ciencia ha cambiado su mirada más tradicional sobre los estudios de su popularización, comunicación o «divulgación», como coloquialmente se conoce, y ha comenzado a prestar atención a una serie extremadamente variable de formas en las que la circulación de saberes promueve sentidos sobre lo que son «las ciencias», o el contenido de «lo científico», «la científicidad», y no solo a su contenido específico. Es decir que, como disciplina, analiza no solo la forma en que se comunica sino los modos en que estos saberes se producen y circulan (Secord, 2004; Gavroglu, 2012; Burke, 2017).

Los estudios sobre el Estado y la historia de las instituciones estatales son parte del entramado de temáticas necesarias para acercarse al objeto de investigación. La vinculación de estos saberes con las agencias estatales ha sido abordada por Mariano Ben Plotkin y Eduardo Zimmermann (2012a y 2012b), entendiéndola como un proceso de necesidad recíproca y de complementariedad entre el Estado y el «conocimiento» a modo de legitimación mutua en el contexto de la periferia –no necesariamente pasiva– del mercado mundial de ideas y modelos institucionales. Al centrarnos en una repartición estatal en la que sus agentes no son pedagogos y docentes, sino burócratas, técnicos y aficionados, es necesario adoptar una serie de recaudos sobre quiénes conforman estas instituciones, es decir quiénes son el Estado, su rostro humano, y cuáles

5. El presente capítulo recupera cuestiones abordadas con mayor profundidad en mi trabajo de tesis doctoral (Piantoni, 2020).

6. Suele usarse la fórmula «educación no formal» para referirse a las instituciones que educan por fuera de la escuela, entre ellas los museos. Sin embargo, esta mirada, que se construyó como alternativa libre, que permitiese el desarrollo de la educación ligada a deseos, intereses y necesidades frente a la educación escolar tradicional, pasiva y acrítica, supone una lectura deficitaria sobre el sistema escolar y minimiza el estatus educativo de las tareas que se realizan en los espacios museísticos. Por ello en la actualidad se busca pensar en términos de una pedagogía social que otorga visibilidad y reconocimiento pedagógico a las prácticas educativas fuera del ámbito escolar (Pedersoli, 2020).

son sus prácticas cotidianas (Bohoslavsky y Soprano, 2010; Di Liscia y Soprano, 2017).⁷ Estos hombres y mujeres que producen saberes y los comunican encarnan el Estado y aplican política pública en el territorio como experiencias que desbordan las miradas más tradicionales de su accionar. Estas mujeres y hombres configuran lo que podríamos llamar puntos de intersección entre las definiciones más estrictas de intelectuales, expertos, aficionados, *amateurs* y burócratas del Estado, es decir que se trata de híbridos con capas superpuestas de todas ellas (Pupio y Piantoni, 2017 y 2018).

Son estas perspectivas renovadas las que nos permiten pensar nuestro objeto de estudio y las estrategias que se desplegaron para hacer y comunicar ciencia en el seno de los parques nacionales, entendiendo al Estado como productor de saberes más allá de las academias y como educador más allá de las escuelas.

FOTOS, POSTALES E IMÁGENES EN MOVIMIENTO

Con la finalidad de ilustrar las bellezas panorámicas que promocionaba como destinos turísticos la repartición de Parques Nacionales, se inició un archivo de fotografías con más de mil ejemplares a partir de donaciones hechas por aficionados y la compra a las casas de fotografía de la región de Nahuel Huapi (PNNH) e Iguazú (PNI), las primeras áreas protegidas. En 1936 el archivo contaba con 1.800 ejemplares, y nueve años después esa cantidad ascendía a 6.953 según las memorias de la institución. Este archivo fotográfico permitió utilizar una muy variada gama de estrategias, como la producción de folletos en varios idiomas, ilustraciones, tarjetas postales, planos, láminas, estampillas y volantes. Con el tiempo, también se incorporaron registros fílmicos, realizados por Parques Nacionales o encargados a otras entidades, para la promoción y propaganda de los diversos destinos turísticos. Además, muchos cuadros realizados por artistas de la región fueron adquiridos para integrar las pinacotecas de PN, ya que la obra pictórica hacía eco de la narración iconográfica que también propició la institución, tomando la obra de arte como otro de los soportes de la identidad nacional y regional (Piantoni y Pierucci, 2021).

Estos dispositivos circulaban en las oficinas de informes, empresas y operadoras de turismo, agencias marítimas y embajadas para su difusión. Estos materiales eran acompañados por la publicación de anuncios gráficos y radiales de circulación nacional que difundían reportajes y crónicas de viajes.

En 1939 se encomendó al instituto cinematográfico del Estado la producción de dos películas a color sobre la pesca y los deportes de invierno. Sin embargo, recién en 1941 fue presentado por la Dirección Nacional de Espectáculos Públicos y se obtuvieron algunos ingresos por la proyección cinematográfica sistematizada.

7. Dada la extensión del presente capítulo, será imposible abordar aquí en detalle las trayectorias personales de quienes han configurado la repartición de Parques Nacionales durante el periodo analizado. Sin embargo, puede accederse a un mayor detalle de este análisis en Piantoni, 2020.

En uno de los dos films⁸ se observa la relación entre la obra pública propiciada por el Estado con la belleza del escenario natural: una placa anunciaba que las imágenes que fueron recogidas representan la naturaleza, el progreso y el deporte considerados propios, con el propósito de que los argentinos empezaran a apropiarse de los recursos naturales de su patria. Como en la mayoría de estas producciones, el eje discursivo es el imponente entorno natural, escenario de las diversas actividades que se pueden realizar, y en su placa de cierre se explicita el objetivo de «divulgar la belleza argentina en tierra sureña». Esta afirmación estaba ligada a la idea de que «conocer» ayudaba a «cuidar» y «valorar» los entornos naturales. Pero, además, servía para legitimar la función de los PN, por ello, la promoción filmica del turismo jugó un rol muy importante en el marco de la propaganda política tanto de los gobiernos conservadores como del peronismo.

En esta primera sección o selección debe notarse que la intención primaria estaba vinculada con la oferta visual de atractivos para el consumo turístico, es decir, se trataba de ofrecer al público –potencialmente visitante– una aproximación de los territorios bajo la protección de Parques. Sin embargo, se incorporaba además en esta lógica la idea del acercamiento a estos espacios desde una mirada nacionalista, de proyecto superador que le pertenecía al conjunto del pueblo argentino. Aquí se observa el germen de la función pedagógica asignada a la repartición, que evolucionaría a lo largo de las diversas gestiones y que se articularía y complementaría con otras estrategias o recursos para «educar» al pueblo argentino sobre los Parques Nacionales, la conservación de la naturaleza y otros temas afines.

FOLLETOS, GUÍAS TURÍSTICAS Y TEXTOS CIENTÍFICOS

Como decíamos, desde comienzos de la historia institucional se contó con un área destinada a la propaganda cuya actividad se asoció a la promoción del turismo en los parques nacionales. Si bien en sus inicios no tuvo un presupuesto muy amplio y su escala de producción era reducida, rápidamente se convirtió en una de las divisiones de mayor crecimiento tanto en cantidad de trabajo como en tipo de manufactura (DPN, 1936: 67 y ss.) en el contexto de lo que se ha dado en llamar como la «época de oro» del libro y de la industria editorial en la argentina (De Diego, 2014; Giuliani, 2018). Ese período se encuentra signado por un gran impulso al desarrollo técnico científico (Hurtado, 2014; Comastri, 2015).

Desde 1935 se destacó la elaboración de una guía del Parque Nacional Nahuel Huapi, compuesta por cinco tomos.⁹ Cada ejemplar incluía una diversidad de contenidos que abarcaba desde información para llegar al destino a definiciones sobre lo que es un parque nacional y nociones sobre la historia y etnología de la

8. Se trata de una película musicalizada sin narración de voz en *off*.

9. En realidad, finalmente se editaron solo las cuatro primeras secciones, ya que la última se consideró que reiteraba información vertida en las anteriores. Ver DPN (1938).

región, su flora y fauna, detalles sobre su geología y geomorfología y otra información de divulgación general de la Norpatagonia. Cada tomo estaba precedido por una introducción que incluía la descripción del Parque Nacional Nahuel Huapi y la caracterización de los parques nacionales. Además, la información textual estaba acompañada por una importante cultura visual que incluía dibujos, fotografías, planos y acuarelas. Estas secciones fueron reimpresas de forma anual en las temporadas estivales, e incluso llegaron a ser traducidas al inglés. Con estas guías la repartición iniciaba un complejo entramado de vinculaciones entre la promoción del turismo y la divulgación de saberes, ya que se consideraba que la

[...] eficiente propaganda que se realiza mediante folletos, vistas fotográficas, cinematográficas, avisos, etc., no solo para atraer al turismo, sino también para *despertar el interés de los aficionados y hombres de ciencia*, así como de *instituciones científicas y culturales* hacia esas maravillosas regiones, constituyen otros tantos elementos eficaces en el desarrollo del vasto programa de acción trazado para lograr el mejor cumplimiento de los fines perseguidos por la Ley 12103 (DPN, 1940: 9).¹⁰

En la Memoria de 1937 de la repartición se realizó un pormenorizado detalle del tomo que refiere a la Historia de Nahuel Huapi, el cual abarcaba cerca de 300 años y era considerado como la primera «palabra oficial» que se editaba sobre la región desde las obras de Francisco P. Moreno (DPN, 1938: 85 y ss.). Esa guía venía acompañada de láminas en colores y gran cantidad de material gráfico y dibujos que «aclaraban» el texto y «ampliaban» el conocimiento del lector sobre estos temas. Asimismo, la guía orientada a la flora y fauna realizaba una detallada lista de ejemplares que pueblan la zona, consignando su nombre «vulgar» acompañado del nombre técnico, y una breve explicación sobre su ubicación y comportamiento.

Paralelamente a este proceso de publicación de las guías turísticas, cuyo objetivo era el de divulgar determinados saberes, la institución comenzó a editar complementariamente material científico de investigaciones asociadas a sus territorios. Entre ellos aparecieron producciones realizadas por especialistas pertenecientes al universo científico y universitario, y por otro lado materiales realizados íntegramente por personal de Parques Nacionales.

En este conjunto de materiales científicos destaca la serie de anales que se publicaron.¹¹ Un análisis de los índices de estos anales muestra que sirvieron como una revista de divulgación en la que se recopilaban artículos que se vinculaban con las temáticas de los parques nacionales de forma general, aunque

10. El destacado me pertenece, como en todas las citas textuales a continuación.

11. Estos se publicaron en dieciocho tomos entre 1945 y 2010, de forma muy irregular, con formatos diversos, incluso con nombres y dependencias distintas, pero la institución los considera una única colección. Estos se componen de cuatro series: *Anales del Museo Nahuel Huapi* o *Anales del Museo de la Patagonia* (tres tomos), *Revista Natura* (dos tomos), *Anales de Parques Nacionales* (once tomos) y *Anales de Parques Nacionales: Patrimonio y Cultura* (dos tomos).

no todos los textos se desarrollaban sobre jurisdicciones bajo su control. Con el tiempo, se fueron especializando y se puede observar que cada vez más fueron los científicos y técnicos que trabajaban para Parques –que probablemente se desempeñaban en espacios tanto académicos como profesionales– quienes empezaron a publicar y comunicar su trabajo dentro de la institución, pasando los anales a ser un órgano oficial de comunicación y perdiendo, por lo tanto, este perfil académico de «revista» donde cualquier cientista podía publicar su investigación particular. Entre quienes colaboraron con materiales y artículos para los diversos tomos aparecen académicos de institutos de investigación, museos y universidades nacionales, técnicos forestales, ingenieros agrónomos y aficionados a la arqueología, entre muchos otros.

Así como otras estrategias de divulgación de conocimiento científico elaboradas por Parques Nacionales, los anales constituyeron un entramado de herramientas muy dispares en su formato, contenido y continuidad. Estuvieron sumamente vinculados a quién o quiénes encabezaban dicho proyecto en cada momento, y fueron utilizados para validar y formalizar saberes con el objetivo de formar parte de las discusiones científicas del período.

En la presentación del primer volumen, el administrador general de Parques Nacionales y Turismo, el teniente coronel (r.) Napoleón Irusta, expresó la importancia que revestía para la repartición la divulgación científica de lo que constituye la historia y naturaleza de Patagonia:

[...] haciendo conocer en varios aspectos y ambientes el territorio de la Patagonia de una manera verídica, sin fantasías y en forma sencilla; tratando de hacer *agradable* la lectura, que aparte de ser entretenida reúne condiciones *de enseñanza e interés ilustrativo*, como sucede siempre con todo elemento que pertenece o refiere a la naturaleza (AGPNyT, 1945: VII).

Años más tarde, en sintonía con estas palabras, a partir del segundo plan quinquenal de 1952 se promovió la edición y divulgación de saberes sobre los PN. En algunos de los materiales producidos durante este período se podía leer la siguiente inscripción:

El Estado, mediante la educación y la enseñanza en todos sus ciclos generales y especiales, y los demás recursos a su alcance, promoverá el desarrollo de una clara conciencia científica y técnica nacional que contribuya a la creación de una cultura nacional y concurra a la consolidación de la justicia social, la independencia económica y la soberanía política.

2.º Plan Quinquenal, VI.G.3 (AGPN, 1954: 1).

En casi todos estos materiales la imagen cobraba una importancia notable, ya que los dibujos, bosquejos, mapas y fotografías eran de gran importancia para acompañar los textos, ya se tratase de diseños demostrativos y ejemplificadores o, efectivamente, de diseños correspondientes a la ilustración científica (Rouaux, 2015). El propósito era hacer más amena la presentación de

los temas, aportar desde el punto de vista pedagógico y construir desde un lenguaje visual a la argumentación presentada. De esta forma, por ejemplo, los dos números de la *Revista Natura* incluían al final unas láminas denominadas «Serie Botánica» con descripciones de especies vegetales de los parques nacionales realizadas por Milán Dimitri e ilustraciones científicas de Jean Winterhalter, cuestión que era resaltada en múltiples oportunidades: «No escapará al señor Decano que una de las maneras más positivas de *hacer conocer y divulgar* nuestras bellezas y riquezas naturales es la de proceder a *ilustrar y describir* las especies animales y vegetales más típicas de cada parque y reserva nacionales».¹²

En relación con los textos, si bien la intención expresa era la de construir una herramienta de divulgación, algunos más que otros estaban escritos en un vocabulario ameno, de fácil lectura, donde los autores se detenían a explicar variados detalles contextuales o características generales de los territorios, hechos u especies que estaban describiendo. Otros materiales eran más propios del ámbito científico de quienes los produjeron e incluían listados de especies con vocabulario técnico específico y no inteligible para un público lego.

FIESTAS, CONGRESOS Y EVENTOS

Una clara manera de generar la circulación del conocimiento son los congresos y seminarios académicos, pero, por supuesto, más que eventos dirigidos a un público amplio, son encuentros entre pares. Sin embargo, para las distintas gestiones de PN eran una plataforma para construir lazos estratégicos con socios y colegas insertos en el mundo académico para la difusión de saberes que luego eran multiplicados en otras estrategias.

Una mención especial merece la compilación publicada por Parques en 1951, denominada *Conferencias del Seminario Francisco P. Moreno de la Sociedad Científica Argentina. Año 1947*, donde se reunían las conferencias dictadas en dicho encuentro. El seminario, según sus organizadores, tenía como finalidad difundir los conocimientos y el significado de la vigilancia de los recursos naturales por la importancia de su valor económico y científico.¹³ Además de las alusivas semblanzas, recordatorios y biografías temáticas asociadas a la figura de Francisco P. Moreno, considerado el «padre» de los Parques Nacionales, en las conferencias brindadas por disertantes de renombre en muy diversas disciplinas se abordaron sobre todo temas en relación con la protección y conservación de la flora y fauna, que tendrían un gran peso en la repartición, dejando atrás la centralidad del turismo.

12. Nota al señor interventor en el Museo y Facultad de Ciencias Naturales, Dr. Sebastián Guarrera, del jefe de la División de Protección de la Naturaleza y director de los anales de Parques Nacionales, Ing. Agr. Milán J. Dimitri, del día 5 de septiembre de 1957. Expediente D607, Archivo Museo de La Plata.

13. Nota al jefe de la Secretaría Técnica de la presidencia, por José Liebermann, 17 de noviembre de 1947. Archivo General de la Nación, Caja 598, Iniciativa 2563.

Las palabras iniciales a cargo del Dr. José Liebermann ponían el acento en aspectos que merecían, según el programa de la Sociedad Científica Argentina, la «urgente atención del Estado y del pueblo». Su objetivo era

[...] colaborar, con su prédica y su acción, en la obra de los organismos oficiales encargados de velar por la integridad de la fauna, de la flora y de la gea [...] queremos, entre otras cosas, la intangibilidad de la naturaleza indígena; la creación de Parques Naturales en provincias; *el turismo estudiantil en el interior, para ahondar el conocimiento de lo nuestro y despertar inquietudes por la tierra*; [...] *la intensificación de las ciencias naturales argentinas en todo los ciclos de la enseñanza*; la profundización de los problemas patagónicos, especialmente los de su colonización y sus poblaciones indígenas y el reacercamiento general del hombre a la naturaleza (AGPNyT, 1951: 14).

Si bien abundaron durante este período, no solo los congresos y encuentros de académicos eran la norma. También existieron diversas fiestas y eventos cuyo objetivo era promover una serie de saberes a sectores más amplios de la población. Por ejemplo, la Semana de los Parques Nacionales, organizada en el Parque Nacional Nahuel Huapi del 1 al 12 noviembre de 1953 por la Administración General y la Comisión Nacional del Cincuentenario de PN (AGPN, 1954); o las Fiestas de la Flora, de la Fauna y de la Selva realizadas en el año 1954 en los parques de Nahuel Huapi, Los Alerces e Iguazú, respectivamente. Dichos eventos podrían no considerarse parte del mismo entramado. No obstante, perseguían –también en el marco del segundo plan quinquenal– la función de posibilitar el acceso del pueblo al conocimiento de las bellezas naturales del país y el acrecentamiento del acervo cultural de la nación.¹⁴ Los programas de actividades, que incluían excursiones educativas a los visitantes, diversas disertaciones y exposiciones sobre flora y fauna, fueron editados como pequeños libros que incluían información específica de especímenes en cada uno de estos parques.

Estos materiales diversos editados por PN se intercambiaban con instituciones académicas y museos nacionales e internacionales, y circulaban por bibliotecas con la intención de expandir la cantidad de personas que accedían a los saberes en ellos incluidos, tanto escritos como plasmados en las ilustraciones.

MUSEOS, DIORAMAS Y MODELOS 3D

La retórica visual incluyó también diseños tridimensionales que representaban los atractivos de los parques nacionales. Además de la publicación de anuncios en grandes diarios y periódicos, reportajes, crónicas de viajes y mensajes radiales, se utilizaron otras herramientas tales como la exposición de dioramas que representaban los atractivos de los PN en diferentes vidrieras en la Ciudad de Buenos

14. Notas al señor interventor de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo Dr. Joaquín Frenghele [sic] del Ing. Agr. Lucas Tortorelli de los días 11 de enero, 5 de febrero y 11 de junio de 1954. Expediente A71, Archivo Museo de La Plata.

Aires o la participación en ferias internacionales con la exposición de maquetas del hotel Llao Llao, ubicado en el Parque Nacional Nahuel Huapi. Estas vitrinas, que la sección de Propaganda producía a fin de promover en las grandes ciudades el turismo a las áreas protegidas, eran construcciones idealizadas en las que se exponían objetos que buscaban atraer prácticas como el esquí.

Además, Parques Nacionales integró a su organigrama diversas instituciones culturales, entre ellas las museísticas, para la divulgación del conocimiento de la «civilización» y la cultura. En 1939, desde el Parque Nacional Nahuel Huapi se comenzó a proyectar una red de museos regionales para cada parque. Dicho proyecto a gran escala no pudo concretarse, pero la primera experiencia piloto se ha desarrollado a lo largo del tiempo hasta la actualidad en la ciudad de Bariloche.

Las colecciones de este primer museo se constituyeron a partir de la compra que el Estado nacional hizo de la colección arqueológica personal de un privado, Enrique Amadeo Artayeta, quien se constituyó en su primer director (Piantoni, 2016; Pupio y Piantoni, 2017). Prontamente, la institución se nutrió de más objetos producto de donaciones, préstamos y otras compras para las secciones de historia, antropología y mineralogía. Además, se dispuso la caza de especímenes de los parques nacionales para que pudieran ser taxidermizados y expuestos en la sala de ciencias naturales, y se compraron e intercambiaron pieles con otros museos (Piantoni, 2020). Igual tratamiento tuvieron las colecciones en la breve experiencia del museo que funcionó en Iguazú.

El poder transformador asignado a la educación residía en considerar que por aquella vía era posible una regeneración moral y civilizatoria como avanzada hacia el progreso. Esa misma función se asignaba a la institución museo. De manera complementaria, y adicional al sistema educativo, la sala de historia servía una función pedagógica de importancia, uniendo a la región al entramado nacional a través de la campaña del desierto.

Sobre estas instituciones se expresaba en la Memoria Aniversario, que se proyectó publicar en 1944, lo siguiente:

La historia política y militar de todos esos territorios se expresa allí con mejores recursos que cuanto representan muchas palabras de los libros, porque *el visitante asiste con sus ojos y también con su emoción a las cosas y los objetos* que prolongan indefinidamente en el tiempo la proyección de seres que vivieron, con sus sacrificios y a veces con su martirio, para ser útiles a un ideal, a una causa, a una aspiración, en fin, que en definitiva resumen una misma palabra y una sola unidad: la Patria.¹⁵

En la prensa se publicaban registros de los horarios de atención del museo, el cual abría sus puertas jueves y domingos entre las 14:30 y las 17:30 horas. A pesar de lo

15. Dirección de Parques Nacionales y Turismo (DPNT), *Preliminar Memoria correspondiente a los años 1943-1944. Diez Años de Parques Nacionales: Memoria Extraordinaria de la Dirección de Parques Nacionales y Turismo con motivo del décimo aniversario de la promulgación de la Ley 12.103 por el poder ejecutivo nacional el 9 de octubre de 1934*, 1944. Disponible en Fondo Bustillo del Archivo General de la Nación, Legajo 3343.

acotado del horario de visita, en la documentación se expresa que el museo había llegado a recibir entre 290 y 400 visitantes (además, ciertos días se permitía abrirlo exclusivamente a los colegios de la localidad).¹⁶ Incluso, en otra documentación subrayaban que en el año 1940 habían visitado el museo 3.500 personas «que lo acogen con beneplácito y simpatía, sin contar los colegios y el ejército que lo hacen periódicamente».¹⁷

Enrique Amadeo Artayeta, su primer director, concebía al museo como «*un templo de educación que enseña e instruye por la vista, sin necesidad de impartir conocimientos, teniendo la ventaja [de] que penetra el sentido, que se graba en la memoria*»,¹⁸ «ilustrando al espectador por la vista, impresión esta, la más imperecedera de los sentidos».¹⁹

En la *Memoria* del año 1941, también se destacaba el rol que el museo cumplía como parte de la educación no escolar y como instrumento de divulgación:

El *pueblo* tiene una marcada predilección por visitarlo y es honroso decirlo, que la obra realizada por Parques Nacionales en ese sentido es importante, pues paulatinamente se puede apreciar el *adelanto en el grado de cultura que se observa en la masa popular*, con el simple contacto al frecuentar el Museo (DPN, 1942: 112).

Tanto en Nahuel Huapi como en el museo que funcionó brevemente en Iguazú se apeló a estrategias que no incluían explicaciones textuales o por medio de visitas guiadas, sino que eran los objetos los que hablaban por sí mismos. Además, se apeló a dioramas o maquetas que ensayaban «escenarios» naturales con los animales taxidermizados, tratando de poner al visitante en una situación próxima a la realidad.²⁰ Se buscaba recrear lo más fielmente posible el ambiente de la costa patagónica. El montaje cumplía la función de sintetizar una serie de eventos naturales, momentos y especies en un único espacio.

16. Carta dirigida al Dr. Ricardo Levene por Enrique Amadeo Artayeta, el 10 de septiembre de 1940. Disponible en Archivo Documental Museo de la Patagonia.

17. Memoria del Museo de la Patagonia, año 1940. Disponible en Archivo Documental Museo de la Patagonia.

18. Conferencia dada en LRA Radio del Estado, 23 de noviembre de 1939. Disponible en Archivo Documental Museo de la Patagonia, Cuadernos de trabajo e investigaciones, 1939-1947, Carpeta 1. Colección Enrique Amadeo Artayeta, pp. 2-3.

19. Enrique Amadeo Artayeta, informe *El Museo de Nahuel Huapi Perito Francisco P. Moreno*, Buenos Aires, 2 de enero de 1946. Disponible en Archivo Documental Museo de la Patagonia.

20. Como lo analiza Élica Blasco (2011) para el caso del Museo Histórico de Luján bajo la gestión y administración de Enrique Udaondo, la experiencia de montaje para evocar y representar arquetipos del pasado y atraer al visitante a fin de trasladarlo «a otros tiempos» se realizaba por medio de la recreación de escenas de bailes, quehaceres cotidianos, eventos, etc. que se compusieran de gestos y poses lo más naturales posibles, incluso a partir de la reproducción de cuadros o fotografías. En muchos casos se llegó a adecuar las fachadas de los edificios para estar en concordancia con el contenido. Estas experiencias representacionales incluían maniqués de cera con ropas utilizadas en vida de determinadas personalidades políticas y militares, una manera de construirlos como «héroes inmortales». En algún punto este elemento de las exposiciones puede tener un correlato con lo realizado en Nahuel Huapi, si se interpreta que los maniqués comunes utilizados con las vestimentas de los «próceres del desierto» buscaban producir el mismo efecto. Sin embargo, si bien el montaje del Museo de la Patagonia buscaba asignarles un valor central y celebratorio, el efecto era más «solemnizador» que representacional, ya que carecían de rostro, expresiones, poses, gestos, y estaban dispuestos en un círculo y no recreando una escena.

Sobre la tarea de preparación de las muestras, se expresaba en un informe:

En el *hall* de entrada al Museo, como muestra de la *labor ilustrativa y científica* que se realiza, se ha producido un diorama, magníficamente realizado por el taxidermista del Museo, una escena de la parte sur de las costas patagónicas, en el que se pueden admirar como en estado natural ejemplares de pingüinos, petreles, cormoranes, albatros, etc.²¹

Estos mundos creados *ad hoc*, que no existen en la realidad material de la que han sido extraídos, sino que existen en los papeles, en las palabras, en inventarios, en depósitos, salas de exhibición, a partir de la clasificación y la seriación de los objetos y su conversión en material científico, tienen tanto que decir por medio de las colecciones como por el diseño de muebles, laboratorios, talleres, depósitos, salas de exposición, etc. Estos mensajes en 3D constituyen una forma de comunicación y crean retórica material, a partir de la estructura edilicia, como recursos de representación de las ideas.

Pese a los fuertes vínculos que se establecían en términos retóricos con el sistema educativo, no hemos podido detectar que existieran en las zonas de influencia de estas instituciones ejemplos de museos escolares o pedagógicos (García, 2007 y 2010; Linares, 2012). Sin embargo, sí surgirían otras estrategias y formas de vinculación con las escuelas, como se verá en el apartado siguiente.

LAS ESCUELAS, ACTOS Y VISITAS

Muchos años antes de que la educación ambiental se definiera como campo, existieron experiencias de vinculación entre el organismo de conservación y el sistema educativo. Esos lazos incluyeron proyecciones de los *films* y otros materiales de divulgación en las escuelas. Pero, además, hubo espacios donde la liturgia y los actos públicos traspasaron los límites propios de la educación para la conservación y, como en el caso de los museos, cobraba preponderancia la función nacionalizadora y patriótica que cumplían los PN a mediados del siglo XX.

Desde prácticamente el principio de la historia institucional se destacan las visitas a escuelas de la capital que realizaba el personal de la repartición. En estas «expediciones de propaganda» se llevaban a las escuelas un conjunto de estrategias didácticas que incluían charlas, proyección de fotografías en colores, láminas de carácter educativo y, años después, se sumaron las producciones cinematográficas ya mencionadas:

[...] *El aula primaria, es un excelente factor para lograr una sana propaganda nacionalista* [...] La propaganda impresa se ha orientado en base a las necesidades y aptitudes del *público escolar* a quien se dirigía.

21. Informe Museo de la Patagonia «Perito Francisco P. Moreno» de Etnografía, Historia y Ciencias Naturales, s/f. Disponible en Archivo Documental Museo de la Patagonia, Bmce 2A 14.

Por otro lado, esta propaganda ha servido en muchos casos como *instrumento de enseñanza, que ilustraba las clases [...]* (DPN, 1937: 55).

Como complemento, se buscaba que se integrara el tema en las escuelas. Ese objetivo consta en la Memoria de 1935 que Exequiel Bustillo le escribió a Ricardo Levene para que la Comisión Revisora de Historia y Geografía a su cargo tuviera a bien incluir alusiones a los parques nacionales en los programas de enseñanza pública. Allí señalaba que entre las finalidades asignadas a los PN está la de «Conservar la naturaleza de los parques nacionales y atraer a ellos la atención del país, para su *apreciación y estudio*, estimulando su frecuentación, [...] con propósitos de recreación, *educación popular* e investigación científica [...]» (DPN, 1936: 141).

La escuela fue, sin duda, una de las instituciones claves en la concreción de este propósito en cuanto asumió un enérgico programa de educación patriótica que, a partir de un conjunto de rituales y contenidos escolares, se proponía «fabricar» argentinos en las regiones más tardíamente incorporadas (Mecozzi, Carey y Luseti, 2011). En muchos Territorios Nacionales y algunas provincias, el proceso de escolarización fue, mayoritariamente, de educación común, elemental o primaria. Para otros rangos etarios se apeló a otro tipo de intervenciones pedagógicas, entre ellas la construcción y difusión de un determinado tipo de historia a partir de las conmemoraciones públicas.

Por ejemplo, el vínculo del museo del Parque Nacional Nahuel Huapi con las escuelas no se circunscribía solo a las visitas por sus salas, sino que otra de las acciones llevadas adelante por esta institución eran los actos públicos:

Se ha colaborado siempre con las autoridades nacionales, militares y *escolares con la celebración de efemérides patrias [...]* en muchas oportunidades mediante disertaciones por radiotelefonía ya ha hecho conocer al público parte de la historia de nuestra Patagonia, como así mismo distribuido tarjetas recordatorias de los centenarios de los personajes más caracterizados que tomaron parte en las cruzadas civilizatorias que la conquistaron.²²

Para aquellos que no formaban parte de las instituciones escolares se abría paso a las conmemoraciones públicas de las fiestas mayas y julias, a las que con el tiempo se agregó un calendario de eventos locales. Los eventos públicos apoyados por la política y la academia, en la que los escolares interactuaban, interpelaban a la sociedad a través de un marcado calendario de liturgia patriótica celebrado e impulsado desde el gobierno (ya fuese nacional, provincial, territoriano o municipal) que se fue ampliando con el correr de los años. Entre tales fechas, Enrique Amadeo Artayeta destacaba el 3 de abril, por ser

22. Informe Museo de la Patagonia «Perito Francisco P. Moreno» de Etnografía, Historia y Ciencias Naturales, s/f. Disponible en Archivo Documental Museo de la Patagonia, Bmce 2A 14.

el aniversario de la llegada del general Conrado Villegas al Lago Nahuel Huapi en el Cerro del Carmen, en el año 1881; el 19 de mayo, por la jura de la bandera por los conscriptos que se incorporaban al Ejército; el 14 de enero de 1941, por la inauguración de la estatua del General Roca; y el traslado de los restos de Moreno al Nahuel Huapi, en enero de 1944, festejados como fechas patrias argentinas.

Periódicamente la Dirección del Museo, en combinación con la agrupación militar destacada en Bariloche, hace participar al pueblo de ceremonias públicas en la Plaza Expedicionarios del Desierto, conmemorando fechas históricas y que aparte de ilustrar al pueblo con conferencias alusivas a la fecha que se conmemora lo hace para *ilustrar y levantar el espíritu de nacionalidad en el núcleo de la población*.²³

De la misma forma, en la Memoria institucional de 1940 se resaltaba que se habían realizado diversos «actos para rememorar fechas de nuestro pasado histórico y político, con el exclusivo fin de hacer *acrecentar el sentimiento de patria y nacionalidad en esta zona tan apartada*».²⁴

La importancia de esta vinculación con el público era permanentemente señalada y resaltada en los documentos oficiales:

Siguiendo el propósito establecido por esta Dirección de propender el amor a la Patria en las fechas memorables de nuestra historia [...] es muy satisfactorio poder manifestar la *acción educativa y de cultura que ejerce en el pueblo en general*, el contacto ilustrativo que ofrece el Museo, en las distintas especialidades que cultiva, siendo elocuente el cambio sufrido por la población, la que se puede declarar es toda amiga de la institución de enseñanza gratuita y sin esfuerzo.²⁵

Por su parte, dado que en 1948 las ruinas de San Ignacio cercanas a Posadas, capital del Territorio Nacional de Misiones, fueron puestas bajo jurisprudencia de Parques Nacionales, Amadeo Artayeta comenzó a realizar las gestiones para que fueran explotadas a partir de visitas explicadas, buscando crear vínculo tanto con los turistas como con los grupos escolares de la región.²⁶

Todas estas experiencias hacían que la repartición estuviera presente en una multiplicidad de ocasiones, construyendo vínculos locales y emocionales con las diversas comunidades en las que se insertaba.

23. Memoria Museo de la Patagonia Dr. Francisco P. Moreno, 1940, p. 2. Disponible en Archivo Documental Museo de la Patagonia.

24. *Ibid.*

25. *Ibid.*

26. Notas del 29 de mayo, 24 de julio y 7 de agosto de 1948. Disponibles en Bibliorato N°1 Cartas Referentes al Museo de Iguazú, Colección Artayeta, Archivo Museo de la Patagonia.

UN MOSAICO DE EXPERIENCIAS PARA LA EDUCACIÓN POPULAR

«Conocer la patria es un deber» consignaba el lema de Parques Nacionales y se constituía en una de las pautas que guiaba parte fundamental de su política a mediados del siglo XX. Esta lógica servía a varias funciones que cumplían los parques. La primera de ellas tenía que ver con la legitimación social de la importancia de la institución estatal. Pero, además, excedía los límites de los conocimientos asociados a la naturaleza y su conservación, y servía en términos de promover una serie de saberes en la sociedad en vinculación a la incorporación de esos territorios al «ser nacional». Ello se producía a través de múltiples estrategias que buscaban promover lo que se entendía como «civilización y progreso», ya que la naturaleza era concebida a lo largo de todo el período desde una función moralizante y civilizatoria, es decir, como el escenario de la nación:

Desde el punto de vista cultural y social, el turismo desempeña un rol de gran importancia *sobre la cultura y educación del pueblo*.

Si bien es cierto que también persigue el solaz y descanso del turista, no menos verídico resulta *que la enseñanza y el conocimiento* que saca de la contemplación de la Naturaleza *acrecienta el nivel cultural de la población*, al penetrar, aunque sea solo superficialmente, en los encantos y misterios de aquella (Milán, 1954: 23).

Parques Nacionales apuntó a un muy diverso conjunto de públicos: aficionados, científicos, turistas, escolares, legos, entre otros, para promover la educación ciudadana utilizando un entramado de herramientas y dispositivos. Cada estrategia apuntaba a desplegar una serie de argumentos diversos a fin de propagar y establecer determinadas narrativas. De esta forma, la repartición se posicionaba como un órgano del Estado que producía y divulgaba saberes por fuera del sistema educativo. En esta lógica se entrecruzaron la popularización de la ciencia con la propaganda turística y nacionalista. Esta idea de «conocer para cuidar» buscaba articular el turismo con la conservación, aunque existieran relaciones tensas entre ambas acciones.

Las herramientas institucionales que buscaban dar a conocer aspectos de historia, arqueología, etnografía, botánica, zoología, mineralogía fueron sumamente diversas y se desplegaron en el territorio de maneras muy diferentes. Encontramos entre ellas fotografías, postales, obras pictóricas, dibujos, guías turísticas, audiovisuales, desfiles, conmemoraciones, así como museos, dioramas y vidrieras, publicaciones periódicas, cartillas, congresos, charlas, visitas guiadas, etc. Así, se consideraba que se lograba generar un «adelanto para la masa popular», la creación de una «cultura nacional», ahondar en el «conocimiento de lo nuestro» a través de «templos de educación» que apelaban a la emoción como estrategia para la «educación ciudadana».

Estos materiales eran producidos tanto por técnicos de la repartición y aficionados como por científicos proveniente del ámbito académico. Se desplegaron

múltiples estrategias de intercambio y colaboración con otras instituciones para poder acrecentar los recursos disponibles y así aumentar los dispositivos y materiales que pudieran despertar el interés, hacer conocer y divulgar todo aquello relacionado con Parques Nacionales.

A partir de estas estrategias se establecía la palabra oficial de esta repartición. A pesar de que a mediados de siglo XX se habían sucedido diversas gestiones, de perfiles político-ideológicos diversos, muchas de estas estrategias y dinámicas se mantuvieron, apuntalaron y hasta diversificaron y aumentaron.

A partir de todas estas experiencias, Parques Nacionales se constituyó como una repartición estatal con un fuerte carácter político que, además de proteger los entornos naturales, producía saberes y educaba construyendo relatos sociales en las zonas en las que se insertaba.

REFERENCIAS

Administración General de Parques Nacionales (AGPN)

- 1954 *Primeras Jornadas de Parques Nacionales, Ministerio de Agricultura y Ganadería de la Nación*, Buenos Aires, Talleres Gráficos del Ministerio de Agricultura y Ganadería de la Nación.

Administración General de Parques Nacionales y Turismo (AGPNyT)

- 1945 *Anales del Museo Nahuel Huapi*, t. 1, Buenos Aires, Imprenta de la Administración General de Parques Nacionales y Turismo.
- 1951 *Conferencias del Seminario Francisco P. Moreno de la Sociedad Científica Argentina. Año 1947*, s/l, Ministerio de Obras Públicas de la Nación, Talleres Gráficos de la AGPNyT.

Blasco, Élidea

- 2011 *Un museo para la colonia. El Museo Histórico y Colonial de Luján 1918-1930*, Rosario, Prohistoria.

Bohoslavsky, Ernesto y Soprano, Germán

- 2010 «Una evaluación y propuestas para el estudio del Estado en Argentina», en *íd.* (eds.), *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 hasta la actualidad)*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 9-55.

Burke, Peter

- 2017 *¿Qué es la historia del conocimiento? Cómo la información dispersa se ha convertido en saber consolidado a lo largo de la historia*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Comastri, Hernán

- 2015 *La política científica en el primer peronismo: discursos e imaginarios sociales (1946-1955)*, tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires.

De Diego, José Luis

- 2014 «1938-1955. La “época de oro” de la industria editorial», en *id.* (dir.), *Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880-2000*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 97-133.

Di Liscia, María Silvia y Soprano, Germán

- 2017 «Entre espacios grises y aristas brillantes: la categoría de burocracia estatal y el estudio de los sistemas de administración pública en la Argentina», en *id.* (eds.), *Burocracias estatales. Problemas, enfoques y estudios de caso en la Argentina (entre fines del siglo XIX y XX)*, Rosario, Prohistoria, pp. 9-41.

Dirección de Parques Nacionales (DPN)

- 1936 *Memoria correspondiente al año 1935*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Argentinos.
 1937 *Memoria correspondiente al año 1936*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Argentinos.
 1938 *Memoria correspondiente al año 1937*, s/l, Ministerio de Agricultura.
 1940 *Memoria correspondiente al año 1939*, Buenos Aires, s/e.
 1942 *Memoria correspondiente al año 1941*, s/l, Ministerio de Agricultura, Dirección de Parques Nacionales.

García, Susana

- 2007 «Museos escolares, colecciones y la enseñanza elemental de las ciencias naturales en la Argentina de fines del siglo XIX», en *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, vol. 14, n° 1, pp. 173-196.
 2010 «Museos y materiales de enseñanza en la Argentina (1890-1949)», en Castilla, Américo (comp.), *El Museo en escena. Política y cultura en América Latina*, Buenos Aires, Paidós, pp. 91-109.

Gavroglu, Kostas

- 2012 «Science popularization, hegemonic ideology and commercialized science», en *Journal of History of Science and Technology*, vol.6, pp. 85-99.

Giuliani, Alejandra

- 2018 *Editores y política. Entre el mercado latinoamericano de libros y el primer peronismo (1938-1955)*, Temperley, Tren en Movimiento.

Hurtado, Diego

- 2014 *El sueño de la Argentina atómica. Política, tecnología nuclear y desarrollo nacional (1945-2006)*, Buenos Aires, Edhasa.

Hurtado, Diego y Busala, Analía

- 2002 «La divulgación como estrategia de la comunidad científica argentina: la revista *Ciencia e Investigación* (1945-48)», en *Revista Redes*, vol. 9, n° 18, pp. 33-62.

Linares, María Cristina

- 2012 *Educación con los objetos. Museos pedagógicos en la historia de la educación argentina (1880-2009)*, tesis doctoral, Universidad Nacional de Luján.

Mecozi, Cecilia; Carey, Alina y Lusetti, Liliana

- 2011 «El intento por modelar argentinos. Escuelas, maestros, conmemoraciones y festejos en el Oeste de Territorio de Río Negro (1910-1945)», en Méndez, Laura (dir.), *Historias en Movimiento. Cuerpo, Educación y tiempo libre en la Norpatagonia 1884-1945*, Rosario, Prohistoria, pp. 51-123.

Milán, Dimitri

- 1954 «Rol que desempeñan los Parques Nacionales en el conocimiento y protección de la naturaleza», *Semana de los Parques Nacionales, Serie de Divulgación*, n° 1, Buenos Aires, Administración General de Parques Nacionales, pp. 21-28.

Pedersoli, Constanza

- 2020 *Educación y pedagogía en museos. Las visitas familiares a la exhibición DESmedidos: excesos y mandatos en la sociedad de consumo*, tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata.

Piantoni, Giulietta

- 2016 «Subjetividades, instituciones y memoria: el Museo de la Patagonia como escenario», en Méndez, Laura M. y Podlubne, Adriana (comps.), *Tiempo de jugar, tiempo de aprender. Educación, museos y prácticas corporales en la Patagonia norte. 1910-1955*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 111-131.
- 2020 *Instituciones culturales, producción y divulgación científica en los Parques Nacionales norpatagónicos en la primera mitad del siglo XX*, tesis doctoral, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.

Piantoni, Giulietta y Pierucci, Liliana

- 2021 «Paisaje, Nación y Turismo: La política de promoción de los Parques Nacionales de la Norpatagonia (1934-1955)», en Méndez, Laura; Piantoni, Giulietta y Podlubne, Adriana (eds.), *Desandando pasados. Escuelas, cuerpos, museos y narrativas en diálogo (Norpatagonia, siglo XX)*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 129-157.

Plotkin, Mariano Ben y Zimmermann, Eduardo (comps.)

- 2012a *Las prácticas del Estado*, Buenos Aires, Edhasa.
- 2012b *Los saberes del Estado. Política, sociedad y elites estatales en la Argentina del siglo XX*, Buenos Aires, Edhasa.

Pupio, María Alejandra y Piantoni, Giulietta

- 2017 «Coleccionismo, museo y saberes estatales. La colección de Enrique Amadeo Artayeta en el Museo de la Patagonia (Argentina) 1939-1950», en *Estudios Sociales del Estado*, vol. 3, n° 5, pp. 31-54.
- 2018 «Museos, coleccionistas y Estado. Tramas de circulación entre la actividad amateur y la experticia durante la primera mitad del siglo XX», en Caravaca, Jimena; Daniel, Claudia y Plotkin, Mariano Ben (eds.), *Saberes desbordados. Historias de diálogos entre conocimientos científicos y sentido común (Argentina, siglos XIX y XX)*, Buenos Aires, Ides, pp. 92-117.

Rouaux, Julia

2015 «Dibujando bichos: la ilustración científica en la entomología», en *Revista del Museo de la Plata*, n° 27, pp. 25-32.

Secord, Jim

2004 «Knowledge in Transit», en *Isis*, n° 95, pp. 654-672.

Negociaciones y confrontaciones entre Estado e Iglesia católica en el campo de la educación indígena en el Chaco argentino

YAMILA LIVA

Entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, el campo de la educación para indígenas en la región del Chaco argentino se caracterizó por una destacada presencia de la Iglesia católica. La intervención religiosa en esta región estuvo representada en mayor medida por la Orden de Frailes Menores que estableció misiones desde la década de 1850. El Estado, por su parte, intervino de forma directa recién en la década de 1910 a través de la Comisión Honoraria de Reducciones de Indios y la creación de reducciones civiles en los Territorios Nacionales de Chaco y Formosa (Artieda *et al.*, 2015).

En este capítulo expondremos una caracterización de la compleja trama de relaciones entre ambos agentes, recuperando para ello los antecedentes y fundamentos de la intervención religiosa y las fricciones que sucedieron cuando el Estado comienza a asumir un mayor protagonismo. Finalmente, abordaremos el análisis de una propuesta de complementación entre los misioneros franciscanos y un órgano estatal –la Comisión Financiera Honoraria de Reducciones de Indios– en el año 1915. Se trata de un proyecto de reorganización de la Reducción Napalpí (1911), de administración estatal, en el Territorio Nacional del Chaco, donde funcionaría un internado destinado a la educación de la infancia indígena bajo la dirección de los misioneros franciscanos. El análisis de esta propuesta servirá de marco para indagar en los versátiles vínculos entre ambas agencias, que variaron entre la confrontación, la negociación, la complementación y la articulación en la implementación de proyectos educativos. En línea con lo que sostienen Ana María De Donini y Carlos Torrendell (2007: 212) en materia de educación, en ciertos casos «el Estado se comportó como un aliado de la Iglesia, en otros como contendiente, o al menos como competidor incómodo».

Gabriel Torres (2018) señala que en Argentina se ha dado una construcción de una memoria discursiva en base a los sentidos de obligatoriedad, gratuidad y laicidad, además de la centralidad del Estado en la creación y administración del sistema educativo, pero que un análisis más pormenorizado puede otorgar matices a esta afirmación. Particularmente, en el ámbito de la educación para indígenas podemos reconsiderar esta memoria discursiva (Artieda, 2014).

Siguiendo estas discusiones, nos interesa profundizar tanto en las alianzas como en los conflictos entre el Estado y la Iglesia en el marco del diseño y la ejecución de proyectos educativos para indígenas.

Ubicamos los proyectos que aquí trataremos en un contexto atravesado por fenómenos de relevancia, siempre en el marco del proceso de consolidación de un Estado nacional en formación. Por un lado, la ocupación de los territorios indígenas entre 1884 y 1911, política vinculada con la expansión del mercado interno y la consolidación de una economía basada en la acumulación capitalista agroexportadora (Ruffini, 2007; Iñigo Carrera, 1998), que conllevó el retraimiento territorial y el sometimiento de los indígenas que habían mantenido su autonomía política y territorial hasta ese momento. Por otro lado, la conformación y expansión del sistema de instrucción pública regulado por la Ley 1420 de Educación Común, sancionada en 1884, que a pesar de distinguirse por la democratización en el acceso de las mayorías tendió a la exclusión de las infancias indígenas. Esta exclusión se debe fundamentalmente a que en Argentina «no hubo un espacio para un proyecto nacional contundente que previese la incorporación de los indios como ciudadanos» (Pellegrino Soares, 2016: 354).

Interesa aclarar que tanto en las misiones como en las reducciones civiles identificamos una concepción de educación que no se restringe solo al ámbito escolar, se trata de proyectos educativos que pretendían una regeneración de estos grupos por medio de un ejercicio continuo de educación. Siguiendo a Teresa Artieda y Laura Rosso (2009), la alteridad fue concebida mayormente como un obstáculo y, ante ella, funcionarios, religiosos y empresarios presentaron como opciones eliminarla o transmutar su naturaleza por medio de una pedagogía para su «re-generación», asociada con el trabajo. El tema requiere necesariamente una apertura hacia otras instituciones y modalidades por fuera de la escuela pública, dado el modo en que se resolvió la educación para estas poblaciones en Argentina entre fines del siglo XIX y mediados del XX, las características que adoptó y los actores involucrados.

El trabajo se apoya en investigaciones previas del Grupo de Estudios y Extensión sobre Pueblos Indígenas y Educación del Chaco argentino (GEPIE) de la Universidad Nacional del Nordeste. Asimismo, incorpora nuevas fuentes documentales que permiten ampliar el conocimiento construido, así como revisarlo y poner en diálogo esas fuentes con las estudiadas en publicaciones anteriores. Entre las fuentes, analizamos la Memoria Anual de la Comisión Financiera Honoraria de Reducciones de Indios del año 1915, que contiene la propuesta de reorganización de la reducción y la creación del internado para la infancia indígena. Se trata de un documento inédito, localizado en el Archivo General de la Nación, que condensa concepciones y posiciones del Estado nacional y los misioneros franciscanos respecto de los modos privilegiados para educar a la infancia e integrar a la población indígena a la sociedad nacional.

Triangularemos este documento con memorias e informes de misioneros franciscanos y funcionarios estatales, elaborados previamente a la presentación conjunta de esta propuesta.

LA INTERVENCIÓN CATÓLICA EN LA REGIÓN

Como mencionamos anteriormente, las políticas orientadas a la población indígena, si bien acusan cambios entre el período colonial y el republicano, mantienen como constante la presencia de la Iglesia católica.

El establecimiento de misiones fue parte de la estrategia defensiva implementada por la sociedad colonial y luego criolla. Durante las primeras décadas del siglo XVII, los jesuitas se propusieron establecer misiones entre los grupos guaycurú, quienes opusieron una pertinaz resistencia. A fines de ese siglo se orientaron a la fundación de reducciones en la periferia del Chaco y se inició el proceso de misionalización entre los grupos chaquenses (Maeder, 1991; Trincherro, 2000). Al momento de expulsión de los jesuitas, las misiones se hallaban en una etapa de formación (Maeder, 2002). Algunas desaparecieron y otras mantuvieron su accionar bajo la administración franciscana.

La intensa labor misional de los franciscanos durante el período colonial se vio debilitada y muchas misiones fueron destruidas durante las guerras civiles (Iturralde, 1909). En 1850, se abrió un nuevo ciclo de intervención misionera posibilitada por la organización del país bajo el régimen constitucional y las condiciones legales para ello (Maeder, 1991). La denominada segunda evangelización del Chaco fue parte de la estrategia estatal de avance de la frontera y estuvo amparada en el artículo 67, inciso 15 de la Constitución Nacional de 1853, que establecía la conversión de los indígenas al catolicismo, instalando la diferencia de tratamiento con el resto de la población y contraviniendo la libertad de cultos que la misma norma establecía en su artículo 14. Esta diferenciación de origen constitucional legitimará el predominio de la Iglesia católica y las acciones del Estado nacional afines a la introducción de la formación religiosa de estos pueblos.

Con este marco y la confluencia de intereses de las provincias limítrofes, los misioneros iniciaron una nueva etapa de intervención en la región. A mediados del siglo XIX, los frailes franciscanos de la Congregación de Propaganda Fide restauraron tres colegios: el Colegio de San Carlos en San Lorenzo (1855), el de San Diego en Salta (1856) y el Convento de la Merced en Corrientes (1865), constituyendo un frente misional para avanzar sobre el Chaco argentino (ibíd.). Algunas de estas misiones contaban con escuelas, y tanto sus maestras como los franciscanos recibían del gobierno un seguro mensual (Dalla Corte, 2012).

Entre 1892 y 1898, los prefectos Ermete Constanzi y Vicente Calloni prosiguieron con gestiones para establecer nuevas misiones en el Chaco. Lograron la aprobación del gobierno nacional durante 1898, y a inicios del siglo XX comenzaron una nueva etapa configurando un sistema de misiones (Langer, 2009) con las fundaciones de Nuestra Señora de Pompeya (1900), San Francisco del Laishí y San Francisco de Tacaaglé (1901).

Las misiones del período republicano «conservaron su papel de punto de avanzada y tuvieron la inicial confianza del Estado, que apoyó a los franciscanos y propició su instalación esperando que cumplieren la función de centro civilizador» (Teruel, 2005: 128). A pesar del latente enfrentamiento entre sectores laicos y

católicos de fines del siglo XIX, signado por la sanción de «leyes laicas», el establecimiento de misiones se mantuvo como una solución permanente:

La cuestión de la «evangelización del indígena» fue objeto de intensos debates entre sectores clericalistas y anticlericalistas de las elites morales del país. El resultado de esta tensión varió de acuerdo a la región que se tratase, pareciendo sobre todo depender de los requerimientos de la fuerza de trabajo aborigen, de los perfiles productivos de cada región, de los costos de la empresa y del grado efectivo de penetración estatal (Briones y Del Río, 2002: 49).

El desarrollo de las misiones franciscanas asentadas entre 1900 y 1901 en los Territorios Nacionales de Chaco y Formosa estuvo atravesado por los debates respecto de la eficacia de los misioneros en la civilización del indígena, los cuales derivaron en disputas presupuestarias con el Estado. Desde los tiempos inaugurales, el trasfondo de los cuestionamientos era la intervención religiosa en la materia. Al tratarse el presupuesto del Departamento de Relaciones Exteriores y Culto del año 1901, la asignación de las partidas presupuestarias para las misiones permanentes de Chaco y Formosa generaron un encendido debate en la Cámara de Diputados de la Nación, ilustrativo de las recurrentes disputas entre facciones liberales y católicas que oficiaron de detractores y/o defensores de la labor franciscana.

El diputado por Entre Ríos, Emilio Gouchón, exigió que se argumentara acerca de los beneficios que reportaba la inversión de las sumas destinadas a las misiones permanentes en favor de la civilización del país. El diputado Ponciano Vivanco lo acusó de oponer «al fanatismo católico, un fanatismo liberal» (Diario de Sesiones de la Cámara Diputados [DSD], 13 de octubre de 1900, p. 130). Por su parte, el diputado Manuel Carlés, de Santa Fe, se erigió en defensor de las misiones aludiendo a la experiencia franciscana en el Chaco santafesino. Desplegaba una cadena de relaciones causales que se iniciarían con la tarea misionera y que derivarían en la ocupación definitiva de los Territorios Nacionales conquistados. De esa manera, expresaba lo siguiente:

Allí donde el indio dominaba con todo su salvaje imperio, allí fue el misionero y tras del misionero fue el colono, y tras del colono el comerciante, y tras del comerciante el ferrocarril y tras el ferrocarril apareció la colectividad: se formaron los pueblos y lo que pasó en mi provincia pasará en Misiones, en el Chaco y en todas las poblaciones del norte de la República (ibíd.: 131).

El diputado Carlés exaltaba la obra anticipatoria de los franciscanos allí donde la escuela estatal no había llegado:

me animo a decir que, no existiendo escuelas del Estado en aquellos parajes, los pocos indios que saben leer y que han podido adquirir los más elementales principios de la cultura se lo deben pura y exclusivamente a las misiones. ¿es o no esto obra de civilización? (ibíd.).

Para complejizar estas discusiones es oportuno preguntarnos de qué manera entender a los liberales en Argentina –al menos con respecto a la religión– y, a la vez, revisar la idea de que la «laicidad liberal» fue hegemónica a nivel estatal durante el período 1880-1930 (Mauro, 2014). Siguiendo a Roberto Di Stefano (2011a), Diego Mauro plantea que caracterizar el laicismo argentino del período como liberal plantea varias dificultades:

No solo porque en los hechos las fronteras entre «católicos» y «liberales» fueron siempre altamente permeables y porosas incluso en los momentos de más alta conflictividad sino fundamentalmente porque la extendida homologación entre «liberalismo» y «laicismo» confunde posiciones muy diferentes en cuanto al modo de pensar las relaciones entre la religión católica y el Estado. En principio, al menos dos: la de aquellos que defienden la separación de la Iglesia y del Estado y postulan la neutralidad religiosa; y la de quienes, por el contrario, consideran necesario conservar incólumes los mecanismos del patronato que garantizan el control del Estado sobre la Iglesia. En Argentina, los llamados «liberales» reservaron para el culto católico un carácter cuasi oficial y a la Iglesia católica, a diferencia de las demás, el rango de institución de derecho público. Lo cual, argumenta Di Stefano, mostraría la falta de consenso en torno a las posturas más clásicamente liberales incluso en el cénit de la «Argentina liberal», dando cuenta, por el contrario, de la pregnancia de corrientes galicanas de larga data (Mauro, 2014: 542).

El precepto constitucional de convertir a los indígenas al catolicismo termina siendo el fundamento inapelable que clausura las discusiones sobre la eficacia de las misiones para la solución del «problema indígena», y sobre la intervención de la Iglesia católica en materia educativa. Diana Lenton (2005) considera esto como una contradicción entre sectores de signo liberal que le disputan ámbitos de poder a la Iglesia en temas como el matrimonio civil y la educación de la población, al mismo tiempo que acuerdan dejar en manos eclesiásticas la «regeneración» de los indígenas. Siguiendo los planteos de Mauro (2014) y Di Stefano (2011a), caracterizar como liberales a las elites que intervinieron en el campo de la educación indígena en el período estudiado supone dificultades para comprender los modos en que se vincularon con los poderes eclesiásticos:

Al menos en línea de principio, el liberalismo prescribe la neutralidad del Estado, la igualdad de todos los cultos y el otorgamiento a todas las Iglesias del estatus de instituciones de derecho privado. Mallimaci (2004, p. 34) señala como característico del «orden liberal» la prescindencia estatal. En la Argentina, por el contrario, el culto católico conserva siempre, en los hechos, su carácter oficial –aunque no haya sido declarado religión de Estado en sede constituyente– y la Iglesia católica, a diferencia de las demás, es reconocida como una institución de derecho público a la par del Estado. No hay aquí, entonces, una política de Estado de corte liberal en materia

religiosa, porque los sucesivos elencos gobernantes, que cambian de ideas en relación a multitud de problemas, no las varían en cuanto a la concepción del derecho de patronato como rasgo inherente a la soberanía (Di Stefano, 2011a: 15).

Asimismo, esta ambivalencia puede interpretarse a partir de la categoría de «pacto laico», noción acuñada por el historiador francés Jean Baubérot y abordada por Roberto Di Stefano para el caso argentino:

El pacto laico prevé la aceptación, por parte de la Iglesia, de su exclusión de ciertas funciones que el Estado ha reservado para sí, y por parte del Estado el reconocimiento de la Iglesia católica como interlocutor privilegiado en el plano religioso y del catolicismo como culto cuasi oficial. Por supuesto, se trata siempre de una relación relativamente inestable, sujeta a recurrentes renegociaciones y reajustes, pero en el largo plazo considerablemente sólida (ibíd.: 22).

Es en este contexto donde se inscribe la intervención católica y particularmente el establecimiento de misiones destinadas a poblaciones indígenas a cargo de la Orden de Frailes Menores el norte argentino.¹ Sobre la base de una estigmatización de la diferencia, pero a la vez esperanzados en la conversión futura de los niños, los franciscanos proyectaron su educación a través de la instrucción elemental, la formación en oficios y el trabajo en las chacras; e implementaron dos modalidades institucionales, la escuela y los dos internados diferenciados por géneros que fundaron en los años treinta.

LA INTERVENCIÓN ESTATAL

La historia de conflictos entre grupos anticlericales y conservadores de raigambre católica en lo referente a la tutela de los indígenas tendrá un punto de inflexión en la década de 1910. Las disputas impactaron en las condiciones que estipulaba el Estado nacional para el mantenimiento de los subsidios y de las concesiones de tierras para las misiones. Asimismo, afectaron el grado de autonomía de las misiones franciscanas respecto del Estado, ya que, por requerimiento de los franciscanos, la administración y el gobierno de estas estaban a cargo exclusivamente de los misioneros bajo la dependencia del prefecto de Misiones, quien se ocupaba de las relaciones con el Ministerio del Interior (Beck, 1994).

A principios de 1910 el Estado nacional dictó normas que incrementaron su poder de control administrativo y financiero, a la vez que organizó reducciones civiles «con el objetivo de controlar a los indígenas bajo la excusa de enseñar-

1. Para las poblaciones del sur, las iniciativas educativas fueron protagonizadas por la Congregación Salesiana. Consideramos especialmente relevantes los estudios de María Andrea Nicoletti (2008) sobre la compleja tarea de los salesianos en la Patagonia, entre fines del siglo XIX y la década de 1930.

les las labores de agricultura y así civilizarlos y pacificarlos mediante el trabajo» (Tamagno, 2001: 117). La Reducción Napalpí, fundada en 1911, fue uno de los establecimientos más importantes que se emprendieron con ese propósito. Cubría 20.000 hectáreas fiscales y se autofinanciaba fundamentalmente con la explotación forestal y la venta del algodón producido por los indígenas (ibíd.).

Enrique Lynch Arribálzaga fue designado como delegado del Ministerio del Interior para organizar la reducción Napalpí. En trabajos anteriores hemos profundizado acerca de su propuesta educativa. Lynch afirmaba que el problema indígena se resolvía «por la educación y el trabajo», y la educación era el instrumento principal del proyecto emprendido. Apelaba a la obligación estatal de educar a la población, afirmando que el Estado no podía hacer una excepción con los indígenas y debía buscar el medio de colocarlos al alcance del maestro. Para ello era necesario radicarlos en puntos fijos y las reducciones ofrecían condiciones inmejorables desde su perspectiva. Dentro de la reducción, en 1912, se fundaría una escuela diurna a la que los niños y las niñas asistirían diariamente sin perder el contacto cotidiano con las familias. La enseñanza tendría como fin principal la castellanización y la capacitación en oficios. Esta propuesta constituyó, en rigor, el primer plan estatal de escolarización para la infancia indígena del Chaco (Arrieda *et al.*, 2015).

El decreto presidencial del 24 de julio de 1912 estableció que todo lo referente al trato con los indios y sus reducciones, así como la superintendencia de las misiones y reducciones «establecidas y que se establezcan», quedaba a cargo de la Dirección General de Territorios Nacionales, dependiente del Ministerio del Interior (Lenton, 2005). Asimismo, que una Comisión Financiera Honoraria² controlaría la administración. En 1916 se resolvió que la Comisión Honoraria de Reducciones de Indios centralizaría «en un solo organismo todos los asuntos relacionados con la reducción, protección y civilización de los indígenas» (ibíd.: 100).

A raíz de las primeras medidas estatales de control, en 1912 el comisario general de las misiones franciscanas, fray Pedro Iturralde, protestó ante el director general de Territorios Nacionales alegando que se desconocían acuerdos anteriores que autorizaban a los franciscanos a fundar, administrar y dirigir las misiones. Por su parte, fray Rafael Gobelli, religioso a cargo de la Misión Nueva Pompeya, se mostraba disconforme con la estrategia estatal de fundar reducciones civiles y también con el presupuesto asignado:

La reducción de Napalpí tiene un gobierno y administración civil, contrata a empleados que gozan de buenos sueldos. Me han dicho que el gobierno paga por lo menos \$2.000 mensuales en empleados, cantidad mayor de lo que gasta mensualmente en todas las misiones juntas. Los indios se ocupan en la explotación de los bosques. Esta reducción civil ¿dará mejores resultados que las misiones religiosas? El tiempo lo dirá, pero, desde ya, tengo mis

2. En 1916 cambió la denominación por Comisión Honoraria de Reducciones de Indios y se ampliaron sus atribuciones y funciones.

dudas. Por lo pronto puedo asegurar de que al indio no se lo podrá civilizar con el solo trabajo material. Después de ocuparlos durante veinte años en cortar maderas serán tan bárbaros como lo son hoy (Gobelli, 1912: 69).

En los primeros años de esa década, los misioneros expresaron sus críticas y manifestaron su disconformidad ante el gobierno nacional. También emplearon estrategias para exhibir sus logros y defenderse de lo que consideraban ataques de sectores del Estado.

Fray Giuliani señaló que los franciscanos temían el crecimiento de la «insidiosa campaña de descrédito» que llevaban adelante los liberales laicos a través de una «mezquina hostilidad». Esa hostilidad «se ha ido realizando, solapadamente, para difundir la especie de que los misioneros franciscanos no han dado los resultados que debían, y que es necesario laicizar la obra, para que produzca todo el fruto de que es susceptible». Según fray Giuliani, era hora de «exhibir la obra realizada en el silencio y lejos de los aplausos mundanos». La única posibilidad que tenía la orden franciscana en la zona chaqueña de la Diócesis de Santa Fe era la publicidad de sus acciones ajustándose al precepto «vean los hombres vuestras buenas obras y glorifiquen a vuestro Padre que está en los cielos» (Dalla Corte, 2013: 208).

Las Memorias del Ministerio del Interior donde figuraban los informes relativos al tratamiento de la cuestión indígena expresan cómo, a partir de la creación de las reducciones Napalpí (1911) y Bartolomé de las Casas (1914), las menciones a las misiones del Chaco son año a año más escuetas. A partir del año 1928, simplemente dejan de referirse a la labor franciscana. La lectura de dichos informes nos indica que la centralidad de los esfuerzos estatales estaba puesta en las reducciones civiles y que las religiosas perdían paulatinamente interés para el Estado. Otro indicio en igual sentido es el presupuesto de las Misiones de Laishí y Nueva Pompeya, similar al monto destinado a los gastos de papelería de la Comisión Honoraria de Reducciones de Indios (CHRI). Es un dato recurrente en Expedientes Generales del Ministerio del Interior fechados entre 1915 y 1925.

Ante el pedido de la CHRI de asignación de partidas específicas para las escuelas de las misiones, en 1918 la Contaduría General de la Nación ponía en dudas el destino de estos fondos: «hace pocos años, la escuela de Laishí no funcionaba o lo hacía con ocho o diez niños» (Archivo General de la Nación [AGN], DAI, MI, EG, expte. 6046-1918). La Contaduría intimaba a enviar inspecciones que corroboraran su funcionamiento. El presidente de la CHRI, Enrique Zwanck, por su parte, admitía ignorar «todo lo que concierne a las mismas. Carecemos de datos precisos directos, los que tenemos provienen de los mismos misioneros y los antecedentes de la Secretaría son nulos al respecto» (AGN, DAI, MI, EG, expte. 6046-1918). La dependencia estatal responsable de fiscalizar el tratamiento de la cuestión indígena reconocía la falta de inspecciones y apelaba a «darle fe a la palabra de los misioneros».

Esta situación nos orienta a pensar que en la práctica el Estado no efectivizó un control mayor sobre las misiones. A su vez, las limitaciones del propio Estado justifican el retiro parcial de la Iglesia, ya que como parte del pacto laico el Estado delegaba en ella las funciones, tareas y regiones a las que no lograba o no priorizaba atender.

Para Di Stefano (2011b: 88), el pacto laico nace de la toma de conciencia por parte de la Iglesia, el Estado, parte de un sector de las elites dirigentes «laicas» y de las jerarquías eclesíásticas de que ninguno de los dos poderes puede prescindir del otro.

El Estado no puede por sí solo nacionalizar una población sumamente heterogénea ni brindarle prestaciones educativas, sanitarias y asistenciales, diseminada como se halla en inabarcables territorios demasiado lejanos [...]. La Iglesia no puede desempeñar su misión sin la asistencia del Estado, no solo porque mal que le pese se encuentra sujeta a él por medio de los mecanismos del patronato, sino también porque nunca pudo sustentarse económicamente [...]. Así las cosas, ninguno de los dos tiene nada que ganar con una eventual profundización del proceso de laicización.

UN PROYECTO DE ARTICULACIÓN ENTRE ESTADO E IGLESIA EN LA REDUCCIÓN NAPALPÍ

Hasta aquí, hemos presentado dos propuestas que se desarrollaron de modo paralelo en la región. Sin embargo, en 1915, en el seno de la Reducción Napalpí, se proyectó un internado destinado a la educación de la infancia indígena bajo la dirección de los misioneros franciscanos. Constituyó un intento de articulación entre los misioneros que contaban con una tradición de trabajo en la región y la Comisión Financiera Honoraria de Reducciones de Indios. Supuso un acuerdo que resulta paradójico porque se da en un contexto marcado por el conflicto al que aludimos anteriormente entre sectores que intervenían en el campo de la educación indígena.

El proyecto fue presentado en la Memoria Anual de la Comisión Financiera Honoraria de Reducciones de Indios del año 1915. Contiene un diagnóstico sobre el desarrollo de la reducción fundada cuatro años atrás junto a una propuesta de reorganización que incluye el proyecto de internado y la idea de un convenio con los misioneros franciscanos a fin de confiarles la catequización y la educación general de los niños en edad escolar.

La Comisión Honoraria proponía una reestructuración de Napalpí. Por un lado, una rama administrativa de carácter civil que regularía la faz económica y de control, y por otro la rama educativa, a cargo de la orden franciscana, que comprendería la instrucción de nociones generales y la enseñanza religiosa. La propuesta de reorganización partía de considerar que la educación en Napalpí «no se condice con la letra de la Constitución» que establecía la obligación del Estado de promover la conversión de los indígenas al catolicismo. Advertimos aquí la

contradicción entre normativas vigentes, ya que, a pesar de que el Estado promovía la neutralidad religiosa en la educación estatal, la Constitución Nacional y otras leyes (Ley 817/1876 de Inmigración y Colonización y Ley 1532/1884 de Organización de los Territorios Nacionales) comprometían al Estado a convertir a los indígenas al catolicismo.

Por otra parte, la Comisión argumentaba su proyecto en el estudio de las formas en que otros países de América abordaron el problema de la «regeneración del indio», identificando la proporción mayoritaria de escuelas con dirección religiosa y el éxito de dicha modalidad en Norteamérica y Canadá.

Los miembros de la Comisión destacaban las ventajas que los niños tenían por sobre los adultos «con sus instintos semisalvajes ya desarrollados» (AGN, DAI, MI, EG, expte. 7574-1016). Concebían a los niños como un «alma virgen donde podía imprimirse el sello que se quiera», con posibilidades seguras de proyección en un verdadero ciudadano civilizado. Como el medio más adecuado para llegar a ese fin proponían la creación de un internado que funcionara dentro de la reducción y que permitiera el contacto frecuente con las familias para no generar rechazo hacia la institución. Además, proponía la posibilidad de becas para quienes «descollaran por sus aptitudes» y eligiesen continuar sus estudios.

El internado debía ser mixto. La Comisión argumentaba, al respecto, destacando la importante influencia de la futura esposa o madre en el hogar.

Entre los contenidos el proyecto incluía idioma nacional, las cuatro operaciones aritméticas, higiene, conocimientos superficiales de geografía e historia y nociones de trabajo agrícola, artes y oficios.

Si bien la propuesta no llegó a implementarse en Napalpí, deja entrever algunos de los asuntos de la época relativos a la educación de la infancia indígena. Entre los más notorios citamos la compleja relación entre Iglesia y Estado, la influencia del modelo educativo aplicado en Estados Unidos y Canadá,³ y la instrucción elemental mínima que debería impartirse.

Las discusiones en torno al internado también expresan las disidencias acerca de cómo encarar esta educación al interior de la Comisión Honoraria. Si bien no es objeto de este análisis, dejamos mencionada la existencia de diferencias al respecto. Particularmente, el fundador de la Reducción, Lynch Arribálzaga, celebró que el proyecto no se hubiera implementado. No era partidario de esta modalidad porque a su juicio la separación era un hecho «despiadado e imprudente» (1914: 34). Además, se trataba de una medida poco eficaz, puesto que el contacto ampliaría la enseñanza al hogar y a la comunidad (Artieda *et al.*, 2015).

3. Para el caso de las discusiones sobre el modelo de colonias agrícolas o las escuelas de reforma, María Carolina Zapiola sugiere que «el problema de la apropiación y recreación de ideas y realizaciones extranjeras no puede reducirse a determinar cuánto sabían los especialistas y funcionarios locales de lo que sucedía en otros países y cómo accedían a ese conocimiento, sino que impone reflexionar cómo y para qué utilizaban ese saber» (Zapiola, 2018: 25).

REFLEXIONES FINALES

La existencia de este proyecto y los acuerdos que suponía reactualizan los debates en torno a la laicidad de la Ley de Educación Común sancionada en 1884, valorada como un triunfo de los sectores liberales. Además, ubica a la Iglesia como agente educador legítimo al menos para este sector de la población y, consecuentemente, legitima la introducción de contenidos religiosos en las escuelas dependientes de las misiones.

El acuerdo entre la Comisión Honoraria y el comisario provincial de los misioneros franciscanos, expresado en el proyecto conjunto, contiene principios y condiciones totalmente opuestas a las diseñadas por fray Pedro Iturralde, quien ideó el sistema de misiones en la región en las postrimerías del siglo XIX. Su propósito era que los misioneros tuviesen la administración plena y que el Estado se limitara a autorizar las fundaciones, facilitando las tierras y el apoyo económico. Respecto de cómo llevar a cabo su tarea, reclamaba como condición la autonomía de decisiones, el apoyo estatal para asegurar la estabilidad de las misiones y la religión como el medio idóneo.

En la fecha en que este acuerdo tiene lugar, el conflicto entre Estado e Iglesia por la tutela de los indígenas se encuentra en un punto crítico para los franciscanos, y parece llevarlos a establecer alianzas y concesiones en un ámbito en el que tiempo antes no se les disputaba el predominio. Siguiendo a Gabriel Torres (2014: 167), el viraje de la confrontación hacia la articulación pone en evidencia las estrategias por reposicionarse, ya que la Iglesia católica en Argentina «nunca aceptó la reclusión al ámbito privado que el modelo liberal supone». Además, da cuenta de los niveles de flexibilidad y *aggiornamento* de la Iglesia católica frente a las políticas estatales (Esquivel, 2000). A pesar de que no se haya implementado, la propuesta en cuestión también puede interpretarse como un cambio de estrategia por parte del Estado, que pudo obedecer tanto a la presión de los sectores católicos como también a una valoración negativa sobre los resultados alcanzados desde su exigua intervención. La categoría de pacto laico reseñada aporta a la comprensión de la complejidad de esta relación.

Este capítulo pretende aportar a la búsqueda por abordar con mayor rigor conceptual la historia de la secularización y la laicidad en Argentina, particularmente en el campo educativo. Asimismo, intenta contribuir a la revisión de interpretaciones que caracterizan de forma rígida los enfrentamientos entre liberales y católicos en educación. Siguiendo a Di Stefano, dichas calificaciones no designan identidades permanentes y contrapuestas sino que pueden mutar y adaptarse, como da cuenta el caso aquí analizado.

REFERENCIAS

Artieda, Teresa

- 2014 «Educación ¿común y laica? para la infancia indígena en los Territorios Nacionales de Chaco y Formosa. 1900 a 1930 circa», en *Historia de la Educación. Anuario*, año 16, vol. 1, pp. 8-24.

Artieda, Teresa y Rosso, Laura

- 2009 «Pedagogía para indígenas del Chaco, a fines del siglo XIX y principios del XX. La asimilación “dulce” por vía de la educación y el trabajo», en Ascolani, Adrián (comp.), *El sistema educativo en la Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*, Rosario, Laborde, pp. 141-163.

Artieda, Teresa et al.

- 2015 «Educación para la infancia indígena en la reducción Napalpí: Chaco, Argentina. 1911-1936», en *Anthropologica*, vol. 33, n° 35, pp. 117-139.

Beck, Hugo

- 1994 *Relaciones entre blancos e indios en los territorios nacionales de Chaco y Formosa, 1885-1950*, Resistencia, Instituto de Investigaciones Geohistóricas.

Briones, Claudia y Del Río, Walter

- 2002 «Patria sí, Colonias también. Estrategias diferenciales de radicación de indígenas en Pampa y Patagonia (1885-1900)», en Teruel, Ana María; Lacarrieu, Mónica y Jerez, Omar (comps.), *Fronteras, ciudades y estados*, t. I, Córdoba, Alción Editora, pp. 45-78.

Dalla Corte, Gabriela

- 2012 *Mocovíes, franciscanos y colonos de la zona chaqueña de Santa Fe (1850-2011). El liderazgo de la mocoví Dora Salteño en Colonia Dolores*, Rosario, Prohistoria.
- 2013 «La Misión Franciscana de Laishí: el proyecto del ingeniero José Elías Niklison (1910-1920)», en *História Unisinos*, n° 17, vol. 3, pp. 203-215.

De Donini, Ana María y Torrendell, Carlos

- 2007 «Catholic Education, State and Civil Society in Argentina», en Grace, Gerald R. y O'Keefe, Joseph (eds.), *International Handbook of Catholic Education. Challenges for School Systems in the 21st Century*, Dordrecht, Springer, pp. 211-228.

Di Stefano, Roberto

- 2011a «Por una historia de la secularización y de la laicidad en la Argentina», en *Quinto Sol*, vol. 15, n° 1, pp. 1-31.
- 2011b «El pacto laico argentino (1880-1920)», en *PolHis*, n° 8, 2º semestre, pp. 80-89.

Esquivel, Juan Cruz

- 2000 «Iglesia católica, política y sociedad: un estudio de las relaciones entre la elite eclesiástica argentina, el Estado y la sociedad en perspectiva histórica», informe final del concurso «Democracia, derechos sociales y equidad; y Estado, política y conflictos sociales». Disponible en: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/be-cas/20110112035544/esquivel.pdf>> [consulta: 8 de febrero de 2023].

Gobelli, Rafael

- 1912 *Memorias de mi prefectura y apuntes sobre el Gran Chaco. Primera Parte*, Salta, Imprenta y Librería de Tula y Sanmillán.

Iñigo Carrera, Nicolás

- 1998 «El problema indígena en la Argentina, debate», en *Razón y Revolución*, n° 4, pp. 1-18.

Iturralde, Pedro

- 1909 *Los indios Tobas y la Misión de San Francisco del Laishí en la Gobernación de Formosa. Informe presentado al Ministerio del Interior*, Buenos Aires, s/e.

Langer, Erick

- 2009 *Expecting Pears from an Elm Tree: Franciscan Missions on the Chiriguano Frontier in the Heart of South America, 1830-1949*, Durham, Duke University Press.

Lenton, Diana

- 2005 *De centauros a protegidos. La construcción del sujeto de la política indigenista argentina desde los debates parlamentarios (1880-1970)*, tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Liva, Yamila

- 2018 *El proyecto educativo de la orden franciscana en Misión Laishí, Formosa (1900-1950 c)*, tesis de doctorado, Universidad Nacional de Luján.

Lynch Arribáizaga, Enrique

- 1914 *Informe sobre la Reducción de Indios de Napalpí*, Buenos Aires, Dirección General de Territorios Nacionales, Ministerio del Interior, Imprenta y Encuadernación de la Policía.

Maeder, Ernesto

- 1991 «La segunda evangelización del Chaco. Las misiones franciscanas de Propaganda Fide (1854-1900)», en *Investigaciones y Ensayos. Academia Nacional de la Historia*, n° 41, pp. 227-247.
- 2002 «Las misiones jesuíticas del Chaco. Proyecto pastoral y estructura económica», en Bartomeu, Meliá (ed.), *Historia inacabada, futuro incierto. VIII Jornadas Internacionales sobre las Misiones Jesuíticas*, Asunción, Universidad Católica Ntra. Sra. de la Asunción-Cepag, pp. 99-114.

Mauro, Diego

- 2014 «Procesos de laicización en Santa Fe (Argentina): 1860-1900. Consideraciones sobre la Argentina liberal y laica», en *Revista de Indias*, vol. 74, n° 261, pp. 539-560.

Nicoletti, María Andrea

- 2008 *Indígenas y misioneros en la Patagonia. Huellas de los salesianos en la cultura y en la religiosidad de los pueblos originarios*, Buenos Aires, Continente.

Pellegrino Soares, Gabriela

- 2016 «Mediadores letrados y participación política de poblaciones indígenas en México y Argentina, siglo XIX: perspectivas comparadas», en De Jong, Ingrid y Escobar,

Antonio (coords.), *Las poblaciones indígenas en la conformación de las naciones y los Estados en la América Latina decimonónica*, México, El Colegio de México, pp. 349-377.

Ruffini, Martha

2007 *La pervivencia de la República posible en los territorios nacionales: poder y ciudadanía en Río Negro*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Tamagno, Liliana

2001 *Nam Qom hueta'a na doqshi' lma'. Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía*, La Plata, Al Margen.

Teruel, Ana María

2005 *Misiones, economía y sociedad. La frontera chaqueña del Noroeste Argentino en el siglo XIX*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

Torres, Gabriel

2014 «La Iglesia católica argentina y la definición de lo público y lo privado en el sistema educativo», en *Debates do NER*, vol. 2, n° 49, pp. 165-192.

2018 «Aportes para la comprensión de la educación pública y la laicidad en la Argentina contemporánea», en *Sociedad y religión*, vol. 28, n° 49, pp. 165-196.

Trincherero, Hugo

2000 *Los Dominios del Demonio. Civilización y Barbarie en las fronteras de la Nación. El Chaco central*, Buenos Aires, Eudeba.

Zapiola, María Carolina

2018 «Espacios de reforma para la infancia. Imaginando la Colonia de Menores de Marcos Paz (Buenos Aires, comienzos del siglo XX)», en *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, n° 2, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, pp. 15-52. Disponible en: <<http://secuencia.mora.edu.mx/index.php/Secuencia/article/view/1657/1778>> [24 de febrero de 2023].

Educadoras, biografías y cuerpos

Biografía, geografía y tiempo: la propuesta pedagógica de Leticia Cossettini entre 1935 y 1950

MICAELA PELLEGRINI MALPIEDI

El presente capítulo se inscribe en la *historia sociocultural de la educación de/ con mujeres en perspectiva de género* y los estudios acerca de *las sensibilidades*. Desde el encuentro de estos dos enfoques, se preguntará sobre la propuesta pedagógica de la maestra santafesina Leticia Cossettini a partir del juego entre tres palabras clave: biografía, geografía y tiempo.

Interesa estudiar a esta docente y sus formas de enseñar en concreto porque, en el marco de la experiencia escolanovista Escuela Serena, supo desarrollar entre 1935 y 1950 su propia propuesta de enseñanza ubicando al arte y la naturaleza como ejes transversales de todo el quehacer educativo. Esta singularidad operó como un vector pedagógico para educar alumnos y alumnas sensibles a la belleza natural y a los valores estéticos. Las prácticas pedagógicas de esta maestra fueron habilitadoras de formas de sentir despojadas de prejuicios. Los alumnos y alumnas de Cossettini estaban facultados a derramar el llanto en público, a reír a carcajadas, a contemplar la naturaleza hasta emocionarse, a indignarse ante las injusticias sociales. Esta sensibilidad natural y estética ofició performativamente en la construcción de nuevas identidades, en tanto el llanto, la piedad, el afecto, la emoción y la suspicacia no tenían género.

Esta hipótesis la labramos al concebir la educación no solo como la instrucción formal cognitiva prescripta desde las instituciones del Estado, sino en un sentido más ambicioso de socialización en donde también los cuerpos, las sensibilidades, el deseo y la sexualidad son configurados. Entonces, pasaremos a analizar cómo las prácticas pedagógicas de Cossettini, al ser influenciadas por su propia biografía, por la geografía (Barrio Alberdi, Rosario) y por el tiempo en el cual se situó la experiencia (el período entre 1935 y 1950), influyeron considerablemente en las formas de educar las sensibilidades de sus estudiantes. De allí, la relación entre las tres palabras que presentamos al comienzo de esta introducción.

El ejercicio investigativo lo realizaremos con el auxilio teórico/metodológico de líneas de estudio específicas. En los últimos años, las sensibilidades, los afectos, emociones y afectividades dejaron de ser objetos de estudio exclusivos del campo de la filosofía y psicología para ser analizados desde los estudios de la cultura (Peluffo, 2016). Sin duda, esta incorporación comenzó a ser objeto de la historia entrado el siglo XX con los escritos de Norbert Elias (1989)

y su teoría sobre el proceso de civilización. Desde aquí, el historiador analizó los comportamientos desarrollados en el entramado social de la Modernidad clásica: acciones impuestas, formas de autoacción de pulsiones, exigencias de civilidad, trato social, reglas, prohibiciones. Estas transformaciones hablan de una contención de los cuerpos, de los afectos, sensibilidades y emociones que no escapan a lo social y cultural. *A posteriori*, esta obra clásica se constituye en una fuerte influencia en próximos escritos para comprender que las sensibilidades no tienen una base biológica ni están programadas genéticamente, sino que toman forma de acuerdo al proceso de socialización de los sujetos. Cuando recuperamos una de las investigaciones más clásicas al respecto, encontramos los escritos de José Pedro Barrán. Este escribe *Historia de la sensibilidad en el Uruguay* y conceptualiza a lo sensible como «la facultad de sentir, de percibir placer y dolor, que cada cultura tiene y en relación con qué la tiene» (1989: 9). Si bien esta noción puede resultar imprecisa, sin lugar a dudas es una obra sustancial para estudiar las sensibilidades en clave histórica.

Los estudios recientemente nombrados entran en generoso vínculo con la serie de trabajos locales dirigidos por Pablo Pineau y que llevaron por título *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)* y *La educación y las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II*,¹ de 2014 y 2017, respectivamente. Este capítulo es deudor de estas obras por dos motivos: la correspondencia tiempo-espacio y la similitud en el objeto de estudio. También el concepto *prosaica* de Katya Mandoki (2008), que atraviesa los dos libros citados, habilitó un abanico de preguntas hacia las fuentes consultadas. En mayor medida, porque permitió pensar la enseñanza de Cossetтини en términos de una práctica destinada a la contemplación de la cotidianeidad áulica como expresividad de lo sensible.

Este capítulo se enmarca también dentro de una *historia sociocultural de la educación de/con mujeres con perspectiva de género*. En este sentido, mientras se estudian los conflictos y tensiones estructurales de los hechos sociales marcados por el signo patriarcal (Barrancos, 2008) también se describe todo aquello que hace a la cultura escolar: el currículum, los sujetos, la práctica docente, la organización escolar, los espacios, los contenidos, las normas, los cuerpos (Aguirre Lora, 2005). Pero también este enfoque, al preguntarse por las prácticas y por las representaciones, vuelve a traer a la escena el *bios* de los sujetos. Dicho gesto teórico y metodológico que brinda la historia sociocultural habilita estudiar la proyección de Cossetтини en las prácticas educativas a partir de su biografía. Esta gimnasia permite acuñar una lectura analítica sobre sus intervenciones pedagógicas, donde el arte y la naturaleza operaron sobre las sensibilidades de sus estudiantes. En la realización de la biografía de la maestra, fueron de sustancial aporte los estudios de la historiadora Natalie Zemon Davis (1999), los cuales llevan a pensar una historia con protagonistas mujeres –desconocidas–, quienes dejaron escritos y memorias, a menudo excluidos por la «historia oficial», que

1. Este título también fue dirigido por María Silvia Serra y Myriam Southwell.

reflejan los albores del contexto en el que vivieron. En esta línea de análisis, es menester citar a las españolas Mónica Bolufer Peruga (2008) y María del Mar del Pozo Andrés (2013), cuyos estudios resultaron importantes, respectivamente, para pensar metodológicamente la biografía de mujeres, en general, y de las maestras, en particular. Ambas advierten que el rescate de las vidas singulares ayuda a completar el mapa de las diferentes trayectorias femeninas en el tiempo.

Ahora bien, se considera necesario subrayar la dimensión del tiempo y la geografía en la cual se desarrolla esta propuesta educativa, en la medida que se estructuran como el escenario oportuno para que Cossettini pueda desplegar a fondo su teoría. Esta maestra enseñó a sentir a partir de la experiencia de la naturaleza y el arte en un lugar y tiempo específicos: el barrio Alberdi de Rosario durante una época cercana a lo que se denomina «período de entreguerras». Si por un lado, nos encontramos con un trazado barrial aún en proceso de urbanización y en franco vínculo con la barranca del Río Paraná; por el otro, hallamos una sociedad que atravesaba el período de entreguerras (Fernández y Videla, 2008) y se caracterizaba por las modernizaciones y las profundas transformaciones culturales y económicas que impactaron fuertemente en la sensibilidad colectiva.

Finalmente, interesa desandar la hipótesis presentada desde estas páginas, lo que permitirá observar cómo la escuela en general –pero también una propuesta pedagógica singular– protagoniza la gestación de nuevas identidades de niñas y niños sensibles; con gustos, elecciones y apreciaciones específicos. Esta será constatada con la consulta de vestigios materiales dejados por la maestra. Específicamente, se trabajará con la consulta de sus diarios de clase correspondientes a nueve años de su ejercicio docente (1939, 1940, 1941, 1942, 1943, 1945, 1946, 1947 y 1950). Este elemento didáctico era una práctica cotidiana impulsada por Olga Cossettini, directora de la institución educativa, quien consideraba que el registro de lo sucedido en el día a día se convertiría en una fuente teórica y pedagógica para futuras experiencias escolares. Actualmente, los diarios se encuentran en el Archivo Pedagógico Cossettini (en adelante, APC), ubicado en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Irice-Conicet) de la Universidad Nacional de Rosario.

LETICIA Y BIOGRAFÍA

Cossettini fue una reconocida educacionista que nació, estudió y trabajó en el corazón de la pampa húmeda. Nació el 19 de mayo de 1904 en San Jorge, una población ubicada en el centro-oeste de Santa Fe, para luego mudarse, junto a su familia, a la ciudad de Rafaela, sita en la misma provincia. Ambas localidades se encontraban aún en proceso de urbanización. Durante la primera década del siglo XX, las pequeñas y medianas localidades santafesinas presentaban un planeamiento poroso entre la ciudad y el campo, siendo este último parte de la cotidianeidad de nuestra biografiada. En reiteradas oportunidades, ha sido posible escuchar las rememoraciones infantiles de Cossettini:

Nosotras nacimos en el campo, mi padre fue un maestro italiano de generaciones en las colonias agrícolas de San Jorge y Rafaela... Con mis hermanos vivíamos en las escuelas que él fundaba, junto a pupilos, los paisanos que paraban en la casa. Había que atender la escuela, el huerto y los animales... la vida era dura allí (Entrevista a Leticia Cossettini, 1998, Rosario, Red Cossettini).

Vivir sus primeros años en suelo santafesino le otorgó cierta especificidad en los modos de relacionarse con el medio geográfico y todo aquello que este le ofrecía. La connotación natural fue estimulada por el arte cuando los Cossettini llegaron a Rafaela y experimentaron el crecimiento poblacional y cultural que la ciudad venía presentando. Sumado a eso, la familia comenzó a ocupar «ámbitos de prestigio social en la localidad, con acceso a vínculos estrechos dentro del campo de poder y e intelectual» (Castells, De Migueles y Corfield, 2008: 150). Estas características le permitieron estar en contacto con un significativo capital cultural y simbólico ofrecido ya sea por su familia o por su ciudad de residencia. Entonces, mientras mantenía contacto con la simplicidad de la geografía agreste, también formaba parte del círculo de consumo de la música clásica, del ballet, del teatro, de las tertulias literarias y demás actividades que fueron alternadas con su formación específica: estudió magisterio en la Escuela Normal Provincial N° 4 «Domingo de Oro», ubicada en su ciudad de residencia.

Ya son varias las investigaciones que han estudiado el proceso de feminización de la docencia (Yannoulas, 1996 y Morgade, 1997). Las autoras han desarrollado un abordaje historiográfico que da cuenta del ingreso masivo de las mujeres a las aulas argentinas durante la bisagra entre los siglos XIX y XX. La connotación femenina, aseveran estas investigaciones, ha sido crucial a la hora de disponer la enseñanza en manos de maestras, puesto que sus capacidades «biológicas», vinculadas con la procreación, maternidad y rol de esposa, las volvían propicias para educar a las infancias argentinas. En este sentido, el mandato social de la época establecía a la docencia como uno de los pocos trabajos adecuados para las señoritas «de bien». Así, enseñar era una extensión de su función biológica: ser madres y esposas. En pocas décadas, el magisterio se convirtió en el proyecto de vida de miles de muchachitas que se inscribieron masivamente a las escuelas normales y veían en esta profesión la posibilidad de ganar un salario, poseer un saber pedagógico específico, vincularse socialmente con otras personas y habitar el espacio de lo público. Cossettini también estudió magisterio, sin embargo, heredera de un especial capital social y cultural, la docencia se convirtió en una opción más que en un mandato (Castells, De Migueles y Corfield, 2008 y Pellegrini Malpiedi, 2020), y esa posibilidad le otorgó libertades a la hora de proyectar sus formas de enseñar.

Cronológicamente, su primera experiencia en el aula fue en la misma institución en la que se recibió como maestra. Para ese entonces, la Escuela Normal Provincial «Domingo de Oro» formaba parte de una experiencia escolanovista que, bajo el nombre Escuela Serena, proyectaba una educación centrada en el método activo. En tal sentido, ejerció entre 1930 y 1935 como docente de esta institución impulsada por

Amanda Arias, como directora, y por Olga Cossettini, quien además de ser su hermana mayor era la regente del Departamento de Aplicación. Sin duda, estos primeros años de experiencia frente al aula fueron de reveladora importancia para Leticia Cossettini, quien, para ese entonces, ya se perfilaba como una maestra creativa y versátil.

Luego de trabajar cinco años en esta escuela, la experiencia fue interrumpida y parte del personal docente fue trasladado a otras instituciones. Esta decisión de las autoridades ministeriales no deja de resultar llamativa. Para ese entonces, la Escuela Serena de Rafaela comenzaba a obtener reconocimiento nacional. De hecho, tanto Arias como Olga Cossettini no solo se dedicaban a la gestión institucional, sino que también fueron activas partícipes de congresos pedagógicos, ávidas escritoras didácticas (Galván Lafarga, 2017) y partícipes de una red de sociabilidad a la que pertenecían importantes figuras del mundo educativo y cultural (Fernández y Caldo, 2013). No obstante, estas mujeres sufrieron «el rechazo de parte de ciertos sectores y la expulsión tanto de la propia escuela como de la ciudad donde llevaron adelante la propuesta» (Castells, De Migueles y Corfield, 2008: 152), quedando así disuelta la experiencia y reubicado el personal docente en escuelas de otras localidades. Arias fue trasladada a la «Escuela Normal Mixta de Maestros Rurales» de Coronda; las hermanas Cossettini, a la «Escuela Dr. Gabriel Carrasco» N° 69 de la ciudad de Rosario.

En 1935, Olga Cossettini es nombrada directora de dicha escuela por el Consejo Escolar de Distrito, al tiempo que el director general de Escuelas Dr. Pío Gandolfo le otorga a la institución el carácter de *experimental*. Esta asignación le ofrece al personal educativo la libertad de proyectar una educación inspirada en el método activo, y emerge así una nueva experiencia escolanovista denominada Escuela Serena, en mérito al ensayo anterior. Allí, Leticia Cossettini trabajará durante quince años.

Esta escuela obtuvo un manifiesto reconocimiento social que, en varias ocasiones, trascendió las fronteras nacionales (Fernández y Caldo, 2013). Por lo cual, tanto su propuesta innovadora como el quehacer pedagógico de las hermanas Cossettini han sido objeto de estudio del campo de la historia de la educación en reiteradas oportunidades (Pellegrini Malpiedi, 2020). Pero si aligeramos la lente en dicha producción, es posible encontrar una constante: quien es reconocida como la responsable de la Escuela Serena es Olga, mientras que Leticia es *apenas* su fiel y simpática colaboradora. Pese a esta distinción, en estas líneas se considera que, si bien la labor de la hermana menor de las Cossettini quedó obnubilada por el perfil de su hermana mayor (ibíd.), desde el aula supo desarrollar prácticas pedagógicas escolanovistas con una marca personal: imprimió en sus alumnos y alumnas gestos de sensibilidad a través de la implicancia transversal del arte y la naturaleza.

LETICIA Y GEOGRAFÍA

Asumimos la frase «dime dónde vives y te diré cómo eres» a modo de síntesis de la relación entre los sujetos y su medio. Mujeres y varones se relacionan con el

espacio que habitan a partir de una carga de significantes vinculados con sus subjetividades y condiciones de experiencia. Consideramos, en definitiva, que el modo en que se enlazan con el ambiente dependerá de las representaciones valorativas y de los modelos de identificación y diferenciación de este que surjan. Siguiendo esta premisa, en el siguiente apartado se analizarán los diarios de clase de Leticia Cossettini y nos preguntaremos acerca de las valoraciones y significados que la maestra destinaba a la geografía en la que se situaba la Escuela Serena.

Ahora bien, la biografía de esta maestra nos permitió conocer parte de su vida antes de ejercer la profesión. Haber nacido en la localidad de San Jorge y pasar la mayor parte de su infancia y juventud en Rafaela, le permitió experimentar un estilo de vida alejado de las grandes ciudades. Si bien, durante las primeras décadas del siglo XX, el centro-oeste de la provincia de Santa Fe comenzaba a presentar rastros de urbanización (principalmente, Rafaela), la casa familiar de Cossettini se ubicaba en el trazado rural. Estas primeras vivencias, marcadas por el signo de lo natural, la acompañarían a lo largo de toda su vida tanto en lo cotidiano/doméstico como en sus proyecciones profesionales. Su cuerpo vivido en decidido contacto con los espacios abiertos gestó en ella una sensibilidad empática hacia la naturaleza y sus componentes. Aprendió sobre sus ciclos, su fauna y su variada flora, y se mostró como una experta en botánica y en todo aquello que hacía a una estética natural.

Cuando en 1935 se mudó de Rafaela a Rosario, el nuevo paisaje no era muy diferente al que estaba dejando. La experiencia Escuela Serena se situaba en Alberdi, un barrio ubicado en el distrito norte de la ciudad y que, antes de 1918, era aún un pueblo con autonomía propia. Este aspecto le otorgó cierta identidad, dado que conservaba por entonces «fuertes rasgos idiosincrásicos que lo diferenciaban marcadamente del resto de la ciudad» (Fernández, Welti, Biselli y Guida, 2014: 22).

Hay que considerar que Alberdi no era como es ahora. En los años cuarenta tenía otra traza urbana, otra composición social y otro paisaje. Esta era una zona de chacras que terminaban en una fronda de árboles, flores y pájaros, sobre la barranca del río. Nuestros alumnos eran hijos de pescadores y de las familias de hortelanos que se extendían entre Alberdi y La Florida (Entrevista a Leticia Cossettini, Rosario, 1998, Red Cossettini).

De acuerdo con los recursos discursivos que la maestra dejaba impresos en sus diarios de clase, podemos reconstruir las valoraciones que tenía hacia el barrio. Siendo descripto como un territorio en proceso de urbanización, Alberdi era representado como un distrito alejado espacial y simbólicamente del centro de Rosario. De tal forma, ruidos, olores y rasgo poblacional no llegaban aún a los suelos vírgenes de las barrancas del Río Paraná. Este último protagonizaba las descripciones de Cossettini, otorgándole la potestad de una fauna autóctona y una variedad de especies florales nunca antes vista: «salimos con frecuencia a recorrer río, barranca y campo, y esta creación permanente con las cosas y los seres nos lleva a comprender fenómenos y a ahondarlos» (Diarios de clase de LC, 1942, APC).

Leticia Cossettini le otorga cierta *magia* al hábitat del barrio. Desde sus impresiones a puño y letra, y acompañado por cierto género poético, observamos una exaltación del paisaje, apreciación que se corresponde con su extremada sensibilidad a la hora de contemplar el mundo. En efecto, la maestra consideraba que el barrio Alberdi contaba con las singularidades geográficas necesarias para generar en sus alumnos y alumnas marcas performativas de compasión y sensibilidad sensorial. Por ejemplo, al ser poco habitado, conservaba largos kilómetros de tierras sin intervenir y esa condición era interpretada como una posibilidad de entrenar «la mirada sensible» de sus estudiantes.

–El cielo tiene como ovejitas perdidas –advierte Dora con una vibración plena de gracia.

–Y el viento ¿dónde está? –pregunta Beatriz.

–Se ha escondido aquí –dice Berni con su buen humor, inflando sus mofletes y soplando con leve estampido.

–¡Que verde está el campo! –señala Marta–. Todavía las hierbas están mojadas con el rocío de la mañana.

–Allá en el fondo, Sta. Leticia –indica José–, está mi casa, entre la costa y el aserradero.

José es nuevo en esta escuela. Viene de una escuela del centro. Es tierno e inteligente, recoge la vida a orillas del río con una avidez de burrito retozón. Hace observaciones sobre su nueva vida y dice:

–Aquí los chicos no se pelean nunca. ¿Por qué será?

–Porque estamos contentos –responde Horacio. Y en este dialogar es que se mezclan las cosas y los seres de este mundo en el cual vivimos inmersos. (Diarios de clase de LT, 1945, APC).

Según el manuscrito de Cossettini, las cosas y sensaciones ofrecidas por la naturaleza mediaban como generadores de sentimientos benévolos y empáticos en sus estudiantes. Estos, alejados de la técnica y frivolidades de la ciudad cosmopolita, abrían como posibilidad pedagógica/didáctica el desarrollo de los cinco sentidos y, desde ellos, un sentimiento sensible hacia lo que ofrecía el mundo. De modo tal, captar lo inmediato del momento y la simplicidad de lo originario eran planteados como objetivos educativos, en general, y disciplinadores, en particular: «Vamos hacia el barranco vecino. El grupo se organiza por sí mismo. La disciplina es el orden interno y los indisciplinados son absorbidos por el clima de natural armonía» (Diarios de clase de LC, 1934, APC).

La percepción que los sujetos tienen sobre el espacio geográfico en el que se sitúan dependerá de su experiencia contextual. Si bien la docente ocupaba un lugar espacial en Alberdi, el sentido valorativo que le asigna a este es el registro que deja en las páginas de sus diarios de clases y, en definitiva, lo que intenta enseñar a sus alumnos y alumnas.

Toda la mañana se nutre de una luz amarilla, los rojos y los azules, a lo largo del camino; del diente de león, con su corazón plumoso y tenue; del tasi

trepando por el espinillo; el primer pájaro; el barco que pasa deformado por el relumbre. Las imágenes se enlazan. Enseño a mirar, educo el ojo y la sensibilidad (Diarios de clase de LC, 1938, APC).

Estas condiciones revelan que la maestra tenía un «sentir a flor de piel» que era puesto en juego a la hora de pensar actividades y estrategias áulicas. La geografía del barrio formaba parte de un dispositivo escolar a partir del cual se enseñaban los contenidos curriculares, pero también a interactuar, percibir y resignificar todo aquello que era ofrecido por la naturaleza. Podemos ver que la propuesta se encontraba en correspondencia con el concepto de educación que se formulaba desde el escolanovismo: «educar es presentar el mundo». La docente se propone aquí enseñarle al niño y la niña el medio que los rodeaba, al tiempo que generarles el interés por conocerlo. Hasta el momento, la escuela tradicional no había hecho más que encerrar a los alumnos en «cuarentena» (Meirieu, 2010), alejándolos de las cosas concretas y de la explicación de cada una de ellas. En la Escuela Serena, había una maestra que, a partir de la exploración de la naturaleza, motivaba a sus estudiantes a aprender acerca de las partes de una planta, la constitución de las nubes, el caudal del río, la lejanía del sol... En fin, una forma de construir y prescribir una cotidianeidad en donde «ninguna cosa es estética, ni siquiera las obras de arte o las cosas bellas. La única estesis está en los sujetos, no en las cosas» (Mandoki, 2008: 147).

LETICIA Y TIEMPO

La singular forma de prescribir las sensibilidades desde la propuesta educativa de Leticia Cossettini no estuvo únicamente influenciada por su biografía y la naturaleza que la enmarcaba, sino también por el momento histórico en el cual se cristalizaba: la entreguerra. Trabajar este período requiere realizar lo que Marta Bonaudo (2013) asume como *ingeniería social*, es decir, la reconstrucción de un contexto que se despliega desde diferentes capas, siendo cada una usina de diferentes dimensiones. La experiencia educativa de esta maestra fue posible en tanto se dieron condiciones específicas que comprometieron a Occidente (guerras y afianzamiento del movimiento escuela activa), al país (gobierno dictatorial) y a Santa Fe, aunque específicamente en Rosario existía un gobierno progresista interesado por impulsar modelos educativos atentos al aprender haciendo.

En un desglose de ideas, es posible admitir que Cossettini pudo implementar su propuesta pedagógica en tanto los países europeos de principios del siglo XX se vieron sorprendidos por el saldo de la Gran Guerra. Estos, visto lo sucedido, comenzaron a reclamar una revisión y observación aguda de los hechos, condiciones y resultados educativos. Distinguidos intelectuales contemporáneos se unieron ante una preocupación compartida que no era ajena a los principios educativos e institucionales que proclamaban la paz mundial. La educación se puso como eje de discusión y la salida más rápida y segura resultaba implementar el movimiento de Escuela Activa en las instituciones educativas. Un aprender ha-

ciendo que lograría recuperar el yo sensible y creativo de los niños y las niñas del mundo moderno. Por consiguiente, la paz se alcanzaría a partir de la formación «del hombre de mañana»; un ciudadano trabajador, consumista pero, fundamentalmente, sensible (Gloton, 1978: s/p).

Estas ideas pedagógicas comienzan a resonar dentro de las escuelas normales argentinas durante las décadas del 1920 y el 1930, período que coincide con la formación docente de Leticia Cossettini. En 1930, mientras tanto, se manifestaba, en el plano nacional, el primer golpe militar llevado a cabo por José Félix Uriburu contra Hipólito Yrigoyen. Ocurrido lo que sería el primer golpe de Estado militar en Argentina, las libertades de los habitantes se vieron limitadas. Sin embargo, en la provincia de Santa Fe se experimentaron notas de singularidad. En el año 1931, Luciano Molinas era investido gobernador del suelo santafesino bajo la alianza del Partido Demócrata Progresista y el Partido Socialista. Entre las medidas más significativas de su gobierno, se encontraba la implementación de un Estado provincial liberal donde la educación iniciaría un camino de gratuidad, obligatoriedad, universalidad y laicidad. Asimismo, los aires reformistas de las políticas educativas no solo fueron precisos en términos administrativos, sino además metodológico-didácticos, impulsando los métodos activos y la enseñanza atravesada por la estética, la recreación y los deportes (Fernández y Caldo, 2013: 34).

Rosario se convirtió en el escenario propicio para que se materializara la experiencia Cossettini por varias razones: una de ellas, las políticas educativas implementadas por Molinas. Aunque también tuvo mucho que ver la materialización de un proyecto difuso impulsado por la hegemonía cultural rosarina, que intentaba colocar a la ciudad en el escenario educativo e intelectual nacional (ibíd.: 17). Entre los propulsores de esta iniciativa, se encontraba Hilarión Hernández Larguía, amigo personal de las hermanas Cossettini y encargado de dirigir y vincular con la Dirección Municipal de Cultura al Museo Municipal de Bellas Artes. Desde ese lugar, el amigo de las Cossettini se ocupó de extender los límites de la esfera pública y de promover el acceso de sectores postergados a la «alta cultura». En esta escena, la enseñanza con una fuerte impronta artística encontró el terreno favorable para su expansión.

Ahora bien, si por un lado la historia política nos auxilia para comprender el advenimiento y sostenimiento de la Escuela Serena; por el otro, es la historia cultural del consumo la que nos permite vislumbrar la aurora de un modelo económico que demandaba sujetos con una refinada sensibilidad hacia la apreciación, selección y consumo de «lo bello».

Leticia y sus estudiantes formaban parte del advenimiento en la Argentina de la sociedad de consumo entre los años 1920 y 1945. Durante las primeras décadas del siglo XX, el centro del país experimentó un proceso de transformaciones al calor de la economía que cristalizó en el cese del modelo agroexportador, la incipiente industrialización, el desarrollo de la técnica, el aumento salarial y el auge de las campañas publicitarias de las agencias (Fernández y Videla, 2008). Sin dudas, la gestación de estas modificaciones económicas derivó en «nuevas sensibilidades» que dialogaron con la propuesta educativa de Cossettini. El contacto con la naturaleza y con piezas de arte brindado desde sus clases terminaba

tallando identidades sociales que, al entrar al círculo del consumo (objetos, bienes, experiencias, deseos), ya contaban con un ejercicio de elección, distinción y preferencia:

El consumo involucra no solo la compra sino también la selección, el uso, el mantenimiento, la reparación y el descarte de objetos. Por otro lado, no solo se consumen objetos, sino también ideas y experiencias, deseos y expectativas. Consumir, en este sentido, excede la acción instrumental de satisfacer una necesidad, implicado así también la construcción de identidades sociales, así como la búsqueda de pertenencias y la distinción social (Pérez, 2017: 100).

Las nuevas manifestaciones de trabajo tuvieron como saldo la apertura del consumo a clases sociales hasta el momento excluidas (Fernández, 2006). Este proceso de cambios desembocó en lo que Fernando Rocchi (1998, 1999) investigó: la transición de una sociedad con consumo a una sociedad de consumo, en la cual la publicidad resulta el medio para persuadir, «domesticar» al público consumidor (Fernández, 2006). Estas innovaciones sociales demandaron algunas prácticas y valores nuevos para los sujetos: una vida definida por el consumo y el trabajo. De esta manera, la nota activa «del aprender haciendo» requirió del condimento de las tendencias sensibles e involucró a los sentidos que llevan a la preferencia por determinados objetos y gustos. En la originalidad de esta propuesta educativa, Leticia Cossettini fue protagonista en tanto desafió los modos de la enseñanza normalista y propuso nuevas formas de entender la sensibilidad y sentidos de los niños y las niñas y el modo en que estos se inscriben en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pellegrini Malpiedi, 2016).

Llamamos la atención sobre la proporción y el equilibrio de las formas, o sobre ausencia de ritmo. Hay un descubrimiento de nuevos tonos en trabajos de Dora, Teresita, Norma y María –el ojo más sensible los ha encontrado en el paisaje y en su búsqueda los ha «compuesto» combinados [sic] colores hasta dar con la entonación adecuada.

Por comparación, en otras acuarelas falta matriz, el autor se ha complacido en tomar el color químico del fabricante, insistiendo en notas de mal gusto y sin originalidad. Los niños advierten el error [...] le aconsejamos la observación del paisaje con su gama de luces y sombras a distintas horas, para que se enriquezca de otras gamas (Diarios de clase de LC, 1947).

La propuesta pedagógica de Cossettini operó como «fábrica de lo sensible» (Baquero, Diker y Frigerio, 2007), por ejemplo, a partir de las correcciones realizadas a las acuarelas de sus estudiantes, donde prescribía un gusto estético específico que implicaba a las tonalidades de la naturaleza (no las químicas del fabricante) y en todas las gamas que los husos horarios les brindaban. De tal forma, aparece aquí una sustancial crítica hacia aquello producido artificialmente por el ejercicio de la técnica y que, por la tanto, escapa de lo natural y de

los sentimientos que ello despierta. Estas observaciones ofician como estrategias de persuasión hacia los gustos de sus estudiantes, quienes, en la antesala del mundo adulto, ya comienzan a ejercer prácticas de selección de determinados objetos, experiencias y deseos.

La nota singular de las prácticas pedagógicas de la maestra descansa en la connotación de bello o elegible, en todo aquello que despierte el lado sensible y respete la originalidad de la naturaleza (su cauce, colores, formas). Aunque no solo eso, el uso de la geografía como eje transversal operó como medio disciplinador de gustos y elecciones a la hora de consumir. También lo fue el arte de vanguardia, aquel que era impulsado desde la hegemonía cultural rosarina representada por Hilarión Hernández Larguía. Siendo este el fiel amigo de Cossettini, no sorprende que la maestra realice visitas escolares al Museo Municipal de Bellas Artes y ponga a disposición de sus alumnos y alumnas el consumo de piezas de arte propias de la burguesía rosarina.

¡Qué día de fiesta! Vamos al museo de Bellas Artes a visitar la Exposición de Arte Francés [...]. Visitamos la exposición y es digno de destacar cómo observan con interés, cómo destacan las particularidades de las tonalidades y cómo van evocando nombres y biografías. Se mueven con libertad en devoto silencio.

[...] Les encantan los clásicos, todo lo perfectamente dibujado, lo plenamente definido, lo que es retrato del paisaje o seres penetra más sensiblemente su sensibilidad.

Los impresionistas tienen también sus preferencias. Hay quien se encanta ante Pierre-Auguste Renoir, Paul Cézanne, pero muy pocos comprenden al torturado Van Gogh (Diarios de clase de LC, 1939).

En esta disposición entre lo natural (geografía) y el arte es que Cossettini realiza una trama de sentidos entre rasgos de su identidad y lo que esperaba de sus estudiantes. Como esa niña de clase privilegiada nacida al interior de una familia masónica, pero que frecuentaba el campo, los animales y el medio natural en general, planificó una propuesta pedagógica que implicaba ambos aspectos, esperando como resultado la formación de seres sensibles a todo ello.

PALABRAS FINALES

A lo largo de este capítulo hemos visto cómo Leticia Cossettini recuperó sus primeras experiencias de vida como usinas inspiradoras de su propuesta pedagógica. Su frecuente contacto con el paisaje rural y con las manifestaciones artísticas de Rafaela fueron direccionadas por su capacidad creativa y su rol docente como formas específicas de educar. Justamente, la geografía del barrio Alberdi se presentó como el espacio propicio para que arte y naturaleza se unieran en un unísono que prescribiera sujetos sensibles y con un gusto estético diferenciado.

Llegando al final de este escrito, nos preguntamos sobre las marcas performativas que dejaron las clases de Cossettini y su apuesta por lo sensible. Sin duda, a partir de sus prescripciones, encontramos mecanismos pedagógicos generadores de nuevas identidades. Sabemos que, históricamente, la expresividad de los sentimientos y las emociones ha sido considerada como un fenómeno asociado con lo femenino:

Tanto la emoción como lo femenino han sido asociados con la naturaleza más que con lo cultural, con lo irracional más que con lo racional, con lo caótico más que con el orden, con lo físico más que con lo mental, con lo incontrolable y lo peligroso. Por tales razones, el control de la emoción ha sido entendido como un rasgo de la civilización, que ha buscado la exaltación de la razón y el predominio de la cultura sobre la naturaleza (Lutz, 1988: 287).

En la Modernidad, cuando se llevó a cabo el reparto de los roles sociales, si bien con resistencias y agenciamientos, mayoritariamente las mujeres quedaron atrapadas dentro del ámbito doméstico y destinadas al cuidado de sus hijos, hijas, marido o demás familiares. Los varones, por su lado, fueron consignados a vivir las relaciones sociales y políticas del espacio público. En relación a esta división binaria de roles sociales se proyectaron en los cuerpos femeninos y masculinos estereotipos que amedrentaron hacia quienes no los cumplían. En parte, Leticia, logró romper con esas lógicas al habilitar a sus alumnos varones a ser sensibles y demostrativos de sus sentimientos en una sociedad que se los prohibía. De pronto, las clases de la maestra se constituyeron como un refugio contra los estereotipos: los varones podían llorar, emocionarse, mostrarse conmovidos por alguna obra de arte o manifestación cultural. En cambio, las mujeres, habilitadas desde siempre para hacerlo, se encontraban ahora en igualdad de condiciones y aprendían que ser sensible no es era una connotación innata (biológica) de su género.

FUENTES

Diarios de clase de LT, 1938, 1939, 1942 y 1945, APC (IRCE-Conicet)

Entrevista a Leticia Cossettini, Rosario, 1998, Red Cossettini.

REFERENCIAS

Aguirre Lora, Georgina M. E.

2005 *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*, México, Universidad Autónoma de México.

Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comps.)

2007 *La forma de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante.

Barrán, José Pedro

1989 *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.

Barrancos, Dora.

2008 *Mujeres, entre la casa y la plaza*, Sudamericana, Buenos Aires.

Bolufer Peruga, Mónica

2009 *Las mujeres en la España del siglo XVIII: trayectorias de la investigación y perspectivas de futuro*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Bonaudo, Marta (dir.)

2013 *Nueva Historia Argentina, tomo N°4: Liberalismo, Estado y orden burgués (1852-1880)*, Buenos Aires, Sudamericana.

Caldo, Paula y Pellegrini Malpiedi, Micaela

2019 *El manuscrito culinario de Leticia Cossettini. Enseñanzas recuerdos, reflexiones y recetas*, Rosario, Casagrande.

Caldo, Paula; Pellegrini Malpiedi, Micaela y Mosso Redolfi, Agustina

2016 «Usos sociales de la historia. La estrategia de Olga Cossettini, Rosario, 1935-1943», en *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, n° 10, pp. 97-110

Castells, María del Carmen; De Migueles, María Amelia y Corfield, María Isabel

2008 *Didáctica y pedagogía. Trayectorias y movimientos. Un análisis de la configuración del campo en Entre Ríos y Santa Fe (1915-1930)*, Entre Ríos, UNER.

Elias, Norbert

1989 *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, Fondo de Cultura Económica.

Fernández, María del Carmen; Welti, María Elisa; Biselli, Rubén y Guida, María Eugenia

2014 *Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Serena. Cultura, imagen y pedagogía (Rosario 1935-1950)*, Rosario, Laborde.

Fernández, Sandra R. (comp.)

2006 *Identidad y vida cotidiana (1860-1930)*, Rosario, Prohistoria-La Capital.

Fernández, Sandra R. y Caldo, Paula

2013 *La maestra y el museo*, Rosario, El Ombú Bonsai.

Fernández, Sandra R. y Videla, Oscar (comps.)

- 2008 *Ciudad oblicua. Aproximaciones a temas e intérpretes de la entreguerra rosarina*, Rosario, La quinta pata y camino ediciones.

Galván Lafarga, Luz Elena (dir.)

- 2017 *Maestras urbanas y rurales siglos XIX y XX*, t. III, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución de México.

Galván Lafarga, Luz Elena y López Pérez, Oresta

- 2008 *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México, Publicaciones de la Casa Chata.

Gloton, Robert

- 1978 «El arte y la formación general en la educación nueva», en Mialaret, Gastón, *Educación nueva y mundo moderno*, Barcelona, Planeta.

Lionetti, Lucía

- 2007 *La misión política de la escuela pública: educar al ciudadano de la república (1870-1916)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Lobato, Mirta Z.

- 2001 *La vida en las fábricas. Trabajo, protestas y política en una comunidad obrera, Berisso (1904-1970)*, Buenos Aires, Prometeo.
 2007 *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)*, Buenos Aires, Edhasa.
 2009 *La prensa obrera*, Buenos Aires, Edhasa.

Lutz, Catherine A.

- 1988 *Unnatural Emotions. Everyday Sentiments on a Micronesian Atoll and their Challenge to Western Theory*, Chicago y Londres, The University of Chicago Press.

Mandoki, Katya

- 2008 *Prosaica uno. Estética cotidiana y juegos de la cultura*, México, Siglo Veintiuno.

Meirieu, Philippe

- 2010 *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*, Madrid, Ariel.

Morgade, Graciela (comp.)

- 1997 *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Pellegrini Malpiedi, Micaela

- 2016 «Sensibilizar cuerpos para trabajar, sensibilizar cuerpos para consumir: la Escuela Nueva santafesina, Rosario, 1935-1950», en *Cartografías del Sur*, año 2, n° 4, Avellaneda, pp. 137-159.
 2020 «Leticia Cossettini: la mujer detrás de la maestra», en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 8, n° 15, pp. 64-84.

Peluffo, Ana

2016 *En clave emocional: cultura y afecto en América Latina*, Buenos Aires, Prometeo.

Pérez, Inés

2017 «Consumo y género: Una revisión de la producción historiográfica reciente sobre América Latina en el siglo XX», en *Historia Crítica*, n° 65, pp. 29-49.

Pineau, Pablo (coord.)

2014 *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, Teseo, Buenos Aires.

Pineau, Pablo; Serra, María Silvia y Southwell, Myriam (eds.)

2017 *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II*, Buenos Aires, Ediciones UNR.

Pozo Andrés, María del Mar

2013 *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)*, Barcelona, Octaedro.

Rocchi, Fernando

1998 «Consumir es un placer: la industria y la expansión de la demanda en Buenos Aires a la vuelta del siglo pasado», en *Desarrollo Económico*, vol. 37, n° 148, Buenos Aires, pp. 533-558.

1999 «Inventando la soberanía del consumidor: publicidad, privacidad y revolución del mercado en Argentina, 1860-1940», en Devoto, Fernando y Madero, Marta (eds.), *Historia de la vida privada de los años treinta a la actualidad*, vol. 3, Buenos Aires, Taurus, pp. 301-321.

Yannoulas, Silvia C.

1996 *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*, Buenos Aires, Kapelusz.

Zemon Davis, Natalie

1999 *Mujeres de los márgenes. Tres vidas del siglo XVI*, Madrid, Cátedra.

Mujeres que escribieron «Evita me ama»: autoras de libros escolares (1952-1955)

MARÍA BELÉN TREJO

«Artista de almas»

Para la Nueva Argentina, Evita plasma una estirpe de mujeres nobles.

Que saben luchar por sus ideales.

(Amalia Bruzzone, 1953: 7).

Entre las imágenes más perennes del tinte propagandístico adoptado durante el primer peronismo se destaca el caso de los libros de lectura escolares aprobados durante esa gestión. Aunque su vigencia y aval para circular por el sistema educativo haya sido breve en las aulas de la escuela primaria (1952-1955), el recuerdo de las lecturas ha dejado huellas tanto en adherentes a la causa justicialista como en detractores. Las imágenes del primer mandatario, su esposa, las políticas gubernamentales, las instituciones creadas por iniciativa de la pareja y el movimiento justicialista son tópicos que esos materiales reflejaban con frecuencia. Incluso, varios títulos de obras autorizadas en esos años presentan nítidas referencias al campo conceptual peronista: *El hada buena*, *El alma tutelar*, *Evita*, *Madrecita espiritual*, *El conductor*, *Obreritos*, *La Argentina de Perón*, *Justicialismo*, *Privilegiados*. Lo mismo podría decirse de las ilustraciones y el diseño de las tapas y contratapas de buena parte de los libros escolares aprobados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación entre 1952 y 1955.

Estas características de la producción de libros escolares del período han sido destacadas como excepcionales y disruptivas: en materiales de lectura anteriores y posteriores no había referencias tan evidentes a un gobierno en curso. El conjunto de estas obras se englobó bajo la categoría de *libros peronistas*, noción que en diversos estudios se toma como concepto para identificar este corpus.

Cuando a lo largo de este capítulo se haga referencia a los textos peronistas, esta será a los libros publicados de acuerdo con la reglamentación aprobada en 1951. Los libros publicados antes de ese año (en realidad antes de 1952) serán considerados «pre-peronistas», ya que respondían a lineamientos establecidos antes del gobierno de Perón, a pesar de que hayan sido publicados durante este. Por lo tanto, los libros de texto peronistas solo estuvieron en vigencia durante cuatro años. Lo que los hace relevantes para su estudio no es tanto el impacto real que puedan haber tenido en la formación de la juventud argentina durante la época de Perón, sino el hecho de que nos

proporcionan un canal privilegiado para analizar el tipo de discurso con que el peronismo intentaba socializar a las generaciones futuras, y nos permite compararlo con el discurso dominante del período anterior a Perón (Plotkin, 2013: 167).

En esta línea, algunos análisis historiográficos han resaltado el proceso de gradual peronización del sistema educativo a partir de mediados de siglo XX, particularmente intenso durante el segundo mandato de Juan Domingo Perón. En este asunto, los libros de lectura han sido un testimonio privilegiado para el análisis de los mecanismos estatales de inculcación ideológica, como se expresa en la cita precedente. Los procesos que involucran la progresiva peronización de textos escolares incluyen episodios como el intento de imposición de *Florecer*, el concurso de libros para nivel primario y la declaración de *La razón de mi vida* como libro de tratamiento escolar a partir de la Ley 14126 (1952). Suele primar en esos abordajes una mirada centrada en el quehacer estatal y, particularmente, en el ámbito legal, y de las regulaciones de organismos oficiales que contribuye a la hipótesis acerca de que, durante el peronismo, el sistema escolar fue puesto al servicio de la propaganda política. La categoría de *textos peronistas* ha tenido gran impacto para señalar un corpus específico, que es el que se analiza en el presente trabajo. Sin embargo, pensar la producción didáctica escolar durante este período bajo esta perspectiva obtura otros posibles ángulos de abordaje: hace pensar que los libros fueron escritos por adherentes a la causa justicialista o que el Estado contaba con un elenco de autorxs dispuestos a satisfacer la demanda de variedad de libros que contribuyan a adoctrinar a lxs escolares.

El capítulo que presentamos¹ pretende cambiar el foco con el cual abordar la producción de libros escolares entre 1952 y 1955. En primer lugar, nos proponemos revisar el carácter de excepcional de la actuación estatal en materia de evaluación de libros de lectura y, para ello, destacaremos ciertas recurrencias que pueden visualizarse en el mediano plazo. Partiendo de la consideración de la reglamentación vigente y de los requerimientos estipulados para la aprobación de libros escolares, vamos a centrarnos en autoras de estos materiales en cuanto escritoras didácticas. Para ello, nos valemos de la categoría acuñada por Luz E. Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (2017: 68) y trabajada posteriormente por Micaela Pellegrini Malpiedi (2020) al analizar prácticas de escritura con fines escolares. Pretendemos examinar los contextos de producción, los tránsitos vitales y algunos rasgos salientes de la escritura de un conjunto de mujeres que vio sus obras autorizadas en ese momento en particular. Conjuga-

1. Este capítulo contó con lecturas y acompañamiento de distintas personas. En primer lugar, es producto de una serie de discusiones y debates en el marco del seminario «Aproximaciones a una historia cultural del primer peronismo», dictado por el profesor Hernán Comastri en 2020. El espacio de debate que generó y las lecturas minuciosas que realizó fueron el puntapié para esta escritura. El acompañamiento de Pablo Pineau permitió sostener la indagación en torno a un grupo de autoras de textos escolares y acercarme a otros marcos interpretativos. En la cocina de la escritura de este capítulo, las preguntas de Mariano Ricardes desestabilizaron las certezas que tenía para dar pie a nuevos problemas y temas. Por último, las recomendaciones bibliográficas de Giulietta Piantoni, autora de otro capítulo que compila este libro, permitieron explorar ángulos que inicialmente no habían sido considerados.

remos aportes de la historia de la educación, la historia cultural y la historia con mujeres en perspectiva de género para indagar en un grupo de autoras, examinar sus obras y reflexionar en torno a posibles vínculos con la normativa y con las directivas emanadas de organismos de gobierno educativo.

Este capítulo parte de considerar tres grandes grupos de fuentes. Por un lado, publicaciones de los años próximos al concurso en cuestión: *El Monitor de la Educación Común*, el *Boletín de Resoluciones del Consejo Nacional de Educación* y el *Boletín de Comunicaciones del Ministerio de Cultura y Educación*. Se trata de tres publicaciones oficiales y periódicas por las que las autoridades educativas nacionales comunicaban a la docencia y al sistema educativo en conjunto novedades, decisiones, disposiciones y designaciones. Por otro lado, examinamos material producido con posterioridad al golpe de Estado de 1955 por la Comisión Nacional de Investigaciones dependiente de la Fiscalía Nacional de Recuperación Patrimonial: *Documentación, autores y cómplices de las irregularidades cometidas durante la segunda tiranía* (1956), *Libro negro de la Segunda Tiranía* (1958) y documentos alojados en el Archivo General de la Nación elaborados por la Comisión N° 20, encargada de revisar la actuación del Ministerio de Cultura y Educación durante las presidencias de Perón. El último grupo de documentación consiste en una selección específica de libros de lectura producidos en este período.

EL CONCURSO «PERONISTA» EN UNA GENEALOGÍA DE INTERVENCIONES ESTATALES SOBRE LIBROS DE LECTURA

Desde fin del siglo XIX, el Estado nacional desplegó mecanismos y prácticas que contribuyeran a modelar el surtido reservorio de textos escolares que servían de insumo a la enseñanza de la lectura, la escritura y demás contenidos curriculares en las escuelas de nivel primario bajo su órbita. Estas medidas consistían en la evaluación y la identificación de los «buenos libros» que resultaban aprobados para uso escolar (Sprengelburd y Linares, 2017). La prohibición explícita de algún texto fue puntual y poco frecuente. De esta manera, a partir de 1887, el Consejo Nacional de Educación (en adelante, CNE) estableció con regularidad concursos escolares que permitían determinar cuáles libros eran los aptos o los recomendados para circular en el ámbito de la educación primaria. Este organismo estatal se constituyó desde fines del siglo XIX y buena parte del siglo XX en el encargado de supervisar y autorizar los materiales de circulación escolar. ¿Qué hay de inédito en el concurso de textos escolares de mediados de siglo? ¿Qué recurrencias pueden observarse en la tradición de concursos escolares y en las intervenciones estatales?

Entre algunos hitos que marcaron una tendencia en materia de selección de textos escolares, podemos enumerar:

- Dentro de las atribuciones del CNE que mencionaba la Ley N° 1420 de Educación Común (1884), se incluía la evaluación periódica de libros escolares y su autorización (artículo 57, inciso 15). Por otro lado, se sostuvo la práctica de envío de útiles y textos destinados a estudiantes que no pudieran costearlos, política que

perduró durante el siglo siguiente y abarcó tanto escuelas ubicadas en la Capital Federal como en Territorios Nacionales y provincias.

- Por acuerdo del CNE de mayo de 1900, se estableció la primacía del libro de lectura, el abandono de otros textos entre 1^{er} grado y 3^{er} grado (aquellos que concentraban la mayor parte de la matrícula escolar) y el estímulo de la autoría nacional. Esta decisión se mantuvo vigente durante gran parte del siglo XX.

- La Ley N° 4874 (1905), conocida como Ley Láinez, amplió la potestad del Estado nacional sobre los territorios provinciales creando las escuelas fiscales, dependientes del CNE y que durante muchos años ofrecerían grados elementales de la escuela primaria, según el tipo de institución creada. La manutención de estas escuelas incluía, asimismo, el envío de útiles, libros y materiales escolares.

- Desde 1900 se llevaron adelante intentos por plasmar en reglamentos pautas referidas a los concursos escolares que fueron objeto de debate: condiciones de concursos, regularidad, características físicas y didácticas que debían satisfacer los materiales presentados, entre otros aspectos. Por ejemplo, en marzo de 1911, el presidente del CNE José María Ramos Mejía presentó un proyecto de reglamento sobre concursos de textos que se implementó con modificaciones en 1914.

- En la primera parte del siglo XX se observa el desarrollo y consolidación del mercado editorial destinado a la escuela primaria. Con el correr de las décadas, ciertas editoriales serán las que, gradualmente, orienten su producción a este segmento: Kapelusz, Ángel Estrada, Lasserre, Peuser, Independencia, Cabaut. El impacto de estas empresas en el ámbito educativo no puede pensarse escindido del devenir de este rubro de la economía y de los acontecimientos internacionales que posibilitaron su desarrollo (De Diego, 2014 y Giuliani, 2018).

- La regularidad de los concursos de textos escolares fue una aspiración que difícilmente se concretó en la primera parte del siglo XX. Hubo períodos de tiempo en donde el lapso entre un concurso y otro fue de tres años. En otros casos, en cambio, se extendió por hasta ocho o nueve años, lo mismo que entre los concursos de 1942 y el iniciado una década más tarde. Hay indicios que permiten pensar que los acuerdos entre autorxs y casas editoriales respecto de la materialización de libros y cesión de derechos tenían algún tipo de relación con la periodicidad de la revisión de materiales.

- En el primer concurso de textos de lectura (1888), de doce textos aprobados, solo uno reconocía abiertamente autoría femenina. Si miramos en el mediano plazo quiénes escribieron estos materiales escolares, vemos a lo largo del siglo XX un proceso creciente de feminización de la tarea de elaboración de libros de nivel primario (Mosso Redolfi, 2019 y Pineau, 2020).

- A lo largo del siglo XX, se sostuvo la práctica de evaluación y aprobación de libros de lectura a cargo de comisiones específicas. Ciertos registros, memorias, descargos, dictámenes y expedientes vinculados a los concursos de textos escolares permiten caracterizar esta incumbencia del CNE como un asunto polémico, cargado de disputas, donde el poder de los distintos actores se hacía patente en la posibilidad de incidir sobre los resultados. Se trataba de disputas pedagógicas y didácticas por imponer los textos que mejor se adaptaran a los programas y métodos, pero también de una cuestión que involucraba intereses, influencias y

suponía prestigio. Las sospechas sobre la transparencia o imparcialidad de quienes examinaban los libros escolares pueden verse en distintos momentos de la historia de los concursos. Por ejemplo, en 1941, *La Obra*, una prestigiosa revista pedagógica, promotora de experiencias educativas innovadoras y a cargo de personalidades reconocidas en el ámbito educativo, publicó:

Pero queremos señalar hoy la forma oculta, misteriosa y subterránea como se ha tramitado la aprobación o rechazo de todos los libros de lectura. Hemos dicho que todos los textos, pero hemos dicho mal, porque el misterio continúa impenetrable para muchos libros, pero ha existido para otros, favor hecho a sus autores o editores; este favor les ha permitido introducir modificaciones oportunas para adaptarlos al gusto de los conjurados (*La Obra*, 1941: 530).

Posiblemente fue polémico el concurso de libros escolares que se extendió entre 1951 y 1955. De acuerdo con la información publicada en boletines oficiales, en primera instancia se declaró desierto y, como consecuencia de ello, se reformuló el reglamento. En el proceso de investigación de actuaciones estatales peronistas promovido por Isaac Rojas en el marco del gobierno de facto que derrocó a Perón, la Comisión N° 20 de la Fiscalía Nacional de Recuperación Patrimonial se ocupó de denunciar explícitamente presuntas irregularidades y crímenes cometidos durante los concursos. Por otro lado, a lo largo del siglo XX, el Estado nacional adquirió injerencia en asuntos educativos en territorios provinciales a partir de la instalación de escuelas bajo su dependencia.

En suma, la tarea de escritura, aprobación, publicación y circulación de libros escolares ha estado cargada de disputas a lo largo del siglo XX. Más que tratarse de una función estatal imparcial o puramente técnica, en los rasgos señalados puede verse una intención explícita del Estado por promover e intervenir en el rubro de los libros escolares y la presencia particular de ciertos funcionarios que han dejado su huella en este asunto, sin contar la intervención de emprendimientos editoriales que buscaron impulsar su crecimiento económico. Si el concurso de libros «peronistas» despertó polémicas tanto durante su desarrollo como posteriormente, no puede considerarse como una cuestión puramente excepcional, sino que es coherente con una tradición más amplia.

EL CONCURSO DE TEXTOS ESCOLARES DE MEDIADOS DEL SIGLO XX (1951-1955)

En 1951, hacia el final del primer mandato de Perón, el recientemente creado Ministerio de Cultura y Educación publicó un «Reglamento de estudio, selección y concurso de textos de lectura en la enseñanza primaria» (MCE, 1951: 74). Esta disposición venía a cubrir un vacío producto de muchos años en que no se convocaba a concursos y respondía también a la vigencia de nuevos programas de estudio para nivel primario.

El año anterior, se había desatado un debate parlamentario en torno al libro *Floreecer* (1949), cuando se intentó establecer como texto único en virtud de la solidez de su propuesta didáctica y de la reducción de costos que suponía para el Estado. Este proyecto no prosperó, pero despertó recelos en las editoriales dedicadas a la producción pedagógica (Colotta, Cucuzza y Somoza Rodríguez, 2004).

En el reglamento de los cincuenta, pueden rastrearse elementos comunes a las bases del concurso anunciadas en 1941 en cuanto a formato de los textos, especificaciones de la confección, requisitos mínimos de contenido (Sprengelburd y Linares, 2017), y también similitudes con anteriores disposiciones. Con el correr del siglo XX, se fueron generando ciertos acuerdos relativamente estables en torno a los libros escolares que la reglamentación de 1951 integró a su texto: primacía del libro de lectura en los primeros grados, producción local, contenido moral de los textos, referencias a símbolos nacionales, etc. Asimismo, la normativa estipulaba las características materiales de los libros, cantidad de lecturas de autores nacionales, imágenes que necesariamente tenían que aparecer en los libros para cada grado y previsiones sobre el uso de seudónimos por parte de sus autorxs. Un elemento distintivo del reglamento de mitad de siglo es que los libros debían reflejar la «orientación espiritual, filosófica, política, social y económica de la Nueva Argentina y en el sentido histórico de la nacionalidad, para fortalecer en el niño argentino la voluntad de servir a la Patria y a la Humanidad» (MCE, 1951: 77; artículo 47, inciso b).

¿Cómo interpretar esta singularidad? Una posible explicación es que los programas escolares de 1948 incluían el tratamiento de acontecimientos sociales recientes y los principios que sustentaban la política gubernamental peronista para comprender cómo modificaron el destino del país. En un sentido similar, la Constitución de 1949 reconocía a la doctrina peronista como doctrina nacional. Por ende, se esperaba que los textos escolares facilitaran la comprensión de algunos aspectos centrales de este corpus de ideas.

El Ministerio, entonces, convocaba a la presentación de obras y establecía comisiones específicas encargadas de la revisión de material. En septiembre de 1952, se declaró desierto el concurso, ya que ningún texto logró adecuarse a las pautas esperadas. Un mes después se publicó en el Boletín de Comunicaciones un nuevo reglamento con modificaciones que «alteran sustancialmente la anterior reglamentación» (MCE, 1952: 1.092): cambiaba la autoridad competente para la aprobación de textos y los tiempos de presentación y evaluación. La aprobación o rechazo del libro se determinaría por análisis individual de obras y dentro de un plazo de tiempo acotado. Finalmente, a partir de octubre de 1952 y hasta 1955, comenzaron a aprobarse textos escolares. En casi todos los casos, la comunicación de resultados consigna que se trata de autorización de obras presentadas en originales por sus autorxs.

En términos generales, es para destacar que la totalidad de obras tuvieron edición y autoría nacional, particularmente concentrada en la Ciudad de Buenos Aires. Se observa que la cantidad de textos aprobados para los grados inferiores supera el 70% de esta nómina y que no hay presencia femenina explícita en la producción para los dos grados superiores (la Tabla 1 –ver Anexo– indica canti-

dad de obras aprobadas por grado escolar). Esta tendencia puede observarse en concursos previos: amplia oferta de materiales didácticos para los grados que concentraban mayor proporción de la matrícula, donde el libro era además insumo privilegiado para la enseñanza de la lectura y la escritura, con un alto grado de feminización en la autoría y menor oferta para grados superiores, en muchos casos textos antológicos que eran sucesivamente aprobados en concursos. En los casos que se pudo explorar, el formato del libro de lectura ganó centralidad y estabilidad como tipo textual entre los materiales aprobados a mediados de siglo para los primeros grados de la escolaridad (Spregelburd y Linares, 2017).

Llama la atención que un buen número de las mujeres que vieron sus obras aprobadas no poseían experiencia previa en el campo de la escritura de libros de lectura: se trataba de autoras noveles en este género y que tampoco publicarían a este nivel después del golpe de Estado. No podría precisarse si los 81 títulos identificados como autorizados a partir de 1952 fueron posteriormente editados o si tuvieron circulación al interior del sistema educativo, ya que en muchos casos no se identificaron datos sobre su publicación.²

Como se mencionó anteriormente, en el primer concurso de textos de lectura (1888), de doce textos aprobados, solo uno reconocía abiertamente autoría femenina, mientras que otro fue posiblemente escrito bajo un seudónimo (Alloatti, 2021; Galván Lafarga y Martínez Moctezuma, 2017: 77). En el concurso de libros escolares de 1942, de la nómina publicada, 47,11% correspondía a autorías femeninas. Entre ellas, el 60% de la producción estaba destinada a los tres primeros grados de la escolaridad (1º inferior, 1º superior, 2º grado). De esta forma, puede verse que el peso de las mujeres en la escritura de textos escolares fue haciéndose cada vez más notoria, especialmente en los escalones inferiores de la educación primaria. Hacia mediados de siglo XX, las mujeres estaban bien posicionadas dentro de las nóminas: en el concurso de textos escolares de 1951-1955 la presencia femenina se acentúa aún más y asciende al 70% de las autorías. El gráfico 1 (ver Anexo) da cuenta de la distribución por sexo y grado escolar de las autorías de los materiales. A diferencia de los resultados del concurso de libros escolares de 1942, donde hay una presencia considerable de las mujeres en las obras autorizadas para grados superiores, en el concurso siguiente puede notarse la abundancia de autorías masculinas o colectivas para grados superiores del nivel primario.

El campo de la producción y aprobación de libros escolares requiere también de la consideración acerca del papel de las casas editoriales, ya que se trata de

2. En el marco del gobierno de facto que desplazó a Perón, el vicepresidente provisional de la Nación, I. F. Rojas, dispuso el retiro de circulación de los libros aprobados entre 1952 y 1955 y su destrucción junto con una política de censura de material impreso. Por otra parte, en mayo de 1956 se creó una sección especial en la Biblioteca del Congreso Nacional que albergaba ejemplares de «publicaciones de propaganda» producidos durante el peronismo. La misma resolución establecía que «La colección que resultare, quedará reservada para los señores legisladores, jueces, funcionarios o estudiosos autorizados, excluyéndose al público general del acceso a la misma». Actualmente, esta sección de la Biblioteca del Congreso Nacional posee la mayor colección de libros escolares del período 1952-1955. Otros materiales pueden hallarse en la Biblioteca Nacional de Maestros y Maestras o en la Casa del Historiador. Debido a la política de destrucción de libros, no puede precisarse si todos los libros autorizados fueron posteriormente publicados, ya que en muchos casos no se han encontrado ejemplares.

quienes median para concretar la publicación y circulación de estos materiales impresos. Como se mencionó previamente, la disputa parlamentaria en torno a *Florece* produjo rechazo por parte de casas editoras implicadas en el campo de las publicaciones escolares (Colotta, Cucuzza y Somoza Rodríguez, 2004). Incluso, despertó intervenciones en diferentes medios gráficos que permitieron difundir públicamente su rechazo al «texto único» de enseñanza. Posteriormente, el Ministerio de Educación Nacional hizo pública la prohibición de circulación los manuales Estrada de 3° a 6° grado, una de las casas editoras con mayor presencia en el ámbito editorial, «por ignorar maliciosamente la realidad de la Nueva Argentina y deformarla dolosamente en alguno de sus aspectos» (MCE, 1952: 639).

En las nóminas de textos aprobados en el marco del concurso de mediados de siglo, puede verse una concentración de las publicaciones en tres grandes casas editoras que ya tenían presencia en el rubro: Kapelusz (25%), Lasserre (21,25%) y Ángel Estrada (13,75%). Hay desplazamientos respecto del peso relativo ocupado por cada una de ellas si se comparan estos datos con los del concurso anterior. Asimismo, es de destacar que autores con años de presencia en el campo y que publicaron con el auspicio de esas empresas vieron sus libros aprobados tardíamente, tal es el caso de Luis Arena. Por lo tanto, la restricción impuesta a uno de los materiales de Ángel Estrada y Cía. en 1952 no implicó su exclusión de la producción de estos materiales. Antes bien podría haber fomentado la renovación del elenco productor de libros escolares o una reorganización del peso relativo de cada editorial.

También es preciso destacar la ausencia de editoriales como Independencia, Crespillo o Cabaut-Librería del Colegio, que estuvieron involucradas en la publicación de materiales autorizados en 1942 pero no figuran en la nómina de editoras en la década siguiente. Estos datos requerirían ser revisados en el marco del panorama más amplio del campo del libro y las publicaciones para echar luz en torno a las políticas vinculadas con el mundo editorial en el período en cuestión (De Diego, 2014 y Giuliani, 2018).

AUTORAS DE TEXTOS ESCOLARES DURANTE EL PERONISMO

Como señalamos previamente, en el caso del concurso de textos peronistas, podemos reconocer un fenómeno particular: una presencia importante de la autoría femenina en grados inferiores, la aprobación temprana de sus libros, incluso antes que autores con décadas de trayectoria, como Luis Arena, Luis Chan o Hermanos Maristas Educadores, y la abundante presencia de autoras noveles, que publicaron específicamente en ese período. Tal recambio, especialmente en el caso de autorías femeninas, no se registra tan notoriamente en anteriores concursos. La tabla 2 (ver Anexo) ilustra esta situación: autoras (también autores), en algunos casos sin experiencia en la publicación de libros escolares, ven sus obras aprobadas, lo que muestra un incipiente recambio dentro del campo de la escritura de libros de lectura.

En este apartado vamos a detenernos en el grupo de escritoras didácticas (Galván Lafarga y Martínez Moctezuma, 2017: 68) para establecer ciertos rasgos comunes y destacar itinerarios laborales, generacionales e intelectuales. Galván Lafarga y Martínez Moctezuma refieren a «Aquellos autores de texto que ilustraban sus obras con ejemplos y explicaciones, conforme al orden de la materia, entendido como forma más próxima a la que emplearía oralmente un buen maestro». Destacan la centralidad del saber didáctico para la elaboración de este tipo de obras. Podríamos agregar también que no son ni tratados de pedagogía ni teorías sobre la enseñanza o el aprendizaje, sino materiales de uso cotidiano para maestras y estudiantes.

Tomaremos la noción de escritoras didácticas junto con una serie de motivos desarrollados por Pellegrini Malpiedi (2020). En primer lugar, estas mujeres desarrollaron prácticas de escritura, se vincularon con editoriales, pusieron sus obras bajo la mirada de organismos estatales y, en muchos casos, eran agentes públicas en cuanto maestras que desempeñaban funciones escolares. Las formas clásicas de entender la categoría de intelectual son incómodas para el segmento que analizamos, ya que no fueron productoras de saberes o teóricas de la educación ni mantuvieron una relación de independencia con el Estado: sometieron a evaluación sus obras, no necesariamente introdujeron innovaciones que revolucionaran los libros de lectura y sumaron sus producciones a un nutrido campo de textos. El conocimiento que plasmaron en sus obras puede pensarse en relación con su experiencia: en primer término, muestran el saber didáctico del que disponían; por otro lado, podrían haberse nutrido de su trayectoria profesional y de las prácticas áulicas que frecuentaban; y, por último, seguramente se enmarcaron en un proceso de progresiva especialización de los rasgos y funciones del libro de lectura. Se trata de obras que tenían como objetivo la enseñanza de la lectura y la transmisión cultural de valores significativos de la sociedad. No solamente podemos pensar que las motivaba la posibilidad de acrecentar sus ingresos económicos; seguramente también había una búsqueda de prestigio, una intencionalidad de compartir saberes pedagógicos con pares (Pineau, 2020), de contribuir a la tarea alfabetizadora/modernizadora de la escuela (Mosso Redolfi, 2019).

Entre las autoras nóveles encontramos a: Graciela Albornoz de Videla, ascendida a directora en la Capital Federal en 1946; Amalia Bruzzone, maestra del Consejo Escolar (CE) N° 18 y luego docente en escuelas técnicas; Carmen Cavanna de Romano, quien comenzó a ejercer la docencia en 1919; Elsa Rosa Gerónima Cozzani de Guillone, ascendida a maestra de 1ª categoría en 1947; María Aida Fritzche de Silveira Galván, docente desde 1926, ascendida a maestra de 1ª categoría en 1948 y vicedirectora desde 1953; Clelia Gómez Reynoso, maestra de la Capital Federal en 1947; Ángela Gutiérrez Bueno, docente del CE N° 6 en 1947; Victoria Stramelini, educadora en una escuela primaria del mismo CE, poeta citada por Graciela Amanda Albornoz de Videla, Nélida Lea Piccollo y por la sección «La escuela en acción» de la revista *La Obra* en las propuestas áulicas que mes a mes sugerían a la docencia. De este rastreo se desprende un grupo de maestras que desarrollaban su labor profesional en las escuelas de la Capital Federal, en algunos casos en escuelas próximas o del mismo CE.

Tomamos nota también del caso de Ana O. Lerdo de Tejada, coautora de un libro para 1^{er} grado inferior y para 2^o grado, que desarrolló parte de su labor docente en Misiones. En 1944, dejó su cargo y no pudimos rastrear si tomó trabajo en otro distrito o en escuelas bajo otras dependencias.

Podríamos suponer que estas mujeres habitaban la escuela hacia mediados de siglo XX y en algunos casos tenían acercamiento a la escritura. Algunas de ellas ya tenían experiencia en otros géneros, como la poesía o el teatro infantil, y habitaban el sistema educativo; lo ponían en marcha diariamente. En la mayoría de los casos, observamos una extensa carrera en el magisterio. De hecho, sus trayectorias laborales fueron reconocidas durante el peronismo: nombramientos como directoras o vicedirectoras y recategorizaciones. Cabe señalar que, desde comienzos del siglo XX, el CNE había intentado regular y jerarquizar el cuerpo de la docencia en función de la antigüedad y la categoría, lo que suponía un reconocimiento salarial diferencial. En el largo plazo, vemos que estos cambios de categorías eran esporádicos. Durante el primer peronismo, pueden detectarse políticas sistemáticas de ascensos de categorías masivos. Los movimientos del personal docente (cesantías, exoneraciones, jubilaciones anticipadas junto con ascensos y nombramientos) no estuvieron exentos de disputas, denuncias y celos de la comunidad docente, tal como lo denuncian distintas editoriales publicadas en *La Obra* entre 1943 y 1948.

Ninguna de estas autoras ocupaba cargos de inspección o coordinación alejadas de las prácticas áulicas concretas, como sí podría haber sido el caso de Emilia Dezeo de Muñoz, autora de *Florecer*, que desde los treinta ocupaba cargos superiores e integraba comisiones especiales del CNE.

En los libros de estas autoras, las referencias a las acciones gubernamentales y, especialmente, a las dos figuras protagónicas de Eva Duarte de Perón y Juan Domingo Perón apelan a la sensibilidad, la emotividad y conservan marcas de oralidad. Suelen trazarse paralelismos entre estas personalidades y la idea de padre que provee, que planifica, que marca el rumbo, y la madre que protege, ama, se ocupa de «los detalles tal vez sin importancia aparente», que vive en el pensamiento y en el sentimiento de su pueblo.³ Estos usos metafóricos, por un lado, facilitan la explicación de conceptos abstractos al público infantil. Por el otro, retoman elementos de la retórica dominante peronista, como el marcado personalismo, y, al mismo tiempo, reproducen ciertas representaciones socialmente extendidas como la asimetría entre varones y mujeres, la ubicación de la mujer en el orden de lo doméstico, su subordinación a la voluntad del «jefe de hogar», su «natural» empatía con hijxs y desprotegidxs. Incluso, la figura de Eva Perón

3. Un pequeño fragmento de *La razón de mi vida* (2015 [1951]: 169) resulta particularmente interesante para ilustrar el paralelismo del peronismo con la familia. «Me siento, como ellas [las mujeres del pueblo], al frente de un hogar, mucho más grande es cierto que el que ellas han creado, pero al fin de cuentas hogar: el hogar venturoso de esta Patria mía que conduce Perón hacia sus más altos destinos. [...] Como para todas las mujeres de todos los hogares de mi pueblo mis días jubilosos son aquellos en que los hijos rodean al jefe de la casa, cariñosos y alegres [...] ¡Es que me siento verdaderamente madre de mi pueblo!». Más allá de quién haya escrito estas palabras, Eva Perón se las adjudicó. En esta pequeña cita, la primera dama define a las mujeres del pueblo, las asocia al mandato de la maternidad y se inscribe ella misma dentro de este grupo.

muerta ingresó a los textos escolares muy tempranamente: en 1952, el mismo año de su fallecimiento, algunos libros ya se refieren a ese acontecimiento. Las políticas públicas desarrolladas por el gobierno tienden a ser narradas como acciones de Evita o de Perón más que como proyectos mediados por dispositivos estatales. En contraposición, libros como los de Luis Arena optan por fórmulas más distantes para referirse al primer mandatario como «Líder». En sus libros, el abordaje de temas ligados al justicialismo o a las acciones gubernamentales se ajusta a lo pautado en el reglamento y no hace más menciones que las necesarias.

El caso de una de las autoras, Albornoz de Videla, cobra especial relevancia porque la Comisión de Educación que investigó a los libros de lectura como dispositivos de imposición ideológica la cita como ejemplo de los libros peronizantes que no se ajustan en cuanto al estilo didáctico ni responden moralmente a buenos principios. ¿Se habrá tratado de una escritura por encargo para cubrir el déficit de libros de lectura? ¿Habrá detectado una ausencia y de allí la estrategia de la escritura? ¿Por qué la Comisión de Educación se detiene especialmente en su caso?

Albornoz de Videla (nacida en 1900) se incorporó al ámbito de las escuelas de la capital en 1931. Anteriormente se desempeñaba como directora en una escuela de la Provincia de Buenos Aires. Trabajó en el CE N° 16 y, en 1946, la encontramos en un listado de ascensos al cargo de directora en el CE N° 18. En 1954, fue designada directora de la Escuela N° 11 CE 9° por decreto publicado en el *Boletín Oficial*. Entre 1943 y 1945, en un CNE intervenido, hubo un proceso sistemático de evaluación y sanción a directivos que por motivos ideológicos y políticos fueron apartados de sus cargos (Escudé, 1990 y Caruso, 2003). Podríamos pensar estos eventos en términos de renovación de la planta de directorxs y la búsqueda de que esos puestos estén ocupados por personas afines al gobierno entrante. ¿Cómo podrían vincularse estas políticas con el ascenso de la escritora didáctica?

Sabemos que Albornoz de Videla presentó cinco libros de lectura al concurso de 1952 y logró que aprobaran tres. Los nombres de las obras autorizadas pueden inscribirse fácilmente en el imaginario peronista: *Evita* (1° grado inferior), *Madrecita espiritual* (1° grado superior), *Justicialismo* (4° grado). Su amplia experiencia en la docencia no pareciera eximirla del proceso de selección y evaluación de las obras e, incluso, del rechazo de estas cuando no fueran juzgadas favorablemente. Los tres títulos fueron finalmente aprobados en diciembre de 1952. Dos de ellos se publicaron con auspicio de la editorial Lasserre y el último, destinado a 4° grado, por Ángel Estrada.

Un caso similar es el de Gómez Reynoso, de quien consta que «Autoriza, para tercer grado de las escuelas dependientes de la Dirección General de Enseñanza Primaria, el libro de lectura “El Conductor”, presentado en originales por su autora señorita CLELIA GÓMEZ REYNOSO que fuera presentado anteriormente y no autorizado por contener deficiencias, teniendo en cuenta que en esta nueva presentación está de acuerdo con el Reglamento para el estudio y autorización de libros de lectura y textos auxiliares para la enseñanza primaria» (MCE, 1952: 1413. El destacado es propio). Gómez Reynoso fue docente en el CE N° 17. En 1939 había sido vocal de una comisión de teatro infantil del mismo distrito y preparado una obra titulada *Escenas patrióticas*, un libro de 176 páginas del cual se

desconoce editorial. Este antecedente representa un tipo de escritura frecuente en docentes de la época (Pineau, 2020) y puede englobarse dentro del concepto de *escritura didáctica*. Aparentemente, la autorización de su libro de lectura requirió de un proceso de intercambio con autoridades del Ministerio y revisión del manuscrito que tuvo como desenlace su aprobación en noviembre de 1952. La obra fue finalmente publicada por la editorial Lasserre.

Antes que pensar que se trató de escrituras por encargo, con fines publicitarios o que adhirieron dócilmente a la perspectiva del Ministerio de Cultura y Educación, entendemos, como señala Petitti (2017: 23), que los fenómenos educativos son producto de la conjugación, confluencia, negociación entre instancias de poder y actuaciones de entidades estatales, funcionarios, agentes, sujetos, colectivos y empresas editoriales. Podría pensarse que, más allá o en paralelo a la tendencia a la centralización del poder desplegada a nivel nacional y al control ideológico, durante el peronismo podría haberse habilitado un espacio para que nuevas voces transmitieran versiones avaladas oficialmente del currículum escolar. Cabría preguntarse si estas autoras, que no eran publicistas ni integrantes de la Secretaría Técnica, desplegaron estrategias y formas de apropiación de las normativas, y pusieron en juego conocimientos profesionales para materializar estas prescripciones.

Otro grupo de autoras llama la atención, por su experiencia previa en la escritura escolar y por su trayectoria en la literatura. Tal es el caso de Susana Calandrelli, María Alicia Domínguez, Cecilia Borja y Catalina Malatini de Gutiérrez. Tanto Calandrelli como Domínguez tuvieron vínculos con la Asociación de Escritores Argentinos (Gálvez, 2003: 347-348). Esta organización surgió a partir de una ruptura con la Sociedad Argentina de Escritores (Fiorucci, 2011) y desplegó acciones que permiten trazar una afinidad con el peronismo. Con cierta ironía, Manuel Gálvez expresa en sus memorias que en ADEA «abundaban los autores de textos escolares y escaseaban los nombres de auténtico prestigio literario» (2003: 570).

Calandrelli (nacida en 1901) contaba con un vasto recorrido en el sistema educativo: profesora en el Conservatorio Nacional de Música y Arte Escénico, en 1947 fue directora de la escuela de servicio social del Instituto de Cultura Religiosa Superior. Un año después la encontramos vinculada al Cuerpo de Asistentes Sociales designadas por el CNE, junto con Emilia Dezeo de Muñoz. Hacia 1950, Domínguez (nacida en 1904) tenía una trayectoria importante en el periodismo y en la literatura en general. Participó de la escritura de *Mariposas* junto con Borja y Luisa Buren de Sanguinetti y produjo un texto de autoría individual en 1953: *Niños felices*. Asimismo, colaboró en *Los escritores argentinos ante el Plan Económico de 1952*, impulsada por ADEA. En el caso de Malatini de Gutiérrez (probablemente nacida en 1895), publicó colectivamente *Abejitas* por primera vez en 1942 con el seudónimo «Los horneritos». En el concurso de la década siguiente, optó durante un breve período de tiempo por el uso de otro alias, «Maestras peronistas», una estrategia que posiblemente despertó la simpatía de las autoridades que evaluaron el material. El libro fue producido en coautoría con Rafael Gutiérrez. En 1924, Malatini de Gutiérrez trabajaba en la provincia de Santa Fe.

Dos décadas más tarde se desempeñaba como maestra de la Escuela N° 6 del CE N° 1 de la Capital. Asimismo, diseñó otros materiales didácticos que fueron publicados en las páginas de *La Obra* durante la década del cuarenta.

Tanto *Abejitas* como *Mariposas* fueron aprobados en el concurso de textos escolares de 1942 y luego autorizados en una nueva edición. Al respecto, la Comisión Investigadora denunció: «Los autores que se habían ajustado a la reglamentación de 1941 mal podrían adaptarse después a las de 1951 y 1952, si su espíritu comercial no era más fuerte que el espíritu docente» (Comisión Nacional de Investigaciones, 1958: 58). Posiblemente, estas autoras ya conocían el funcionamiento del mercado editorial, habían tenido trato con casas editoras y contaban con cierta trayectoria autoral. Tal vez fueron alentadas a la escritura por adhesión ideológica al movimiento peronista o por sus vínculos con editoriales o autoridades educativas.

REFLEXIONES FINALES

Como vimos al comenzar este trabajo, el estudio de textos escolares tiene un amplio recorrido en la historia de la educación. Particularmente en el caso de los libros aprobados entre 1952 y 1955, el tratamiento que se les dio estuvo centrado en aspectos ideológicos y propagandísticos, que los visibilizaron como instrumentos de creación de conciencia peronista en lxs escolares. La noción de *peronización* en los libros de lectura aprobados entre 1952 y 1955 permite enfocar o conceptualizar la labor emprendida por autoridades educativas, pero puede ser poco explicativa para analizar los contextos de producción de las obras y el accionar de las docentes que se apropiaron de la normativa y emprendieron acciones de negociación y disputa para lograr que sus obras ingresaran oficialmente al universo de la escuela primaria.

En este trabajo intentamos correr ese foco. Sin desconocer que en esos libros efectivamente ingresaron elementos de propaganda peronista requeridos por la normativa, pusimos el énfasis en autoras que escribieron durante este período: algunas por primera vez; otras con una experiencia autoral previa. En este sentido, podríamos decir que en el concurso de libros escolares en cuestión sigue presente la tendencia a la feminización de la escritura para grados inferiores. La mayoría de las docentes que mencionamos residía y trabajaba en la Capital Federal, aunque en algunos casos eran originarias de provincias o Territorios Nacionales. Estas autoras no irrumpieron en el campo de la escritura didáctica, sino que eran parte del escenario escolar cotidiano, llevaban adelante la escuela diariamente y, desde allí, crearon obras para el trabajo pedagógico de niñxs. Señalamos que hubo negociaciones en pos de lograr que sus obras se aprobaran, lo que puede poner en suspenso la hipótesis de escrituras por encargo o la aprobación compulsiva de estas. Por otra parte, en una mirada más amplia, las polémicas y disputas fueron situaciones que siempre rodearon los concursos, lo mismo que la complejidad para la elaboración de reglamentos. El peronismo, entonces, no despliega procedimientos absolutamente novedosos para la

producción didáctica escolar. Se apoya en prácticas y problemáticas preexistentes. Produce desde allí nuevas expectativas y permite el ingreso de nuevas autoras al mercado de las publicaciones escolares.

Como vimos en los apartados anteriores, en las docentes que publicaron durante este período se conjuga una adhesión al mandato modernizante y alfabetizador de la escuela con una práctica profesional extensa y comprometida en quehaceres docentes concretos. Posiblemente, las educadoras pusieron en práctica las prescripciones educativas estatales: aplicaron los programas de 1948, se adecuaron eficiente y rápidamente a la citada reglamentación de 1951, comentaron y trabajaron *La razón de mi vida en las aulas* y en sus obras y cumplieron con las efemérides señaladas en los calendarios escolares del momento. Lo que nos permite visibilizar esta mirada con mayor detalle es que, a la hora de escribir libros de texto, no operaron mecánicamente como *robots estatales* (Sarlo, 1998), sino que generaron espacios de negociación con las autoridades educativas y sus obras no estuvieron exentas de restricciones y señalamientos.

REFERENCIAS

Alloatti, Norma

- 2021 «Huellas y contrahuellas femeninas en libros de lectura (1880-1920)», en Caldo, Paula; De Paz Trueba, Yolanda y Vasallo, Jacqueline (comps.), *Tejidos de tipos documentales para una historia de mujeres con perspectiva de género. TOMO II*, Rosario, Instituto de Investigaciones Sociohistóricas Regionales del Conicet (ISHIR), pp. 189-202.

Bruzzone, Amalia Luisa

- 1953 *Ronda del gran amor*, Buenos Aires, Estrada.

Caruso, Marcelo

- 2003 «El año que vivimos en peligro (izquierda, pedagogía y política)», en Puiggrós, Adriana (dir.), *Historia de la educación en la Argentina. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna.

Colotta, Pablo; Cucuzza, Rubén y Somoza Rodríguez, Miguel

- 2004 «Textos y lecturas escolares durante el primer peronismo: Evita también fue palabra generadora», en Cucuzza, Rubén (dir.) y Pineau, Pablo (codir.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina*, Madrid, Miño y Dávila.

Cucuzza, Rubén

- 1998 «Ruptura hegemónica Ruptura pedagógica: “La razón de mi vida” como texto escolar durante el primer peronismo», en Sarmiento, *Anuario Galego de Historia da Educación*, nº 2, Vigo, pp. 153-179.

Cucuzza, Rubén y Somoza Rodríguez, Miguel

- 2001 «Representaciones sociales en los libros escolares peronistas. Una pedagogía para una nueva hegemonía», en Ossenbach, Gabriela y Somoza, Miguel (2001), *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, Madrid, UNED Ediciones.

De Diego, José Luis (dir.)

- 2014 *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Dezeo, Emilia

- 1949 *Florecer: lecturas para primer grado inferior*, Buenos Aires, Guillermo Kraft.

Escudé, Carlos

- 1990 «El período 1943-1950: El nacimiento de una cultura exótica», en *id.*, *El fracaso del proyecto argentino: educación e ideología*, Buenos Aires, tesis.

Finocchio, Silvia

- 2009 *La escuela en la historia argentina*, Buenos Aires, Edhasa.

Fiorucci, Flavia

- 2011 *Intelectuales y peronismo (1945-1955)*, Buenos Aires, Biblos.
2012 «El campo escolar bajo el peronismo. 1946-1955», en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 14, n° 18, enero-junio, 2012, Colombia, Boyacá, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp. 139-154.

Galván Lafarga, Luz Elena y Martínez Moctezuma, Lucía

- 2017 «Dos maestras: María M. Rosales y Ana María Valverde, autoras de la colección de lectura Rafaelita», en Galeana, Patricia, *Maestras urbanas y rurales, siglos XIX y XX*, México, Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Gálvez, Manuel

- 2003 *Recuerdos de la vida literaria (II). Entre la novela y la historia. Entre el mundo de los seres reales*, Buenos Aires, Taurus.

Giuliani, Alejandra

- 2018 *Editores y política. Entre el mercado latinoamericano de libros y el primer peronismo (1938-1955)*, Temperley, Tren en Movimiento.

La Obra

- 1941 *La Obra*, año XXI, n° 364, t. XXI, n° 13, 25 de septiembre.

Ministerio de Cultura y Educación

- 1951 Boletín de Comunicaciones N° 155, 9 de febrero, Buenos Aires, Dirección General de Prensa y Difusión del Ministerio de Cultura y Educación
- 1952 Boletín de Comunicaciones N° 231, 25 de julio, Buenos Aires, Dirección General de Prensa y Difusión del Ministerio de Cultura y Educación.
- 1952 Boletín de Comunicaciones N° 246, 7 de noviembre, Buenos Aires, Dirección General de Prensa y Difusión del Ministerio de Cultura y Educación.

Mosso Redolfi, Agustina G.

- 2019 «Maestras que escriben libros para sus alumnos. Argentina, principios de siglo XX», Páginas de educación, vol. 12, n° 2, Montevideo, diciembre. Disponible en: <<https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1835>> [consulta: 9 de noviembre de 2021].

Pellegrini Malpiedi, Micaela

- 2020 «Leticia Cossettini: la mujer detrás de la maestra», en *Revista de Historia Mexicana de la Educación*, vol. VII, n° 15, 2020, pp. 64-84. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/112927/CONICET_Digital_Nro.2cb2ac73-efc7-47e9-b53b-7b991087a9bc_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y> [consulta: 9 de noviembre de 2021].

Petitti, Eva Mara

- 2017 *Más allá de una escuela peronista. Políticas públicas y educación en la provincia de Buenos Aires (1946-1955)*, Rosario, Prohistoria.

Pineau, Pablo

- 2020 *Escritos maestros: una revisión de sus producciones en el tiempo*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Plotkin, Mariano

- 2013 *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*, Buenos Aires, Eduntref.

Sarlo, Beatriz

- 1998 *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Buenos Aires, Ariel.

Spiegelburd, Paula y Linares, María Cristina

- 2017 *El control de la Lectura. Los textos escolares bajo la supervisión del Estado Nacional (1881-1916 y 1941-1965)*, Luján, UnLu.

Vicepresidencia de la Nación-Comisión Nacional de Investigaciones

- 1958 *Documentación, autores y cómplices de las irregularidades cometidas durante la segunda tiranía*, Buenos Aires, Servicio Oficial.

ANEXOS

TABLA 1

Libros aprobados entre 1952 y 1955 por grado escolar. Cuadro construido a partir del análisis del Boletín de Comunicaciones del Ministerio de Educación, período abarcado: 1951-1955.

Total de textos escolares relevados: 80						
1º grado inferior	1º grado superior	2º grado	3º grado	4º grado	5º grado	6º grado
21	13	11	11	18	3	3

TABLA 2

Autores de textos escolares aprobados entre 1952 y 1955, título, fecha de aprobación, libros de lectura publicados previamente y editorial (construido a partir del análisis del Boletín de Comunicaciones del Ministerio de Educación, período abarcado: 1951-1955).

1º grado inferior. 24 autores, 1 autoría colectiva, 20 mujeres, 6 varones				Editorial
Malatini de Gutiérrez, Catalina y Gutiérrez, Rafael (antes firmado como «Maestras justicialistas»)	<i>Abejitas</i>	10/11/1952		Talleres gráficos de J. L. Rossi
Casas de Branchini, Lía	<i>Las hadas buenas</i>	20/11/1952	s/publicaciones	Ed. Lasserre
Gutiérrez Bueno, Ángela	<i>Privilegiados</i>	9/12/1952	s/publicaciones	Ed. Kapelusz
Gutiérrez Bueno, Ángela	<i>Amiguitos</i>	9/12/1952	s/publicaciones	
Leerdo de Tejeda, Ana y Zubillaga, Aurora (sic)	<i>Ternura</i>	9/12/1952	s/publicaciones	
Albornoz de Videla, Graciela Amalia	<i>Evita</i>	15/12/1952	s/publicaciones	Ed. Lasserre
Arena, Luis	<i>Alelí</i>	19/1/1953		Ed. Estrada
Robert, Raquel	<i>Mamá</i>	23/1/1953		Ed. Kapelusz
Santagata de Piatti, Nélica Gertrudis	<i>Amiguito mío</i>	2/2/1953	s/publicaciones	

Borja, Cecilia; Dominguez, María Alicia; Buren de Sanguinetti, Luisa	<i>Mariposas</i>	25/2/1953		Ed. Kapelusz
Veronelli, Fernando	<i>Abanderados</i>	5/3/1953	s/publicaciones	Ed. Kapelusz
Cavanna de Romano, Carmen Julia	<i>Chispitas</i>	27/4/1953	s/publicaciones	
Gómez de Gallardo, María Dalila	<i>Nueva escuela</i>	27/4/1953	s/publicaciones	
Ramos González, Sebastián	<i>Pinocho y yo</i>	20/7/1953	s/publicaciones	Ed. Lasserre
H. M. E. (Hermanos Maristas Educadores)	<i>Aprendo a leer</i>	5/10/1953		H. M. E.
Simez, Eduardo	<i>Amanecer</i>	13/1/1954	s/publicaciones	Ed. Kapelusz
Orangue, Enrique y Casas, Blanca Alicia	<i>Compañeritos</i>	27/1/1954	s/publicaciones	Ed. Lasserre
Derbes, Edgardo	<i>Mis amigos</i>	16/8/1954	s/publicaciones	Ed. Estrada
Chiurazzi, Aida y Chiurazzi, Leonor	<i>Pichones</i>	30/11/1954	s/publicaciones	
Dufau, Nely y Della Croce de Bonet, Matilde	<i>El libro mío</i>	19/12/1954	s/publicaciones	
Troncoso de Brunetto, Argentina	<i>Jugando</i>	19/12/1954	s/publicaciones	
1º grado superior. 2 autorías colectivas, 11 mujeres, 2 varones				
Picollo, Nélica Lea	<i>Cajita de música</i>	20/11/1952	s/publicaciones	Ed. Estrada
Casas, Blanca Alicia	<i>El alma tutelar</i>	26/11/1952	s/publicaciones	Ed. Lasserre
Albornoz de Videla, Graciela Amalia	<i>Madrecita espiritual</i>	15/12/1952	s/publicaciones	Ed. Lasserre
D. de Castellanos, Lila y Freddi de Bedate, Irma	<i>Luces nuevas</i>	26/1/1953	s/publicaciones	Ed. Estrada
Dominguez, María Alicia	<i>Niños felices</i>	25/2/1953		Ed. Kapelusz
Stramelini, Victoria Esther	<i>La ciudad infantil</i>	13/7/1953	s/publicaciones	
H. M. E.	<i>Ya sé leer</i>	5/10/1953		H. M. E.
Calandrelli, Susana	<i>Caminito</i>	13/1/1954		
F. (Fritzche) de Silveira, María Aida	<i>Alegría</i>	2/2/1954	s/publicaciones	
Lamonea Saulnier, Leonie	<i>Alitas nuevas</i>	22/3/1954	s/publicaciones	Ed. Kapelusz

Gómez, Miguel Ángel y Chan, Luis	<i>El hornerito</i>	16/8/1954		
Albisu de Rial. Nueva Era	<i>Flor de Seibo</i>	22/9/1954	s/publicaciones	
H. M. E.	<i>Aurora del Saber</i>	24/2/1955		H. M. E.
2º grado. 2 autorías colectivas, 8 mujeres, 2 varones				
Leardo de Tejada, Ana y Subillaga, Aurora (sic)	<i>Un año más</i>	27/10/1952	s/publicaciones	Ed. Lasserre
Gómez Reynoso, Clelia	<i>El hada buena</i>	14/11/1952	s/publicaciones	Ed. Lasserre
Raggi, Ángela	<i>Pueblo Feliz</i>	17/11/1952		Ed. Lasserre
Escuelas Pías Argentinas (Alfaro, Eugenio)	<i>Bichitos de luz</i>	15/12/1952		Ed. Kapelusz
F. de García, Luisa	<i>Obreritos</i>	29/12/1952	s/publicaciones	Ed. Kapelusz
Jourdán, Martha Sofía	<i>Nueva Aurora</i>	2/2/1953	s/publicaciones	
Chan, Luis	<i>Amigo mío (Camino a la escuela)</i>	31/8/1953		Ed. Kapelusz
H. M. E.	<i>Nuevos albores</i>	5/10/1953		H. M. E.
Gutiérrez Bueno, Ángela	<i>Comienza el día</i>	26/10/1953	s/publicaciones	Ed. Estrada
Arena, Luis	<i>Agua clara</i>	26/10/1953		Ed. Estrada
Casas de Branchini, Lía	<i>Páginas infantiles</i>	27/1/1954	s/publicaciones	
3º grado. 2 autorías colectivas, 8 mujeres, 2 varones				
Cozzani de Guillone, Elsa G. R.	<i>Mensaje de Luz</i>	20/11/1952	s/publicaciones	Ed. Estrada
Bruzzone, Amalia Luisa	<i>Ronda del gran amor</i>	26/11/1952	s/publicaciones	Ed. Estrada
F. de García, Luisa	<i>Patria Justa</i>	29/12/1952	s/publicaciones	Ed. Kapelusz
Jourdán, Martha Sofía (Dastugue, María)	<i>El tambor de Tacuarí</i>	29/12/1952	s/publicaciones	Ed. Lasserre
Gómez Reynoso, Clelia	<i>El conductor</i>	19/1/1953	s/publicaciones	Ed. Lasserre
Grosive, Aida (F. de Silveira, Aida)	<i>Patria nueva // Forjando la patria</i>	6/2/1953	s/publicaciones	Ed. Kapelusz
	<i>Manual del alumno</i>	23/2/1953		Ed. Kapelusz
Cahetti, Horacio	<i>Amigos</i>	25/2/1953	s/publicaciones	
Vinadrell, Arturo	<i>Asuntos</i>	24/7/1953	s/publicaciones	Ed. Lasserre

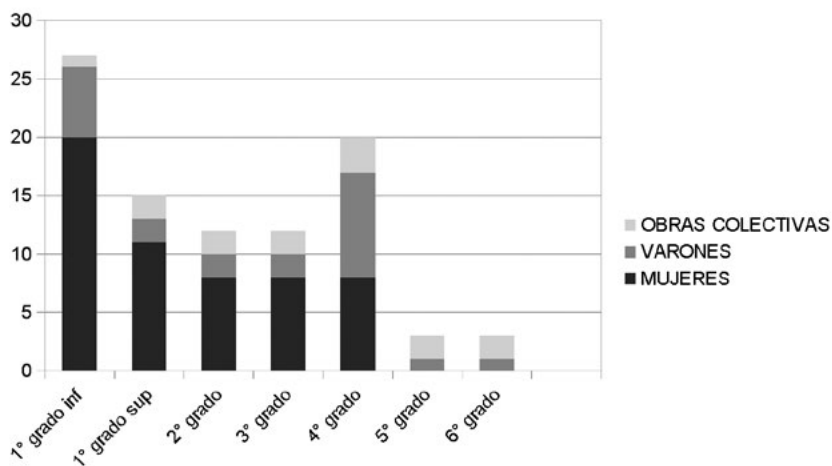
H. M. E.	<i>Auras argentinas</i>	5/10/1953		H. M. E.
Calandrelli, Susana y Maggi, Magdalena	<i>Amancay</i>	13/8/1954	s/publicaciones	
4° grado, 3 autorías colectivas, 8 mujeres, 9 varones				
C. de Palacio, Ángela	<i>La Argentina de Perón</i>	20/11/1952	s/publicaciones	Ed. Lasserre
Cosmelli, Diógenes	<i>Pueblo libre</i>	26/11/1952	s/publicaciones	
Albornoz de Videla, Graciela Amalia	<i>Justicialismo</i>	15/12/1952	s/publicaciones	Ed. Estrada
Benedetto, Osvaldo Nilo	<i>Nueva Argentina</i>	15/12/1952	s/publicaciones	
Paz, Dora	<i>Realidades del presente</i>	29/12/1952	s/publicaciones	
Chan, Luis	<i>Unidades de trabajo</i>	19/1/1953		
Arena, Luis	<i>Tiempos nuevos</i>	10/2/1953		Ed. Estrada
	<i>Conocimientos básicos</i>	23/2/1953		Ed. Kapelusz
	<i>Manual del alumno</i>	23/2/1953		Ed. Kapelusz
Bruno, Luis	<i>Despertar</i>	3/3/1952	s/publicaciones	Ed. Kapelusz
Veronelli, Atilio	<i>Facetas</i>	3/3/1952		
Mininni, Amadeo	<i>Sinfonía de trabajo</i>	9/3/1953	s/publicaciones	
Banfield, Lina	<i>Cantemos</i>	4/5/1953	s/publicaciones	
Vinadrell, Arturo	<i>Asuntos</i>	24/7/1953	s/publicaciones	Ed. Lasserre
H. M. E.	<i>Abriendo horizontes</i>	5/10/1953		H. M. E.
Ormague, Enrique	<i>Mi libro</i>	14/6/1954	s/publicaciones	Ed. Lasserre
Calandrelli, Susana y Maggi, Magdalena	<i>Madre</i>	15/6/1954	s/publicaciones	
Falcone, María Luisa	<i>Madre tierra</i>	30/11/1954	s/publicaciones	Ed. Estrada
5° grado, 2 autorías colectivas, 1 varón				
	<i>Conocimientos básicos</i>	23/2/1953		Ed. Kapelusz
	<i>Manual del alumno</i>	23/2/1953		Ed. Kapelusz
Vinadrell, Arturo	<i>Asuntos</i>	24/7/1953	s/publicaciones	Ed. Lasserre

6° grado, 2 autorías colectivas, 1 varón				
	<i>Conocimientos básicos</i>	23/2/1953		Ed. Kapelusz
	<i>Manual del alumno</i>	23/2/1953		Ed. Kapelusz
Vinadrell, Arturo	<i>Asuntos</i>	24/7/1953	s/publicaciones	Ed. Lasserre

GRÁFICO 1

Autoría de textos escolares aprobados entre 1951 y 1955 según dato de género.

* Se señalan de manera diferenciada obras colectivas donde la firma corresponde a un grupo editorial como Hermanos Maristas Educadores, Estrada o Kapelusz.



Hacia una pedagogía moderna en Argentina: Ernestina López y las reformas escolares en las primeras décadas del siglo XX

SABRINA GONZÁLEZ

En 1904, la educadora Ernestina López (1869-1965) viajó a la Exposición Internacional de St. Louis en Estados Unidos y recorrió escuelas para estudiar los métodos de enseñanza tal como lo había hecho Domingo Faustino Sarmiento en el siglo anterior. Al igual que este, López consideraba que ese país –y no ya la «vieja Europa»– era el horizonte a seguir para llevar adelante una verdadera educación moderna. Una vez en Argentina, buscó promover los métodos de enseñanza que denominó «modernos» en conferencias destinadas a maestrxs que serían posteriormente publicadas en *El Monitor de la Educación Común*. Además, aplicó en la escuela para niñas que dirigía (Escuela Modelo Sarmiento) principios pedagógicos tales como el estudio de la naturaleza y el trabajo manual.

López continuó reflexionando sobre pedagogía en una serie de artículos publicados en *El Monitor...* y, posteriormente, en su libro *La escuela y la vida*, publicado en 1907. Al mismo tiempo que desarrollaba su labor como renovadora pedagógica, participó activamente de un movimiento feminista emergente. Junto a su hermana Elvira López y otras egresadas de la Universidad de Buenos Aires, fundó Universitarias Argentinas, organización que en mayo de 1910 lideró el Primer Congreso Femenino Internacional en el contexto del centenario de la Revolución. En cierta forma, este congreso fue la presentación internacional de un movimiento que venía expresándose en revistas y en las instituciones educativas, con gran impulso de las educadoras que habían pasado por las aulas de la escuela normal (Barrancos, 2008).

Este capítulo¹ pretende analizar las prácticas pedagógicas desarrolladas por Ernestina López y las maestras de la Escuela Modelo Sarmiento, en diálogo con las demandas por una reforma educativa articulada por fuera de las fronteras del aula. Me interesa repasar contenidos y metodologías de enseñanza y aprendizaje que desarrolló López luego de su viaje a Estados Unidos, observando de qué forma los saberes construidos dentro del aula se articularon con los discursos que circulaban a nivel transnacional y nacional en congresos y revistas. Asimismo,

1. Quisiera agradecer los comentarios a una versión preliminar de este capítulo brindados por Eduardo Galak y la lectura atenta de Lucila da Silva.

quisiera sugerir que el contacto con las ideas pedagógicas desarrolladas por fuera de las fronteras nacionales, así como la participación en espacios liderados por mujeres, abrieron a las educadoras argentinas un espacio de experimentación pedagógica. En ese sentido, el aula, como un laboratorio donde implementar nuevas metodologías, se constituyó también para maestras y directoras en un espacio de producción de saberes a partir del cual las mujeres se construyeron como sujetas portadoras de un saber legítimo, práctico, producto de su experiencia áulica. Así, es posible arriesgar que el discurso que emergió en las redes constituidas por la escuela, los congresos y las publicaciones fue uno que, en diálogo con otros pedagogos reformadores de la escuela, desafió a la escuela tradicional y abogó por una niñez emancipada del autoritarismo del maestrx. En el aula, maestras como Ernestina López promovieron un conocimiento situado, pasado por el cuerpo, cercano a las realidades e intereses de lxs niñxs.

Este capítulo surge de mi investigación doctoral, en la que propongo la categoría de «escuela-laboratorio» siguiendo teóricos de la ciencia y la tecnología (Latour, 1983; Callon, 1984 y Livingstone, 2003). La escuela laboratorio permite pensar a las maestras como productoras de un saber especializado sobre la niñez que emergió desde las aulas de las escuelas normales y primarias. Desde esta perspectiva, enfatizar el aula como sitio para la producción de saberes permite enfocarnos en el rol de mujeres como López, quienes, a principios de siglo XX, constituyeron redes transnacionales conectando las escuelas con otros sitios de producción de saberes, como las revistas científicas, los congresos y las prisiones.²

Para explorar la conexión entre los discursos feministas y las reformas llevadas a cabo en la escuela por mujeres, analizaré los artículos publicados por López en *El Monitor de la Educación Común*, su libro *La escuela y la vida* y las presentaciones del Primer Congreso Femenino Internacional celebrado en Buenos Aires en 1910. Además, realizaré un análisis visual de las fotografías publicadas por López a partir de las cuales presenta su visión de la escuela que pretendía construir.

Esta investigación dialoga con trabajos que desde la historia de la educación y los estudios de género han iluminado trayectorias personales de maestras escritoras y críticas del normalismo, quienes participaron en la cultura argentina desde su rol de intelectuales y pedagogas (Southwell, 2013 y 2015; Queirolo, 2009 y Becerra, 2020). Mi acercamiento a las trayectorias de las maestras como productoras de saberes no elude los desafíos que las maestras enfrentaron a la hora de navegar las expectativas y restricciones impuestas sobre ellas, en especial aquellas en torno a la sexualidad (Caldo, 2019; Pineau, 2005 y Cammarota, 2020). En ese sentido, este trabajo se propone contribuir a estas historiografías para entender la experiencia de las mujeres en la docencia durante el período de formación del Estado argentino, un momento crucial para la mujer, no solo

2. En mi tesis doctoral investigo la producción de saberes en la escuela en diálogo con los estudios sobre la niñez en la prisión a partir del trabajo de Víctor Mercante, quien desarrolló su laboratorio de psicología experimental en las aulas de la Escuela Normal de Mercedes al mismo tiempo que estudió varones detenidos en la prisión local. Sus estudios se encuentran publicados en la revista científica *Archivos de Psiquiatría y Criminología* durante el año 1902.

porque accedió a través de la escuela normal a una educación especializada, sino también porque la mujer se convirtió en sinónimo de *modernidad* y en la principal propulsora de discursos y prácticas que dieron significado a ese término y ese proyecto de país (Szurmuk, 2000 y Masiello, 1992). Con la atención en maestras como López –quien promovió reformas en la escuela y discursos sobre la emancipación de la mujer– no pretendo sugerir que todas las maestras reformadoras fueron feministas, ni que existe una trayectoria lineal entre la carrera docente y la adherencia al feminismo. Sin embargo, figuras como esta nos permiten analizar cuáles fueron las pedagogías que las maestras adherentes a la emancipación de la mujer imaginaron y llevaron a cabo en las aulas. En ese sentido, mi análisis de López pretende ser una puerta de entrada a futuros trabajos que indaguen de qué forma la praxis feminista influyó en el movimiento de renovación pedagógica de principios de siglo XX, y en qué medida la experiencia docente habilitó a las mujeres como sujetas de conocimiento.

El capítulo se divide en dos partes. La primera investiga cómo López experimentó con nuevos métodos de enseñanza a partir del estudio de la naturaleza. Propongo una lectura de la escuela como laboratorio de experimentación pedagógica y espacio de producción de saberes en la que las mujeres ensayaron pedagogías que desafiaron las prácticas del normalismo. La segunda explora la labor de López en el Primer Congreso Femenino Internacional liderado, en 1910, por Universitarias Argentinas. El objetivo es indagar, a partir de los temas y las demandas que realizaron las expositoras en el área de educación, las conexiones entre el aula y las principales preocupaciones en torno a la educación femenina que predominaron en el contexto local dentro de una red de educadoras feministas latinoamericanas.

ERNESTINA LÓPEZ Y LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN LA ESCUELA MODELO SARMIENTO

Como muchas otras mujeres a comienzos del siglo XX, López encontró en su formación como normalista un camino para participar en la circulación transnacional de ideas pedagógicas.³ Como a otras maestras, también su educación normal le abrió las puertas para el ingreso a la universidad, donde se graduó con el título de doctora de la carrera de Filosofía y Letras (Mancini y Caballero, 2020). Cuando en 1904 fue elegida para representar al país en la Exposición Internacional de St. Louis (Louisiana Purchase Exposition, 1904) junto a José Berruti y Ernesto Nelson, era directora de la Escuela Modelo Sarmiento. Después de la exposición, López visitó escuelas de Boston y Nueva York, incluyendo la escuela Horace Mann, que formaba parte del prestigioso Teachers College en la Universidad de Columbia. En su viaje, López revisó cuadernos de lxs estudiantes, conversó con

3. Su círculo íntimo formó parte de un grupo de educadores reformadores. Su esposo fue Ernesto Nelson, una reconocida influencia pedagógica entre los círculos reformadores; y su hermana Elvira López, quien también formó parte de Universitarias Argentinas, fue la primera en escribir sobre feminismo en el país, en su tesis titulada *El Movimiento Feminista: primeros trazos del feminismo en Argentina*.

educadorxs sobre los métodos de enseñanza y se puso en contacto con las revistas pedagógicas locales. A su regreso, describiría que el beneficio de los viajes de estudio a los países extranjeros era «suministrarle nuevos puntos de vista en la consideración de las cosas» (López, 1905a: 973). La visita a Estados Unidos le proporcionó a López un «escenario de cosas nuevas» para abrir su propio campo de experimentación pedagógica en Buenos Aires.

Esta educadora desarrolló dos tareas de igual importancia para la circulación y producción de ideas pedagógicas en las Américas. Por un lado, difundió los hallazgos de su estudio en el país del norte para una audiencia de docentes a través de artículos publicados en *El Monitor...* (López, 1905a, 1905b, 1905c y 1905d). Encontró en Estados Unidos un modelo a seguir. En su primera conferencia aseguró: «no en vano nuestro gran Sarmiento veía en aquel país el modelo que, aun en sus mismos defectos, debíamos tener siempre a la vista» (López, 1905a: 975). Este modelo, sin embargo, no se presentaba como acabado ni implicaba una actitud pasiva de mera copia por parte de las maestras argentinas. En palabras de López, mirar a Estados Unidos como modelo «no quiere decir en manera alguna que no tengamos en nosotros mismos la fuerza para superarlo» (ibíd.: 976). De todos modos, su viaje la convenció de que

los puntos de vista de los cuales se afronta en aquel país el problema de la instrucción pública, son los mismos desde los que debemos afrontarlo nosotros, ya que por nuestras condiciones ideales, no podemos tener hoy por hoy otro modelo que el que aquel organismo colosal nos ofrece. La vieja Europa misma, empieza a volverse hacia él en busca de sugerencias jóvenes y nuevas (ibíd.: 975).

López acudía a la figura de Sarmiento para dar legitimidad a su propuesta pedagógica para modernizar la escuela, entendiendo que lo que estaba sucediendo en el país del norte, y que podía tener aplicabilidad en Argentina, era el «avivamiento de algo que no es precisamente nuevo, sino renovado; ese algo es una idea que aunque adormecida se ha mantenido incommovible como el ideal que lleva en sí mismo un principio de vida» (ibíd.: 974).

En sus conferencias, López delineó los principios pedagógicos de una pedagogía moderna que pretendía despojar a la escuela de «la parte hueca y formulista que como un resabio del preceptismo medieval» todavía existía en las escuelas (ibíd.: 975).⁴ La escuela moderna se acercaba a la experiencia de la vida real, hacía del aprendizaje una experiencia vital. Además, permitía la actividad y la expre-

4. Si bien escapa al alcance de este trabajo, la crítica a la escuela de López coincide con los discursos que muchos maestrxs diseminaron en la prensa y en conferencias. La asociación entre la escuela del Estado con la escuela medieval aparece fuertemente en la mirada del maestro Julio Barcos, quien fuera director de la Escuela Laica de Lanús, la Escuela Moderna de Buenos Aires y, posteriormente, fundador de la Liga Nacional de Maestros y director de publicaciones como *La Escuela Popular*, órgano oficial de la Liga Racionalista por la Educación de la Infancia. Ver *Paradoxes of Utopia: Anarchist Culture and Politics in Buenos Aires, 1890-1910* (Suriano, 2010) y *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo* (Barrancos, 1990).

sión del niño, fomentaba la simpatía humana y procuraba crear un individuo con fuerza y alegría a partir de una armónica ejercitación. López reconoció que los avances de esta pedagogía moderna, que entendía como una ciencia, se desarrollaban en Estados Unidos, en parte porque el gobierno destinaba grandes sumas de dinero a la educación y en parte porque lxs maestrxs eran estimuladxs para estudiar, experimentar y sistematizar los resultados de su labor. En su tarea como difusora y creadora de un saber pedagógico basado en su investigación en escuelas del exterior y en su propia aula, López modeló para las maestras argentinas la ciencia pedagógica que pretendía construir desde Buenos Aires. En su relato, la maestra aparece como una sujeta portadora de un saber y una autonomía para producir conocimiento:

las sugerencias del maestro se sistematizan, sus observaciones y experiencias se compilan, se discuten, se someten a nuevas pruebas, se llevan del terreno de la escuela, al de la familia, al de la patria y al de la humanidad; y con documentos de valor innegable, se adelanta en la formación de una ciencia pedagógica, sino nueva al menos depurada y comprendida (ibíd.: 974).

La pedagogía moderna no era meramente teórica, sino que emanaba de la experimentación y la observación sistemática de las aulas. López utilizó su posición de liderazgo como directora de la Escuela Modelo Sarmiento para niñas con el fin de experimentar con nuevos métodos de enseñanza (López, 1906a, 1906b, 1906c, 1906d y 1906e). La escuela fue su laboratorio. Entre las aproximaciones pedagógicas que rescató, el estudio de la naturaleza y el trabajo manual fueron las que pudo aplicar con más consistencia, concebidas no como materias específicas en la currícula, sino como transversales a todo el trabajo realizado en la escuela (López, 1905b y 1905c). El estudio de la naturaleza no era el equivalente a la Historia Natural ni a la Biología, sino «un punto de vista, un medio de contacto» (López, 1905b: 3). En otras palabras, una aproximación transversal que influía de forma integral en la educación de la niñez. En la práctica, el estudio de la naturaleza cambió la forma de acceder al conocimiento de las niñas. López incorporó en las escuelas las excursiones al aire libre en la que lxs niñxs se convertían en pequeñxs naturalistas que observaban las hojas, las rocas y el suelo. Si bien esta metodología no era nueva, ya que había sido incorporada por Pedro Scalabrini a fines de siglo XIX en la Escuela Normal de Paraná y por Víctor Mercante en la Escuela Normal de Mercedes, la propaganda realizada por López indica que estas prácticas continuaban siendo poco comunes entre lxs maestrxs normalistas (Hentschke, 2011 y Mercante, 1944). El estudio de la naturaleza tomó otras dimensiones en la Escuela Sarmiento, que incluyó el armado de exposiciones en las aulas hechas por las estudiantes e incluso la observación de animales domésticos que eran introducidos en las escuelas (López, 1906c).

Las actividades de la escuela que López documentó permiten ver una serie de desplazamientos que anticipan las demandas de la escuela nueva retomada por muchos pedagogos en las próximas décadas. Las estudiantes aprendían

haciendo, moviéndose, investigando, en un contexto en el que movimiento y expresión estaban en el centro del proceso de aprendizaje. Por ejemplo, la figura 1 muestra un grupo de estudiantes que regresan de una expedición al aire libre. Los estudiantes sostienen plantas en sus manos que luego se usarían para una exposición (ver figuras 2 y 3), como las que observó López durante la Exposición Internacional de St. Louis. En la figura 4, las estudiantes están escudriñando insectos en un pasillo. Algunas niñas están de pie observando insectos en el terrario mientras que otras dos niñas están sentadas en el suelo, lo que sugiere la libertad de movimiento de las alumnas. El estudio de la naturaleza implicó un desplazamiento del aula como el único espacio pedagógico. La escuela dejaba de ser una institución de quietud y reclusión que temía a los peligros externos de la enfermedad y la suciedad, para permitir la entrada de nuevos actores, especialmente animales y plantas.⁵ El objetivo de estas actividades era de un valor científico y moral. Por un lado, las que tenían lugar en clase dan cuenta del desarrollo de habilidades científicas como la observación. Por otro lado, el contacto con animales promovía en las niñas empatía y amor hacia la naturaleza. Ponerlas en contacto con el mundo natural tenía implicaciones para las formas en la que las niñas adquirirían conocimiento (López, 1905b y 1906c).

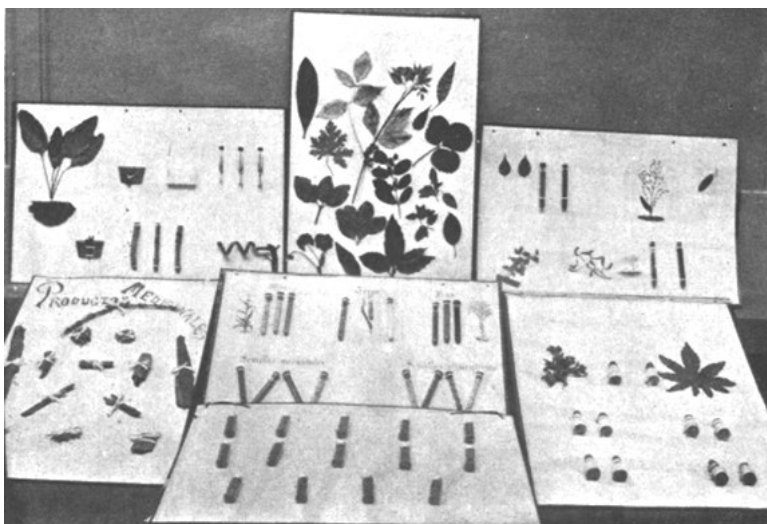
Figura 1. Regreso de las excursionistas



Fuente: López, 1906c: 497.

5. En su análisis del higienismo en Argentina, Diego Armus postula que la escuela actuó como prevención, pero también como potencial foco de contagio frente a las enfermedades que venían de afuera. Armus caracteriza a la sociedad argentina de principios de siglo como marcada por el miedo al contagio, la intervención estatal en la vida privada y los varios intentos por reformar y controlar la moralidad, la sexualidad y los hábitos cotidianos de la población. Ver *The Ailing City: Health, Tuberculosis, and Culture in Buenos Aires, 1870-1950* (Armus, 2011).

Figura 2. Estudio de plantas



Fuente: *ibíd.*: 499.

Figura 3. Preparando colecciones de insectos



Fuente: *ibíd.*: 503.

Figura 4. Estudiando insectos en un medio artificialmente preparado



Fuente: *ibíd.*: 493.

Al centrar el aprendizaje de las niñas desde una perspectiva que promovía el aprender haciendo, López desafió las formas de aprendizaje del normalismo. Para ella, no era tan importante que lxs niñxs memorizaran la terminología botánica como que adquirieran conocimientos prácticos y sentimientos que les permitieran relacionarse con el mundo natural. Ernestina López defendió esta pedagogía argumentando:

Puede ser que ese niño, al salir de la escuela, ignore los nombres de tal o cual parte de la semilla o no sea capaz de colocar la planta en el preciso lugar que le corresponde en las sabias clasificaciones de los botánicos. Creo, sin embargo, que los conocimientos que haya adquirido serán de mucho más valor práctico, pero aun suponiendo que nada hubiera aprendido de Botánica, habría conseguido algo infinitamente más precioso, la aptitud de interesarse por los demás y el poder de comunicarse con la naturaleza sin necesidad de intermediarios (López, 1905b: 9).

En esta afirmación, López revierte las jerarquías entre el saber abstracto-teórico y el saber concreto-práctico —por otro lado, históricamente asociado a las mujeres— asegurando que es el último el de mayor utilidad para las niñas.⁶

El desplazamiento del aula tradicional habilitó también un nuevo vínculo entre maestras y estudiantes. Este vínculo se construyó en base a una nueva posicionalidad de los cuerpos. La figura 5 retrata a la maestra y las alumnas en el patio de la escuela. Del total de las más de sesenta fotografías publicadas, esta es una de las pocas donde se puede ver a la maestra. Sin embargo, esta no se encuentra frente al aula, distante de las estudiantes, impartiendo una lección. Por el contrario, se observa a las estudiantes sentadas en semicírculo, lo cual posibilita un nuevo tipo de interacción. La maestra está sentada de espaldas a la cámara, rodeada de un par de alumnas que parecen estar hablando con ella. Esta disposición de los cuerpos, que borra las barreras rígidas entre educador y educando, desafió la escuela tradicional. La cercanía de la maestra con los cuerpos de sus estudiantes, en un gesto casi maternal, refleja lo que Ernesto Nelson a su vuelta de Estados Unidos denominó como la «escuela del regazo».

En una conferencia dada en 1909 en la Sociedad Mariano Moreno de Buenos Aires para Universitarias Argentinas, el Centro Feminista y el Club de Madres, Nelson ponderó el rol de las mujeres en el movimiento reformador en Estados Unidos. Aseveró: «la nueva escuela en EE.UU. no es más que la expansión de la educación materna, la escuela del regazo, con todos sus elementos esenciales de cuentos, rimas y, sobre todo, esa tolerancia que solo puede residir en el alma de una mujer aceptar como una realidad, el mundo ingenuo de un niño» (Nelson, 1909: s/p). Las maestras estaban en una posición privilegiada para desarrollar una maternidad moral e intelectual que hiciera a la escuela más «humana» tanto para niñas como para maestrxs. Nelson afirmó que la labor que las mujeres estadounidenses desarrollaban era un ejemplo del tipo de acción social que podían ejercer las mujeres a través de la organización de campañas contra el trabajo infantil en las fábricas, la promoción del sufragio femenino y las múltiples manifestaciones de trabajo social, por ejemplo, en los Clubes de Madres. Además, concluyó en que una verdadera democracia debía basarse en la igualdad entre varones y mujeres. Nelson afirmó:

6. Mi investigación se inspira en los trabajos de investigadoras que desarrollaron una crítica feminista a la ciencia y el saber científico como exclusivo de los hombres. Entre ellas se encuentra Sandra Harding, quien afirma que «convencionalmente ser científico significa ser desapasionado, desinteresado, imparcial y preocupado por los principios abstractos y las reglas». Ver *Whose Science? Whose Knowledge?: Thinking from Women's Lives* (Harding, 1991: 47). Contraponiendo al saber universal masculino de la ciencia, Donna Haraway propone el concepto de «visión parcial» para referir a los conocimientos situados desarrollados desde una perspectiva feminista. La autora define los conocimientos situados como una «doctrina para la objetividad encarnada que da cabida a proyectos de ciencia feminista paradójicos y críticos». Por eso, la objetividad feminista tiene en cuenta la imposibilidad de mirar desde todas partes, un pensamiento universal que borra las responsabilidades y límites que conlleva cualquier visión parcial. En este sentido, para la autora la objetividad feminista se trata «de una ubicación limitada y un conocimiento situado, no de la trascendencia y la división de sujeto y objeto». Ver «Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective» (Haraway, 1988: 575-599).

Hasta ahora, lo que llamamos civilización occidental ha sido un proceso social en el que predomina el carácter masculino, una civilización en la que ha primado no solo la voluntad y los apetitos, sino también las ideas propias del varón adulto [...] No hay uno solo de los derechos de la niñez que no haya sido desconocido, resistido, burlado, atropellado, en el torbellino de una civilización echada sobre la norma moral del hombre adulto (ibíd.).

Figura 5. Maestra y alumnas en el patio de la escuela



Fuente: López, 1906c: 483.

El paso por Estados Unidos le proporcionó a López una oportunidad para encontrar «nuevos puntos de vista», pero también su investigación en las escuelas norteamericanas le permitió observar que otras formas de sociabilidad en la escuela eran posibles. A su regreso, estratégicamente utilizó el saber adquirido para construir una autoridad en torno a la pedagogía moderna que no emanó únicamente de su experiencia transnacional, sino de la posibilidad de experimentar con nuevos métodos dentro del aula y de conceptualizar una pedagogía moderna en artículos, conferencias y, posteriormente, con la publicación de su libro *La escuela y la vida*.

En paralelo a su experimentación pedagógica, López se convirtió en una de las líderes del incipiente movimiento feminista argentino. La próxima sección investiga sus presentaciones y las de otras educadoras en el Primer Congreso Femenino organizado en Buenos Aires en 1910. Se hará énfasis en las reformas escolares propuestas por las educadoras, que se basan en su experiencia directa en la observación de niñas en el aula y en la aplicación de nuevos métodos de enseñanza.

LÓPEZ Y LAS REFORMAS PROPUESTAS EN EL PRIMER CONGRESO FEMENINO INTERNACIONAL DE BUENOS AIRES

En 1910, liderado por la organización Universitarias Argentinas, se llevó a cabo el Primer Congreso Femenino Internacional (PCFIRA). La fecha no era casual, sino que coincidía con las celebraciones en torno al aniversario del Centenario. Cofundadora de Universitarias Argentinas junto con su hermana Elvira López, Ernestina pronunció el discurso inaugural: «Se ha dicho que cada época tiene sus hombres, ¿y por qué no diríamos también que tiene sus mujeres?» (PCFIRA, 1911: 34). A partir de la organización del congreso, que había comenzado en 1908, las mujeres argentinas hacían visible su lugar en la historia y el presente del país, debatiendo sobre sociología, artes, industria, literatura, ciencia, leyes y educación. Esta no sería la primera vez que las mujeres proclamaran en pos de sus derechos. Desde principios del siglo XX, existían en Argentina intentos de parte de mujeres anarquistas y socialistas de democratizar la palabra y promover otro tipo de educación para la niñez, pero el PCFIRA le dio un impulso local a las conversaciones que estaban ocurriendo en congresos internacionales y generó una plataforma para debatir y proponer ideas concretas para la liberación femenina y de la niñez (Barrancos, 2008; Fernández Cordero, 2017). El congreso expresaba la heterogeneidad de un movimiento de mujeres en que no todas estaban alineadas con el concepto, aún nuevo, del feminismo.⁷ Sin embargo, en el discurso de apertura, López afirmó que, si bien no todas las mujeres se identificaban con el feminismo, eran feministas quienes «trabajan por levantar el nivel material y moral de su sexo». Y aseveró: «Eso y no otra cosa es el feminismo» (PCFIRA, 1911: 35).

El discurso inaugural da cuenta del carácter internacionalista y eugenista de las organizadoras del congreso. Su primer objetivo era «establecer lazos de unión entre todas las mujeres del mundo» (ibíd.: 37). Efectivamente, las organizadoras dedicaron esfuerzos para juntar entre las adhesiones a figuras internacionales como Marie Curie y Ellen Key. Además, el congreso contó con la participación de las educadoras chilenas María Espíndola de Muños (directora del Liceo de Señoritas de Chillán) y Elicenda Parga (directora de la Escuela Profesional Superior de Santiago de Chile) como presidentas de honor. Asimismo, el congreso tuvo presentaciones en español e italiano. El segundo objetivo demuestra el impacto que los discursos eugenistas tuvieron en los círculos feministas. Las organizadoras buscaban «vincular a las mujeres de todas las posiciones sociales a un pensamiento común: la educación e instrucción femenina; la evolución de ideas que fortalezcan la naturaleza física, eleven su pensamiento y voluntad, en beneficio de la familia, para el mejoramiento de la

7. Cecilia Perini afirma que hubo un debate en torno al nombre del congreso. De acuerdo con la autora, la maestra, feminista y editora de la revista *Nosotras*, María Abella Ramírez, quería nombrar al congreso «feminista», pero, finalmente, se optó por «femenino». Ver «Petrona Eyle, Elvira Rawson, Elvira López, Ernestina López. Universitarias y feministas» (Perini, 2020).

sociedad y el perfeccionamiento de la raza» (ibíd.: 29). Por sobre todas las cosas, las organizadoras creían que atravesaban un momento histórico para la emancipación de la mujer en América Latina y se propusieron

modificar prejuicios, tratando de mejorar la situación social de muchas mujeres, exponiendo su pensamiento y su trabajo para resaltar las distintas fases de la actividad femenina, y desarraigar las causas y efectos que determinan su influencia en el hogar, su estado como trabajador, profesional, etc. y soluciones de carácter general y particular que tiendan a mejorar su situación (ibíd.: 29).

Desde esta perspectiva, la educación se presentaba como un camino hacia la liberación femenina. De alguna manera, sus organizadoras, primera generación de mujeres universitarias en el país, encarnaban esa promesa de emancipación que el feminismo venía a proponer no solo a las mujeres, sino a la humanidad toda. Tal como lo formuló López en el congreso:

Las reivindicaciones que el feminismo persigue están, como se ve, basadas en el derecho natural de los individuos: la libertad del trabajo, los beneficios de una educación amplia, una legislación basada en la equidad y el derecho a interesarse por las cosas y los seres que le rodean, son aspiraciones legítimas que, alcanzadas, permitirán a la mujer realizar por completo su obra de elevado humanismo (ibíd.: 45).

El congreso femenino contó con la adhesión de importantes figuras locales y de grupos feministas. Además, contó con apoyo gubernamental, ya que, por ejemplo, la sección de educación se reunió en la Escuela Presidente Roca, cedida por el Consejo Nacional de Educación. Cabe destacar que el grupo Unión y Labor llamó, con la participación en el congreso, a «festejar a nuestra patria» y el «progreso de las mujeres argentinas» (Unión y Labor, 1909). En 1910, señalaban que el congreso marcaba una nueva época para la civilización argentina, «en que la mujer sea la verdadera e igual compañera del hombre» (Unión y Labor, 1910). Alicia Moreau, por su parte, reflexionó sobre los efectos de este evento para el movimiento de mujeres: «Si alguien pregunta cuál ha sido el resultado práctico de este congreso, podemos responder que si en verdad la mayoría de las declaraciones votadas son puramente... líricas, algo ha sido muy práctico: es el ejemplo dado, el camino abierto» (Moreau, 1910: 530).

Considerando esto, es posible interpretar al congreso como una arena que permitió a las mujeres argentinas definir una serie de consensos en torno a las demandas del movimiento. Además, la metodología de las exposiciones en voz alta, seguidas de un debate y un redactado colectivo de las conclusiones, permite vislumbrar que, más allá de los temas debatidos, las mujeres ensayaron una metodología de trabajo y mostraron una organización exclusivamente llevada a cabo por ellas que les dio una experiencia política de proyección nacional e internacional.

En relación con los temas abordados, no es sorprendente que la sección de educación recibiera mayor atención que otras áreas temáticas del congreso.⁸ Muchas maestras y educadoras eran parte del grupo organizador y la educación constituía un eje articulador en las demandas del movimiento de mujeres en Argentina y en otras partes del mundo (López, 1901). La sección de Educación incluyó temas como coeducación; educación moral, intelectual y física; la educación profesional y comercial; la educación de lxs niñxs denominadxs «anormales»; y las colonias de vacaciones. Entre sus acuerdos, se encontraban la promoción de orfanatos bajo la dependencia del Estado y de escuelas especiales para vagabundxs, y el apoyo a la educación «laica, mixta e igual para ambos sexos» (Moureau, 1910: 528). En ese sentido, independientemente de las múltiples miradas que las presentadoras podían tener sobre cuál era el rumbo que la educación debía tomar en sus respectivos países, todas coincidían en que la escuela contemporánea no correspondía a las necesidades de las mujeres y, por ende, de la sociedad en su conjunto. Desde su visión, las escuelas estaban mal equipadas, la currícula no había sido reformada de acuerdo con los cambios que la industrialización reclamaba y el maestrx normalista, en cuanto tirano autoritario, no promovía en el aula el ambiente democrático requerido por los cambios políticos que ocurrían fuera de la escuela.

Para las maestras y directoras de América Latina, el congreso sirvió como una plataforma para poner en común las reformas educativas que querían llevar a cabo y para construir un saber colectivo basado en sus experiencias en el aula. De hecho, las exposiciones mostraban que en la práctica las mujeres estaban liderando experiencias exitosas y pioneras en la aplicación de nuevos métodos pedagógicos. Expositoras como Ernestina López o Cecilia Grierson promovieron su labor en la Escuela Modelo Sarmiento y la Escuela Técnica del Hogar, respectivamente.⁹ López, quien en ese momento dirigía el Liceo de Señoritas, expuso su mirada sobre la importancia de desarrollar escuelas que capaciten a las mujeres en las industrias regionales y Grierson promovió un cambio en la currícula que incorpore una economía doméstica práctica y moderna. Efectivamente, uno de los ejes centrales en la educación que las mujeres del primer congreso femenino propusieron imaginando el país del pos-Centenario fue una «educación

8. Educación tuvo más de cien propuestas de presentaciones, seguido por Sociología, con cuarenta propuestas. Dentro de cada área temática, las organizadoras propusieron una serie de temas de su interés. En la sección de Sociología, el congreso contó con cuarenta y seis temas, tales como trabajo, la situación económica de las mujeres, las asociaciones de mujeres y la maternidad. En la sección de Leyes, los temas abarcaban los derechos de las mujeres, así como también tópicos centrales en la agenda feminista, como el divorcio y la patria potestad. En la sección de Ciencia, también puede verse el lugar de la eugenesia en temas como puericultura, higiene, alcoholismo y ligas antituberculosas. La sección de Literatura exploraba temas como la mujer en la literatura, poesía y periodismo; mientras que Industria incluía la educación doméstica y las escuelas para preparar futuras trabajadoras. Finalmente, la sección de Arte abarcaba el rol de la mujer en el campo artístico y la educación artística de la mujer.

9. La Escuela Técnica del Hogar de La Plata nació en 1904 como una iniciativa de la Asociación de Economía Doméstica del Consejo Nacional de Mujeres. Estaba dirigida por mujeres de clase media que donaban los materiales para la enseñanza de Cocina y otras materias como Mecanografía, Peinado e Idiomas. Cecilia Grierson, reconocida maestra y luego médica, fue la presidenta de honor de la Organización que lideró este esfuerzo pedagógico, «convencida de que el mayor beneficio que se le puede hacer a la mujer de nuestro país es enseñarla a trabajar con inteligencia, preparándola para la mejor higiene y organización del hogar» (Escuela Técnica del Hogar, 1909: 21).

científica, práctica, e integral». López, que realizó dos presentaciones en las que abogaba por escuelas técnicas para mujeres dentro y fuera de Buenos Aires, propuso la fundación de instituciones para la enseñanza de la horticultura y la jardinería, donde las mujeres aprendieran Química, Física y Botánica, entre otras materias. La enseñanza sería práctica. Los estudiantes sembrarían y cultivarían sus propios vegetales y aprenderían a comercializar sus productos. López imaginó un papel protagónico de las mujeres en las provincias para desarrollar lo que llamó las «industrias nacionales femeninas». Así, proyectaba en estas escuelas lo que sus estudiantes en la Escuela Modelo Sarmiento habían aprendido a partir del estudio de la naturaleza y el trabajo manual. Su experiencia en el aula la habilitaba para argumentar que este tipo de educación no solo era deseable sino posible.

La educación práctica e integral que las educadoras del congreso femenino promovieron desafiaba la educación teórica y abstracta del normalismo hegemónico. Los nuevos métodos de enseñanza que se centraban en la niñez atacaban los pilares sobre el que las maestras normalistas construían su autoridad en el aula. María Mercedes de la Vega, quien en 1909 había publicado sus ideas reformadoras en *El Monitor de la Educación Común*, apoyada en su experiencia como vicedirectora, criticó el «carácter despótico» del maestrx, concebido como «un funcionario de autoridad ilimitada, cuyas órdenes o disposiciones deben sus subordinados acatar como si fueran preceptos de una autoridad absoluta» (PC-FIRA, 1911: 118). De la Vega denunció a lxs maestrxs argentinx que no solo eran árbitros de la disciplina sino también la principal autoridad en materia de saber. El maestrx era «infalible, el que sabe, el que aprueba, niega, ejercita, elige, en todo lo relacionado con el conocimiento» (ibíd.: 119). Como resultado, lxs niñxs repetían y ejecutaban acciones sin desarrollar su propio pensamiento. Las lecciones teóricas, y no las actividades concretas a través del trabajo manual, eran otro gran problema de una educación que no educaba correctamente a lxs niñxs. Según López, bajo los métodos tradicionales, la escuela solo funcionaba como un ambiente artificial que restringía el movimiento. Afuera de la escuela, lxs niñxs se movían constantemente, pero, cuando entraban, lxs maestrxs les pedían que se callaran y permanecieran quietos. Cuando el/la niñx no era capaz de expresarse, se «queda convertido en una máquina que podrá tener toda la precisión que se quiera, pero a la que no hay que pedir nunca jamás iniciativa, porque no le damos el interés que la estimula» (López, 1905a: 124). En la misma línea de López, De la Vega proponía como modelo de aula y sociedad democrática a Estados Unidos y no a la monárquica y vieja Europa. La escuela moderna debía preparar a lxs niñxs para situaciones de igualdad y democracia abierta. En un contexto en el que las mujeres no podían votar y carecían de prácticamente todos los derechos civiles que poseían los hombres, las participantes del congreso vincularon la educación impartida en las aulas –práctica, industrial, física e igualitaria frente a la de los varones– con la democracia.

López definió el trabajo manual como «todo lo que es producto del esfuerzo individual por exteriorizar un pensamiento o una emoción» (ibíd.: 123). Debido a que lxs niñxs tenían menos capacidad de abstracción, ponerlxs a trabajar era una forma de permitirles que se expresaran libremente. Finalmente, el trabajo

manual también se correspondía con un método de enseñanza que respetaba mejor el desarrollo de lxs niñxs, restando importancia a la oralidad de las lecciones de lxs maestrxs y alumnxs, y valorando la experiencia real de lxs niñxs. Como Berruti sugirió para la educación estadounidense que observó, en el salón de clases no había «palabras huecas que confundieran a los niños; nada de lecciones teóricas que los cansan sin provecho; nada de imposiciones que matarán sus mejores energías» (Berruti, 1905: 146).

La educación integral e igualitaria que las mujeres reclamaron en el congreso femenino tenía en la educación física otro de sus pilares. Los discursos en torno a esta disciplina compartían los objetivos eugenésicos de fortalecer los cuerpos y descansaban en las reformas por una educación física racional, impulsada en Argentina por Enrique Romero Brest (Galak, 2014 y Scharagrodsky, 2015). Influenciada por ideas neolamarckianas que postulaban la influencia del ambiente en el organismo, en su presentación, la educadora Ana de Montalvo¹⁰ entendía que los cuerpos de las mujeres eran más débiles, no por su biología, sino debido a la educación que habían recibido durante siglos.¹¹ En el contexto del congreso, la educación física, más allá de afectar positivamente la salud de la mujer, también influía en su liberación. Montalvo no criticaba únicamente que solo el varón recibiera educación física en la escuela y en los clubes de gimnasia que se multiplicaban, sino que también recibiera incentivo de la familia, «porque los padres no limitan sus juegos, ni los vigilan y, por tanto, los niños saltan, corren, trepan, forcejean y aun boxean, sin que nadie se oponga» (PCFIRA, 1911: 94). La libertad que aparece aquí como la libertad natural para moverse era un privilegio de los varones. Montalvo cerró su presentación con diez conclusiones. La primera: «la mujer nace y por lo tanto debe ser independiente» (ibíd.: 96). La independencia de las mujeres, como se aborda en la segunda conclusión, solo era posible donde había «carácter y energía», y esa energía solo podía lograrse en un cuerpo sano proporcionado por una educación física adecuada. La demanda en torno a la educación física para mujeres no era nueva en Argentina, pero la actualización del debate en el Congreso demostró estaba lejos de ser una realidad para las niñas, tanto en el hogar como en la escuela.

Las presentaciones del PCFIRA no reflejan un camino lineal hacia las reformas implantadas en la escuela, pero sí demuestran una agenda de las

10. La educadora santafesina Ana de Montalvo se encuentra, junto a Agustina Maraval y Berta Wernicke, entre las educadoras que a principios de siglo criticaron la educación física tal como se impartía en las escuelas. Ver el artículo «Ana de Montalvo, Agustina Maraval, Berta Wernicke. Educación Física: La querrela de los cuerpos» (Mancini, 2020).

11. Nancy Stepan ha explicado cómo la preocupación por el fortalecimiento de los cuerpos del movimiento eugenésico tomó, en el caso latinoamericano, una vertiente «positiva» enfocada en la promoción de la educación y la salud, en oposición a una corriente sajona de la eugenesia «negativa», basada en la esterilización. La autora atribuye este énfasis a la influencia neolamarckiana, que sostenía una mirada plástica de los cuerpos, pasibles de ser influenciados por el ambiente. Los trabajos de Marisa Miranda, Gustavo Vallejo y Héctor Palma fueron pioneros en entender los discursos, las redes transnacionales y el impacto del eugenismo en Argentina. Ver *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino* (Miranda y Vallejo, 2005); *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*, (id., 2007); *Una historia de la eugenesia: Argentina y las redes biopolíticas internacionales, 1912-1945* (id., 2012); «Eugenesia y educación en la Argentina» (Palma, 2008); y *Las huellas de Darwin en la Argentina* (id., 2016).

demandas consideradas urgentes por las educadoras que habitaban diariamente las aulas de la escuela. Además, las presentaciones permiten vislumbrar que las ponencias leídas en voz alta, debatidas entre las participantes del congreso, y luego publicadas para una audiencia mayor, legitimaban los saberes adquiridos en la experiencia docente. La colección de presentaciones implicó un paso hacia la sistematización de la pedagogía moderna que López imaginó luego de su viaje a Estados Unidos. Efectivamente, como lo señaló Moreau, el congreso abrió un camino para muchas maestras que en las décadas siguientes continuarían abogando por una pedagogía moderna. Esta pedagogía era entendida como una que respondiera a las necesidades de lxs niñxs; una educación práctica, basada en el trabajo manual, en el aprender en movimiento; una pedagogía en la que la mujer comenzaba a posicionarse como sujeta de conocimiento y de derechos en una escuela más democrática que respetara las necesidades de lxs niñxs.

CONSIDERACIONES FINALES

Al investigar la conexión entre las transformaciones ocurridas en la escuela a principios de siglo XX y la circulación transnacional de ideas en congresos y revistas, este capítulo propone una aproximación a la historia de la educación centrada en las mujeres como productoras de saberes pedagógicos, y no como meras reproductoras de saberes producidos en ámbitos masculinos. Las maestras que utilizaron el aula como un laboratorio hicieron de sus clases un espacio de sistematización de sus métodos de enseñanza: publicaron artículos, manuales de pedagogía y ensayos que profundizaron una teoría y práctica pedagógica con foco en la libertad de la niñez. Esta perspectiva implica que nos acerquemos a las fuentes producidas por las maestras como textos en los que se teoriza una forma de enseñar y de entender al niñx y su desarrollo. Conlleva, además, situar al aula dentro de una red de circulación y producción de saberes más amplia. Para comienzos del siglo XX, las mujeres, cada vez más numerosas en las filas del normalismo, también contaron con las herramientas y alianzas de feministas para promover una agenda educativa que, en términos de metodología, contenido y vínculo entre educador y educando, desafiaba las prácticas hegemónicas de la escuela. Incluso cuando muchas de las demandas no llegaron a traducirse en reformas estructurales, los espacios de experimentación y diálogo dentro y fuera de la escuela procuraron al magisterio herramientas para intervenir en la producción de conocimiento sobre los métodos más apropiados para educar a la niñez. La práctica pedagógica, así como también sus saberes en psicología y otras disciplinas estudiadas en la escuela normal, les dieron la experiencia y el saber situado que luego sistematizaron y utilizaron para publicar libros, dar conferencias, viajar internacionalmente e intercambiar experiencias con otras mujeres y feministas de las Américas (Lavrin, 1995 y Marino, 2019).

FUENTES

Berruti, José

- 1905 «La escuela Horacio Mann», en *El Monitor de la Educación Común*, año XXV, tomo XXI, n° 392, 30 de septiembre, pp. 145-152.

Escuela Técnica del Hogar

- 1909 *Informe de la Escuela Técnica del Hogar Profesional para Mujeres. 1904-1908*, La Plata, Talleres de Impresiones Oficiales.

López, Elvira

- 1901 *El movimiento feminista. Primeros trazos del feminismo en Argentina*, tesis presentada para optar por el grado de doctora en Filosofía y Letras, Buenos Aires, Imprenta Mariano Moreno.

López, Ernestina

- 1905a «Concepto de la enseñanza primaria en los Estados Unidos», en *El Monitor de la Educación Común*, n° 390, 31 de julio, pp. 973-983.
- 1905b «El estudio de la naturaleza en las escuelas primarias americanas», en *El Monitor de la Educación Común*, n° 391, 31 de agosto, pp. 1-35.
- 1905c «La enseñanza manual en los Estados Unidos», en *El Monitor de la Educación Común*, año XXV, tomo XXI, n° 392, 30 de septiembre, pp. 115-144.
- 1905d «La enseñanza primaria desde el punto de vista social en los Estados Unidos», en *El Monitor de la Educación Común*, n° 393, 31 de octubre, pp. 231-264.
- 1906a «Las actividades manuales en la escuela primaria. La enseñanza de la historia», en *El Monitor de la Educación Común*, n° 404, 31 de agosto, pp. 124-140.
- 1906b «Las actividades manuales en la escuela primaria. La enseñanza de la historia», en *El Monitor de la Educación Común*, n° 405, 30 de septiembre, pp. 211-231.
- 1906c «El estudio de la naturaleza en la escuela primaria», en *El Monitor de la Educación Común*, n° 407, 30 de noviembre, pp. 479-506.
- 1906d «La actividad infantil. Centro de la enseñanza primaria», en *El Monitor de la Educación Común*, n° 408, 31 de diciembre, pp. 579-600.
- 1906e «El trabajo manual y el dibujo. Su vinculación en la escuela», en *El Monitor de la Educación Común*, n° 409, 31 de enero, pp. 21-39.
- 1907 *La escuela y la vida. Lecciones de pedagogía práctica*, Buenos Aires, Imprenta y casa editora de Coni hermanos.

Mercante, Víctor

- 1944 *Una vida realizada. Mis memorias*, Buenos Aires, Imprenta Ferrari Hnos.

Moreau, Alicia

- 1910 «Congreso Femenino Internacional», en *Humanidad nueva*, n°s 6-7, junio-julio, pp. 528-531.

Nelson, Ernesto

- 1909 «Una faz de la acción social de la mujer en los Estados Unidos», en *Unión y labor*, n° 1, 31 de octubre, s/p.

Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina (PCFIRA)

1911 *Historia, actas y trabajos*, Buenos Aires, Imprenta Ceppi.

Unión y Labor

1909 «Congreso Femenino Internacional. Mayo 1910», n° 2, 21 de noviembre.

1910 «Primer Congreso Femenino», n° 4, 21 de enero.

REFERENCIAS

Armus, Diego

2011 *The Ailing City: Health, Tuberculosis, and Culture in Buenos Aires, 1870-1950*, Durham, Duke University Press.

Barrancos, Dora

1990 *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Buenos Aires, Contrapunto.

1996 *La escena iluminada: ciencias para trabajadores, 1890-1930*, Buenos Aires, Plus Ultra.

2008 «Maestras, librepensadoras y feministas en la Argentina (1900-1912)», en Altamirano, Carlos y Myers, Jorge (coords.), *Historia de los intelectuales en América Latina I: La ciudad letrada, de la conquista al modernismo*, Buenos Aires, Katz.

Becerra, Marina

2020 «Soy comunista y maestra: resistencias a la maternalización de las mujeres a través de la obra de Angélica Mendoza en la Argentina de los años 20' y 30'», en *Izquierdas*, n° 49, abril, pp. 385-411.

Caldo, Paula

2019 «Solteras o debidamente casadas. Aproximaciones a una arista poco explorada en la historia de las maestras argentinas, 1920-1950», en *Arenal*, vol. 26, n° 2, julio-diciembre, pp. 521-540.

Callon, Michel

1984 «Some Elements of a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St. Brieuc Bay», en *The Sociological Review*, n° 32, mayo, pp. 196-233.

Cammarota, Adrián

2020 «Relatos sobre maestras acosadas e inmorales: Género, educación y disciplinamiento en el sistema escolar argentino (1919-1935)», en *Historia y memoria de la educación*, n° 12, pp. 395-432.

Fernández Cordero, Laura

2017 *Amor y anarquismo. Experiencias pioneras que pensaron y ejercieron la libertad sexual*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Galak, Eduardo

2014 «Educación del cuerpo y política: Concepciones de raza, higienismo y eugenesia en la educación física argentina», en *Movimiento*, vol. 20, n° 4, pp. 1.543-1.562.

Haraway, Donna

1988 «Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective», en *Feminist Studies*, vol. 14, n° 3 (Autumn), pp. 575-599.

Harding, Sandra

1991 *Whose Science? Whose Knowledge?: Thinking from Women's Lives*, Ithaca, Cornell University Press.

Hentschke, Jens

2011 «Argentina's Escuela Normal de Paraná and Its Disciples: Mergers of Liberalism, Krausism, and Comtean Positivism in Sarmiento's Temple for Civilizing the Nation, 1870 to 1916», en *Journal of Iberian and Latin American Studies*, vol. 17, n° 1, pp. 1-31.

Latour, Bruno

1983 «Give me a Laboratory and I Will Raise the World», en Knorr-Cetina, Karin and Mulkay, Michael J. (dirs.), *Science Observed: Perspectives on the Social Study of Science*, London, Sage Publications, pp. 141-169.

Lavrin, Asunción

1995 *Women, Feminism, and Social Change in Argentina, Chile, and Uruguay, 1890-1940*, Lincoln, University of Nebraska Press.

Lionetti, Lucía

2001 «Ciudadanas útiles para la patria. La educación de las "Hijas del Pueblo" en Argentina (1884-1916)», en *The Americas*, vol. 58, n° 2, octubre, pp. 221-260.

Livingstone, David

2003 *Putting Science in Its Place: Geographies of Scientific Knowledge*, Chicago, University of Chicago Press.

Mancini, Eduardo

2020 «Ana de Montalvo, Agustina Maraval, Berta Wernicke. Educación Física: La querrela de los cuerpos», en Mancini, Eduardo y Caballero, Mariana (comps.), *Maestras Argentinas*, Rosario, Centro Cultural de la Toma.

Mancini, Eduardo y Caballero, Marina

2020 *Entre mandatos y transgresiones*, Rosario, Centro Cultural de la Toma Ediciones.

Marino, Katherine M.

2019 *Feminism for the Americas: The Making of an International Human Rights Movement*, Chapel Hill, University of North Carolina Press.

Masiello, Francine

- 1992 *Between Civilization & Barbarism: Women, Nation, and Literary Culture in Modern Argentina*, Lincoln, University of Nebraska Press.

Miranda, Marisa y Vallejo, Gustavo

- 2005 *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
 2007 *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
 2012 *Una historia de la eugenesia: Argentina y las redes biopolíticas internacionales, 1912-1945*, Buenos Aires, Biblos.

Palma, Héctor

- 2008 «Eugenesia y educación en la Argentina», en Carbonetti, Adrián y González Leandro, Ricardo (eds.), *Historias de salud y enfermedad en América Latina, siglos XIX y XX*, Córdoba, Centro de Estudios Avanzados.
 2016 *Las huellas de Darwin en la Argentina*, Buenos Aires, Teseo Press.

Perini, Cecilia

- 2020 «Petrona Eyle, Elvira Rawson, Elvira López, Ernestina López. Universitarias y feministas», en Mancini, Eduardo y Caballero, Mariana (comps.), *Maestras Argentinas*, Rosario, Centro Cultural de la Toma Ediciones.

Pineau, Pablo

- 2005 «Amores de Mapoteca. Lujuria y normalismo en la historia de la educación argentina», en *Revista Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, año VIII, n° 13, pp. 79-87.

Puiggrós, Adriana

- 1990 *Sujetos, disciplina y curriculum: en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Editorial Galerna.

Queirolo, Graciela

- 2009 «Herminia Catalina Brumana. La maternidad social a través del magisterio y de la escritura», en Valobra, Adriana María (ed.), *Mujeres en espacios bonaerenses*, La Plata, Edulp.

Scharagrodsky, Pablo Ariel

- 2015 «Los arquitectos corporales en la Educación Física y los Deportes. Entre fichas, saberes y oficios (Argentina primera mitad del siglo XX)», en *Trabajos y Comunicaciones*, segunda época, n° 42. Disponible en: <https://historiapolitica.com/datos/biblioteca/corporalidades_scharagrodsky.pdf> [consulta: 14 de marzo de 2023].

Southwell, Myriam

- 2013 «Ciencia y moral: Raquel Camaña y los desafíos abiertos para la nueva educación», en Suasnábar, Claudio y de Campos, Névio (orgs.), *Educação no Brasil e na Argentina: Escritos de história intelectual*, Ponta Grossa, UEPG, pp. 39-57.
 2015 «Raquel Camaña: pedagogía social, moral y sensibilidad en el comienzo del siglo XX», en *Anuario SAHE*, vol. 16, n° 2, pp. 109-124.

Stepan, Nancy

1996 *The Hour of Eugenics: Race, Gender, and Nation in Latin America*, Ithaca, Cornell University Press.

Suriano, Juan

2010 *Paradoxes of Utopia: Anarchist Culture and Politics in Buenos Aires, 1890-1910*, Edinburgh, AK Press.

Szurmuk, Mónica

2000 *Women in Argentina: Early Travel Narratives*, Gainesville, University Press of Florida.

Maestras en lucha: experiencias docentes en la gran huelga tucumana de 1959

DANIELA WIEDER

—¿A qué tanta protección querida?

—Es que me voy a ocupar el puesto de una huelguista.

El diálogo ocurre en una vereda, entre una vecina y una maestra que viste guardapolvo, casco y escudo. En segundo plano, otra maestra huye despavorida por la calle ante una lluvia de naranjazos arrojados por pequeños estudiantes. La escena, dibujada en una viñeta paródica, fue publicada en el diario *La Gaceta* de Tucumán el 11 de septiembre de 1959, y nos sitúa en uno de los conflictos más importantes que haya protagonizado el magisterio en la segunda mitad del siglo XX. Se trata de una extensa huelga sostenida por miles de maestras y maestros de todo el territorio provincial, nucleados en la Agrupación Tucumana de Educadores Provinciales (ATEP).

El movimiento fue referenciado y valorado tanto en trabajos académicos como en la memoria institucional del sindicato. Se lo ha identificado como una «ruptura de la tradición», por demostrar un cambio en la conciencia de las y los maestros, quienes habrían adquirido su verdadera significación social como trabajadores de la educación (Ramos Ramírez, 2015). Se ha indicado, también, que la huelga produjo un aprendizaje de acción y unidad gremial, y que reveló la figura del dirigente F. Isauro Arancibia¹ como líder popular opuesto a los «manejos políticos» (Rosenzvaig, 2011).

En esta oportunidad² recuperamos el proceso de la huelga. Para eso, corremos la mirada de la dirigencia para encontrarnos con la mayoritaria presencia femenina que sustentó al gremio docente y que, como revela la viñeta descripta, fue protagonista de la huelga en las calles.³ Nuestro propósito es, entonces, indagar

1. Arancibia condujo la ATEP entre 1958 y 1976. Conjugó la impronta de un maestro normal con la de un dirigente gremial combativo. Fue acribillado a balazos en la madrugada del 24 de marzo de 1976, mientras descansaba junto a su hermano en la habitación de la sede gremial. Su figura es un emblema de la lucha docente argentina hasta la actualidad.

2. Agradecemos los comentarios a este capítulo de la Dra. Eva Mara Petitti.

3. Existen numerosos trabajos que tienen a las maestras como objeto de estudio. Entre otros, los centrados en el proceso de feminización docente de la educación (Yannoulas, 1997; Fiorucci, 2016 y Rodríguez, 2021) y en las luchas de maestras durante la primera mitad del siglo XX (Pellegrini Malpiedi, 2019 y Mannocchi, 2010). Es menor la cantidad de producciones con perspectiva de género para la segunda mitad del siglo XX.

en las experiencias de mujeres trabajadoras de la educación y militantes gremiales, para lo cual pusimos en diálogo fuentes documentales y fuentes orales. En el último caso, tomamos los testimonios de tres maestras tucumanas activistas de la ATEP, actualmente jubiladas, que nos narraron su experiencia sindical en el marco de entrevistas.⁴ Tal como señala Oberti (2006), si bien las diferentes voces no son homogeneizables, es posible conjugar algunos fragmentos y constituir una estructura común a partir de núcleos que emergieron en la organización de sus narraciones sobre la huelga.

El capítulo está organizado en cuatro apartados. Primero, sintetizamos cronológicamente los antecedentes y el desarrollo del conflicto. Luego, analizamos las importantes movilizaciones y situaciones de atropello que vivieron las maestras huelguistas por parte de la autoridad; en tercer lugar, la modalidad de la huelga; y, finalmente, las disputas que se dieron entre maestras huelguistas y maestras reemplazantes.

ANTECEDENTES Y DESARROLLO DEL CONFLICTO

Durante la presidencia de Arturo Frondizi (1958-1962), la conducción del gobierno tucumano estuvo a cargo del radical intransigente Celestino Gelsi. En un contexto signado por la inestabilidad política y la inflación, el gobierno mantuvo relaciones muy tensas con las y los trabajadores locales. Las políticas de recesión y las estrategias divisorias y de desgaste dirigidas hacia el movimiento obrero ejercidas por parte del gobierno fueron debilitando, sobre todo a partir de 1959, la relación conciliadora que había tenido inicialmente con el sindicalismo peronista (Lichtmajer, 2018). El magisterio, a pesar de tener sus particularidades políticas e institucionales, no estuvo exento de esta dinámica.

La ATEP, principal gremio docente de la provincia,⁵ se enfrentó tempranamente con Gelsi. En agosto de 1958, realizó su primera huelga en reclamo por una nueva ley de educación provincial y la democratización del Consejo General de Educación (CGE). La medida fue parcialmente exitosa, pues terminó con la firma de un pliego beneficioso para el magisterio, arbitrado por la regional de la Confederación General del Trabajo (CGT). Sin embargo, Gelsi no cumplió el convenio acordado en tiempo y forma (Wieder, 2018).

Sin claudicar aquel reclamo, y ante el evidente apremio económico del sector, el magisterio retomó paralelamente la histórica pelea por la equiparación salarial.⁶ A nivel nacional, distintos gremios articulados consiguieron que Frondizi

4. Mantuvimos entre dos y cuatro encuentros con cada una de ellas. Las entrevistadas son Coca, Sonia y Susana. Sus testimonios se citarán entrecomillados.

5. El sindicato funcionaba desde 1949, con 3.400 afiliadas y afiliados sobre un total aproximado de 4.000 docentes provinciales en actividad. En 1957, durante la dictadura de la «Revolución Libertadora» (1955-1958), fue uno de los pocos sindicatos docentes del país en obtener personería gremial provisoria, fortaleciendo su representatividad en el ámbito local y nacional.

6. En julio de 1955, el magisterio tucumano había conseguido la equiparación, pero quedó sin efecto ante el advenimiento del golpe de Estado (Ramos Ramírez, 2015). El pedido se originaba en las diferentes

aprobase una ley de ampliación de partidas educativas para las provincias. En Tucumán, esto derivó en la sanción de la ley provincial de equiparación salarial, el 8 de enero de 1959. Esta disponía el pago retroactivo de la equiparación de 1958 con los fondos que llegasen de Nación. Nuevamente, el gobierno local se retrasó en el cumplimiento de la disposición y el magisterio impulsó un nuevo paro por 24 horas, el 31 de marzo de 1959. La medida fue declarada ilegal por la Dirección de Trabajo, aunque tuvo un acatamiento prácticamente total e importantes apoyos a nivel provincial y nacional.

A inicios de abril, la asamblea de ATEP votó una nueva huelga, exigiendo la equiparación definitiva y en disconformidad con el lugar que se estaba dando en las negociaciones del conflicto a la asociación de docentes católicos (Agrupación Gremial de Docentes Tucumanos [AGET]). Esta presión generó una respuesta favorable al magisterio, que hizo que se levantara el paro: el Ejecutivo ingresó en la Legislatura provincial un proyecto de ley de equiparación salarial definitiva.

El proyecto se debatió en junio. Por entonces, las maestras especiales de la provincia que estaban excluidas de la ley, reclamaron, sin éxito, su incorporación. Gelsi sostenía que tal gasto no estaba contemplado y que constituía un elemento secundario en momentos de apremio económico. Así, en una caldeada sesión de Diputados, bajo un recinto copado por educadoras que aplaudían y abucheaban, la mayoría legislativa de la Unión Cívica Radical Intransigente (UCRI) terminó aprobando la ley sin incluir a las maestras especiales. La ATEP terminó disconforme y arremetió duramente contra la estrategia del gobierno de «dividir para reinar» entre docentes.

La gran huelga docente se inició unos meses después, el 7 de septiembre. El detonante fue el anuncio de que no se pagaría el retroactivo de enero-agosto de 1959 por el déficit presupuestario millonario que sufría la provincia. Las bases magisteriales, indignadas, a sabiendas de que otros docentes del país ya habían equiparado sus sueldos y estaban cobrando las diferencias, votaron la suspensión de actividades, por tiempo indeterminado, en todos los establecimientos escolares dependientes del CGE.

El emisor oficial del magisterio fue el comité de huelga, que trabajó junto con la comisión directiva y el cuerpo de delegadas y delegados. La modalidad del paro fue activa: el magisterio continuó las tareas de enseñanza fuera de las escuelas. Pidieron a las familias que enviasen a las niñas y los niños a los espacios alternativos, para lo que recibieron la colaboración de cooperadoras, vecinos, madres, padres, exalumnas y exalumnos. La medida se sostuvo en todo el territorio tucumano y adquirió gran visibilidad. Contó con el apoyo de la comunidad y la solidaridad de organizaciones de todo el país.⁷

remuneraciones que recibían los docentes, según una serie de variables: dependencia en la cual trabajaban (nacional, provincial, municipal o privada), especialidad y nivel. En 1958, una maestra o maestro provincial cobraba el 40% menos que uno nacional (HCS, 21 de abril de 1959: 57). Sumado a que el escalafón nacional por antigüedad era porcentual, mientras que el provincial sumaba cifras fijas, es decir, que no se condecía con la inflación.

7. El diario provincial *La Gaceta* cubrió el conflicto día a día, mostrando esencialmente los comunicados del comité de huelga de la ATEP y las acciones del gobernador.

Tal como había ocurrido durante el conflicto del año anterior, la CGT local ofició de mediadora. El 9 de septiembre, después de escuchar al magisterio en el Plenario de los Gremios Confederados, los delegados obreros iniciaron las tratativas con el gobernador. Las y los docentes pedían el pago de un anticipo de \$2.000 hasta el 15 de septiembre, que no se tomaran represalias y que se pagaran los días de huelga. El gobierno rechazó el petitorio y, en su lugar, ofertó lo que mantendría hasta el final del conflicto: pagar el 10 de octubre los sueldos equiparados correspondientes a septiembre y la primera cuota del retroactivo adeudado.

La postura gubernamental fue tenaz. Gelsi envió personal del Ministerio de Educación a controlar la asistencia docente a las escuelas y alarmó a las familias diciendo que se computarían las de alumnos. Por otro lado, amenazó con quitarles subsidios a las entidades que prestaban locales a las maestras huelguistas; profundizó los desalojos de aquellos espacios y las detenciones de docentes y directores; y envió telegramas a las y los maestros instándolos a reintegrarse, porque, caso contrario, les iniciarían sumarios. Día a día iba creciendo una campaña de rumores con mensajes que confundían a la opinión pública y al propio magisterio. El objetivo era dividir la unidad obrero-docente y desprestigiar a los dirigentes de la ATEP. En respuesta a estas embestidas, el comité de huelga emitía comunicados diarios en los que desmentía informaciones, exhortaba a la unión y defendía su derecho de huelga.

Uno de los puntos álgidos del conflicto se dio el 15 de septiembre, cuando se unió al movimiento, a través de un paro de 24 horas de notable acatamiento, la Federación de Maestros Láinez. Al otro día, ante esta demostración de fuerza, el Ejecutivo declaró ilegal la huelga, dado que obstruía la prestación de un servicio público calificado por la Constitución como garantía de autonomía provincial, y consideró como agravante que las y los huelguistas fueran agentes administrativos de la provincia. Además, ordenó el relevo de un inspector de escuelas nacionales que se había adherido al paro.

Después de aquel golpe, el magisterio continuó el paro sin un día de paz, aunque sin avances concretos en las negociaciones. A veinte días de iniciada la medida, esta volvió a tomar impulso cuando llegó una partida de Nación. Los sectores que venían luchando activamente –docentes, madres y padres; estudiantes del nivel universitario y secundario; y obreros– decidieron conformar una coordinadora intergremial para presionar de manera articulada.⁸ El gobierno, sin embargo, nuevamente buscó la división entre trabajadores, oponiendo la necesidad de las y los maestros con la de los empleados estatales. «Prefiero un conflicto con ATEP antes que con el personal de la administración. Entre que ATEP no cobre y mantener un hospital prefiero esto último» (Diario *La Gaceta*, 26 de septiembre de 1959), decía el gobernador para justificar por qué no usaría los fondos para los

8. La integraron tres representantes de cada organización (ATEP, CGT, Federación Tucumana de Maestros Láinez, comisión de padres Sarmiento, Federación Universitaria, Federación Tucumana de Estudiantes Secundarios, entre otros). Dos actores que se destacaron por su participación en el conflicto fueron los padres de alumnos (que en ocasiones se enfrentaron entre sí por sus posturas divergentes) y los estudiantes secundarios (que llegaron a hacer un paro por 24 horas el 23 de septiembre con protestas en las puertas de las escuelas, que terminaron con un estudiante detenido).

salarios docentes. Asimismo, aumentó la presencia de la policía en las calles y fue implacable con las y los huelguistas.

El recrudecimiento del conflicto se observó con la disminución de asistencia de niñas y niños a escuelas y el aumento de incidentes. El 28 de septiembre, la coordinadora realizó un gran acto enfrente del edificio de la por entonces intervenida Federación Obrera Tucumana de la Industria del Azúcar (Fotia). Este evidenció la unidad de las y los trabajadores frente a un gobierno represivo e intransigente, que había detenido ese mismo día a dos maestras de la comisión directiva de la ATEP y activos coordinadores del movimiento, Raúl Núñez y Julio Bulacio. En aquel encuentro, el magisterio sostenía firme sus reivindicaciones: insistía en que se pagara una cuota antes del 10 de octubre y exigía la libertad de los maestros.

Pero nada de esto logró resultado. Gelsi negó el pago antes de lo previsto y, aún más, informó que a los sueldos de octubre se les descontarían los días no trabajados por el personal en huelga. Esto generó que, en la madrugada del 1º de octubre, la Comisión de Padres Sarmiento, junto con el comité de huelga y la comisión directiva de la ATEP, acordasen levantar el paro por 48 horas. Buscaban entrar en tratativas con el gobierno para asegurar una transacción honrosa. Pero tampoco lo consiguieron. El Ejecutivo se negó a tratar con el sindicato docente y dio por superado el conflicto.

El movimiento tenía dos opciones: darse por derrotado o volver a la medida de fuerza. En asamblea, la desilusión era generalizada. El desgaste era excesivo. Después de mucho debatir, decidieron que las prioridades habían cambiado: la principal reivindicación era la libertad de los compañeros y la no adopción de medidas disciplinarias. Todavía más, la gestión de la CGT fracasó definitivamente. La derrota del magisterio y los conflictos en el mundo azucarero, que continuaban, llevaron a momentos críticos al interior de la central local. En consecuencia, y a solo una semana de la fecha prometida para el cobro, el 3 de octubre la ATEP anunció que levantaba el paro de manera permanente.

MOVILIZACIONES Y ATROPELLOS POR LA CONDICIÓN DE GÉNERO

La huelga quedó en la memoria de las docentes y en la memoria institucional de la ATEP como una experiencia célebre. La describen como «muy grande, muy importante»; «larguísima»; «una huelga como de 45 días»; «es la huelga de más de 40 días»; «la gran huelga». Las fuentes documentales, como hemos reconstruido en el anterior apartado, indican que la medida duró, en términos estrictos, 24 días, aunque el conflicto se extendió mucho más. De modo que la abultada cifra sobre la duración del paro que se transmitió a lo largo del tiempo demuestra las vivencias de aquel conflicto y su magnitud para las historias personales y colectivas.

Se trató de un accionar inédito para la docencia local, en el que las maestras tuvieron importante participación. Las entrevistadas coinciden en nombrar y

narrar con ímpetu su presencia en las calles y en la plaza Independencia⁹ durante la huelga. Recuerdan, en particular, los enfrentamientos con la policía. Fue un impacto muy grande para ellas que el gobernador mandase a la policía a reprimir las manifestaciones docentes, pues en el imaginario operaba con mucha fuerza la respetabilidad de la figura de la maestra y, también, de su condición de mujer. «Nosotros salíamos para un acto en la plaza Independencia... Estaba justo yo primera en la fila y en la esquina de la Catedral [...] estaba la policía. Y ahí cuando íbamos saliendo nosotros nos han bañado con agua azul. ¡Eso ha sido un atropello!».

Una de las movilizaciones más importantes ocurrió durante los primeros días de la huelga. Por el particular episodio con el que terminó, ocupó un espacio significativo en la organización de los relatos de las entrevistadas. Después de marchar y realizar un acto en la plaza, las y los maestros lograron ser atendidos por el gobernador. Ingresaron masivamente a la Casa de Gobierno para comentarle sus reclamos. Allí se dio una arremetida del mandatario contra la huelga, pero, en particular, contra la condición femenina del gremio. La reivindicación salarial implicaba que las maestras pidieran mejoras para aportar en sus casas: aquellas que eran sostenes de hogar, como Susana, para mantener a sus hijos; y las que no, como Sonia y Coca, para aportar al sueldo del marido o de sus padres, respectivamente. Las dificultades económicas de la docencia provincial a fines de los cincuenta eran evidentes y habían sido reconocidas por el mismo Gelsi durante su campaña electoral, cuando buscaba empatizar con los votos del «apostolado de la educación». Sin embargo, durante aquella reunión en la que las y los manifestantes le entregaron un pliego reivindicativo, el gobernador estuvo muy lejos de atender la legítima demanda y optó, en cambio, por humillar al sector.

En efecto, los enfrentamientos de la ATEP con Gelsi han quedado en la memoria social tucumana por las palabras ofensivas y groseras que este dirigió a las maestras. Las entrevistadas recuerdan diferentes frases y, aunque ninguna coincide con la otra literalmente, ni tampoco las fuentes documentales registraron aquellos dichos, lo cierto es que la sensación vivida ante el discurso del gobernador está muy presente en todas ellas. «¿Qué nos ha dicho Gelsi? “Sus maridos son unos foguistas”. Que nosotros luchábamos para mantenerlos a los vagos [...], que no teníamos dignidad, teníamos maridos vagos y no que nos mantengan». He aquí la valoración diferenciada de actividades socialmente instituidas como masculinas y femeninas, estereotipos que ocultan la idea de que una docente no necesitaría un salario más alto porque tiene un marido que la provee, y que una mujer que ocupa un espacio laboral –y sindical– es indigna. Todas las maestras se sentían insultadas, incluso aquellas que, como Susana, ocupaban el espacio de producción y reproducción con idéntico protagonismo.

«Yo lo que me acuerdo es esa reunión de última con Gelsi. Que tuvo un exabrupto Gelsi. Caliente... [...] “Maestras culiadas”, creo que ha dicho. [...] Un exabrupto muy

9. Ubicada en el centro de San Miguel de Tucumán, frente a la Casa de Gobierno, donde confluyeron históricamente las marchas y se realizaron los actos de protesta.

grande», dice Sonia. Coca relata que «Gelsi ya nos había mandado a rebolear la carterita, que no solamente de docente pueden trabajar, también pueden trabajar de otras cosas... Cosas alevosas. Entonces, se ponía peor porque ya te atacaba hasta la dignidad, iera un horror! [...] este gobernador, el tipo estaba loco». Al respecto publicó Rosenzvaig: «Todos comentaban la salida poco elegante del señor gobernador: “Que las maestras me chupen el pingo”. Alguien de su gabinete agregaría: “Son todas putas”, a lo cual el gobernador macho sentenció con una frase célebre: “No solo de maestras vive el hombre”» (2011: 45). Los testimonios coinciden en aseverar la indignación que se destapó con tamaña degradación.¹⁰

Entre otros elementos, es posible advertir en los relatos que los roles de género se vinculan a la idea de dignidad. Los usos de este concepto en el ámbito sindical y docente lo vuelven polisémico. En las fuentes documentales y orales, hay numerosas alusiones de docentes a la dignificación gremial y a la dignificación de la escuela pública. También aparece la dignidad en cuanto retribución justa (el salario que cubriese las expectativas de vida de cada maestra y maestro, con sus heterogeneidades); o la dignidad en cuanto respeto a la condición de mujeres y profesionales, atacada por los dichos del mandatario que significaron «una falta de respeto muy grande». Las entrevistadas recuerdan en esos términos la discriminación, el menosprecio y el maltrato hacia ellas: «El gobernador tenía un concepto... no valoraba mucho al docente. Creo que porque éramos todas mujeres».

De modo tal que aparece claramente su conciencia de mujeres trabajadoras, sus reivindicaciones atravesadas por el género y la identificación de que detrás del insulto de Gelsi había un ataque a las mujeres que protestan. En definitiva, el gobernador desvalorizaba lo femenino y, con ello, al oficio docente. Aquellos dichos generaron, aparentemente, tal revuelo, que no se pudo retornar al silencio que requería la reunión. En todo caso, la principal respuesta del gremio fue la profundización de la lucha. «Nosotros defendíamos lo nuestro. Le reclamábamos lo nuestro. Que él haga su política como quiera, pero que a nosotros nos respete», dice Susana.

Otra de las manifestaciones notables fue la que se realizó después del acto en la Fotia, el 28 de septiembre. Cientos de trabajadoras y trabajadores de la educación emprendieron una marcha hacia plaza Independencia, pero fueron interceptados por la policía. Burlando a la fuerza, subieron al tranvía y un grupo logró llegar a destino. Con gritos de «libertad, libertad», antorchas improvisadas y el himno nacional, consiguieron concretar un pequeño acto en el centro de la plaza. Coca recuerda aquella corrida y afirma que no fue la única:

había un tranvía que venía por la calle Congreso. Nosotros teníamos que llegar a la plaza. Pero el escuadrón con los caballos estaba parando el tránsito. Nos trepamos al tranvía, les tiramos bolitas por los caballos... Y venían patinando. Alcanzamos a llegar a la plaza... corríamos, hacíamos el acto y desaparecíamos. No. ¡No sabes las cosas así... lo que fue eso!

10. Llama la atención, sin embargo, que no hemos encontrado ningún descargo del sindicato hacia esta ofensa que sufrió el gremio.

Asimismo, las maestras entrevistadas narran pequeñas acciones que acompañaron a las movilizaciones, como la confección de afiches de cartulina con consignas; las largas caminatas de a dos o tres compañeras para entrar a cada local comercial y pedir que colgaran los afiches en la vidriera; los diálogos con colegas para sumarlas a participar. Recuerdan el guardapolvo sucio después de las represiones policiales; los altoparlantes; la creatividad de aquellas que «inventaban cada estribillo!» en las marchas; recuerdan el himno nacional y el himno a Sarmiento coreado en las esquinas. En sus relatos, todas estas participaciones revelan los vínculos que iban tejiendo entre ellas, lazos de compañerismo y amistad, intercambio de opiniones, apoyos mutuos, emociones y aprendizajes de los más diversos.

La condición de género las unía y la experiencia de salir a la calle y enfrentar a la autoridad, con todo ese trasfondo cotidiano de sociabilidad y organización de las tareas. Fueron aspectos centrales en una de las consecuencias que el conflicto tuvo para el magisterio orgánico: fortalecimiento y crecimiento de la entidad e incorporación de activistas.

LA MODALIDAD DE LA HUELGA: ¿MANDATO O ESTRATEGIA?

Como mencionamos, entre el 7 de septiembre y el 1º de octubre de 1959, las escuelas primarias tucumanas estuvieron prácticamente vacías. Tanto en la ciudad capital como en el interior de la provincia, miles de docentes y estudiantes abandonaron los edificios educativos para transformar en aulas los espacios más diversos: desde plazas y parques, pasando por vagones de tren y capillas, hasta bibliotecas e instituciones culturales, locales de sindicatos obreros, centros vecinales o recreativos, viviendas particulares y clubes.

Esta forma de protestar databa de la pionera huelga del magisterio mendocino de 1919, que buscó la forma de no «abandonar» a los niños y tejer, así, vínculos afectivos con la comunidad (Crespi, 1997). Cuarenta años después, se demostraba la supervivencia de aquel sentido que caló tan hondo en la sociedad argentina: las maestras tenían la impronta de madres educadoras por vocación, con innatas cualidades para el cuidado afectuoso, sumado a la abnegación y sacrificio. El mito de amor materno, que tiene como trasfondo la semejanza entre la diada idílica madre-prole y maestra-alumnos (Yannoulas, 1997: 48), hacía que las «señoritas» se sintiesen responsables por sus estudiantes. Parar las actividades significaría perjudicarlos, no protegerlos. Durante el paro de la ATEP, el mismo comité de huelga lo expresó al llamar al magisterio a que «en cumplimiento de su alta misión dicten clases en cualquier lugar que no sea la escuela» (Diario *La Gaceta*, 9 de septiembre de 1959).

La práctica de dar clases en espacios alternativos aparece referenciada en las fuentes documentales, pero no es sino a través de la palabra de las maestras que comprendemos de qué manera se fue constituyendo en el corazón de la protesta. Sostener esos espacios involucraba una acción firme y sostenida de las bases

magisteriales. Cada docente debía resolver cotidianamente situaciones adversas que ponían a prueba sus convicciones y compromiso. Fueron ellas las que consiguieron los lugares alternativos y organizaron sus grupos de estudiantes en articulación con las familias, y tuvieron que defenderse de la policía que tenía la orden de dispersarlas.

La modalidad se ha mantenido como un acierto en las memorias de las huelguistas, no solo porque «no se perjudicó a los niños», sino también porque estratégicamente les permitió que fuese «bien visto el paro». «Nunca se ha dejado de enseñar, ¿no? Por eso ha tenido el valor del paro. Había unos troles parados, a la vuelta de la plaza. Entonces, esos nos han hecho de aula. Y se enseñaba en los troles», recuerda Sonia. El apoyo generalizado de la población a las maestras confirmó que era una forma potente de presionar al gobierno.

A lo largo de la huelga, muchas veces debieron cambiar de lugar. Recuerda Coca que:

Primero empezamos a dar [clases] en los edificios públicos, entonces dimos en una biblioteca popular que está al frente de la plaza. Pero después, como la biblioteca popular dependía de la provincia, la provincia comenzó a bloquear todos los edificios y no permitía que fuéramos. ¿Qué crees que sucedió? Siempre me acuerdo... yo tenía de alumna a una chiquita Aguilar, séptimo grado. [...] Y el padre, que era el jefe de la estación de ferrocarril, nos dijo: señorita, si usted quiere, el comedor de mi casa está a su disposición. Y fuimos con los chicos. Y dábamos clase ahí. Como era un edificio que dependía de la Nación, no podían hacer nada. Y ahí seguimos dando clases.

Mientras miles de maestras, y en menor medida maestros, daban clases en espacios alternativos y participaban de las movilizaciones, un puñado de maestros varones asumía el rol de conducción, pues evidentemente al interior del sindicato se reproducía también la división sexo-genérica hegemónica, a pesar de ser un gremio feminizado. Como parte del comité de huelga, estos maestros se ocuparon de gestionar las acciones e informaciones que circulaban en la prensa, transitaban todo el día por las diversas escuelas para registrar el acatamiento al paro y resolver situaciones variadas, además de ser los oradores en las reuniones y actos que se realizaban a diario. En los documentos escritos, predominan las referencias a ellos: le respondieron al gobernador en una entrevista; viajaron a Buenos Aires a gestionar mejoras; o fueron detenidos por la policía.

Sin embargo, es posible advertir que el propio gremio visibilizó que el movimiento era sostenido por mujeres. Ante los avances de la policía que intentaba desalojar las clases en los espacios alternativos, la ATEP denunció la violencia ejercida en los siguientes términos: «en algunos casos se actuó sin tener ninguna consideración a la condición de mujeres docentes adheridas a la huelga y lo que es más incalificable el trato brusco dado a los alumnos» (Diario *La Gaceta*, 9 de septiembre de 1959); además, reclamaban por la actitud del jefe de policía, que «manda a los guardianes del orden a reprimir a las educadoras» (Diario *La*

Gaceta, 10 de septiembre de 1959).¹¹ El uso del género gramatical femenino para narrar estas situaciones en particular refleja que una mayoría de maestras daba clases, al tiempo que las infantiliza o las posiciona en el tradicional rol de mujeres débiles e inofensivas que cuidan a los niños indefensos. La modalidad de la huelga y la respuesta de la policía se volvieron banderas centrales para legitimar la lucha. La ATEP declaraba «haremos de toda la provincia una escuela» (*Diario La Gaceta*, 16 de septiembre de 1959), porque «cobijarían a niños y maestras», fortaleciendo estratégicamente una retórica maternal y doméstica de la tarea de enseñar. Esto tenía un efecto directo en el apoyo de la sociedad al magisterio y, probablemente, haya sido la forma ideal para que la gran cantidad de maestras de los diferentes rincones de la provincia también adhiriesen a la medida y pudiesen sostenerla en el tiempo.

Es decir que predominaba, tanto entre las docentes como en la agrupación gremial, el discurso en torno a la función social del magisterio y al rol de la maestra ligado al apostolado de la educación. Las docentes en huelga mantuvieron el mandato de enseñar y cuidar a los niños. Pero, al mismo tiempo, aquellos preceptos tradicionales se utilizaron como estrategia de presión al gobierno y en las memorias de las protagonistas esto ha perdurado: para ellas fue una estrategia efectiva no cesar las actividades de enseñanza. Consideran, y así lo había planteado oficialmente el sindicato, que era inconcebible el ejercicio de violencia por parte de la policía y el gobierno sobre las educadoras. Y en los hechos, esto trajo mayor apoyo de la sociedad al movimiento huelguístico.

EL ENFRENTAMIENTO ENTRE MAESTRAS: HUELGUISTAS VERSUS ROMPEHUELGAS

Este conflicto tuvo una particularidad: estalló en su seno una disputa entre maestras. Las entrevistadas narran con elocuencia el enfrentamiento entre «huelguistas» y «reemplazantes» o «rompehuelgas».

La enemistad se inició cuando Gelsi autorizó a diputados, senadores y directoras de escuela a nombrar maestras interinas en los cargos de docentes en huelga.¹² Muchas estudiantes de magisterio o maestras recientemente tituladas sin trabajo se presentaron en la Jefatura de Policía para postularse como reemplazantes y, desde allí, fueron derivadas a las escuelas. El gobierno aprovechó la necesidad laboral de estas jóvenes y actuó rápidamente, salteando al CGE en sus funciones.

«Allá en la época de Gelsi se crea el gremio de rompehuelgas [...] porque iban a reemplazarnos a nosotros las huelguistas», recuerda Susana. Esto trajo muchos

11. En el diario se evidenciaba, por ejemplo, que entraron policías a la casa de una maestra para dispersar a las y los niños que tomaban clases allí. Una denuncia que tuvo trascendencia nacional fue la de una alumna golpeada por la policía cuando pretendía hacerla entrar por la fuerza a la escuela, mientras esperaba a su maestra en la puerta para ir a otro espacio.

12. Esta forma de proceder ya se había dado en la primera mitad del siglo. El gobierno buscaba garantizar la continuidad del servicio educativo y, al desplazar a las maestras en huelga, tenía también la intención de amenazar y golpear al movimiento.

conflictos con directoras y planteles docentes que rechazaban su ingreso. El comité de huelga pidió rápidamente a las y los huelguistas que evitasen «que los niños reciban enseñanza de pseudoeducadores» (Diario *La Gaceta*, 11 de septiembre de 1959). El gobierno, mientras tanto, enviaba a la policía dentro de las escuelas para garantizar el ingreso de las reemplazantes, lo cual, lejos de resolver los problemas, producía mayor violencia. Para las maestras de la ATEP, ese «otro» amenazante fue el que permitió consolidar su identidad ligada a la defensa de la educación pública, gratuita y laica, así como a la defensa de los derechos laborales con medidas de presión legítimas. «¿Con quiénes las reemplazaban? Con las que estaban en los últimos años de los colegios confesionales... Y nosotros a hacer, lo que diríamos ahora, un piquete para atacarlas. ¡Fue terrible!», dice Coca. Las huelguistas calificaron a las reemplazantes como obsecuentes, faltas de ética profesional y deshonestas; y acusaron directamente a la AGET por sugerir los nombres de las maestras reemplazantes al gobierno.

Diariamente, entonces, las maestras en huelga estaban alerta porque la policía podía dispersar sus clases o porque podían enviar reemplazantes. De modo que se generaban situaciones de constante tensión y acción. La agencia femenina en este caso era notable, pues, si bien había lineamientos generales del comité de huelga, eran las maestras de cada escuela las que actuaban en cada arremetida. Ellas «ponían el cuerpo» para defender su salario y su puesto de trabajo, tanto como la educación de las y los niños. Estas acciones tenían, además, un gran apoyo de las familias y las y los estudiantes, tal como lo representan los naranjazos (muy típicos de las protestas locales) arrojados por niños en la viñeta descripta al inicio de este texto. Las maestras, entonces, se narran permeadas por el discurso sindical oficial, pero no de una manera pasiva, sino, al contrario, en un camino de acción y decisión.

Las maestras reemplazantes veían en la convocatoria gubernamental una posibilidad laboral. Los principales argumentos para defender su accionar se enfocaban en la función social del magisterio y en la crítica al movimiento gremial como movimiento político. Ellas consideraban que «el magisterio de hoy es un verdadero apostolado y no un simple fariseísmo de comerciantes que han tasado su honroso título de maestros en dos mil pesos como anticipo». Además, afirmaban que habían respondido al llamado del Poder Ejecutivo, no como instrumentos serviles, sino para expresar «nuestro verdadero sentir de maestros» (Diario *La Gaceta*, 2 de octubre de 1959). En su discurso asociaban la huelga al caos y la enseñanza a una tarea sagrada.

El 1º de octubre, cuando se levantó el paro, maestras y maestros huelguistas se reintegraron a sus lugares de trabajo. Al llegar a sus escuelas, se encontraron con maestras reemplazantes que se negaban a dejar el cargo, avaladas por una directiva del gobernador. Tal fue el desconcierto, que el CGE debió disponer asueto y doblegar a Gelsi para que el personal titular pudiera reintegrarse. En el caso de maestras huelguistas que no eran titulares, como Coca, fueron desplazadas. Es decir, muchas de las reemplazantes lograron ingresar al sistema.

Finalmente, cuando la ATEP decidió levantar el paro, Sonia recuerda haber ido a plantear su disconformidad al dirigente. «¿Cómo va a levantar el paro? ¡Si

no hemos dejado nunca de dar clases!», le dijo esta joven, junto a un grupo de compañeras, a Arancibia. La anécdota refleja que esos sujetos que formaban «las bases» –denominación que puede adquirir en ocasiones un sentido de subordinación femenino– mostraban que había comprendido la estrategia, que sus motivaciones iniciales se habían desarrollado notablemente en aquel mes de conflicto, que ya veían las consecuencias duras que tendría la derrota y que su participación sindical se profundizaría desde entonces.

REFLEXIONES FINALES

Entre las múltiples posibilidades que abren los estudios históricos de un sindicato docente con perspectiva de género, en este trabajo hemos optado por acercarnos a la experiencia de las maestras en cuanto sujetos de acción sindical. La huelga de 1959 fue un suceso evidentemente significativo en las trayectorias de militancia y experiencia profesional del magisterio tucumano, y emerge engrandecida en las memorias.

El conflicto no estuvo aislado. Se dio en un contexto de recesión e inestabilidad política, que fue debilitando las relaciones entre las y los trabajadores y el gobierno del radical intransigente Celestino Gelsi. En este marco, las tensiones entre el magisterio nucleado en la ATEP y la autoridad fueron en crecimiento; la gran huelga de septiembre de 1959 fue un punto de inflexión. El motivo principal de la medida era el cumplimiento de la ley de equiparación salarial y el pago de deudas. El magisterio decidió, como modalidad de lucha, dar clases en espacios alternativos a las escuelas. Durante los 24 días de paro, mantuvieron aulas en diferentes lugares y lucharon contra las órdenes de dispersión del gobierno, ejecutadas por la policía.

Las maestras rememoran su participación en las movilizaciones y el sostén cotidiano de las clases en espacios alternativos. Estas vivencias en un momento de gran intensidad, como son los movimientos huelguísticos, les permitieron gestar vínculos afectivos con otras maestras, que fueron aliciente para la participación sindical *a posteriori*. La huelga significó un acontecimiento que abrió una etapa de consolidación para la organización docente y de activismo para un cúmulo de mujeres «de carne y hueso». En el mismo sentido, la oposición a las «maestras reemplazantes», que fundaron otro sindicato bajo la protección del gobierno y de la Iglesia, fue un factor fundamental para la consolidación identitaria de las maestras de la ATEP como «sindicalistas» y «huelguistas». En efecto, múltiples aspectos identitarios que emergieron y se fortalecieron al calor del conflicto fueron abonados también por el particular accionar del gobernador Gelsi, quien no las reconocía como interlocutoras válidas y humilló al colectivo por su condición de género.

Analizar los testimonios de las protagonistas nos abre los intersticios de la agencia femenina. A juzgar por sus relatos, ellas parecen no haber renunciado al mandato de las madres-educadoras, aunque lo habrían transgredido con sus participaciones: ya sea enfrentando a la policía y a las reemplazantes, ocupando de lleno el

espacio público, exigiendo un salario digno para vivir. La conducción masculina del conflicto ubicó a las maestras en determinados espacios (espacios alternativos y las calles) donde se abrieron camino a la acción, enfrentando dificultades y tomando decisiones. El sindicato no pretendió que las maestras actuaran «como un varón más», sino que utilizaron la condición femenina de sus bases y la percepción generalizada de apóstoles de la educación como estrategia de lucha. Esta posición permeó en las maestras, quienes encontraron en este conflicto un espacio para implicarse de lleno y, en el sindicato, un espacio más de realización.

Finalmente, el problema de la equiparación no quedó resuelto. Durante el resto de la gestión ucrista, no se actualizarían los índices y se retrasarían en el pago de diferencias. Ahora bien, a pesar de la derrota, el balance de la huelga ha quedado en la memoria de sus protagonistas como un hecho positivo. En efecto, las historias individuales dan cuenta de un conjunto de cambios que acaecieron a fines de los cincuenta en el gremio docente. El sindicato creció considerablemente en términos de organización y lucha. El activismo en la huelga aumentó la cantidad de militantes sindicales docentes y originó nuevas formas de protagonismo, como la asunción de responsabilidades en niveles intermedios (las tres entrevistadas serían delegadas en sus escuelas después de la huelga). Asimismo, las experiencias de articulación con madres, padres, estudiantes y obreros generaron acciones y demandas colectivas que iban más allá de lo laboral: bregaban por el crecimiento de la escuela pública. En definitiva, este conflicto jugó un papel fundante e instaló al magisterio como actor fundamental en la lucha gremial tucumana.

FUENTES

Diario *La Gaceta*

Años 1958, 1959.

Entrevista a Susana A., realizada por Daniela Wieder, noviembre de 2018.

Entrevista a Emma G., realizada por Daniela Wieder, marzo de 2019.

Entrevista a Sonia P., realizada por Daniela Wieder, abril de 2019.

Honorable Cámara de Senadores de Tucumán.

Diario de Sesiones (1958-1959-1960), Tucumán, Legislatura de Tucumán.

REFERENCIAS

Andújar, Andrea *et al.*

2016 *Vivir con lo justo: estudios de historia social del trabajo en perspectiva de género. Argentina, siglos XIX y XX*, Rosario, Prohistoria ediciones.

Ascolani, Adrián

- 2019 «La huelga de profesores en las escuelas normales: los directores, entre la adhesión y la denuncia (Santa Fe, Argentina, 1921)», en *Revista Educação e Emancipação*, São Luis, vol. 12, n° 3, septiembre/diciembre, pp. 13-37.

Crespi, Graciela

- 1997 «La huelga docente de 1919 en Mendoza», en Morgade, Graciela (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 151-174.

Fiorucci, Flavia

- 2016 «País afeminado, proletariado feminista. Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa (1900-1920)», en *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 17, n° 2, pp. 120-137.

Lichtmajer, Leandro

- 2018 «Una síntesis imperfecta. La política de integración del peronismo a la Unión Cívica Radical Intransigente (Tucumán, 1957-1962)», en *Historia (Santiago)*, vol. I, n° 51, pp. 55-77.

Mannocchi, Cintia

- 2010 «Huelga docente en Santa Fe: masculino-femenino o tan cerca y tan lejos de los obreros», en *Conflicto Social*, año 3, n° 4, diciembre, pp. 80-109.

Morgade, Graciela (comp.)

- 1997 *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Oberti, Alejandra

- 2006 «Contarse a sí mismas. La dimensión biográfica en los relatos de mujeres que participaron en las organizaciones político-militares de los '70», en Carnovale, Vera; Lorenz, Federico y Pittaluga, Roberto (comps.), *Historia, memoria y fuentes orales*, Buenos Aires, CeDInCI, Memoria Abierta, pp. 45-62.

Pellegrini Malpiedi, Micaela

- 2019 «Huelgas, maestras y rumores. Una escena de mujeres en lucha a partir de un estudio de caso (Firmat, Argentina, 1921)», en *Revista de estudios de género, la ventana*, n° 49, enero-junio, pp. 283-316.

Ramos Ramírez, Antonio

- 2015 *ATEP: de la escuela a las calles. Construcción y transformaciones del sindicalismo docente tucumano, 1949-1976*, tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.

Rodríguez, Laura

- 2021 «Maestros y maestras y la cuestión de género: planes de estudio, salarios y feminización (Argentina, 1870-1914)», en *Descentrada, revista interdisciplinaria de feminismos y géneros*, vol. 5, n° 1. Disponible en: <<https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe130/13570>> [consulta: 1° de marzo de 2023].

Rosenzvaig, Eduardo

2011 *La oruga sobre el pizarrón: Isauro Arancibia, maestro*, Buenos Aires, Cartago.

Schneider, Alejandro

2006 *Los compañeros. Trabajadores, izquierda y peronismo, 1955-1973*, Buenos Aires, Imago Mundi.

Wieder, Daniela

2018 «El magisterio y el debate en torno a la Ley de Educación de la Provincia. Tucumán, 1958-1960», en *Revista IRICE*, n° 34, pp. 75-95.

Yannoulas, Silvia

1997 «Maestras de antaño: ¿mujeres tradicionales?», en Morgade, Graciela (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Un estado de la cuestión en torno al cotidiano escolar y la educación de los cuerpos en la dictadura militar de 1976

CAROLINA OJEDA RINCÓN

María Teresa declinará de hecho referirle un episodio que originalmente la impulsara, esto es la manera libidinosa en que Dreiman se apoyaba en Baragli en la vereda del colegio esa vez que ella la vio, o bien participarlo de sus sospechas más insistentes, que es que hay alumnos que aprovechan la situación de tomar distancia en las formaciones para progresar verdaderamente en tanteos inadmisibles, y a cambio le menciona esto otro, más reciente pero también más poderoso, y que es su muy firme presunción, y más que eso ya casi su certidumbre, de que hay alumnos que se las ingenian para fumar en el colegio durante el transcurso del horario de clase (Kohan, 2007: 47).

¿Cuál sería la razón para que la preceptora María Teresa, siguiendo de manera obediente las directrices del jefe de preceptores, el señor Biasutto, optara por ponerle al tanto del caso del supuesto fumador y no del, supuesto también, acercamiento libidinoso entre la pareja de jóvenes? Si la consigna fue mirar sin ser advertida, detectar cualquier asomo de amenaza al orden del colegio, y en ambas situaciones fue tal pericia la que le permitió darse cuenta de lo que ocurría, si, en últimas, estaba haciendo muy bien su trabajo aun siendo una preceptora novata, ¿qué hacía que las sospechas por fumar fueran, al parecer, algo más *decible* que los contactos *no debidos* entre estudiantes? Por otra parte, ¿por qué era incorrecto este roce/caricia entre estudiantes, si acaso era lo que allí ocurría? ¿Qué le suscitaba a María Teresa cada mañana, con su mirada vigilante sobre la fila, el percibir ese disimulado contacto de hombros, cuellos, nuca?

La estricta vigilancia en filas, salones, baños y, en general, espacios escolares, así como de las actividades de las/os jóvenes, no era exclusiva del emblemático Colegio Nacional de Buenos Aires al que se refiere Martín Kohan en su novela *Ciencias Morales*. Escenas como estas se repitieron diariamente en otros colegios y escuelas. Esos cuerpos *peligrosamente deseantes* que veía María Teresa, sin ser vista, además de la separación por sexo y la norma de evitar el contacto, debieron cumplir con la presentación personal que el reglamento establecía o atenerse a las

sanciones en caso de incurrir en el desaliño reiterado, la falta de aseo, el cabello largo en los varones o suelto en *las niñas*, el uso de barba en ellos y de maquillaje en ellas, los juegos de manos o fumar, según las resoluciones y circulares emitidas tanto por el Ministerio de Educación, que se extendía para todo el nivel medio y superior, como por las propias instituciones educativas.¹ De esta manera, no tocarse, no mezclarse, ser lo más fiel a una construcción dominante de feminidad y masculinidad resultaban ser algunos de los modos a través de los cuales unos cuerpos escolares llegaban a ser viables.²

La última dictadura militar, entre 1976 y 1983, ha sido un tema ampliamente abordado en la investigación en ciencias humanas y sociales de la Argentina. La historia de la educación no ha sido la excepción y, hasta el día de hoy, sus focos de atención han variado y han contribuido a definir la especificidad de lo educativo en dicho momento, desde diversas perspectivas y enfoques. Estos estudios han abordado las políticas educativas implementadas, discursos pedagógicos, efectos en la formación docente, censura de libros y su impacto en el currículo escolar, prácticas represivas en el contexto educativo, entre otros, ofreciendo un mapa rico en fuentes y uso de categorías analíticas que permiten seguir reconstruyendo el papel que jugó la educación, en todos los niveles, durante el autodenominado «Proceso de reorganización nacional».³

Es importante señalar que la cuestión educativa también ha sido abordada desde otros campos académicos, como la historia social y cultural, y los estudios de memoria (en consonancia con las políticas de memoria impulsadas fuertemente desde la primera década del siglo XXI). Estas investigaciones, con mayor o menor especificidad, han contribuido a la recuperación de historias y memorias de la dictadura, así como a sus relaciones y tensiones con el campo político. También desde el ámbito cultural, encontramos un amplio conjunto de producciones provenientes de la literatura, la música, la prensa educativa especializada y el cine que han participado de manera importante para que ese pasado produzca nuevos sentidos, y así conocer, explicar, interrogar y denunciar los hechos que tuvieron lugar en el marco de un gobierno de facto y frente al cual buena parte de la sociedad argentina se posicionó con un «Nunca más».

En este capítulo, doy cuenta de una parte de la construcción del estado de la cuestión, actividad formal a la vez investigativa y formativa, que ofreció im-

1. Como la circular N° 137 (1979) del Ministerio de Educación; o la N° 3570 (1976), emitida por el rector de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), en la que se reglamentaron medidas relacionadas con el vestuario en los colegios dependientes de esta.

2. En mi trabajo acojo los aportes de Judith Butler (2010) en torno a la construcción sociocultural de los cuerpos. Desde allí, un cuerpo viable hace alusión a su localización material como cuerpo sexuado y generizado, en una esfera de inteligibilidad cultural.

3. Un balance muy completo sobre los estudios que, inscritos en la historia reciente de la educación argentina, se centran en la última dictadura militar fue realizado por Natalia García (2019). En este, se hace una lectura historiográfica para analizar y evaluar logros y deudas de esta producción, las etapas de producción de conocimiento según la agenda disciplinar, los cambios en sus perspectivas epistemológicas y algunas vacancias. Asimismo, identifica las singularidades político-estatales del caso argentino, para entender el crecimiento de esta producción académica. Por último, a partir de su incursión en la provincia de Santa Fe, aporta elementos y problemas del trabajo con fuentes confidenciales.

portantes insumos para la construcción del campo de investigación de mi tesis doctoral. En esta me ocupo de estudiar dos de los colegios dependientes de Universidad Nacional de La Plata⁴ (el Colegio Nacional Rafael Hernández y el Liceo Víctor Mercante) durante la última dictadura militar, focalizando en los modos en que se conformó una cierta cultura escolar (Viñao Frago, 2002; Rockwell, 2018; y Escolano, 2000).⁵ Desde allí, una de las líneas con mayor desarrollo en mi investigación se relaciona con la educación de los cuerpos, que, si bien ha sido una cuestión abordada en los estudios realizados, su recurrencia, además de advertir el lugar central que estos ocuparon, me ofreció interrogantes que resultaron una provocación y posibilidad fértil para incursionar desde una perspectiva de género y sexualidad.⁶

Este texto, que tiene un énfasis más metodológico que historiográfico, es también una respuesta a la invitación que nos extienden los/las compañeras del grupo de investigadorxs en formación en historia de la educación, constituido recientemente como un espacio de discusión e intercambio de nuestros intereses académicos, así como de compañía y contención en el ejercicio desafiante de investigar. Por ello, me interesa cerrar esta primera parte dando cuenta de mi posicionamiento con respecto a la historia de la educación, en la que se enmarca mi voz y lectura. Así pues, me sitúo en esta como campo de conocimiento, como comunidad académica y como gesto político.

En primer lugar, porque tensiona las miradas que desde ciertas perspectivas historiográficas se concentran en los gobiernos y las políticas, y entienden a la institución educativa como un escenario que reproduce lo que desde instancias superiores se decide. En contraste con esta lectura, hemos podido mostrar una autonomía relativa de lo pedagógico, cuyas temporalidades no se ajustan necesaria y sincrónicamente con las decisiones políticas y económicas. En ocasiones, el tiempo educativo –y aún más el tiempo escolar– interrumpe e interroga tales periodizaciones. En segundo lugar, porque las experiencias educativas (sin que necesariamente se restrinjan a la escolarización) marcan hitos e impregnan los cuerpos de huellas que configuran buena parte de las trayectorias biográficas, y en ese sentido constituye una rejilla ineludible para

4. Actualmente, son cinco las instituciones dependientes de la UNLP: Escuela Graduada Joaquín V. González, Liceo Víctor Mercante, Escuela Práctica de Agricultura y Ganadería MC y ML Inchausti, Colegio Nacional Rafael Hernández y Bachillerato de Bellas Artes.

5. Para ello, abordo un corpus de fuentes documentales institucionales conformado por resoluciones, cartas y memorandos remitidos por autoridades de los colegios y la universidad; normativa, planes de estudio y material bibliográfico sugerido en estos; libros de sanciones y actos; legajos de docentes y estudiantes; memorias anuales, expedientes, fotografías y prensa de la época. También trabajo con fuentes orales, construidas entre los años 2016 y 2018 mediante entrevistas a egresados/as, docentes y preceptoras/es de ambas instituciones educativas, que cursaron o trabajaron allí entre 1972 y 1984.

6. En consecuencia, exploro las regulaciones sobre los cuerpos a partir de un marco interpretativo que se sintetiza en tres premisas: en primer lugar, que los cuerpos no son una esencia, ni una evidencia biológica dada, sino productos de fuerzas y luchas de poder y saber. En ese sentido, en segundo lugar, es posible afirmar que son producidos e intervenidos en un sistema político: instituciones, disciplinas, normas. Y en tercer lugar, que su producción es histórica y situada (Butler, 2010). De este modo, si entendemos los cuerpos como construcciones, podemos reconocerles en su contingencia. Construcciones en cuanto que procesos temporales que operan a través de la reiteración de normas que, a la vez que los producen, los desestabilizan (ibíd.).

pensar la constitución de subjetividades. Por último, transito la historia de la educación asumiendo que hemos de situarnos en los debates y las discusiones públicas sobre la educación, problematizando la producción, circulación y asimilación de ciertos discursos.

En ese último punto, la historia reciente de la educación ofrece elementos para comprender cómo y por qué se instaló la racionalidad técnica que busca responder a las demandas del mercado, ya sea a través de discursos de calidad y competitividad; o mediante la insulsa posición que hoy pondera una cierta «educación emocional» por encima de otros proyectos. Solo menciono dos de las «urgencias» de este tiempo, que sustentan la toma de decisiones o formulan agendas de intervención y hasta de movilización. Por todo esto, la discusión histórica, como alentara hace unos años un grupo de profesores de historia de la educación, es necesaria para «enriquecer los debates políticos que deben desembocar en la construcción de nuevos sujetos de la emancipación social, para que, en la medida de lo posible, las heridas cicatricen» (Puiggrós [dir.], 1997: 11). Y heridas y cicatrices, necesariamente, nos remiten a los cuerpos.

El texto se estructura en dos apartados. En el primero de ellos, hago una descripción general, por décadas, de los grupos académicos que han contribuido en la consolidación de un campo de estudios. En el segundo, presento una clasificación temática de la producción académica, que me fue útil para acotar un marco de profundización a partir de formular preguntas e identificar vacancias.

DICTADURA Y EDUCACIÓN: LA CONSOLIDACIÓN DE UN CAMPO DE ESTUDIOS

Es preciso destacar, inicialmente, tres grupos académicos con una importante trayectoria en los análisis sobre la educación en la dictadura. El primero de estos es el área de educación y sociedad de Flacso-Argentina. Si bien sus trabajos no estuvieron enmarcados en la historia de la educación, sus contribuciones al campo han sido ineludibles. Surgió en 1982 y contó con la participación de investigadoras como Cecilia Braslavsky, Guillermina Tiramonti, Juan Carlos Tedesco, entre otros. Estos analizaron el impacto y los efectos a futuro de las políticas educativas formuladas en el periodo de la dictadura, dirigiendo el foco de atención a temas como las políticas curriculares, la burocracia educativa y las lógicas institucionales; e identificaron como una de las mayores consecuencias la profundización de la segmentación interna del sistema educativo y la pérdida de la función de la escuela de garantizar el acceso a los saberes socialmente válidos a los sectores populares. A su vez, realizaron un aporte importante en el diseño de políticas públicas educativas en un marco de democracia (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1985; Braslavsky, 1985; Tiramonti, 1989).

En la década siguiente y desde una perspectiva histórica, se crea el proyecto «Tendencias ideológico/pedagógicas en la historia reciente de la educación argentina» (Tipherea), dirigido por Carolina Kaufmann, que articuló

producciones e investigadoras/es de varias regiones del país.⁷ Entre los temas abordados en ese entonces, estuvieron: la formación docente, la universidad y los grupos académicos, la enseñanza de los saberes y la recepción de tendencias pedagógicas, la censura de libros y su impacto en el currículo escolar, las prácticas represivas en el contexto educativo, entre otros.⁸ Este podría ser el grupo consolidado más antiguo de estudios sobre el tema en la Argentina, que desde el 2014 continuó como centro de estudios e investigación «Historia de la Educación Argentina Reciente» en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional del Rosario, ampliando la investigación académica relativa al campo.⁹

De la misma década de los noventa, la colección dirigida por Puiggrós *Historia de la educación en la Argentina* (1997) contiene, en el tomo VIII, capítulos que parten de la derrota del peronismo en 1955 y llegan a la dictadura de 1976 en los que se abordan los periodos dictatoriales de la segunda mitad del siglo XX. Su carácter pionero no solo inauguró la posibilidad de acceder a una historia, hasta ese momento más bien fragmentada o perdida en lecturas de mayor amplitud, sino que introdujo problemas y objetos escasamente estudiados hasta ese momento, aun cuando se enfocó mayormente en el ciclo primario.

Los trabajos referenciados en los párrafos anteriores, escritos, como señaló Puiggrós (1997: 14), «mientras el sistema escolar tradicional entraba en agonía» con la implementación efectiva de las políticas neoliberales, ofrecieron las primeras inquietudes para construir un campo de investigación, por entonces aún tan disperso como inaprensible: represión, adolescentes, censura, moralización, sexualidad juvenil. Estos serían los derroteros que me fueron demarcando una ruta para discutir con la bibliografía histórica disponible.

Es preciso decir que, en la década de 2000, las investigaciones enfatizan la importancia de analizar la dictadura de 1976 en procesos mayores de la historia de la educación en la Argentina. Bebiendo, a su vez, de los debates y la renovación de la historia social con respecto a la legitimidad de la historia reciente (D'Antonio, Andújar y Eidelman, 2008), los análisis asumen a la dictadura como un punto de inflexión en la dinámica que había caracterizado al sistema educativo hasta el momento. Con ello, se desplazan de la mirada sobre la dictadura como un acontecimiento excepcional, extraño o aberrante, aunque tuviera un poco de todo ello (Pineau *et al.*, 2006).

7. Iniciado a mediados de los noventa en las Universidades Nacionales de Rosario y Entre Ríos.

8. Los tres tomos de *Dictadura y Educación* conforman la serie de *Historia de la Educación Latinoamericana*, un proyecto editorial que recoge la investigación de Tipherea. El primero de estos, sobre la universidad y los grupos académicos (2001); el segundo, sobre la depuración y vigilancias en las universidades (2003); y el tercero, sobre textos escolares (2006). Estos se encargaron durante un buen tiempo de dar a conocer huellas, hallazgos, efectos y reconfiguraciones en la cultura escolar, y orientaron, a su vez, rutas posibles de indagación. Se focalizaron principalmente en ciudades como Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe.

9. Mediante Resolución N° 492 (2014). Cuenta con investigadores/as de todo el país y organiza la producción académica en las líneas de investigación: Historia y política educacional argentina (1960-2000), Investigación y enseñanza del pasado reciente y Estudio de los textos escolares (Manualística Escolar, 1960-2000). Próximamente, pasará a radicarse en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), bajo la dirección de la doctora Sonia Riveros.

En ese sentido, resalto los trabajos focalizados en el periodo posdictatorial o alfonsinista, donde se analiza cómo se reconfiguró el mapa político-educativo, que supuso una continuidad y profundización del proyecto económico impuesto durante el terrorismo de Estado (Southwell, 2002, 2007a y 2007b y Wanschelbaum, 2012 y 2013).¹⁰ También se sumaron comprensiones de los efectos de las políticas de corte subsidiario en trabajos de corte nacional y algunos casos institucionales, aunque, como señala García (2019), en un balance político y académico del periodo dictatorial, estos últimos siguen siendo escasos.

Mención aparte merecen los estudios sobre memoria, que para los inicios del siglo XXI marcan una tendencia importante en la investigación histórica: la incorporación de las voces de actores que amplían las perspectivas y tópicos abordados.¹¹ De estos se desprende la discusión por la dupla *memoria e historia*, que ha arrojado interesantes problemas para pensar cuestiones en torno a la veracidad, la memoria individual y colectiva, la memoria como deber, las memorias cristalizadas, las disputas sobre el recuerdo y el olvido, entre muchas otras. Estos trabajos han sido, a su vez, sustento de programas institucionales que tienen como objetivo incidir en las políticas públicas de memoria. Sus alcances abarcan diversos escenarios, no solo el educativo, y en este han abordado desde la problematización de la enseñanza de la historia reciente hasta la denuncia y visibilización del terrorismo de Estado, la defensa de los derechos humanos y el avance en procesos de verdad y justicia.¹²

En el marco de la educación, entre los primeros aportes está el de Rubén Cuzza (2006), que ahonda en discursos acerca de la memoria, con relación a los derechos humanos en la historia reciente de la Argentina, a partir de experiencias de docentes y estudiantes de una escuela de los suburbios del Gran Buenos Aires. A partir de una sensibilidad personal con que se involucra en su propia escritura, desarrolla tres debates que, en el momento de publicación, fueron muy pertinentes para el campo de la memoria en historia reciente de la educación. Estos son: ¿la memoria es historia?, ¿historia reciente no es historia? e historia es memoria.

También de manera temprana en el campo de la historia de la educación, Marcelo Mariño (2006) problematizó tres ejes temáticos: cómo se conforman las me-

10. Vale mencionar otros trabajos que, aun cuando no tuvieron como único interés pensar estas continuidades, las analizan en el marco de la ideología neoliberal en el plano estatal, ya sea a nivel nacional como regional, a partir de los noventa. Incluso, problematizan ciertas lecturas del rumbo de la educación después de la dictadura, que prevalecen en ciertos sectores tanto académicos como políticos (Puiggrós, 1999; Feldfeber e Ivanier, 2003; Feldfeber, 2009 y De Luca, 2016).

11. Las referencias a la socióloga Elizabeth Jelin, una de las precursoras en este campo de estudios en Latinoamérica, son permanentes, aun cuando lo educativo ha sido solo una de las líneas de abordaje, y sobre todo en lo referido a la enseñanza y transmisión de la historia reciente. Aquí es importante mencionar la colección *Memorias de la represión*, compuesta por diez libros, que presenta los resultados de un programa de investigación desarrollado por el Panel Regional de América Latina (RAP) del Social Science Research Council, y financiado por las fundaciones Ford, Rockefeller y Hewlett. Su propósito fue promover la investigación y la formación de investigadores sobre las memorias de la represión política en el Cono Sur y estuvo dirigido por Jelin y Carlos Iván Degregori.

12. Aquí podemos referenciar los trabajos realizados en el marco del programa Jóvenes y Memoria, dentro de los que se encuentran los dossiers *Educación y Memoria* -que cuentan con análisis del proceso de construcción de la memoria, fuentes, actividades para el aula, cronología y bibliografías detalladas- y la colección *Modelos para armar*, una serie de producciones audiovisuales realizadas en el marco del mismo programa. Todos estos recursos se encuentran disponibles en la página de la Comisión Provincial por la Memoria.

morias, cuáles son sus complejidades y qué trama cultural contribuyó a construir la educación argentina, desarrollando una rica y densa discusión sobre la construcción de discursos sobre el pasado. Luego, recuperó experiencias de personas que por aquellos años transitaron la escuela en diferentes puntos de la Provincia de Buenos Aires y las huellas que en ellos produjo. El acercamiento por medio de entrevistas arroja una conclusión importante que tensiona algunas lecturas de los otros dos ejes temáticos: salvo en los temas referidos a la vestimenta, no hubo una percepción de cambios estructurales en las escuelas durante el periodo dictatorial, puesto que se compartía la idea acerca de que existía un núcleo autoritario en la cultura escolar, aun antes del golpe de 1976, que la política educativa de la dictadura exacerbó y explicitó con mayor contundencia.

Otros estudios que aportan elementos y renuevan esas primeras reflexiones son los de Talía Meschiany (2011 y 2020), dedicados a profundizar metodológicamente en el trabajo con testimonios, así como en los entrecruzamientos de las memorias individuales con acontecimientos políticos, sociales y culturales más amplios; y en los modos de apropiación, procesamiento y reparación del dolor del pasado reciente, cuya marca ha sido el terrorismo estatal y la violencia política. En ese sentido, la incorporación de las voces de los actores ha de alentar a aprehender la dictadura desde sus inherentes inestabilidades, sus permanentes contradicciones y desde aquellos colectivos e individuos que agenciaron sus potenciales fisuras.

Con una lectura más detallada de la producción académica referenciada, expongo a continuación una organización por ejes temáticos, que, como señalé anteriormente, me ha ido procurando un marco de profundización. En otras palabras, fue a partir de esta bibliografía que exploré el cruce entre dictadura, educación y cuerpos, y opté por situarlas en la dimensión cotidiana de las instituciones educativas. Resalto el carácter arbitrario y necesariamente provisional de esta clasificación, debido a su constante actualización y reelaboración. En el primero de los ejes, ubico los abordajes sobre las políticas educativas emanadas del gobierno dictatorial y los impactos de estas en el currículo y las prácticas educativas. De este marco amplio se desprende un segundo eje, en el que identifiqué a aquellos que analizan la configuración de discursos pedagógicos, que produjeron particulares modos de la circulación de ideas pedagógicas y prácticas de enseñanza. En un tercer eje, doy cuenta de trabajos de otros campos disciplinares y de sus aportes a mi propuesta de investigación, entre estos, y principalmente, la historia social con perspectiva de género.

PRIMER EJE TEMÁTICO: ABORDAJES SOBRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS IMPLEMENTADAS EN LA DICTADURA

En este eje, es preciso partir de un planteamiento en el que coinciden varios autores que han estudiado en profundidad los años del autodenominado «Proceso de Reorganización Nacional» (PRN, en adelante), y es que los militares no diseñaron un proyecto educacional sistemático y orgánico (Pineau *et al.*, 2006;

Southwell, 2002; y Vassiliades, 2006), pero implementaron una serie de políticas educativas dispersas y desconectadas entre sí que cobijaron la burocratización y verticalización de su estructura administrativa, habilitaron perspectivas tradicionalistas para pensar lo pedagógico, pusieron un foco en una formación docente que concebía a los educadores como garantes de la remoralización de la sociedad argentina, entre otras.

Uno de los trabajos más referenciados sobre la educación durante la dictadura de 1976 es *El principio del fin* (Pineau *et al.*, 2006). El primer capítulo del libro, de autoría de Pineau, presenta un análisis de las políticas educativas, específicamente las escolares, que desarrolló el gobierno militar como parte de su proyecto social. Su planteo central es que esta política se instrumentó a partir de dos estrategias, la represiva y la discriminadora. La primera de estas tuvo como propósito restablecer unos «valores perdidos» en el sistema educativo y hacer desaparecer los elementos de democratización y renovación cultural de los años sesenta y comienzos de los setenta, a través de uniformar la diversidad de voces, unificar y disciplinar. Esto implicó, además, la prohibición de actividades políticas y gremiales; la estricta vigilancia de docentes y preceptores; la limitación a que estos tomaran decisiones pedagógicas, sugirieran bibliografía u opinaran sobre aspectos que pudieran considerarse «subversivos».

La estrategia discriminadora buscó desarticular los dispositivos homogeneizadores favorables a la democratización social, fundantes de la escuela argentina, y la consolidación de un sistema educativo diferenciado, según los distintos sectores sociales, que pudiese atender las demandas del mercado. A través de esta estrategia, puede comprenderse cómo el Estado se fue corriendo de su rol como agente educador, compartiendo dicha función con la iglesia católica y las empresas privadas,¹³ así como con las políticas curriculares impulsadas, de corte restaurador y fundamentalista. De acuerdo con Pineau, la combinación de estas estrategias fue el principio del fin de esa escuela pública heredada de las décadas previas, y se sentaron las bases de los proyectos educativos neoliberales de los años posteriores. Con la dictadura del 24 de marzo de 1976, dirá el autor, se cifró la muerte del sistema educativo moderno en Argentina.

Sobre este conjunto de consecuencias, Romina De Luca y Natalia Álvarez (2012) analizaron las principales reformas que la dictadura llevó a cabo en el nivel medio, centrándose en las transformaciones en el currículo y en el régimen de disciplina y de evaluación, a través de las cuales el régimen castrense asumió la tarea de disciplinar y proyectar la transformación de la secundaria. Concluyen, entre otras cosas, que el gobierno militar no solo tuvo entre sus propósitos y acciones eliminar las experiencias previas y disciplinar las fuerzas sociales, constituyendo un momento de síntesis de tendencias previas, sino que algunas de sus reformas perduraran a largo plazo. En otro trabajo, analizaron el «Sistema dual», experiencia que se inicia en 1980 dentro de la modalidad técnica de educa-

13. La educación sexual, por ejemplo, fue una de esas funciones que se delegaría a entidades del sector privado, como, por ejemplo, la Asociación Argentina de Protección Familiar. Un análisis sobre su propuesta de educación sexual en tiempos de dictadura puede leerse en Ojeda Rincón (2020).

ción, que suponía una práctica laboral como mecanismo de formación técnica del alumnado. En este sentido, la orientación, la capacitación laboral y la adquisición de determinadas pericias de fuerza de trabajo eran las tareas que el nivel medio debía promover (De Luca y Álvarez, 2014). Otros estudios que abordan las políticas educativas en sus expresiones represivas son los de Mariana Gudelevicius (2008, 2010a y 2010b) en torno a la recepción de estas políticas en las escuelas, el modelo represivo sobre los maestros, el devenir docente frente a las políticas de transferencia en algunas provincias y la vida cotidiana.

En los últimos diez años ha ganado terreno la mirada hacia procesos locales y provinciales en términos de políticas educativas y la administración del sistema educativo, marco de regulación de la profesión docente. Al respecto, Nicolás Arata y Myriam Southwell (2014: 14) señalan que una perspectiva local en la historia de la educación permite descentrar la mirada, redefinir la interpretación en torno a la difusión y recepción de las ideas pedagógicas y volver a ponderar la capacidad de agenciamiento de los sujetos y las escuelas, reconociendo en ellos la existencia de tensiones entre poderes centrales y locales.

Desde allí, son valiosos los trabajos de Alejandro Vassiliades que se concentran en la Provincia de Buenos Aires, en los cuales analiza dichas regulaciones de la profesión docente y los sentidos que organizaron las políticas educativas desarrolladas durante la dictadura, sintetizadas en: remoralizar y modernizar. Plantea el autor que el Estado provincial intervino la escuela, sospechosa de formar el germen subversivo, para la difusión de principios occidentales cristianos, con el objetivo de formar «un nuevo hombre» que conformara una sociedad armónica y exenta de conflictos. Esta propuesta moralizante estuvo acompañada de un conjunto de dispositivos de mayor control del accionar de docentes y estudiantes.¹⁴ Otras medidas, político-pedagógicas, fueron menos visibles en comparación con las anteriores, y estuvieron orientadas a modernizar el sistema educativo para responder a las demandas del mercado. Bajo una apariencia menos antidemocrática, se consolidaron en el tiempo desde la vuelta a la democracia; entre ellas, la necesidad de que el Estado abandone su papel de agente educador y responsable del derecho a la educación, sentido que, a nivel regional, ya está incorporado (Vassiliades, 2006 y 2008 y Southwell y Vassiliades, 2009).

Igualmente destaco los trabajos de Laura Rodríguez (2007a, 2007b, 2010, 2011a, 2011b, 2012), con amplia bibliografía y uso de fuentes de diverso orden, en los que analiza las reformas al estatuto docente; el papel de instituciones y grupos sociales y políticos que vehiculizaron sus intereses a través de la dictadura, entre los que resaltan ciertos sectores de la iglesia católica por su importancia y fuerte presencia en diferentes actividades educativas; el sistema de control y sanción de docentes; la reconstrucción de trayectorias profesionales de funcionarios

14. Otra mirada local, aunque no centrada puntualmente en la educación, la ofrece Laura Luciani (2017) en su estudio sobre representaciones, políticas y experiencias juveniles en Rosario durante la última dictadura militar. En uno de los capítulos, analiza las políticas que se introdujeron desde la dictadura y modificaron las prácticas y relaciones en el interior de las instituciones educativas; mientras que, en otro, estudia la militancia política juvenil, con el fin de comprender qué derroteros siguieron las prácticas políticas, así como los sentidos que adquirió la pertenencia partidaria en aquellos años.

públicos militares y civiles en el ámbito educativo; entre otros. Sus trabajos han aportado en demostrar que el Estado autoritario, para el caso de la política educativa nacional y provincial, estuvo lejos de ser un actor racional con lógicas unívocas o coherentes. Acojo su llamado a «evitar presuponer la eficacia de los discursos e identificar qué cuestiones fueron efectivamente modificadas, sobre cuáles hubo desacuerdos y qué otras resultaron sin cambios» (2007b: 70).¹⁵

El conjunto de trabajos de eje temático sugiere, con diferentes niveles de profundidad, que las políticas tuvieron una «impronta productiva» con la que se rompió el modelo de escuela única que era una huella constitutiva del sistema educativo argentino, dejándolo al final de este periodo más desigual y discriminatorio. Asimismo, estas políticas afectaron la vida cotidiana de las instituciones educativas, cuyo rasgo común fue el control y la vigilancia de todos los actores educativos en todos los niveles, las instituciones y los contenidos; control que se pretendió ejercer en términos ideológicos, comportamentales y relacionales.

SEGUNDO EJE TEMÁTICO: ABORDAJES SOBRE LOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS Y SU INCIDENCIA EN LA CULTURA ESCOLAR

Previamente, autoras como Carolina Kaufmann y Delfina Doval (2007) analizaron los discursos pedagógicos que produjo la dictadura. En su trabajo, afirmaron que durante el régimen de facto funcionó una pedagogía autoritaria, conformada por elementos que le son muy «propios», los cuales reforzarían las tendencias autoritarias ya existentes. Tales tendencias se empeñan en la búsqueda de «el orden» en oposición a prácticas que se perciben amenazantes. La construcción de otredades que ponen en peligro dicho orden, cimentado en ideologías de la exclusión y división entre mayorías y minorías, tiene como efecto que sean leídas como abyección, subversión o alteración. Otros elementos son el refinamiento de las técnicas de control, la docilización de los cuerpos, las relaciones unilaterales, el establecimiento de sistemas de permisos y prohibiciones, la definición de peligros y riesgos como el disenso, la colectividad o la diferencia de opiniones y expresiones, entre otros. Articulando con el planteo de Pineau, podríamos decir que parte de lo que se instrumenta como estrategia represiva estaría fundamentado, principalmente, en una *pedagogía autoritaria*.

Esta pedagogía se expresó en la cotidianidad de la escuela, por ejemplo, a través del reforzamiento de rituales y actos escolares en torno a los símbolos nacionales y los valores cristianos, así como en el currículo (Rodríguez, 2009). Varios trabajos de reconstrucción histórica muestran las transformaciones que hubo tanto en la enseñanza de los saberes como en los contenidos. En esta dirección, la compilación de Kaufmann en torno a la manualística dictatorial

15. Su producción, además de permitirme ampliar este balance, nutrió mi trabajo con reconstrucciones sobre las universidades públicas en la dictadura, entre estas, la Universidad Nacional de La Plata, de la cual dependen los colegios de mi estudio (Rodríguez, 2014, 2015).

(2006) es quizás el trabajo donde vemos la reconstrucción más completa de esta pedagogía y su funcionamiento específico en las disciplinas escolares. Allí reúne textos de Pineau, que aborda los libros de lectura; Laura Artieda, que trabaja las representaciones sociales de otredades en los libros de texto; Kaufmann y Doval, que abordan la formación cívica y moral; Fabiana Alonso, que se ocupa de las ciencias sociales; entre otros.

Uno de los casos más conocidos es la depuración de la materia Estudios de la Realidad Social Argentina (ERSA), que se introdujo en 1974 para el nivel medio y superior, y su reemplazo por Formación Cívica. En ese orden, un elemento central de esta discursividad pedagógica autoritaria es «la unicidad pedagógica que soslaya las condiciones sociales de la escolarización, cimentada sobre principios dogmáticos» y que «busca acentuar la uniformidad homogeneizante de saberes y prácticas» (Kaufmann, 2007: 3). El dispositivo pedagógico procesista, dice la autora, es «aquel en el que converge el discurso cívico-militar, enfatizando una pedagogía de los valores y del esfuerzo de una clara intencionalidad moralizadora, disciplinadora y autoritaria» (ibíd.: 4).

Por esa línea, Alonso (2009) presenta un análisis de los contenidos nacionalistas y católicos en la escuela pública santafecina, mostrando que estos fueron funcionales a la definición de una situación según la cual el sistema educativo estaba acechado desde adentro por aquello que se denominó «subversión». En uno de sus apartados muestra los ritos escolares relacionados con estos contenidos nacionalistas, en los cuales los símbolos nacionales fueron investidos de solemnidad: saludo a la bandera, bendición de esta por parte de sacerdotes, oraciones dirigidas a los símbolos patrios, participación del alumnado en actos religiosos, entre otros. Estos análisis sobre los saberes, contenidos y las prácticas de enseñanza permiten observar los modos en que las acciones organizadoras de los saberes cumplían un papel de formación ideológica tanto o más potente que la que se daba en los debates políticos o escenarios de confrontación política.

Mariño (2006), por su parte, propone que la dictadura produjo una pedagogía de la sospecha, caracterizada por atribuirse la capacidad de detectar una conspiración que estaba impregnada en el cuerpo social. De ahí que los adversarios «subversivos», previamente demonizados, debían eliminarse. Sostiene el autor que para los militares la escuela fue el espacio privilegiado para la «amenaza del marxismo». Niños y jóvenes fueron considerados frágiles frente al enemigo marxista, al tiempo que blancos privilegiados de la desconfianza y medio para su propagación. Varios años después, estos aportes de Mariño podemos articularlos con el trabajo de Natalia García (2017), quien ofrecerá renovadas comprensiones en torno a mecanismos a través de los cuales esta pedagogía de la sospecha se concreta: las delaciones de civiles, rastreadas en documentos oficiales del Archivo Provincial de la Memoria de Santa Fe.

Los estudios relacionados con estos dos primeros ejes (políticas educativas implementadas en la dictadura y discursos pedagógicos y su incidencia en la cultura escolar) son los que predominan y hacen especial énfasis en las estrategias represivas, cuyo objeto de intervención es el cuerpo. Una parte, sin embargo, queda

por indagar: la certeza que resulta cuerpo de esa violencia con que la autoridad se impone. ¿Qué pasa con ello en la construcción de una identidad sexual, de una expresión de género? El miedo, el respeto a la autoridad, la norma inquebrantable, en un contexto dictatorial, ¿qué formas y usos produce en/del cuerpo?

Mi planteo es que la especificidad del autodenominado «Proceso de reorganización nacional», al pretender «restituir los valores esenciales que sirven de fundamento a la conducción integral del Estado, enfatizando el sentido de moralidad, idoneidad y eficiencia», regido por los «valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino»,¹⁶ implementó en su accionar en las instituciones educativas secundarias estrategias de regulación altamente generizadas a través de las cuales hizo inteligibles unos cuerpos y unas sexualidades. Así pues, no es difícil suponer que la dictadura hizo énfasis en un orden corporal binario, mediante roles de género diferenciados y en aras de mantener un sistema sexo-género –así como también una sexualidad–, y en las instituciones que lo regulan, como la familia. Pero, al mismo tiempo, a partir de sancionar, vigilar y reprimir desde una matriz heterosexual (Butler, 2010), los cuerpos abyectos –géneros y sexualidades disidentes– fueron puestos en sospecha.

Por otro lado, estos trabajos resaltan que cuestiones como el autoritarismo, que es quizás la noción que con más fuerza se nos presenta cuando pensamos en la educación en la dictadura, son uno de los elementos constitutivos del sistema educativo argentino que la dictadura exacerbó hasta llevarlos a lo grotesco. En este sentido, si las regulaciones de los cuerpos, los géneros y las sexualidades son constitutivas de las instituciones educativas, ¿qué novedad introdujo la dictadura en dicha regulación? La tarea, entonces, será identificar aquellos indicios sutiles, quizás, que sugieran cambios; o la exacerbación, en el periodo de estudio, de mecanismos ya presentes en las instituciones; o, por el contrario, las continuidades.

TERCER EJE TEMÁTICO: APORTES DE OTROS CAMPOS

Desde otro campo también muy sólido en la producción investigativa –los estudios históricos desde una perspectiva de género y las sexualidades–, encontramos una serie de trabajos en torno al papel del Estado desde sus instituciones y las pugnas entre estas por el control y la represión de la sexualidad (D'Antonio, 2015 y 2016). En estos estudios llama la atención la poca referencia a la escuela como institución estatal, cuya intervención por parte del gobierno militar y su reordenamiento tienen una importancia ineludible. En este mismo campo de estudios, encontramos trabajos centrados en el análisis de las transformaciones culturales en la vida cotidiana, donde la sexualidad será una de las dimensiones más intervenidas, disputadas y reguladas.

16. Acta que fija el propósito y los objetivos básicos para el PRN. Buenos Aires, 24 de marzo de 1976.

Autoras como Isabella Cosse (2010), Karina Felitti (2012) y Dora Barrancos (2007 y 2014) muestran que fueron tiempos de rupturas y transformaciones en los terrenos de la sexualidad y los roles de género, y las/os jóvenes fueron principales protagonistas al configurar otras maneras y motivaciones para las relaciones afectivas, los encuentros sexuales, la expresión de los afectos, entre otros. La industria cultural, a través del cine, la publicidad y la moda, hizo circular estilos de vida «modernos» que ponían en crisis el modelo tradicional de la familia, la autoridad adulta y las instituciones como la escuela, en posición de únicas garantes de la educación y la formación de subjetividades de niñas, niños y jóvenes. A su vez, ciertos grupos de mujeres, al calor del feminismo y la lucha social, empezaron a develar aspectos que durante muchos años estuvieron silenciados en el ámbito privado: violencia machista, frustraciones sexuales, encierro y limitación de posibilidades de estudio y trabajo. La amplia difusión que tuvo la píldora anticonceptiva y una buena recepción por parte de algunos grupos feministas y profesionales de la salud se tensionaba con las políticas demográficas de orientación pronatalista.

Si bien varios de estos hechos han quedado registrados en la historia de los países de Occidente y definieron una época de emancipación y modernización, una cosa se vivía en las capitales y grandes ciudades y otra muy distinta en las periferias. El caso argentino no está exento de ello. Las autoras referenciadas alertan que dichos cambios fueron asumidos especialmente por los sectores medios urbanos, quienes se insertaron con mayor facilidad y rapidez en las prácticas modernas de sociabilidad y consumo.

Valeria Manzano, por su parte, en su trabajo sobre la juventud en la Argentina (2017), ha señalado que la expansión de la escolarización secundaria, una de las apuestas alcanzadas por el gobierno peronista y que iría en crecimiento y diversificación progresivamente, tuvo como características: el acceso de sectores sociales para quienes anteriormente estudiar no era una posibilidad; la feminización de la matrícula, dado que hacia 1960 las adolescentes ya representaba la mitad del alumnado; y el aumento de las instituciones católicas que también convocaron un buen número de estudiantes gracias a la posición subsidiarista impulsada en la llamada «Revolución Libertadora» (Manzano, 2011). Sobre este emergente grupo social, se proyectaron tanto temores como esperanzas frente a la posibilidad de un cambio social, cultural o político (Cosse, Felitti y Manzano, 2010). Estas transformaciones, entre otras consecuencias, hacían confluir en el espacio educativo a varones y mujeres, y con ello cambiaban también sus modos de socialización. Los estudios de juventudes muestran que, para la dictadura y su discurso de la guerra integral contra la subversión, los jóvenes constituyeron un elemento sospechoso y peligroso.

En línea con lo anterior, el intercambio entre la historia de la educación y la historia social con perspectiva de género encuentra asidero si pensamos en la institución educativa como punto de articulación, en cuanto institución política e ideológica que produce, organiza y regula el sexo y la sexualidad. En ese sentido, cabe interrogarnos por aquellas feminidades y masculinidades que se producen, circulan o resignifican en el periodo de estudio, y por las relaciones de poder que

se instituyen en torno a la diferencia sexual y a la organización concreta y simbólica de la vida social. En otras palabras, poner el foco en los modos en que se expresan y actualizan los marcos normativos y simbólicos de construcciones identitarias hegemónicas de hombre-mujer. También es posible analizar sus contradicciones, sanciones y abyecciones.

Por último, quisiera mencionar también trabajos de otros campos y disciplinas, con fines didácticos, periodísticos y académicos, cuyos aportes han nutrido mi trabajo investigativo y lo han dotado de una articulación de perspectivas y herramientas metodológicas. Entre estos, conviene destacar los de Hernán Invernizzi y Judith Gociol (2002), quienes focalizaron en el funcionamiento de las políticas de censura en libros, periódicos, revistas y editoriales, y dedican un apartado a la educación. Paula Guitelman (2006), por su parte, analiza el tipo de subjetividad infantil que la revista *Billiken* conformó en el plano discursivo durante la dictadura. La importancia de esta revista es que circuló en las familias e instituciones educativas, por lo que se desplaza, necesariamente, de la tajante división público y privado. Otro trabajo a destacar es el de Santiago Garaño y Werner Pertot (2006), quienes, a través de fuentes oficiales, institucionales y orales, reconstruyeron la militancia estudiantil y parte de la vida cotidiana en el Colegio Nacional de Buenos Aires.

La producción académica sobre la educación y la dictadura, así como la cultural –cine o literatura–, permiten pensar históricamente la conformación de imaginarios educativos. Por ello, otro conjunto de producciones del campo de la literatura, la música y el cine acompañaron mis búsquedas y necesidades de ampliar el repertorio de miradas sobre el tema de investigación.¹⁷ Asimismo, un sinnúmero de programas de la televisión pública sobre la dictadura, la educación y la juventud, y series completas de material educativo.¹⁸ Mis primeras comprensiones sobre la última dictadura en Argentina empezaron con estas fuentes, las cuales me ofrecían el desarrollo de pensamientos íntimos y sentimientos de aquellos personajes que protagonizaban los hechos. Su riqueza para el problema que abordó consiste en la capacidad que tienen para dar cuenta de experiencias personales y colectivas en torno a las normas reguladoras de género y sexualidad. Desde allí, y en cuanto producto cultural, lejos de mostrarme una vivencia individual, me permitieron identificar un registro de sensibilidades recurrentes que dotaban de sentidos múltiples y, en ocasiones contradictorios, aquello que se instituye como «hecho histórico».

17. Solo por mencionar algunas, destaco *Rock y dictadura* (2005) de Sergio Pujol (egresado del Colegio Nacional Rafael Hernández), la novela de Martín Kohan (2007) (egresado del Colegio Nacional de Buenos Aires) y el filme sobre el mismo texto, *La mirada invisible*. En 2017, se estrenó el filme *Sinfonía para Ana*, dirigido por Ernesto Ardito y Virna Molina, que ahondó en expresiones políticas, culturales y sociales de jóvenes de la misma institución, donde las relaciones entre pares, la iniciación sexual y las diferencias de género en la militancia política fueron temas centrales de su época.

18. Muchas de estas producciones son apuestas estatales por transmitir un pasado y tienen fines conmemorativos y políticos. Vale destacar los logros alcanzados en los gobiernos kirchneristas, a propósito de reabrir los juicios a represores, la creación de los sitios de memoria, el apoyo a organizaciones sociales de víctimas y desaparecidos, entre otros.

Todas estas producciones, con las que mis intereses encontraban respuestas y sobre todo más preguntas, estuvieron presentes a través de entrevistas, trabajo de archivo, visitas y recorridos a las instituciones, asistencia a vigiliias, clases públicas, conferencias, conmemoraciones, conversaciones informales, entre otros. Todas ellas confluyeron en ofrecerme pistas para afinar la mirada y registros disímiles con los que pude arriesgarme a triangular información y multiplicar sentidos en el plan inicial de esta investigación.

CONSIDERACIONES FINALES

En este capítulo, he mostrado un recorrido por el acumulado investigativo que se condensa en la producción académica (y algunas producciones culturales y pedagógicas) que antecede mis intereses temáticos. Esto con el fin de reconocer los límites de lo ya investigado y formular preguntas inéditas, aunque necesariamente susceptibles de ser pensadas e investigadas desde dicho acumulado. En la intersección de estos abordajes, fui identificando el cotidiano escolar mediante reconstrucciones de los modos en que se impuso una fuerte uniformización de las conductas y un exacerbado sistema de normas y sanciones, así como también prácticas en torno a la vigilancia del vestuario y la apariencia personal, el silencio, la demostración de respeto y la obediencia ante la autoridad, y a una cierta disposición y organización del espacio escolar.

En este campo de objetos y temáticas, el trabajo de investigación que desarrollo no se distancia de manera original de los abordajes mencionados. No obstante, el énfasis en una perspectiva de género y sexualidad, además del hecho de situarme epistemológicamente, constituye una apuesta por construir nuevas herramientas teóricas y metodológicas, problematizando un pasado que no deja de demandar nuevos y plurales sentidos para su comprensión. En este sentido, una de las hipótesis que desarrollo en la investigación, que toma como referencia los trabajos históricos del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (IIEGE) de la Universidad de Buenos Aires, es que las intervenciones de la última dictadura militar, que tuvieron lugar en las instituciones educativas mediante estrategias represivas y discriminadoras (Pineau *et al.*, 2006), tuvieron un carácter sexuado en su imposición, operando a su vez como dispositivos reguladores –y productores– de género y sexualidad.

Por último, es preciso resaltar que, si bien no lo desarrollan en extensión, algunos trabajos enfatizan y, a su vez, señalan como vacancia, que en las instituciones educativas hubo focos de resistencia. Mi trabajo de investigación busca dar cuenta de ello, volcando la mirada sobre las resistencias cotidianas; aquellas insubordinaciones en el plano de la microfísica (Scott, 1990) que restituyen la agencia de los sujetos en contextos represivos. Esto permite no solo interrogar el discurso del ejercicio vertical y unívoco de la represión, sino vislumbrar sus fisuras, relevando la dimensión cotidiana, dotada de una gran politicidad, de la vida de sujetos comunes.

REFERENCIAS

Alonso, Fabiana

2009 *El combate ideológico en la educación pública santafecina: 1976-1983*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

Arata, Nicolás y Southwell, Myriam

2014 «Itinerarios de la historiografía educativa en Latinoamérica a comienzos del siglo XXI», en *íd. (comps.), Ideas en la educación Latinoamericana. Un balance historiográfico*, Gonnet, UNIPE: Editorial Universitaria.

Barrancos, Dora

2007 *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*, Buenos Aires, Sudamericana.

2014 «Géneros y sexualidades disidentes en la Argentina: de la agencia por los derechos a la legislación positiva», en *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, vol. 11, n° 2, pp. 17-46. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.15517/C.A..V11I2.16716>> [consulta: 7 de marzo de 2023].

Barrancos, Dora; Guy, Donna J. y Valobra, Adriana M.

2014 *Moralidades y comportamiento sexuales. Argentina (1880-2011)*, Buenos Aires, Biblos.

Braslavsky, Cecilia

1985 *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Butler, Judith

2010 *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*, segunda edición, Buenos Aires, Paidós.

Cosse, Isabella

2010 *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Cosse, Isabella; Felitti, Karina y Manzano, Valeria

2010 *Los '60 de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Cucuzza, Rubén

2006 «¿Memoria no es historia? Testimonios de una Escuela Durante la Dictadura Militar en Argentina (1976-1982)», en *Historia de la Educación*, n° 25, pp. 225-242.

D'Antonio, Débora

2015 *Deseo y represión. Sexualidad, género y Estado en la historia argentina reciente*, Buenos Aires, Imago Mundi.

2016 *La prisión en los años 70. Historia, género y política*, Buenos Aires, Biblos.

D'Antonio, Débora; Andújar, Andrea y Eidelman, Ariel

- 2008 «En torno a la interpretación de la historia reciente. Un debate con Luis Alberto Romero», en *Lucha armada en la argentina*, vol. 4, Buenos Aires, pp. 108-115.

De Luca, Romina

- 2016 *Brutos y baratos. Descentralización y privatización en la educación argentina (1955- 2001)*, Buenos Aires, CEICS-Ediciones RYR.

De Luca, Romina y Álvarez, Natalia

- 2012 «La educación secundaria en argentina durante la última dictadura militar (1976-1983). Currículum, educación para el trabajo, disciplina y evaluación», en *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, vol. 9, n° 19, pp. 53-77.
- 2014 «Las transformaciones del currículum y de la normativa escolar durante la última dictadura militar: el uso y el disciplinamiento de la fuerza de trabajo a través del sistema dual y del régimen disciplinar», en *Trabajo y Sociedad*, n° 23, pp. 353-375.

Escolano, Agustín

- 2000 «Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros», en *Revista de Educación*, número extraordinario, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 201-218.

Feldfeber, Myriam

- 2009 «Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo», en *Linhas críticas*, vol. 15, n° 28, enero-junio, Facultad de Educação da Universidade de Brasilia, pp. 25-43.

Feldfeber, Myriam e Ivanier, Analía

- 2003 «La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de Formación docente», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, n° 18, mayo-agosto, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 421-554.

Felitti, Karina

- 2012 *La revolución de la píldora: sexualidad y política en los sesenta*, Buenos Aires, Edhasa.

Garaño, Santiago y Pertot, Werner

- 2002 *La otra juvenilia. Militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires (1971-1986)*, Buenos Aires, Biblos.

García, Natalia

- 2017 *La educación clandestina: espiar, colaborar y depurar: Santa Fe, 1966-1983*, Rosario, Prohistoria Ediciones.
- 2019 «Historiografía y memorias en la educación argentina reciente: balances políticos-académicos y aportes desde un estudio de caso», en *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino*, vol. 1, n° 3, enero-junio, pp. 173-198.

Gudelevicius, Mariana

- 2008 «Educación y dictadura. Las primeras medidas en materia educativa del “Proceso de Reorganización Nacional”: análisis de la gestión Guzzetti», en *V Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología.
- 2010a *La política educativa implementada durante el primer año del Proceso de Reorganización Nacional: contradicciones y límites*, Trabajos y Comunicaciones, UNLP.
- 2010b «Modalidades y diseño de la represión hacia maestros durante la última dictadura en Argentina», en *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología.

Guitelman, Paula

- 2006 *La infancia en dictadura: modernidad y conservadurismo en el mundo de Billiken*, Buenos Aires, Prometeo Libros.

Invernizzi, Hernán y Gociol, Judith

- 2002 *Un golpe a los libros*, Buenos Aires, Eudeba.

Kaufmann, Carolina

- 2006 *Dictadura y educación. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- 2007 «El discurso autoritario en el dispositivo pedagógico. La unicidad pedagógica», en id. y Doval, Delfina, *Paternalismos pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la dictadura. 2da. edición ampliada* [1997], Rosario, Laborde, pp. 15-30.

Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina

- 2007 *Paternalismos pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la dictadura. Segunda edición ampliada*, Rosario, Laborde.

Kohan, Martín

- 2007 *Ciencias Morales*, Buenos Aires, Anagrama.

Luciani, Laura

- 2017 *Juventud en dictadura: Representaciones, políticas y experiencias juveniles en Rosario (1976-1983)*, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Universidad Nacional de Misiones, Ediciones UNGS. Disponible en: <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.490/pm.490.pdf>> [consulta: 15 de noviembre de 2022].

Manzano, Valeria

- 2011 «Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX», en *Propuesta Educativa*, n° 35, pp. 41-52. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041706005>> [consulta: 7 de marzo de 2023].
- 2017 *La era de la juventud en Argentina. Cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Mariño, Marcelo

- 2006 «Las aguas bajan turbias: política y pedagogía en los trabajos de la memoria», en Pineau, Pablo *et al.*, *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Buenos Aires, Colihue.

Meschiany, Talia

- 2011 «Notas de investigación sobre los aportes de la historia oral para el trabajo con testimonios docentes y biografías educativas», en *Testimonios*, n° 2, pp. 273-300.
- 2020 «Entre los archivos y los recuerdos: Un estudio sobre el Colegio Nacional (UNLP) en el pasado reciente (1973-1976)», en *Revista Fermentario*, vol. 14, n° 2, pp. 96-114.

Ojeda Rincón, Carolina

- 2020 «Educar la sexualidad en tiempos de dictadura. La experiencia de la Asociación Argentina de Protección Familiar en los años 1976-1983 a través de su revista *Contribuciones*», en Scharagrodsky, Pablo; Baquero, Ricardo y Porro, Silvia (comps.), *Discursos, prácticas e instituciones educativas*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 133-160.

Pineau, Pablo *et al.*

- 2006 *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Buenos Aires, Colihue.

Puigrós, Adriana

- 1999 «Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico», en *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, vol. 10, n° 1. Disponible en: <<http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1046>> [consulta: 15 de noviembre de 2022].

Puigrós, Adriana (dir.)

- 1997 *Historia de la educación argentina, tomo VIII. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*, Buenos Aires, Galerna.

Pujol, Sergio

- 2013 *Rock y dictadura. Crónica de una generación 1976-1983*, tercera edición, Buenos Aires, Booket.

Rockwell, Elsie

- 2018 *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*, selección y estudio preliminar a cargo de Nicolás Arata, Juan Escalante y Ana Padawer, Buenos Aires, Clasco.

Rodríguez, Laura

- 2007a «El control social sobre los docentes durante la última dictadura militar. Un análisis de los sumarios administrativos en la provincia de Buenos Aires, 1976-1983», en *Revista Sociohistórica*, n°s 21/22, sem. I y II, pp. 121-141.
- 2007b «Las reformas al Estatuto del Magisterio en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar (1976-1983)», en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, UNER, año 3, n° 2, Rosario, Laborde, pp. 137-160.

- 2009 «El calendario escolar y las celebraciones en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar», en *Clío & Asociados*, n° 13, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, pp. 34-60.
- 2010 «Políticas educativas y culturales durante la última dictadura en Argentina (1976- 1983). La frontera como problema», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, n° 47, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 1.251-1.273.
- 2011a «La influencia católica en la educación. El caso del ministro Juan Rafael Llerena Amadeo (1978-1981)», en *Revista del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba*, n° 25, pp. 141-159
- 2011b «Los nacionalistas católicos de *Cabildo* y la educación durante la última dictadura en Argentina», en *Anuario de Estudios Americanos CSIC*, vol. 68, n° 1, España, pp. 253-277.
- 2012 *Civiles y militares en la última dictadura. Funcionarios y políticas educativas en la provincia de Buenos Aires (1976-1983)*, Rosario, Prohistoria.
- 2014 «La Universidad Nacional de La Plata entre 1973 y 1983», en *PolHis*, año 7, n° 14, julio-diciembre, Universidad Nacional Mar del Plata, pp. 259-279.
- 2015 *Universidad, peronismo y dictadura (1973-1983)*, Buenos Aires, Prometeo.

Scott, James C.

- 1990 *Los dominados y el arte de la resistencia*, Nafarroa, Txalaparta.

Southwell, Myriam

- 2002 «Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina postdictatorial: el fin de algunos imaginarios», en *Cuadernos de pedagogía*, año V, n° 10, Rosario, Laborde.
- 2007a «Postdictadura y política educativa: una relocalización de viejos de imaginarios en pugna», en *Revista del Instituto de Políticas Públicas*, vol. I, Buenos Aires, pp. 54-71.
- 2007b «“Con la democracia se come, se cura y se educa....” Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática», en Camou, Antonio; Tortti, María Cristina y Viguera, Aníbal (comps.), *La Argentina democrática: los años y los libros*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 307-334.

Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro

- 2009 «Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires», en *Revista Pensamiento Plural*, n° 4, Instituto de Sociología e Política, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, pp. 117-135.

Tedesco, Juan C.; Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo

- 1985 *El proyecto educativo autoritario (1976-1982)*, Buenos Aires, GEL.

Tiramonti, Guillermina

- 1989 *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?*, Buenos Aires, Cuadernos Flacso-Miño y Dávila.

Viñao Frago, Antonio

- 2002 *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata.

Vassiliades, Alejandro

- 2006 «Enseñar durante la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires: acerca de nuevos (y perdurables) sentidos para la escuela y los docentes», en *Anuario de Historia de la Educación*, n° 7, Buenos Aires, pp. 263-290.
- 2008 «Entre la homogeneización moralizante y la adaptación al entorno: la escolarización bonaerense durante la última dictadura (1976-1983)», en *Archivos de Ciencias de la Educación (cuarta época)*, año 2, n° 2, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, pp. 145-158.

Wanschelbaum, Cinthia

- 2012 «La educación en la Postdictadura (1983-1989). El Proyecto Educativo Democrático: una pedagogía de la hegemonía», en *Contextos de Educación*, vol. n° 13, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en: <<https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol13/wanschelbaum.html>> [consulta: 7 de marzo de 2023].
- 2013 «La política de Educación de Jóvenes y Adultos durante el gobierno de Alfonsín (1983-1989): El Plan Nacional de Alfabetización», en *Historia de la Educación. Anuario*, vol. 14, n° 1, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), pp. 92-113.

Investigando experiencias pasadas en los baños de las escuelas primarias: coordinadas teórico-metodológicas de acercamiento a la trama espacios, objetos y sujetxs-cuerpo en edificios escolares del siglo XX

LUCILA DA SILVA

Este escrito¹ tiene por fin compartir avances de un proceso de investigación de mediano plazo que busca indagar la historia de los baños escolares. Se presentará una fotografía de la investigación en su estado actual y se intentará mostrar, principalmente, la confluencia de abordajes recientes y de inquietudes plasmadas en trabajos previos (da Silva, 2018 y 2019) y en la tesis doctoral *Genealogía del sanitario escolar. Una indagación en escuelas primarias públicas de la ciudad de Buenos Aires, 1875-1905* (da Silva, 2021).

El capítulo estará organizado de la siguiente forma. En primer lugar, se formulará el problema de investigación, con la intención de mostrar las dimensiones que cobran interés al correr el foco hacia el siglo XX. En segundo lugar, se presentará una sistematización breve del contexto conceptual. Principalmente, se pondrá énfasis en la noción de *experiencia*, y en las posibilidades de indagación que ofrece este concepto en relación con la trama *espacios, objetos y sujetxs-cuerpo*. Finalmente, se mencionarán y fundamentarán algunas decisiones teórico-metodológicas relativas al diseño de la investigación, aunque la discusión más relevante será aquella centrada en las técnicas de recolección de datos.

Es posible sugerir que una de las características más sobresalientes del siglo XIX occidentalizado fue la emergencia de los espacios como problemas y lo que fue presentado como la necesidad de organizarlos. Al respecto, es bien conocida la importancia que políticxs, técnicxs, intelectuales y profesionales le atribuyeron a la administración de espacios en distintas escalas: el Estado nación, la ciudad, los edificios públicos, las viviendas particulares, los locales de usos específicos (baños, cocinas), etc. Al interior de este proceso, se concretó la definición nítida de un primer espacio-territorio: el Estado nación. Durante el

1. Este artículo es fruto de una serie de diálogos con la doctora Inés Dussel. Las discusiones que presento han cobrado forma gracias a su acompañamiento, a sus lecturas atentas y a sus sugerencias profundas y cuidadosas.

siglo XIX, este emergió al mismo tiempo como lugar concreto, como territorio (definido, identificable por sus fronteras formales) y, a su vez, como un actor complejo que se propuso desarrollar un aparato administrativo que permitiera controlar la totalidad finita del espacio que estaba ahora a su cargo.² En Argentina, la relación *sui generis* entre el Estado moderno y el espacio se materializó en una primera instancia en el accionar de lxs higienistas. Estxs profesionales fueron lxs encargadxs de administrar los espacios, particularmente el espacio urbano, hasta la consolidación del urbanismo argentino en las primeras décadas del siglo XX (Paiva, 2000 y Rigotti, 2012).

Este escenario se relaciona con algunas observaciones de Michel Foucault (Ravinow, 2015), quien señalaba que el proceso de emergencia de las preocupaciones urbanísticas señaló un desplazamiento singular desde fines del siglo XVIII, por el cual el espacio emergió como preocupación y materia de *gobierno*. A su vez, al interior del pensamiento foucaultiano (Foucault, 2007), esto implica entender que la emergencia de la ciudad como problema («y como solución») no supuso únicamente la necesidad de tomar decisiones sobre el espacio público, sino también de promover medidas que llevaran a las personas a introyectar ciertas normas de las cuales dependía la consecución de la *metrópolis ideal* (Gorelik, 2003). En ese sentido, a contramano de lecturas que sugieren un tecnicismo ingenuo, es posible sostener que el sentir de la época concebía la existencia de una relación muy estrecha entre espacialidades y modos de subjetivación-corporalidad.³ Como resultado de esta convicción, proliferaron durante el siglo XIX y XX una serie de dispositivos destinados a socializar a las personas espacialmente. De ahí que sea posible sostener que esta administración de los espacios –en mayor o menor escala– supuso diversas estrategias de «educación corporal» (Tarzibachi, 2016).

La operatoria de la escolarización primaria ha sido ubicada en esta coyuntura. El rol de la escuela primaria común como formadora de sujetxs-cuerpo ha sido, por fortuna, largamente estudiado y existe consenso acerca de sus efectos en la construcción de una determinada «cultura somática» (Scharagrodsky y Narodowski, 2004). Sin embargo, resulta interesante notar que la preocupación por el rol de los espacios (edificios, aulas, patios, etc.) y objetos (mobiliario, útiles escolares, láminas, etc.) en los procesos pedagógicos y en la formación de las infancias antecede a los pensamientos de mediados del siglo XIX. Ciertamente, en numerosos tratados y manuales occidentales de los siglos XVIII y XIX –y también en la normativa nacional– se mencionaba la importancia de las edificaciones y objetos escolares para lograr la expansión (material y simbólica) de la

2. En ese sentido, Gabriela Nouzeilles (2000) menciona que se produjo una «expresión territorial del Estado».

3. En relación con esto, resultan sugerentes las palabras de Rigotti (2012: 162): «El urbanismo no se postulaba como un saber más sobre la ciudad. Se adjudicó la capacidad de operar, simultáneamente, sobre el conjunto de variables y problemas que la afectaban. Se fundaba en un estrecho vínculo entre escenario y drama, entre la estructura material y la vida social. Siguiendo el *dictum* de Saint Simon, prometía gobernar sobre las personas administrando cosas».

educación primaria pública. Como consecuencia, puede sugerirse que la escolarización masiva tuvo un rol decisivo en los procesos de socialización espacial, no solo porque existiera un plan sin precedentes para educar «el cuerpo del soberano» –directamente asociado al ideario decimonónico–, sino fundamentalmente porque muchas personas tuvieron sus primeras *experiencias* de los espacios modernos en sus instalaciones.⁴

Estas consideraciones iniciales sugieren algunos matices que se erigen como desafíos a la hora de emprender una indagación desde el campo de la historia de la educación inscripta en la trama espacios, objetos y sujetos-cuerpo. Entre ellos, interesa aquí mencionar tres. En primer lugar, que no existe una relación lineal entre los procesos macrosociales y las escenas de la escuela. Con lo cual, las preguntas acerca de la especificidad de lo escolar siguen siendo pertinentes y necesarias. En segundo lugar, que los espacios y objetos han desempeñado un rol activo en la escolarización. Y que se hace necesario reflexionar acerca de los métodos que utilizamos para reconstruir su «actancia» (Latour, 2008) y las trayectorias. Finalmente, que en la trama espacios, objetos y sujetos-cuerpo coexisten temporalidades múltiples, y, por esa razón, las periodizaciones deben ser construidas inductivamente.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Las principales investigaciones en el campo de la historia de la arquitectura escolar coinciden en afirmar que la edilicia escolar argentina fue muy heterogénea hasta el primer tercio del siglo XX. Principalmente, esto se debió a que la mayoría de las escuelas primarias funcionaban en viviendas alquiladas. Sin embargo, también sostienen que, posteriormente, se desarrollaron importantes tendencias proyectuales (con distintas búsquedas en cuanto a estilos, funciones y regiones).⁵

Los avances de la investigación que se presenta aquí permiten proponer como hipótesis que el diseño de los baños no fue influido sustancialmente por estas tendencias. Efectivamente, como resultado del trabajo doctoral, se sostuvo que los baños localizados al interior de las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires ostentaron también una gran heterogeneidad hasta principios del siglo XX. Convivían modelos muy cercanos a los actuales, con casos de escuelas que no poseían «letrinas». Sin embargo, luego de ese período inicial, ciertos componentes comenzaron a estabilizarse y prevalecer: la ubicación alejada de las aulas, el uso de ciertos materiales (madera y mármol en el asiento, ladrillo o

4. Formulo esta idea a partir de un texto de Agustín Escolano Benito (1993), en el cual el autor discute cómo percibimos y experimentamos las estructuras arquitectónicas escolares en la infancia.

5. El libro *Educación, arquitectura y patrimonio*, de Fabio Gremientieri y Claudia Shmidt (2010), presenta un detallado análisis del lenguaje arquitectónico de edificaciones educativas proyectadas entre fines del siglo XIX y 1970. Una profundización acerca de especificidades regionales puede encontrarse en los trabajos de Daniela Cattaneo (2015), quien estudia fundamentalmente lo que aconteció en la provincia de Mendoza; Fossatti (2014) estudia valiosos casos del Chaco; María Juliana Fullone (2003), de la ciudad de La Plata; María Florencia Murillo Dasso (2017), de San Miguel de Tucumán; y Lucía Espinoza (2016), de Santa Fe.

cemento en los pisos y cemento en las paredes), las dimensiones de las puertas, las medidas de cada compartimento, la existencia de aberturas para ventilación, entre otros (da Silva, 2021). De hecho, llegando a mediados del siglo XX, los planos de edificios escolares y la normativa de construcciones (Ordenanza N° 14089 –1942–) mencionaban rasgos de los locales sanitarios que se sostendrían, con matices, hasta nuestros días: se consolidó la figura del «edificio público» como clase específica entre la que se incluía a los edificios escolares; se estipulaba la convivencia de «lavabos» y «retretes»; se formalizó el «factor de ocupación» (FO) como criterio constructivo, indicando que en «escuelas y templos» este debe ser de dos personas por cada metro cuadrado; se extendió el criterio del FO a los baños, indicando la diferenciación del equipamiento según el «sexo» y la relación entre cantidad de estudiantes y artefactos («retretes», «orinales», «lavabos»).

Surge entonces la necesidad de explorar lo que se presenta *a priori* como una gran estabilidad de los baños en lo constructivo, profundizando la indagación de estos aspectos e incorporando el estudio de tecnologías, objetos (artefactos, instalaciones, ornamentación, accesorios, etc.), acciones, rutinas, corporalidades (gestos, posturas) y registros subjetivos (impresiones, percepciones, sensaciones). Identificar las conexiones de esta red (Latour, 2008) puede darnos indicios acerca de las experiencias relacionadas con los baños de las escuelas primarias en edificios construidos en la Ciudad de Buenos Aires durante el siglo XX.

A fin de explorar esta hipótesis, se consideran una serie de hitos en la tradición proyectual de la arquitectura escolar en la Ciudad de Buenos Aires señalados por la bibliografía existente (Cattaneo, 2015; Cattaneo y Espinoza, 2018; Espinoza, 2017; Fioritto, 2016 y Grementieri y Shmidt, 2010). Esta decisión acerca de la periodización se fundamenta en el hecho de que la «arquitectura de Estado» (Fioritto, 2016 y Grementieri y Shmidt, 2010) se desplegó durante el siglo XX en dominios y eventos (tecnologías disponibles, tendencias proyectuales, esquemas burocráticos, producción de documentación, origen de los terrenos, ejecución, inauguración, etc.) que resultan irreductibles a cronologías definidas en función de políticas públicas o cargos ejecutivos. En particular, actualmente interesa un período iniciado por el viraje en términos proyectuales hacia una mayor racionalidad e interés en la función educativa, y el impulso nacionalista de la obra pública de la década de 1930. Tal como señalan Grementieri y Shmidt (2010: 150), en ese período las reminiscencias palaciegas del siglo anterior fueron decididamente desplazadas por una mayor «funcionalidad y racionalidad»⁶ que cerraría un período de búsqueda de un «estilo nacional y moderno» (Fioritto, 2016 y Grementieri y Shmidt, 2010) iniciado a fines del siglo XIX. En la Ciudad de Buenos Aires, esta impronta se materializó en 1936, en un plan concretado a cincuenta años de la sanción de

6. Los planes masivos impulsados durante este período tuvieron fuertes impactos, especialmente en las provincias de Santa Fe, Córdoba, Mendoza y Buenos Aires (Cattaneo y Espinoza, 2018).

la Ley N° 1420. Estos tintes nacionalistas y modernistas pervivieron y terminaron de consolidarse durante los dos primeros gobiernos peronistas, enfocados en la realización de obras «de interés social» (Espinoza, 2011: 3) desde el gobierno nacional. Las obras fueron facilitadas por la experiencia de los organismos existentes y, fundamentalmente, porque en 1945 se concentró la toma de decisiones en el Ministerio de Obras Públicas (MOP), absorbiendo lo que era la Dirección de Arquitectura Escolar del Consejo Nacional de Educación (CNE). En este contexto, el Plan 1.000 Escuelas fue una de las iniciativas que enmarcó las propuestas peronistas. Sin embargo, tal como se desprende del trabajo de Petitti (2016), el número de escuelas construidas fue más significativo fuera de la Capital Federal (fundamentalmente en el resto de la Provincia de Buenos Aires, de la mano de las gestiones de gobernadores como Domingo Mercante y Carlos Aloé), y en niveles y modalidades tradicionalmente menos atendidos (escuelas secundarias, técnicas, hogares-escuelas, etc.). Grementieri y Shmidt (2010) postulan que a los tradicionales «chalets» del peronismo les siguieron, durante la década de 1950, una serie de proyectos de tipo «futurista» con fuerte impacto en distintas regiones del país. Efectivamente, el período que siguió al golpe de Estado de 1955 (signado principalmente por la prevalencia de gobiernos de facto) alojó importantes «antinomias» (ibíd.: 215) y paradojas, entre las que se destacan la coexistencia de discursos fuertemente nacionalistas con fórmulas y políticas internacionalizadas. En ese contexto, el financiamiento provenía en muchos casos de organismos internacionales, y los proyectos de concursos organizados por las asociaciones de arquitectos e ingenieros. De esta forma, se produjo un importante desplazamiento en las burocracias estatales, que quedaron progresivamente desplazadas de su rol de proyectistas, limitándose ahora a dirigir y ejecutar las obras. Como resultado de estas tendencias, fueron reconstruidas una serie de escuelas del siglo XIX, y también surgieron proyectos nuevos, «experiencias» de un nuevo monumentalismo «brutalista» (ibíd.). Este nuevo modernismo tuvo su correlato en la reorganización de los organismos de gobierno que decidían y gestionaban la edilicia escolar, nucleados desde 1968 en la Dirección Nacional de Arquitectura Educativa (Dinae). Finalmente, aquí se recuperan dos argumentos para considerar el Plan 60 escuelas del gobernador de facto Brigadier Osvaldo Cacciatore (1979) como un último hito en la Ciudad de Buenos Aires y cierre del período de estudio. Por un lado, Grementieri y Shmidt (2010) sostienen que, desde mediados de la década de 1970, «el clima» de la época dictatorial tendía a reemplazar todo lo antiguo, desestimando el valor patrimonial de muchos edificios. Apuntando a eliminar los espacios desplegados horizontalmente, se buscaba generar programas en altura que albergaran variedad de usos y niveles. De esta forma, se liberaban importantes espacios que serían redestinados por la Municipalidad de Buenos Aires hacia el mercado inmobiliario. Por otro lado, Espinoza (2017) postula que el programa de Cacciatore constituyó el último gesto que ponía en valor el proyecto de arquitectura pública-escolar en Argentina. En su entendimiento, la impronta posterior (fundamentalmente desde la década de 1990) estuvo signada por la sanción de la

Ley Federal de Educación (1993), y se materializó en el documento *Criterios y normativa básica de la arquitectura escolar*. Desde su perspectiva, en ese momento se produjo un nuevo cambio en la tradición proyectual, que pasaba a basarse en «indicaciones prolijamente fijadas en los manuales operativos diseñados por los programas de financiamiento» (ibíd.: 50).

CONTEXTO CONCEPTUAL

Los principales antecedentes de estas problematizaciones se hallan en un conjunto de líneas de investigación actuales en el área de la historia de la educación, centradas en estudiar la cultura material de la escolaridad (Ascolani, 1998; Dussel, 2019b; Viñao Frago, 2008). Específicamente, puede mencionarse la línea que Inés Dussel ha definido recientemente como el «giro material en la historia educativa»: «La historia material de la educación pone el acento en los espacios, objetos y cuerpos que se encuentran en los procesos educativos y estudia las ideas en su concreción en artefactos y experiencias que circulan en canales particulares» (2019a: 33). Por lo tanto, constituyen antecedentes directos los trabajos centrados en la cultura material de la educación (Dussel, 2019a y 2019b; Escolano Benito, 1993; Gleason, 2018 y Grosvenor, Lawn y Rousmaniere, 2000), que han estudiado la historia de la escolarización a partir de un rastreo de redes de acciones, rutinas, corporalidades, objetos y tecnologías.

Asimismo, es importante recuperar trabajos en el campo de la historia de la arquitectura escolar argentina, que ha cobrado prominencia en los últimos años. Estos se han enfocado en diferentes aspectos: estilos arquitectónicos y patrimonio (Aliata y Obregón, 2007 y Grementieri y Shmidt, 2010); la influencia de ideas pedagógicas en la arquitectura escolar (Cattaneo, 2012 y 2015; Chiurazzi, 2007; Dussel, 2019a; Narodowsky, 1994 y Serra, 2018); proyectos de arquitectura escolar pública prominentes (Arata, 2019; da Silva, 2021; Fullone, 2003; Murillo Dasso, 2017 y Toranzo, 2013); y la emergencia de espacios específicos como aulas (Dussel y Caruso, 1999) o patios (Dussel, 2019a). Aquí el edificio escolar es visto «en múltiples dimensiones»: «como un problema de arquitectura, como un problema pedagógico y como un problema político –ya de enseñanza, ya de obra pública» (Fioritto, 2016: 40).

Si bien continúa siendo un tema poco explorado, importa además tener presentes estudios que discuten centralmente los baños. Existen algunos trabajos que abordan los baños de instituciones educativas (Blanco, 2014; da Silva, 2018, 2019 y 2021; Dussel, 2021; Pruneri, 2020 y Rosa, 2015); varios centrados en la escritura o *graffiti* (González Ceuninck, 2013 y Perearnau, 2014). Otros análisis se han realizado desde el campo de la historia (Brown, 2009 [1884]; Laporte, 1998 y Wright, 1960) y desde la arquitectura (Kira, 1976; Liernur y Aliata, 2004 y Penner, 2013). En relación con esto, importa destacar que la mayoría de la bibliografía existente se enfoca en el vínculo entre baños públicos (escolares y no-escolares) y problemáticas de género. Esta ha sido por cierto la línea más explorada hasta el momento, fundamentalmente desde el campo de los estudios de

mujeres, de género y trans*.⁷ Estos trabajos (Anthony y Dufresne, 2007; González Ceuninck, 2013; da Silva, 2019; Duong, 2009; Edwards, McKie y Lamas, 1998; Johnson, 2014; Kogan, 1996; Peterson, 2018 y Spade, 2015) discuten problemáticas referidas a los sistemas de exclusión que constituyen los baños públicos divididos según el binario sexo-género hegemónico desde fines de la década del noventa.

Impregnada por estas líneas, la noción de *experiencia* se presenta como una herramienta útil para construir un objeto de estudio (Sautu, Boniolo, Dalle y Edbert, 2005), cuya naturaleza es entendida como una «correlación» (Foucault, 2019) o una «red» (Latour, 2008) de fenómenos. En ese sentido, se consideran los aportes de Foucault para definirla como una «correlación dentro de una cultura, entre campos del saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad» (2019: 5). Los trabajos de este autor fundaron bases teóricas fértiles que permiten cartografiar históricamente escenas de la cultura por medio del análisis de su inscripción en las tramas de lo discursivo y lo material. Efectivamente, esta propuesta nos permite aproximarnos a cada experiencia, entendiéndola en el seno de una complejidad indisociable de elementos (acciones, objetos, normas) cuyas conexiones y capacidad de agencia solo pueden ser rastreadas en función de su lógica interna.

Por otro lado, esta noción de *experiencia* es valiosa –tal como se sugiere tempranamente en la propuesta benjaminiana–, principalmente porque posibilita desplazarla de un ámbito «individual» y pasar a pensarla como «una praxis plural y compartida» (Di Pego, 2015: 1) entre humanxs y no-humanxs. En ese sentido, se reconocen los intentos de Walter Benjamin de superar la dualidad sujeto-objeto e inteligible-sensible, tal como se presentaron en la filosofía moderna hegemónica (Forster, 2012). En la actualidad, esta línea de indagación ha sido fortalecida por una serie muy importante de trabajos que han puesto su atención en indagar la cultura material como parte indisociable de los fenómenos sociales.

Una primera aproximación a la «cultura material» la define como el conjunto de objetos tangibles producidos por las personas (O'Toole y Were, 2008). Sin embargo, esta definición parece excluir materiales y no-humanxs que forman parte de «redes vitales»⁸ (Ingold, 2012). Quizás una definición menos restringida (pensando aquí en una concepción amplia de «objetos») sea aquella que señala a la cultura material como «los objetos que son usados, vivenciados, desplegados y que forman parte de la experiencia» (O'Toole y Were, 2008: 622). De cualquier manera, como postula Tim Ingold, el punto en común de las distintas aproximaciones es señalar que «sería un gran error separar un dominio de relaciones

7. El término *trans** se utiliza aquí en el sentido propuesto por Mauro Cabral y recuperado por Radi (2019: 28); no como un término homogeneizante, sino «como una marca escritural de una diversidad irreductible».

8. Si bien no se recupera aquí cabalmente, la postura de Ingold resulta sumamente interesante. Cercana a los planteos de autores como Deleuze, Guattari y Simondon, Ingold propone una «ecología» donde el interés de investigación es, como mencionan Steil y de Moura Carvalho, «comprender la experiencia común a todos los seres vivos de ser traspasados por materiales que los constituyen como organismos que, a su vez, no se cierran en envolturas corporales o identidades específicas. Para Ingold, la experiencia de la vida no es vivida en el interior de un cuerpo que se relaciona con otros cuerpos como un objeto entre otros, sino que se realiza en el flujo de los materiales (luz, sonido, viento, líquidos, texturas, etc.) que los atraviesan, que diluyen los límites de sus cuerpos, de sus mentes y de sus superficies» (Steil y de Moura Carvalho, 2018: 101-102).

sociales o interpersonales del espectro de relaciones persona-artefacto y artefacto-artefacto en las que se encuentran inscritas»⁹ (2012: 430).¹⁰

Finalmente, para estudiar los edificios escolares nos propusimos otorgar un peso significativo a conceptos provenientes del campo de la historia de la arquitectura. Por un lado, como bien señala Dussel, establecer diálogos con la disciplina arquitectónica resulta valioso porque dentro del gran área de intereses acerca de lo material en la escuela existen espacios que «se inscriben como edificaciones particulares» (Dussel, 2019a: 33). Efectivamente, la autora señala que estos espacios son leídos por la arquitectura con cierta especificidad, aunque sin «subsumirse» por completo a ella (ibíd.). Por otro lado, dentro de las posibilidades de abordaje de los objetos arquitectónicos, se recupera la lectura que realiza Michael Schwarzer (1991) del historiador del arte August Schmarsow (1853-1936). A principios del siglo XX, Schmarsow proponía que la esencia de la arquitectura no radicaba en una percepción estática de la forma, sino en el movimiento de los cuerpos en el espacio. Desde una perspectiva enraizada en la psicología empirista, este autor definía al espacio a partir de las percepciones creadas a través del movimiento, que eran luego desarrolladas en la mente como «un proceso de crecimiento asociativo de conocimiento sensible»¹¹ [traducción propia] (Schwarzer y Schmarsow, 1991: 55). Como resultado, los proyectos arquitectónicos constituían espacios «cerrados» que eran habitados por «coreografías de movimientos». La «esencia» de la arquitectura, nos dice Schmarsow (en ibíd.: 50), reside en la generación de patrones rítmicos, culturalmente estimulados, desplegados dentro de un espacio físico determinado.

Aquí se entiende que es posible asociar estos «patrones» a los conceptos de «acciones y rutinas que encadenan objetos y tecnologías» (Grosvenor, Lawn y Rousmaniere, 2000) propuestos por ciertos autorxs del campo de la historia de la cultura material escolar. Consecuentemente, entendemos que la noción de *experiencia* que se propone aquí como herramienta conceptual posibilitará indagar situaciones, acciones y rutinas vinculadas a los baños de las escuelas, entendiendo que allí se entretienen y se definen relacionamente discursos, normas, objetos, tecnologías, corporalidades (gestos, posturas) y también registros subjetivos (impresiones, percepciones, sensaciones).

9. Traducción propia. En inglés, en el original: «They conclude that it would be a big mistake to separate out a domain of social or interpersonal relations from the wider set of person-artifact and artifact-artifact relations within which they are embedded».

10. Siguiendo este enfoque, se han producido importantes desarrollos en el campo de los estudios sociales de la ciencia, fundamentalmente en los trabajos de Bruno Latour (2007 y 2008). Uno de sus principales aportes es establecer que la acción no es privativa de lxs humanxs, sino que «se distribuye entre los agentes, muy pocos de los cuales tienen aspecto humano» (2008: 79). Tal como sostiene Dussel, desde esta tradición: «La investigación tiene que prestarle atención a la materialidad de los objetos, a su presencia y hechura concreta, porque juegan un papel en la complejidad de las redes; no son un efecto posterior o secundario, sino que son co-constitutivos de su tejido» (2019b: 19).

11. «The spatial perceptions created through movement are further developed in the mind in a process of associative enlargement of sensational knowledge» (p. 55).

UNA ESTRATEGIA METODOLÓGICA POSIBLE

En relación con las decisiones teórico-metodológicas que constituyen todo diseño de investigación, importa mencionar, en primer lugar, que se entiende que el abordaje más apropiado para una investigación de estas características es de tipo cualitativo. Esta decisión se basa en varios criterios; entre ellos, la naturaleza de los datos que se pretende construir y la versatilidad que se espera que tenga el estudio (Vasilachis de Gialdino, 2006). En ese sentido, si bien no se sigue en esta instancia cabalmente, podría sugerirse como opción de método el planteo de la Teoría Fundamentada.

También se entiende que sería apropiado un diseño con un grado de estructuración medio (Piovani, 2007) que contemple cierto grado de planificación inicial, pero posibilite una estrategia de construcción de la evidencia empírica de tipo inductiva. En sintonía con estas decisiones, se prefiere un esquema de tipo descriptivo (Selltiz *et al.*, 1970) con preponderancia de objetivos orientados a la caracterización y descripción de fenómenos.

En relación con las técnicas e instrumentos a utilizar para construir la evidencia empírica, entendemos que los objetivos supuestos en cualquier investigación que pretenda acercarse a la trama espacios, objetos y sujetos-cuerpo en edificios escolares constituyen un desafío a nivel metodológico. Principalmente, aquellos que se proponen estudiar edificaciones, objetos y materiales en cuanto «actantes» (Latour, 2008 y Schaeffer, 2012). Constituyen un desafío para la validez interna de la investigación (Martínez Miguélez, 2006), dado que no es posible construir la evidencia empírica basándonos únicamente en aquello que *las personas dicen que los espacios y objetos eran y hacían*. Así, partimos de entender que la experiencia es irreductible a su formulación lingüística (Deleuze, 2013; Foucault, 1981 y Hodder, 1994). Además, metodológicamente podría argumentarse que existe un problema de credibilidad (Martínez Miguélez, 2006), porque, tal como señala Hodder (1994), en muchas ocasiones las personas no registran las formas en las cuales habitan los espacios, utilizan los objetos, los criterios para elegirlos, las razones por las que entran en desuso, etc. Y, finalmente, ciertos aspectos de la vida cotidiana suelen invisibilizarse en los registros de la cultura letrada. A la luz de estos argumentos, coincidimos aquí con Dussel (2019b) cuando plantea que es fundamental no limitar la investigación a una aproximación hermenéutica que se proponga rastrear el sentido que *lxs humanxs* dan a los espacios y objetos. De esta forma, un abordaje de las experiencias relacionadas con los baños escolares tal como fueron definidas aspira a realizar un análisis que parte de un conjunto de *fragmentos*. Se busca lograr un *assemblage* (O'Toole y Were, 2008), un *montage* (Grosvenor, Lawn y Rousmaniere, 2000) de diferentes fuentes que permitan describir dichas experiencias.

En ese sentido, se entiende que un procedimiento para un estudio diacrónico con foco en la cultura material escolar puede considerar espacios y objetos para describirlos materialmente i) en contextos específicos; ii) identificando usos; iii) identificando momentos y condiciones de entrada en desuso (y

reutilización, si hubiera); iv) en el seno de series de prácticas específicas, que pueden estar informadas por tradiciones, cánones estéticos, criterios morales, posiciones socioeconómicas, etc. (Hodder, 1994). Además, importa mencionar dos aspectos relacionados con la temporalidad y la localización de los objetos. En términos temporales, como se mencionó anteriormente, la investigación actual se encuentra en línea con aquellas teorías que consideran a los objetos como «devenires nunca realizados por completo» (Dussel, 2019b: 18). Los espacios y los objetos contienen múltiples temporalidades que, en el contexto de esta investigación, se vuelven una dimensión más a indagar. En un texto de la década del sesenta, Siegfried Kracauer (1966) discutía los criterios cronológicos de la investigación histórica: proponía que, en relación con los objetos, no eran tan importantes las fechas como las series cronológicas producidas por su existencia efectiva. En relación con los lugares vinculados a los objetos (lugar de origen, ubicación, circulación, lugares de desecho), si bien constituye un tema en sí mismo, es importante comenzar a profundizar en el conocimiento del movimiento de los objetos, los viajes, las adaptaciones locales, la «biografía social de los objetos» (Dussel, 2019b: 19).

Respecto a las decisiones relativas al recorte temporal y al muestreo, en este caso se contempla la construcción de una muestra intencional, propositiva o «selección basada en criterios» (Maxwell, 1996: 6) de edificios, tomando como punto de partida momentos sobresalientes en la tradición proyectual (Espinoza, 2017) de la arquitectura pública para la escolarización primaria en la Ciudad de Buenos Aires. Este criterio temporal basado en las tradiciones proyectuales se debe a que en ese momento «era habitual que pasaran varios años entre la sanción de la ley que adjudicaba los recursos y la inauguración» (Grementieri y Shmidt, 2010: 142), y los procesos de diseño, construcción y puesta en funcionamiento no seguían siempre una lógica gubernamental. De cualquier manera, importa aclarar que el relevamiento de fuentes se llevará a cabo siguiendo el período propuesto inicialmente, pero se realizará con una impronta de flexibilidad (Maxwell, 1996 y Piovani, 2007) que permita eventuales cambios en función de los hallazgos.

El trabajo de campo debe valerse tanto de fuentes secundarias como primarias. Respecto a las secundarias, consideramos fundamental visitar i) normativa sanitaria y de construcciones que permita identificar la formalización de aspectos constructivos y utilización de artefactos; ii) normativa educativa (principalmente reglamentos) y bibliografía especializada que permita inferir conductas prescriptas y esperadas en relación con la utilización de los baños. Luego, el trabajo con fuentes primarias puede contemplar un relevamiento de expedientes del CNE localizados en el Archivo General de la Nación (AGN) y expedientes del Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública (Cediap); y la realización de entrevistas semiestructuradas a informantes clave (sujeta siempre a condiciones de factibilidad).

REFLEXIONES FINALES: ESPACIOS, OBJETOS Y SUJETXS-CUERPO

El objetivo de este artículo es compartir avances, pero también una suma de inquietudes, transiciones y articulaciones. Una de las principales inquietudes irresueltas de la investigación doctoral consistía en saber en qué medida era posible reinscribir los análisis acerca de los procesos de subjetivación y corporalidad en un trabajo que ha tenido a un «espacio» por objeto de estudio. Dado el alcance de aquella primera investigación, no se cuenta aún con evidencia empírica acerca de las prácticas corporales específicas que alojaron los baños. Resta indagar –entre otros temas– qué prácticas corporales se desplegaron durante el siglo XIX en relación con ese dispositivo, cuáles se adaptaron, cuáles resistieron y cómo. En aquel momento, se aminoró esa distancia referenciando autorxs que señalan que los espacios ordenan, comunican y también constituyen «cuerpos» (Casey, 2001; Dussel y Caruso, 1999; Lambert, 2013; Malpas, 1998 y Massey, 2005). Como consecuencia, un estudio de los espacios desde estas perspectivas suponía consideraciones acerca de ciertas experiencias de lo corporal.

Las reflexiones y decisiones que se presentaron aquí constituyen un avance en esa dirección. Un acercamiento a la historia de los baños escolares desde la trama espacios, objetos y sujetxs-cuerpo. Quizás uno de los puntos más fuertes de esta nueva etapa descansa en sostener que la materialidad no es algo ontológicamente subordinado, que ingresa a la trama social únicamente a partir de la significación que se le asigna, sino que la experiencia de lo material tiene un lugar activo en los procesos de constitución del horizonte de inteligibilidad (Roldán y da Silva, 2021). En ese sentido, el análisis de corpus arquitectónico debe apostar a rastrear operatorias en las cuales la materialidad sea leída como condición, aunque no suficiente, necesaria. Siguiendo a Antonio Viñao Frago (2008), puede afirmarse que el espacio «comunica», pero esa comunicación no es únicamente semiótica. Comunica «prácticas» (formas de hacer y ser) y, por lo tanto, normas asociadas al despliegue de las personas y las cosas en relación con lugares concretos. En ese sentido, es posible referirse a «prácticas espaciales», entendiendo por tales a ciertas formas de hacer que actualizan un registro cultural de experiencias concretas del ambiente, y también un conjunto de discursos.

Así como los baños –que demandaron, entre otros, la adaptación corporal a orinar y defecar en letrinas, y no en recipientes portables–, existieron en la historia de la escolarización muchos otros dispositivos que operaron sobre la corporalidad: puertas, pasillos, pupitres, sillas, escaleras, etc. Como se mencionó al inicio, la escuela primaria común fue uno de los primeros espacios modernos de asistencia masiva. Con lo cual, allí también se produjo una socialización respecto a accesos, modos de circulación y comunicación, jerarquía de espacios, posturas, etc.

Para finalizar, entendemos que la noción de *experiencia* que se propuso aquí como herramienta conceptual posibilitará indagar situaciones, acciones y rutinas vinculadas a los baños de las escuelas, entendiendo que allí se entretujan y

se definen relacionamente discursos, normas, objetos, tecnologías, corporalidades (gestos, posturas) y también registros subjetivos (impresiones, percepciones, sensaciones). En particular, como afirma Dussel (2021), continúa siendo relevante indagar los baños escolares, ya que estos espacios alojan prácticas que poseen efectos en registros importantes de la vida y de la experiencia escolar (la noción de lo íntimo, la sexualidad, los aprendizajes sobre la corporalidad, etc.).

REFERENCIAS

Aliata, Fernando R. y Obregón, Rosana L.

2007 «La arquitectura escolar en Buenos Aires durante el período posrevolucionario. Los proyectos del archivo Zucchi», en *Estudios del hábitat*, n° 9, pp. 5-12.

Anthony, Kathryn H. y Dufresne, Meghan

2007 «Potty Parity in Perspective: Gender and Family Issues in Planning and Designing Public Restrooms», en *Journal of Planning Literature*, vol. 21, n° 3, pp. 267-295.

Arata, Nicolás

2019 «Un episodio de la cultura material: la inauguración de 54 edificios escolares en la ciudad de Buenos Aires (1884-1886)», en *Revista História da Educação*, n° 23, pp. 1-29.

Ascolani, Adrián

1998 «Historiadores e historia educacional Argentina. Una mirada retrospectiva de su estado actual», en *Sarmiento*, n° 2, pp. 217-226.

Benjamin, Walter

2008 *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, México, Itaca.

Blanco, Rafael

2014 *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Brandariz, Gustavo

1998 *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*, Buenos Aires, Eudeba.

Brown, Glenn

2009 *Water-Closets. A Historical, Medical and Sanitary Teatrise*, Nueva York, The Industrial Publication company [1884].

Butler, Judith

2002 *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*, Buenos Aires, Paidós.

Casey, Edward

- 1991 «Body, self, and landscape», en Adams, Paul C., *Textures of place: Exploring humanist geographies*, Minnesota, University of Minnesota Press, pp. 403-425.

Cattaneo, Daniela A.

- 2012 «Los edificios de escuelas primarias nacionales en el marco del Cincuentenario de la Ley 1420. Argentina, 1930», en *Bicentenario. Revista de Historia de Chile y América*, pp. 5-39.
- 2015 «Arquitectura escolar moderna: interferencias, representación y pedagogía», en *Voces y silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, vol. 6, n° 1, pp. 67-83.

Cattaneo, Daniela A. y Espinoza, Lucía

- 2018 «Arquitectura escolar e historia. Repaso sobre enfoques, problemas y proyectos», en *VIII Encuentro de docentes e investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad*, pp. 1.139-1.152.

Chiurazzi, Teresa

- 2007 «Arquitectura para la educación, educación para la arquitectura», en Baquero, Rocard; Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela, *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante.

Colomina, Beatriz

- 2002 «Excerpts from “The Split Wall: Domestic Voyeurism”», en Borden, Iain; Penner, Barbara y Rendell, Jane, *Gender Space Architecture*, Londres, Routledge, pp. 330-336.

Da Silva, Lucila

- 2018 «Hacia una genealogía del sanitario escolar. Primeros hallazgos: Buenos Aires (1881-1905)», en *Anuario SAHE*, vol. 19, n° 2, pp. 37-55.
- 2019 «Subjetivación, arquitectura y poder: claves para un debate acerca de los sanitarios escolares sin género», en *Espacios en blanco*, n° 1, pp. 133-143. Disponible en: <<http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/260/240>> [consulta: 16 de noviembre de 2022].
- 2021 *Genealogía del sanitario escolar. Una indagación en escuelas primarias públicas de la ciudad de Buenos Aires, 1875-1905*, tesis de doctorado, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Deleuze, Gilles

- 2013 *El saber: Curso sobre Foucault, tomo I*, Buenos Aires, Cactus.

Di Pego, Anabella

- 2015 «La experiencia en Walter Benjamin. Entre el “orden profano” y la “intensidad mesiánica”», en *X Jornadas de Investigación en Filosofía*, Departamento de Filosofía, FaHCE, UNLP.

Duong, Kevin

- 2009 «The politics of space: Sexual Subjectivity and the College Dorm», en *Intersections. Women's and gender studies in review across disciplines*, n° 7, University of Texas, Austin, pp. 82-94.

Dussel, Inés

- 2019a «El patio escolar, del claustro al aula al aire libre. Historia de la transformación de los espacios escolares (Argentina, 1850-1920)», en *Historia de la Educación Anuario*, vol. 20, n° 1, pp. 28-63.
- 2019b «La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico», en *Educación en revista*, vol. 35, n° 76, pp. 13-29.
- 2021 «The pedagogy of latrines. A kaleidoscopic look at the history of school bathrooms in Argentina, 1880-1930», en *Oxford Review of Education*, vol. 47, n° 5, pp. 576-596.

Dussel, Inés y Caruso, Marcelo

- 1999 *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.

Edwards, Julia; McKie, Linda y Lamas, Marta

- 1998 «Los sanitarios públicos para mujeres. Un asunto grave para las políticas del cuerpo», en *Debate feminista*, n° 17, abril. Disponible en: <<https://doi.org/10.22201/orig.2594066xe.1998.17.435>> [consulta: 16 de noviembre de 2022].

Escolano Benito, Agustín

- 1993 «La arquitectura como programa. Espacio, escuela y curriculum», en *Historia de la educación*, n° 12, pp. 97-120.

Espinoza, Lucía

- 2011 «Escuelas del cincuenta. Reflexiones sobre la relación Arquitectura y Estado en la Argentina peronista», en *9º seminário docomomo Brasil interdisciplinaridade e experiências em documentação e preservação do patrimônio recente*, Brasília. Disponible en: <https://docomomobrasil.com/wp-content/uploads/2016/01/155_PB_OR-EscuelasdelCincuenta-ART_lucia_espinoza.pdf> [consulta 16 de noviembre de 2022].
- 2016 *Arquitectura educativa y políticas públicas en Santa Fe (2007-2011). Producción y comunicación de la arquitectura en el Estado*, Rosario, UNR Editora-A&P Ediciones.
- 2017 «Escuelas: Tradición proyectual en arquitectura pública en Argentina», en *Arquitecturas del Sur*, vol. 35, n° 52, pp. 42-53. Disponible en: <<https://doi.org/10.22320/07196466.2017.35.052.05>> [consulta: 16 de noviembre de 2022].

Fioritto, Mariana

- 2016 *Diseño integral como política estatal. Arquitecturas para la enseñanza media. Argentina, 1934-1944*, Rosario, Prohistoria.

Forster, Ricardo

- 2012 *Benjamin. Una introducción*, Buenos Aires, Quadrata.

Fossatti, María Elena

- 2014 «Arquitectura escolar y Estado nacional: del modelo central a lo local», en *Historia y frontera*, n° 2.

Foucault, Michel

- 1981 *Esto no es una pipa. Ensayo sobre Magritte*, Barcelona, Anagrama.
 2002 *Vigilar y Castigar*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
 2007 *Nacimiento de la biopolítica*, México, Fondo de Cultura Económica.
 2013 *La inquietud por la verdad*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
 2013 *La inquietud por la verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
 2019 *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Fullone, María Juliana

- 2003 «La arquitectura escolar en La Plata. Estudio de tipologías con vistas a su conservación», en *Anales LINTA*, vol. 3, n° 2, pp. 81-89.

Giedion, Sigfried

- 2009 *Espacio, tiempo y arquitectura*, Barcelona, Relevé.

Gizzarelli, Marcelo

- 1985 «La pequeña utopía urbana. Escuelas municipales 1880-1930», en *Summarios*, n°s 91-92, pp. 14-23.

Gleason, Mona

- 2018 «Metaphor, materiality, and method: the central role of embodiment in the history of education», en *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, vol. 54, pp. 1-17.

González Ceuninck, María Paula

- 2013 «La política en los baños», en *Anclajes*, n° 74, marzo-abril, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, pp. 27-37.

Gorelik, Adrián

- 2003 «Ciudad, modernidad, modernización», en *Universitas Humanistica*, n° 56, pp. 11-27.

Grementieri, Fabio y Shmidt, Claudia

- 2010 *Arquitectura, educación y patrimonio: Argentina 1600-1975*, Buenos Aires, Pamplatina.

Grosvenor, Ian; Lawn, Martin y Rousmaniere, Kate

- 2000 «Imaging Past Schooling: the Necessity for Montage», en *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, vol. 22, n° 1, pp. 71-85.

Hodder, Ian

- 1994 «The interpretation of documents and material culture», en Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna, *Handbook of qualitative research*, Nueva York, Sage publications, pp. 393-402.

Ingold, Tim

2012 «Toward an Ecology of Materials», en *Annual Review of Anthropology*, vol. 41, pp. 427-442.

Johnson, Jennifer

2014 «Transgender Youth in Public Schools: Why Identity Matters in the Restroom», en *William Mitchel Law Review*, vol. 40, no 5, artículo 4. Disponible en: <<https://open.mitchellhamline.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2948&context=wmlr>> [consulta: 17 de noviembre de 2022].

Kira, Alexander

1976 *The bathroom*, Nueva York, Viking Press.

Kogan, Terry

1996 «Transsexuals and Critical Gender Theory: The Possibility of a Restroom labeled Other», en *Hastings Law Journal*, vol. 48, n° 6, pp. 1.223-1.255.

Kracauer, Siegfried

1966 «Time and History», en *History and Theory*, vol. 6, n° 6, pp. 65-78.

Lambert, Léopold (ed.)

2013 *The funambulist pamphlets*, vol. 2, Londres, Punctum Books.

Laporte, Dominique

1998 *Historia de la mierda*, Valencia, Pre-Textos.

Latour, Bruno

2007 *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

2008 *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red*, Buenos Aires, Manantial.

Liernur, Jorge F. y Aliata, Fernando

2004 *Diccionario de Arquitectura en la Argentina*, Buenos Aires, Clarín Arq.

Malpas, Jeff

1998 «Finding Place: Spatiality, Locality, and Subjectivity», en *id.*, *Philosophy and geography III: Philosophies of place*, Nueva York, Rowman & Littlefield, pp. 21-34.

Massey, Doreen

2005 «La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones», en Arfuch, Leonor, *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*, Buenos Aires, Paidós, pp. 121-128.

Martínez Miguélez, Miguel

2006 «Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa», en *Paradigma*, vol. 27, n° 2. Disponible en: <http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002> [consulta: 16 de noviembre de 2022].

Maxwell, Joseph

1996 *Qualitative Research Design. An interactive approach*, California, SAGE.

Murillo Dasso, María Florencia

2017 «Arquitectura y educación. Una lectura a través de ejemplos paradigmáticos en San Miguel de Tucumán», en *Actas de las XVI Jornadas Interescuelas*, Departamento de Historia, Mar del Plata, Facultad Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, pp. 1-17. Disponible en: <<http://cdsa.academica.org/000-019/728.pdf>> [consulta: 16 de noviembre de 2022].

Narodowski, Mariano

1994 *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique.

Nouzeilles, Gabriela

2000 *Ficciones somáticas. Naturalismo, nacionalismo y políticas médicas del cuerpo*, Buenos Aires, Beatriz Viterbo.

O'Toole, Paddy y Were, Prisca

2008 «Observing places: using space and material culture in qualitative research», en *Qualitative research*, vol. 8, n° 5, pp. 616-634.

Paiva, Verónica

2000 «Teorías médicas y estrategias urbanas», en *Estudios del habitat*, vol. II, n° 7, pp. 5-19.

Penner, Bárbara

2013 *Bathroom*, Londres, Reaktion Books.

Perearnau, Marcos

2014 «Hace muchos baños», en *V Jornadas de Jóvenes Investigadores en Literaturas y Artes Comparadas «Figuras del desastre»*.

Peterson, Eric

2018 *Creating Bathroom Access & A Gender Inclusive Society*, Berkeley, Haas Institute for a Fair and Inclusive Society, University of California. Disponible en: <<http://haas institute.berkeley.edu/bathroomaccesspolicybrief>> [consulta: 16 de noviembre de 2022].

Petitti, Eva Mara

2016 «Educación y obra pública durante el primer peronismo. La construcción de escuelas en la provincia de Buenos Aires», en *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, vol. 16, n° 1, pp. 3-17.

Piovani, Juan I.

- 2007 «El diseño de la investigación», en Marradi, Alberto; Archenti, Nélica y Piovani, Juan I., *Metodologías de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Emecé, pp. 71-85.

Pruneri, Fabio

- 2020 «Civilisation and the Italian school toilet: insights for the cultural history of education», en *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, vol. 57, nºs 1-2, pp. 23-38.

Radi, Blas

- 2019 «Políticas del conocimiento: hacia una epistemología trans*», en López Seoane, Mariano, *Los mil pequeños sexos. Intervenciones críticas sobre políticas de género y sexualidades*, Buenos Aires, Eduntref, pp. 27-45.

Ravinow, Paul

- 2015 «Espacio, saber y poder: entrevista a Michel Foucault», en *Bifurcaciones: revista de estudios culturales urbanos*, nº 19, pp. 30-36.

Rigotti, Ana María

- 2012 «Las promesas del urbanismo como alternativa tecnocrática de gestión (1928-1958)», en Plotkin, Mariano y Zimmermann, Eduardo, *Los saberes del Estado*, Buenos Aires, Edhasa, pp. 159-184.

Roldán, Amelia Soledad y Da Silva, Lucila

- 2021 «Aproximaciones al espacio escolar: un análisis del edificio escolar como dispositivo de convivencia», en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, vol. 1, nº 16, pp. 118-128.

Rosa, Sabrina

- 2015 «Os banheiros da escola como espaço de significação: as marcas do gênero e a influência da mídia na (trans)formação identitária dos estudantes do ensino médio», en *ICCAL-International Congress of Critical Applied Linguistics*, Brasília, pp. 698-715.

Sautu, Ruth; Boniolo, Paula; Dalle, Pablo y Edbert, Rodolfo

- 2005 *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*, Buenos Aires, Clacso.

Schaeffer, Jean-Marie

- 2012 *Arte, objetos, ficción, cuerpo. Cuatro ensayos sobre estética*, Buenos Aires, Biblos.

Scharagrodsky, Pablo y Narodowski, Mariano

- 2004 «Investigación educativa y masculinidades: más allá del feminismo, más acá de la testosterona», en *Revista Colombiana de Educación*, nº 49, pp. 61-80. Disponible en: <<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7729>> [consulta: 16 de noviembre de 2022].

Schwarzer, Mitchell W. y Schmarsow, August

1991 «The Emergence of Architectural Space: August Schmarsow's Theory of "Raumgestaltung"», en *Assemblage*, n° 15, pp. 49-61.

Selltiz, Claire et al.

1970 *Métodos de investigación en las relaciones sociales*, Madrid, Rialp.

Serra, María Silvia

2018 «Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa?», en *Revista Crítica*, vol. 3, n° 4, pp. 36-43.

Spade, Dean

2015 *Una vida «normal». Violencia administrativa, política trans crítica y los límites del derecho*, Barcelona, Bellaterra.

Steil, Carlos A. y De Moura Carvalho, Isabel C.

2018 «Diálogos con Tim Ingold. Diferentes aportes en el ámbito de la antropología fenomenológica», en *Tópicos del seminario*, n° 39, pp. 121-124. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-12002018000100101&script=sci_arttext> [consulta: 16 de noviembre de 2022].

Tarzibachi, Eugenia

2016 «Deporte y recreación durante la menstruación. Historia de una habilitación a partir de la difusión de las totallas y los tampones industriales en Argentina, 1930-1942», en Scharagrodsky, Pablo, *Mujeres en movimiento. Deporte, cultura física y femeneidades. Argentina, 1870-1980*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 85-108.

Toranzo, Verónica

2013 «Proyectando la educación en la ciudad de Buenos Aires. El Plan de Edificación Escolar del Consejo Nacional de Educación del año 1899», *Diálogos pedagógicos*, vol. 11, n° 21, pp. 75-87.

Vasilachis de Gialdino, Irene

2006 *Estrategias de investigación cualitativa*, Buenos Aires, Gedisa.

Viñao Frago, Aantonio

2008 «Escolarización, edificios y espacios escolares», en *CEE Participación Educativa*, 7 de marzo, pp. 16-27.

Wright, Lawrence

1960 *Clean and Decent. The Fascinating History of the Bathroom & the Water Closet and of Sundry Habits, Fashions & Accesories of the Toilet principally in Great Britain, France and America*, Nueva York, The Viking Press.

Epílogo a propósito de la colección *Nuevos enfoques en historia de la educación*

NICOLÁS ARATA¹

La historia de la educación podría concebirse, en simultáneo, como un área del saber en un sentido amplio (nutrida por trabajos que no responden necesariamente a las exigencias metodológicas propias de la producción historiográfica) y como un campo de conocimiento especializado. En este segundo sentido (y sin dejar de advertir los puntos de contacto que existen entre ambos circuitos de producción del conocimiento) nos encontramos ante un campo dinámico y en crecimiento, con áreas consolidadas y otras en formación, cuyas reflexiones se alimentan de al menos tres grandes vertientes: los trabajos clásicos del área, que generan nuevas lecturas, encienden debates y, como resultado de ello, abren nuevas líneas de indagación; el intercambio constante con las producciones de otras áreas disciplinares, que moviliza conceptos, enfoques metodológicos y nuevas preguntas para la reflexión educativa en clave histórica; y la incorporación de nuevas camadas de investigadores e investigadoras que –formadas en distintas disciplinas– traen consigo nuevas inquietudes y sensibilidades, formas de interrogar y vincularse con la historia, impactando con sus novedades en la configuración y reconfiguración del campo de estudio. Este libro recoge y actualiza un conjunto de trabajos elaborados dentro de este último afluyente, caracterizado por una amplitud de registros, preguntas y temas abordados.

El libro que tenemos frente a nosotros trasunta una convicción: el interés por la historia sigue habitando en nuevas generaciones de investigadores e investigadoras (jóvenes sub-40, que transitaron su infancia o adolescencia entre el fin del menemismo y la crisis del 2001) que –a contramano de una época que sentenció el fin de la historia– hurgan con miradas renovadas en temáticas nuevas o le pasan el cepillo a contrapelo a los temas de siempre. A diferencia de la generación que se fue conformando al calor de las esperanzas que encendía la transición democrática –de la que ahora conmemoramos sus cuarenta años–, esta generación se formó en un contexto de crisis terminal que arrojaba al país hacia ninguna parte.

1. Presidente de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE).

Frente a esa clave de época, estos trabajos demuestran –una vez más– que cada generación encuentra su camino y su lugar en la historia, los modos de posicionarse frente a ella y de interrogarla, de (re)enlazar el pasado con el presente y de configurar nuevas formas de construir los modos y las sensibilidades para pensar históricamente los problemas educativos.

Los libros los escriben las autoras y los autores, pero son el resultado de procesos editoriales y técnicos donde entran en juego numerosos saberes profesionales, cuidados y técnicas que los hacen posibles. El que estamos presentando es el resultado de un compromiso institucional que merece ser subrayado: la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), a través de su editorial, ha impulsado y consolidado la principal empresa editorial en el campo de la historia de la educación argentina en lo que va del siglo XXI. En primer lugar, asumiendo la tarea titánica de reeditar los clásicos de nuestro pensamiento pedagógico, poniendo al alcance libros francamente inhallables como las ediciones de Víctor Mercante, Julio Barcos, Carlos Vergara, Manuel Belgrano o Saúl Taborda, entre muchos otros. Todos ellos, precedidos de estudios cuidados que ofrecen una suerte de mapa para orientar el encuentro con el autor y provocar su lectura. En el mismo registro, ha publicado la serie *Materiales* dedicada a recuperar textos clásicos de la formación universitaria en la materia, como *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)*, de Juan Carlos Tedesco, o *La discriminación educativa en Argentina*, de Cecilia Braslavsky. Con el mismo impulso, la editorial de la UNIPE reeditó un clásico como *Modelos educativos en la historia de América Latina*, de Gregorio Weinberg, y abrió una línea dedicada a la *Historia de la educación latinoamericana*, que ya cuenta con un primer trabajo donde se ofrece un estado del arte sobre el campo de estudio.

En esa misma dirección, la UNIPE –a través de la figura de Darío Pulfer– impulsó la alianza editorial para coeditar, junto a la SAIEHE, una serie de libros temáticos que ofrecieran a las lectoras y los lectores la oportunidad de acceder a producciones colectivas novedosas y cuidadosamente elaboradas sobre temas que forman parte de la agenda emergente de nuestro campo de estudio. *Nuevos enfoques en historia de la educación* abrió esta colección con un primer libro dedicado a las circulaciones en la historia de la educación, coordinado por Eduardo Galak, Ana Abramowski, Ignacio Frechtel y Agustín Assaneo. Son precisamente estos últimos dos colegas los que se dieron a la tarea –tras concursar sus cargos en la actual dirección del *Anuario de Historia de la Educación*– de organizar el segundo tomo de la colección.

En esta oportunidad, la clave temática pasó por un tamiz distinto al del primer título; esta vez, la tijera trazó un recorte generacional. Se trata de reunir, presentar y poner en diálogo el trabajo de investigadores e investigadoras que ofrecen avances consolidados en diferentes líneas de investigación. Una verdadera fiesta temática que nos conducirá desde la incidencia que tuvieron los parques nacionales en la construcción de la educación cívica hasta uno de los lugares menos visitado de la cultura material escolar (los baños), pasando por la educación de los cuerpos durante la última dictadura y de los aportes de la educación artística escolar; es destacable también la presencia saludable-

mente mayoritaria de trabajos dedicados a educadoras: desde Leticia Cossettini a Ernestina López, pasando por las maestras de la gran huelga tucumana de finales de los cincuenta y de las mujeres como autoras de libros escolares en clave «evitista». Del texto emergen también historias de universidades aún no suficientemente historiadas, pero no por eso menos importantes para completar el complejo mapa del que continúa siendo uno de los grandes orgullos que conservamos: que nuestras altas casas de estudio sigan siendo públicas y gratuitas.

La aparición de un nuevo libro es siempre motivo de alegría. En este caso, la celebración es por partida doble, porque esta novedad editorial, además de consolidar un índice de trabajos en clave generacional en el campo de la historia de la educación, lo hace a partir de una trama institucional construida sobre la base de convicciones y confianzas entre una joven y vibrante universidad pública y una de las sociedades científicas de mayor trayectoria de nuestro país. Es la amalgama que se produce en estos encuentros la que nos permite celebrar los pasos dados y proyectar con esperanza las tareas pendientes.

Sobre las autoras y los autores

NICOLÁS ARATA es doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), doctor por el DIE-Cinvestav del Instituto Politécnico Nacional (México) y magíster en Ciencias por Flacso Argentina. Se desempeñó como director de Formación y Movilización del Conocimiento del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso). Es profesor asociado regular de Historia de la Educación en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y profesor adjunto regular de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Compiló *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*, junto a Myriam Southwell, y ha escrito los estudios introductorios a las reediciones de *Cómo educa el Estado a tu hijo y otros escritos*, de Julio R. Barcos, y de *Pedagogía y revolución*, de Carlos N. Vergara, entre muchos otros libros y artículos. Fue director del *Anuario de Historia de la Educación* y actualmente preside la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE).

AGUSTÍN ASSANEO es doctor y licenciado en Ciencias de la Educación (UBA), profesor de Nivel Primario (ENS 7) y profesor en el área de Ciencias Sociales del Profesorado de Nivel Primario (IFDC, Bariloche). Es codirector del *Anuario de Historia de la Educación* y vocal titular por la Patagonia de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE). Sus temas de investigación abordan las formas de educación estatal para indígenas en Patagonia norte durante el período de los Territorios Nacionales, desde un abordaje de la historia regional.

LUCILA DA SILVA es doctora en Ciencias Sociales (UBA), becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet, 2021-2023), especialista en Cultura Letrada en Argentina (FACE-UNCo) y licenciada en Ciencia Política (UBA). Es docente de Metodología de la Investigación en la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) y del Taller de Tesis en la Maestría en Estudios y Políticas de Género de la Universidad de Tres de Febrero (Untref). Además, es investigadora (UNCo) e integrante becaria del Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS-Conicet-UNCo), miembro de la

Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE) y de la International Standing Conference for the History of Education (Ische). Ha publicado un libro, capítulos de libros y artículos acerca de temáticas vinculadas al análisis de dispositivos escolares. Actualmente, estudia los baños escolares, articulando aportes de la historia de la educación, estudios de la cultura material y estudios de género.

ANA DIAMANT es doctora en Ciencias Sociales, profesora titular e investigadora en la Facultad de Psicología (UBA). Sus trabajos se orientan a la historia reciente de la enseñanza y de las marcas de migraciones y autoritarismos en las instituciones educativas. Presidió la Sociedad Argentina de Historia de la Educación y coordina el Grupo de Trabajo Permanente Autoritarismos y Educación en Iberoamérica. En 2022, publicó «Sobre *Positivismo y Antipositivismo en Argentina*. Reencontrar a la autora en el contexto de producción de la obra», un estudio introductorio a la reedición de *Positivismo y Antipositivismo*, de Berta Perelstein.

IGNACIO FRECHTEL es doctor y licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Además, es ayudante de trabajos prácticos en la cátedra de Historia de la Educación Argentina de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Dirige el *Anuario de Historia de la Educación* y fue tesorero de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE). En sus investigaciones doctorales, abordó los procesos de renovación pedagógica en las primeras décadas del siglo XX en la Argentina desde la perspectiva de la historia cultural y de la circulación internacional de las ideas.

DENISSE ELIANA GARRIDO es licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y maestranda y doctoranda en Educación en la misma institución. Es becaria doctoral de Conicet, con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. En la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), integra proyectos de investigación y extensión sobre educación popular e historia de la educación latinoamericana. Desde 2011, participa de la red APPEAL. Es docente de Historia de la Educación en profesorado de Buenos Aires y CABA, y ayudante de Didáctica General en la Facultad de Psicología (UBA).

SABRINA GONZÁLEZ es doctora en Historia Latinoamericana (Universidad de Maryland-College Park). Su tesis analiza la circulación y producción transnacional de saberes científicos en torno a la niñez y la pedagogía en Argentina (1880-1930) y propone el aula como un laboratorio para el disciplinamiento de los cuerpos y para la experimentación con nuevos métodos pedagógicos. En Argentina, enseñó en universidades nacionales y bachilleratos de educación popular del conurbano bonaerense. En Estados Unidos, dicta cursos de historia, estudios de género y estudios latinoamericanos en la Universidad de Maryland. Sus contribuciones sobre pedagogías transnacionales fueron publicadas en la revista *The Radical Teacher* y en el libro *Navigating Precarity in Educational Contexts: Reflection, Pedagogy, and Activism for Change* (Routledge, 2022).

YAMILA LIVA es profesora en Ciencias de la Educación (UNNE) y doctora en Ciencias Sociales y Humanas (UNLu). Se desempeña como profesora adjunta a cargo de la cátedra Historia General de la Educación y como auxiliar docente de 1ª categoría en la cátedra Historia de la Educación Argentina. Actualmente, es becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Participó en proyectos de investigación acreditados desde el año 2008, referidos a la historia de la educación para pueblos indígenas en Chaco y Formosa.

LUCÍA MERLOS es magíster en Educación Corporal (UNLP), licenciada en Arte (Unsam), profesora de Arte en Danza (IPA) e intérprete en Danza (CPA). Se desempeñó como docente del área de educación artística en diferentes niveles; trayectoria que fue ampliando al campo de la investigación académica, principalmente a partir de la obtención de una beca interna doctoral (2016-2022) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Actualmente, participa en diferentes proyectos de investigación, se desempeña como educadora en el nivel superior y está finalizando su tesis doctoral. Entre sus últimas publicaciones, se destacan *Danza y escuela: perspectivas educativas en la Provincia de Buenos Aires (1983-2018)* (tesis de maestría); «Artes escénicas y formación profesional. Relatos comparados de tres instituciones precursoras en la Provincia de Buenos Aires (segunda mitad del siglo XX)» y «Educación estética / educación artística. Perspectivas curriculares superpuestas de la enseñanza del arte en la escuela primaria de la Provincia de Buenos Aires (1984-1999)», que hacen énfasis en las trayectorias de la educación artística en la Provincia de Buenos Aires.

FRANCISCO EMMANUEL MONTIVERO es licenciado en Ciencias de Educación y doctorando en Ciencias Sociales (UNT). Es becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones Históricas «Ramón L. Pinto». Es docente adjunto de Historia de la Educación en el Instituto de Innovación Educativa de la Universidad San Pablo-T.

CAROLINA OJEDA RINCÓN es doctoranda en Ciencias de la Educación (UNLP), magíster en Educación (UPN, Colombia) y psicóloga (Universidad Santo Tomás, Colombia). Sus investigaciones abordan la historia de la educación y aspectos como los cuerpos y las sexualidades. Integra el grupo interinstitucional «Educación, pedagogía y subjetividades» (Colciencias, Colombia) y el programa de investigación «Discursos prácticas e instituciones educativas» (UNQ). Es coautora de «Democracia, sensibilidades y educación sexual en la Argentina: derivas de la clandestinidad (1984-1989)» (2021); autora de «Educar la sexualidad en tiempos de dictadura. La experiencia de la Asociación Argentina de Protección Familiar en los años 1976-1983 a través de su revista *Contribuciones*» (2020); y coautora de «Apuntes para una educación escolar de la sexualidad. Una lectura de sus fundamentos modernos desde la pedagogía *queer*» (2019). Entre 2016 y 2018, fue becaria del Conicet.

MICAELA PELLEGRINI MALPIEDI es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (UNR) y doctora en Ciencias de la Educación (UBA). Actualmente, se desempeña como becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y como docente de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Su línea de investigación es la historia de la educación de/con mujeres en perspectiva de género.

GIULIETTA PIANTONI es licenciada y profesora en Historia (UNCo) y doctora por la misma disciplina (UNS), con estudios de posgrado en curso sobre historia pública y gestión de museos. Su temática de trabajo se centra en las instituciones culturales y de divulgación científica en los Parques Nacionales de la Norpatagonia, sus redes intelectuales de intercambio y sus estrategias de difusión del conocimiento durante la primera mitad del siglo XX. Participa de diversos proyectos de investigación y extensión en las universidades nacionales del Comahue y de Río Negro, donde también desarrolla sus tareas docentes.

EMMANUEL STEFANELLI es profesor en Ciencias de la Educación (UNCo) y becario doctoral (Conicet) con sede en el Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS). Actualmente, es doctorando en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) e integra la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE). Participa como investigador en el área de Historia de la Educación Regional de la Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE-UNCo). Estudia la formación docente en la provincia de Río Negro desde las perspectivas de la historia de la educación y la política educativa.

MARÍA BELÉN TREJO es licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Egresó como profesora de Nivel Primario (ENS N° 1) y trabajó varios años en ese nivel de enseñanza. Actualmente, desarrolla funciones docentes en el nivel superior, en el ámbito de la formación docente, y en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). En sus investigaciones doctorales, financiadas por una beca del Conicet, aborda sensibilidades y emociones hacia la maternidad en el ámbito educativo durante la primera parte de siglo XX.

DANIELA WIEDER es profesora de Historia (UNT) y doctoranda en Historia (UBA). Actualmente, es becaria doctoral (Conicet) y se desempeña como docente en la cátedra Historia Argentina y Latinoamericana de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Es coautora del libro *¿Por qué arde Tucumán? Cierre de ingenios y conflictos sociales, 1966-1973* (UNT, 2021).

ALEJANDRO YAVEROVSKI es papá de Libertad y compañero de Sofía. Se formó como profesor de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Se desempeña en el Archivo General de la Nación, en el Departamento Documentos Escritos. Colabora con la Universidad Popular de La Boca. Fue adscrito en la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamérica, en la carrera de Ciencias de la Educación (UBA). Se desempeña como profesor ayudante de Historia Económica y Social Argentina del ciclo general de la Facultad de Ciencias Económicas (UBA). Es miembro de la Cátedra Libre Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) de la Universidad Nacional de La Plata.

**COLECCIÓN
NUEVOS ENFOQUES EN HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN**

**Circulaciones, tránsitos y traducciones
en la historia de la educación**

Compilado por Eduardo Galak, Ana Abramowski,
Agustín Assaneo e Ignacio Frechtel

**Escritos en formación. Investigaciones
emergentes en historia de la educación**

Compilado por Ignacio Frechtel y Agustín Assaneo

Escritos en formación compila trabajos inéditos de investigadoras e investigadores en las etapas iniciales de la carrera dentro del campo de la historia de la educación. En sus páginas podemos vislumbrar muchas de las inquietudes y enfoques que trae consigo una nueva generación que produce conocimientos en este campo. Son trece textos donde pasamos, gracias a una perspectiva amplia de momentos y lugares, de una aproximación a un intelectual marxista como Aníbal Ponce a una revisión del escolanovismo rosarino de Leticia Cossettini, o del proyecto pedagógico de los Parques Nacionales en la Patagonia a las prescripciones educativas para los pueblos indígenas del Chaco a fines del siglo XIX. También asoman debates de género de larga data, relecturas de diversas experiencias escolares en dictadura y posdictadura, episodios clave en torno a la formación de los docentes y a las batallas por sus derechos laborales, o recorridos por los baños escolares como territorio simbólico, entre otros temas. Estamos ante un compendio de preocupaciones académicas, de investigación y de transmisión que vienen de la mano de plumas desafiantes y prometedoras. Aunque el recorte generacional no atienda a una cronología estricta, se trata por lo general de autores y autoras que transitaron su infancia o adolescencia entre el fin del menemismo y la crisis de 2001, una época en la que paradójicamente se anunciaba «el fin de la historia».

ISBN 978-987-3005-01-3



u: unipe
editorial
universitaria

COLECCIÓN
NUEVOS ENFOQUES EN
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN