

**UNA PEDAGOGÍA DE LA GUERRA Y DE LA MUERTE. GENTA, EDUCADOR DE
UNA ESTÉTICA MILITAR.**

Betina Aguiar da Costa

Facultad de Filosofía y Letras –Universidad de Buenos Aires

betina.aguiar@gmail.com

A modo de introducción

En esta ponencia nos hemos propuesto identificar algunas características y determinaciones de la formación de una específica “estética militar” a partir de la figura de Jordán Bruno Genta, como un “caso límite” de educador de militares. Este profesor no fue el típico formador de militares, Genta era un civil con un pasado ateo y marxista, graduado en Filosofía, que desde la década del `30 adscribió al nacionalismo católico argentino más acérrimo y que se desempeñó como profesor y escritor hasta su muerte en 1974 (hecho atribuido al ERP-22). El coronel Laureano O. Anaya decía de Genta, en 1943: “(...) *ha consagrado su capacidad e ilustración a los problemas nacionales, especialmente a aquellos que tocan en manera directa a la formación de la inteligencia y conciencia de la juventud de la patria. Para las Fuerzas Armadas, a las que secunda calurosamente, en la obra que realiza dentro de la sociedad, constituye un activo e inapreciable colaborador*”.¹

“Caso límite”, decíamos, pero representativo, porque nos permite identificar las “*posibilidades latentes de algo*”², en nuestro caso, de una particular “estética militar” que se fue configurando a lo largo del siglo XX y tuvo su más cruda expresión y sus más dolorosos efectos, en la última dictadura militar.

Entendemos “estética”, en sentido amplio, como el *saber de la sensibilidad* y no como su reducción a una disciplina que se ocupa sólo de las concepciones del arte o de lo bello³. La “estética” como un registro constitutivo de la experiencia – individual y colectiva - que forma sensibilidades y que implica un modo de entender, apropiarse y actuar sobre el mundo, un

¹ Presentación de la conferencia que Genta pronunció el 30 de junio de 1943 en el Círculo Militar “*La función militar en la existencia de la libertad*”, en Genta, J.B. “*Acerca de la libertad de enseñar y de la Enseñanza de la libertad*”, “*Libre examen y Comunismo*” y “*Guerra contrarrevolucionaria*”, Ed. Dictio, Buenos Aires, 1976, pp. 77-78

² Tomamos la definición de la figura de “caso límite” de Carlo Ginzburg en *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*, Ed. Península, Barcelona, 2008, pp. 21-25

³ Partimos de la definición de “estética” en sentido amplio de Katya Mandoki en *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I*, Siglo XXI ed., México, 2006, pp. 61-68

modo de experimentarlo y estar en él, por lo que se vincula necesariamente con la ética, la política y la historia.

Sobre la relación que establecemos entre estética, ética, política e historia, Pineau sostiene: *“Por ser la estética una forma de apropiarse del mundo y actuar sobre él, sus planteos inevitablemente se deslizan hacia la ética, y por añadidura a la política. Lo que parece bello resulta, además, correcto. Y luego, un ideal de lucha. La estética se vuelve entonces un campo de debate político –en un sentido amplio- y de producción de proyectos de alto impacto social. Por eso, acercarse a estudiar la historia estética implica, por un lado, entender a los proyectos estéticos como proyectos políticos, y, por otro, analizar tanto las relaciones que ésta asumió con otros registros sociales como los efectos que en ellos produjo. Su estudio no puede limitarse al análisis de los efectos estéticos generados por las prácticas sociales, sino que debe incluir también los efectos sociales generados por las prácticas estéticas.”*⁴ Esta perspectiva de la estética nos ha abierto la posibilidad de una mirada histórica sobre aquello *“que pasa por no tener historia”*⁵, las sensibilidades.

Desde esta perspectiva, en la que vamos construyendo la especificidad de la estética como registro, revisaremos las conferencias que Genta dio como profesor en el Círculo Militar y en sus seminarios privados, así como otros documentos y discursos en el ámbito público (estos últimos siempre durante gobiernos de facto), con el objetivo de rastrear algunas determinaciones de esta “estética militar”, que sintonizó no sólo con un “sentir colectivo” de algunos de los jóvenes Oficiales y Jefes de la Fuerzas Armadas sino que permeó también en el sistema educativo.

Los discursos que Genta desplegó en torno a categorías caras al canón militar argentino, como “guerra”, “muerte”, “sacrificio”, “orden”, “Revolución”, “Patria”, “Familia” y “Dios”, entre otras, resuenan fuertemente a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y las vamos a encontrar actualizadas, pero con la firme impronta de Genta, en un documento central para la historia de la educación argentina, *“Subversión en el ámbito educativo. (Conozcamos a nuestro enemigo)”* (en adelante, SAE).

Este documento fue publicado por el Ministerio de Educación -en el período en que estuvo en manos de Juan José Catalán- y distribuido entre 1977 y 1978 en todos los establecimientos

⁴ Pineau, P., et al. *Notas sobre la estética escolar como objeto de investigación*, en Hillert, Flora el alt. (comp.) *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Bs, As, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2011

⁵ Foucault, M. *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*, Pre-Textos, Valencia, 2008, pág., 12

educativos del país, exigiendo a los directivos y a la supervisión que controlaran el cumplimiento de su distribución y con órdenes expresas de ser difundido entre personal docente, administrativo y alumnos “de confianza”. El panfleto no presenta ninguna firma, pero se aclara que “*la autoría y origen del trabajo garantizan la información que contiene [...] por provenir de fuente insospechable*”. Atendiendo al tono de sus enunciados, que van desde el imperativo y marcial propio de los militares a un tono más académico (que incluso deja entrever la mano de profesionales de la educación), se puede suponer que es la producción de un colectivo.

En este trabajo pretendemos centrarnos en el entramado y la articulación de significantes e ideas que Genta desplegó en su discurso y que afectaron en la conformación de una determinada *sensibilidad militar*. Vamos a hacer visibles estos vínculos y resonancias, en particular en el documento SAE, pero nos mueve y convoca una intuición, quizás una pregunta, más profunda y dolorosa. La *sensibilidad militar* que Genta ayudó a configurar tuvo su expresión más descarnada y sus más terribles efectos - todo ese horror que excede nuestro lenguaje-, en la última dictadura militar. El horror del autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” (en adelante PRN) no se dio por generación espontánea, no fue mero delirio paranoico y monstruoso desconectado y ajeno al devenir histórico. “*Sus particularidades deben ser inscriptas en relatos mayores y no verlas sólo como piezas únicas de un museo del terror sino como ejemplos extremos pero esperables de movimientos mayores*”⁶. ¿Cuál fue ese entramado de ideas, sentimientos, afectos, de modos de estar en el mundo, que posibilitaron que las FF.AA y civiles hicieran lo que hicieron? ¿Por qué fue posible que eso pasara? Recordando lo expresado por Primo Levi en *Los hundidos y los salvados*, ¿cómo es posible que hombres hayan podido hacer eso? La pregunta por la “*sensibilidad militar*” nace de estas otras preguntas.

La enfermedad del ámbito educativo y el origen de todos sus males

Existe cierto consenso en el campo de la historia de la educación argentina al ubicar a la última dictadura militar como ejecutora del “tiro de gracia” al proyecto pedagógico hegemónico que había estado vigente desde fines del XIX⁷. Los artífices del PRN no

⁶ Pineau, P., Mariño, M., Arata, N., Mercado, B. *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Ed. Colihue, , Buenos Aires, 2003, pág. 23.

⁷ Entre otros, Puiggrós, A. *Historia de la Educación Argentina. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Tomo VIII*, Galerna, Buenos Aires, 1997. Pineau, P., Mariño, M., Arata, N., Mercado, B. Op. Cit., Southwell, M., *Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post*

desconocían el lugar central que la educación ocupa en un proyecto de nación y ellos contaban con su propio y anacrónico proyecto re-fundacional. Para estos la Nación portaba objetivos permanentes y valores esenciales inmutables desde su origen, los cuales habían sido vapuleados una y otra vez desde 1880, se había perdido el rumbo nacional y su más claro síntoma era la “grave enfermedad moral” que padecía la realidad argentina. Se volvía imperativo repetir el gesto fundacional y hacer posible “de nuevo, el progreso orientado según los valores transcendentales de nuestro estilo y concepción de vida”⁸. Reconociendo el rol fundamental de la educación en su proyecto explicitaban en el considerando de la resolución N° 538 del 27 de octubre de 1977, que ponía en circulación el panfleto SAE, “que entre los objetivos Básicos a alcanzar se encuentra la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino y la conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país, que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación y consolide los valores y aspiraciones culturales de ésta.”

La impronta de los intelectuales del nacionalismo cristiano en los primeros años del PRN es notoria, a diferencia de los últimos años en los que primó la influencia de los intelectuales y funcionarios liberales. Estos intelectuales se agrupaban alrededor de la revista *Cabildo*⁹ - órgano de difusión que pretendía “ser un instrumento activo de la plena restauración nacional”- y compartían con un sector de las FF.AA. cierta visión sobre “el origen de todos los males” de la educación argentina. Desde *Cabildo* sostenían que la Iglesia Católica debía tener el control total de la educación de la Nación y para ello era fundamental “exorcizar” a la política educativa del país de sus leyes “demoníacas”, la Ley 1420 y la Reforma del `18. Antonio Caponnetto recordaba que la mayor “desgracia” fue la Ley 1420 y que, a causa de la sanción de esa norma, los docentes “llevaban en la frente el estigma 1420, a modo del 666 apocalíptico”¹⁰. Esta revista saludó con entusiasmo la resolución N° 538, diciendo que se trataba “del mejor documento oficial jamás redactado por el Estado Argentino y relativo a la subversión marxista”. Los había “sorprendido” por la “seriedad, la agudeza, la franqueza, la lucidez y la veracidad” con que había sido escrito. Aunque lamentaban su escasa distribución

dictatorial: el fin de algunos imaginarios, Cuadernos de Pedagogía Crítica N°10, Ed. Laborde, Rosario, 2002.

⁸ Las citas son del folleto *Subversión en el ámbito educativo. (Conozcamos a nuestro enemigo)*.

⁹ Fundada en 1973, algunos de sus mayores referentes era J.B. Genta, Julio Meinvielle y Carlos Sacheri. Entre su equipo original y colaboradores se encuentran: Antonio Caponnetto (actual director y discípulo de Genta), Mario Caponnetto (hno. de Antonio y yerno de Genta), Julio Irazusta, Federico Ibarguren y algunos exponentes de la fracción más “dura” del Ejército como Acdel Vilas y Ramón Camps, entre otros.

¹⁰ Rodríguez, L.G., *Los nacionalistas católicos de Cabildo y la educación durante la última dictadura en Argentina*, en <http://estudiosamericanos.revistas.csic.es>, artículo en prensa.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

en las Universidades Nacionales, tan necesaria por ser uno de los mayores “focos infecciosos”, y que aún el PRN no hubiera tenido el valor de derogar la “impía” Ley 1420¹¹.

En el capítulo III de SAE se pasa revista a las “realidades” que “facilitaron” y “permitieron” el accionar subversivo y su “infiltración” en el sistema educativo, desde los jardines de infantes hasta las Universidades, y en las “Consideraciones generales” del apartado 2 sostienen: *“El sistema educativo y los procesos culturales [...] sufrieron una desarticulación con respecto al destino histórico de la Nación; llegándose incluso a generar una instrumentación pseudo-revolucionaria, cuyas características fueron el desorden, la desjerarquización, la quiebra de los valores esenciales, la falsa concepción sobre las ideas de autoridad y libertad y la pérdida generalizada del nivel académico”* y agregan que las contradicciones en las que se sumergió el sistema educativo se debían a la carencia de *“un proyecto político verdaderamente nacional que lo orientara”*. Todas estas características son señaladas repetidas veces como consecuencias nefastas que se fueron profundizando a lo largo del siglo XX, contrarias a los fines esenciales de la Nación.

Genta solía hacer explícito este tipo de lectura sobre las políticas educativas nacionales y tuvo oportunidad de expresarlo públicamente en una conferencia sobre la misión de la Universidad durante su breve intervención como rector – entre julio y septiembre de 1943- tras el golpe de Estado del 4 de junio de 1943¹². Genta abrió dicha conferencia explicitando que la “verdadera pedagogía nacional” se había visto corrompida sistemáticamente por el *“cúmulo de ideologías pedagógicas de importación que ensayamos sin piedad sobre nuestros niños y nuestros jóvenes, a costa siempre del alma argentina y siempre en contra del espíritu heredado de nuestra estirpe romana e hispánica”* y ubica inmediatamente el origen de esta degradación en la generación del '80 por ser *“la que instituyó el régimen educativo oficial todavía vigente”*. Identifica los problemas de este régimen educativo en su *“orientación modernista, liberal, utilitaria y cosmopolita”* contraria a *“las tradiciones espirituales de nuestro pueblo”*¹³. Un año después, en 1944, pronuncia dos discursos que no podían ser más explícitos. El primero fue emitido por la Radio del Estado en cadena nacional el 20 de junio de ese año y allí sostuvo que: *“Nosotros, los argentinos, venimos padeciendo desde generaciones una pedagogía antimetafísica y antinacional: una pedagogía liberal, positivista*

¹¹ Cabildo, No 18, septiembre 1978, pp. 29 y ss.

¹² Su designación como interventor fue breve porque los conflictos que generó con estudiantes y profesores la hicieron insostenible. En Ferrari, G., *Símbolos y Fantasmas. Las víctimas de la guerrilla: de la amnistía a la “justicia para todos”*, Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 2009, pág. 189 y ss.

¹³ Genta, J. B., Op. Cit. pp. 79 y ss.

y utilitaria, que ha llegado a hacernos desear un alma extranjera, que nos ha ahondado un sentimiento de inferioridad, hasta el punto de avergonzarnos de nuestras tradiciones espirituales y de nuestro linaje español. (...) Esta aberración de la inteligencia y este extravío de la voluntad son las consecuencias necesarias de una pedagogía para pueblos coloniales, que la más lamentable confusión de nuestra historia nos hizo convertir en escuela oficial desde el ochenta.[...] La educación estructurada sobre los valores utilitarios, desvinculada de la formación ética del ciudadano, que predica un pacifismo internacionalista, el menosprecio de la Cruz con su laicismo beligerante y el menosprecio de la Espada con su odio a los hombres que la ciñen, necesitaba ser reintegrada a su verdadera función específica: la de formar al hombre en el conocimiento de la verdad y en la vida de la justicia, es decir, en el servicio de Dios y de la Patria. Y es este uno de los empeños decisivos de la revolución del 4 de junio, en el cumplimiento de su programa de regeneración política de la Nación.”¹⁴

El segundo discurso fue dirigido a los maestros y maestras argentinos en la inauguración de la Escuela Superior del Magisterio el 1 de agosto de 1944. Allí sostenía que la pedagogía adoptada en el '80 era *“atea y materialista, que ha venido comprometiendo y socavando la unidad moral de la Nación, tanto como ha debilitado el carácter argentino”* y debía ser *“sustituida por una educación en sentido nacional y heroico”*, así como la escuela debía *“ser sustituida por una escuela tradicional”*. Y sintetiza, en un fragmento que bien podría pertenecer a SAE: *“estos orígenes espurios y bastardos de la educación del ciudadano que se instituyó en el 80, en violenta y despiadada contradicción con las tradiciones espirituales de nuestra tierra, imprimieron el inconfundible sello liberal y cosmopolita a todas las manifestaciones de la vida argentina, que fue presa sucesiva de las secuelas del liberalismo y, principalmente, del movimiento marxista que hizo de la escuela, en todos sus grados, el centro de su propaganda y de su influencia disolvente.”¹⁵*

Genta ya había muerto al momento de la distribución de SAE, pero sus discursos resuenan en él como un eco que se repite a través de las décadas.

En torno a la otra “ley demoníaca” salida de las entrañas del movimiento reformista del '18, en el cuerpo de SAE se le da especial atención, por ser el nivel universitario donde *“la subversión acciona con sentido prioritario”*, y agregan un anexo específico al documento (Anexo 2) donde se hace una *“Sinopsis Histórica del Movimiento Estudiantil en las Universidades”*. Dice allí que la situación de la Universidad en el momento inmediatamente

¹⁴ Genta, J.B., Op. Cit. pp. 104 y ss.

¹⁵ Genta, J.B., Op. Cit. pp. 112 y ss.

anterior a la Reforma “*mantenía defectos y abusos reales en su estructura*” y que “*el estudiantado con el pretexto de luchar contra esa situación, se lanza a la acción según el modelo dialéctico marxista, en el papel del proletariado, contra los profesores y autoridades (burguesía) pretendiendo acceder al gobierno de la universidad por representar a la mayoría.*” Agregan, que la Reforma se caracterizó por su “*laicismo antirreligioso, amparado bajo las ideas de libertad de pensamiento y resistencia al dogmatismo*” y, por si quedaba alguna duda, ubican la influencia de la Reforma en las Universidades como “*el origen mediato de la situación existente al 24 de Marzo de 1976*” (el resaltado es original del documento).

Durante su breve desempeño como interventor de la Universidad Nacional del Litoral Genta emitió dos comunicados donde expuso que esa misma casa de altos estudios fundada al calor de la Reforma, “*documenta las consecuencias funestas de su régimen de estudios y de disciplina para la existencia política de la Nación*”. Y hace el mismo análisis histórico que vimos en SAE, pero 30 años antes; sostiene que la Reforma se hizo necesaria por los vicios del régimen anterior (responsabilidad de la generación del '80) y fue aprovechada por los marxistas para crear las condiciones para “*subvertir el principio de autoridad, la frivolidad en los estudios y la eliminación de la responsabilidad*”, así las Universidades quedaron convertidas en “*el instrumento eficacísimo (sic) de la conocida táctica comunista*”. Y concluye: “*(...) la pedagogía de la facilidad progresiva puesta en vigencia por la Reforma Universitaria, con el despreciable sistema de los apuntes y el abandono de las fuentes de doctrina, (...). Esto significa que la juventud argentina se encuentra en el extremo abandono, desorientación e indisciplina, que la hace presa fácil de todas la ideologías de traición a la Patria*”.¹⁶

Con respecto al perverso “sistema de apuntes” en las Universidades, en SAE se explicita además que este constituye “*el vehículo prioritario para la difusión de la ideología marxista*”.

Hasta aquí hemos pasado revista a las resonancias en SAE del discurso de un pedagogo como Genta, “caso límite” de educador de militares, colaborador apreciado por ciertos sectores de las FF.AA., en lo que respecta a la lectura que hacían de los problemas del sistema educativo argentino y, principalmente, sobre los orígenes “impíos” de esos problemas. Lo que en SAE se agrega y actualiza, pues se incorpora un nuevo sentido, e impacta por las consecuencias

¹⁶ Genta, J. B., Op. Cit. pp. 90 - 93

que conocemos, es la adjudicación a estas leyes de ser el “origen mediato” del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976.

Contra los “pedagogos del Liberalismo” y sobre el legítimo lugar del Ejército

En la conferencia del 30 de junio de 1943 en el Círculo Militar, “La función militar en la existencia de la libertad”, el profesor Genta va a profundizar el “*elogio de las armas*”, para tirar por tierra la falacia que los “*pedagogos del Liberalismo*”, todos los “hijos” de la generación del '80, la ley 1420 y la Reforma del '18, enseñan cuando sostienen que “*toda libertad cesa donde empieza el régimen militar*”, donde el estado militar se identifica con la pérdida transitoria o permanente de derechos y libertades individuales. Lo que los “pedagogos liberales” no aceptan, según Genta, es que el Ejército sea una “*antigua institución*” que haya sobrevivido a todos los cambios y al progreso. Éstos querían reemplazar “*el magisterio de héroe*” por el magisterio del pedagogo liberal y burgués, tolerante y conciliador. Tampoco aceptan que el Ejército es un orden estable e inmóvil donde cada una de las partes ocupa el lugar que le corresponde en la cadena de subordinaciones, hasta “*una suprema autoridad que ordena la pluralidad de partes en la unidad del fin necesario*”. El Ejército es un orden que reproduce el orden divino, “*un orden que subordina lo inferior a lo superior hasta encumbrarse en Dios*”.

El Ejército es aquel que haciendo la guerra conquista el derecho a la Soberanía, en el cual se fundan todos los derechos, y el que ha de custodiar este derecho en tiempos de “justa paz”. El Ejército es la condición de posibilidad y fundamento de la Patria, de la Soberanía y de la Familia. Es el sentido militar y heroico el que creó la Patria y el único con derecho a reconquistar ese lugar cada vez que la Patria precise ser “*restaurada*” y ordenada¹⁷.

Los “pedagogos liberales”, sostiene Genta, “*que condenan el respeto y la veneración de la Antigüedad como una forma de servilismo y regresión*”, que se apoyan en el Iluminismo y la Revolución Francesa, pretenden formar al “hombre nuevo”, como lo denomina Genta. Un “hombre nuevo” que no quiere responder a responsabilidades anteriores a él ni posteriores a su muerte, ni a Dios ni a la Patria ni al Estado ni a la Familia, o sea, “*toda la tradición de inteligencia y honor de la humanidad*” son autoridad ilegítima para él, pues no han pasado por “*el tribunal de su conciencia*”. Este “hombre nuevo”, dice Genta, se alía a Descartes y reivindica el derecho a la duda universal, a poner todo en cuestión, menos que es él mismo

¹⁷ Cfr. Genta, J. B., Op. Cit. pp. 58 y ss.

quien duda. Esta verdad indubitable de que es él el que duda lo convierte en fundamento primero, ya no Dios (que existe si este “hombre nuevo lo piensa” y quiere que exista) ni la Patria (que es la que él elija) ni el Estado (que es un artefacto que él, aliado a Hobbes y a los iusnaturalistas, inventa para evitar el peor de los males: la muerte violenta) ni la Familia (que es un mero convenio, un acuerdo que se inicia y termina según deseo y necesidad) ni la Tradición ni las antiguas Instituciones (las cuales tienen que ser reducidas, principalmente la de las armas, a una fuerza pública que garantice el cumplimiento de los contratos y la protección de los bienes). Esta concepción, concluye Genta, lleva a una “*incruenta (no sangrienta) guerra económica de todos contra todos*”¹⁸.

A este magisterio liberal, Genta le opone el “magisterio del héroe y de los Arquetipos”. El héroe es aquel que posee la conciencia del fin necesario y la capacidad de realizarlo, él realiza la razón y la justicia y su fuerza hace a los pueblos capaces de conquistar la libertad de la soberanía y para eso impone la norma del sacrificio. Al verdadero héroe los modernos pedagogos lo relegan al museo y lo despojan de actualidad, suplantándolo por “*los valores que exaltan las virtudes del trabajo y los rendimientos útiles de la técnica científica*”, colocando como héroes a los investigadores de ciencia, “*hombres que traen seguridades y facilidades para la vida, en lugar de riesgos y dificultades*”¹⁹. Los Arquetipos los define el Interventor Genta en su discurso dirigido a los estudiantes: “*Se os dijo, en nombre del igualitarismo abstracto y nivelador, que los héroes no existen, (...). Contra esa enseñanza plebeya afirmad la pedagogía del Arquetipo y recordad que en todo momento el ideal cristiano y caballeresco de la vida os identifica como argentinos.*

[...] Destacar que la vida existe en función de algo más alto que la trasciende y que concede el supremo rango a la vida del hombre ejemplar (el arquetipo): el santo, el filósofo, el educador, el sabio, el caballero, el artista y el soldado”²⁰

Ésta era la anacrónica propuesta pedagógica del profesor Genta, que un sector de las FF.AA. admiraba y que el nacionalismo católico argentino abrazaba; profesor que se definía a sí mismo con las siguientes palabras: “*(...)yo no estoy atrasado cuarenta años, yo estoy atrasado más de veinte siglos, porque lo que yo enseñé comenzó allá por el siglo cuarto, quinto antes de Cristo, culminó, tuvo una primera culminación decisiva con la venida de Nuestro Señor, luego tuvo otro momento de real grandeza y proyección ecuménica en el siglo*

¹⁸ Cfr. Genta, J. B., Op. Cit. pp. 63 y ss.

¹⁹ Cfr. Genta, J. B. Op. Cit. Pág. 71

²⁰ Genta, J. B., Op. Cit. Pág. 86

XIII que es el gran siglo de la Cristiandad, de manera que lo que yo enseño es realmente anacrónico. Pero no es un anacronismo de cuarenta años, sino de más de veinte siglos.”²¹

La educación de los militares: una pedagogía de la muerte y de la guerra

Las concepciones de “muerte” y “sacrificio” que Genta despliega en su discurso ocupan un rol articulador, son las categorías en torno a las cuales se articulan otras como “guerra”, “orden”, “Patria”, “Dios” y “estamento militar”, entre otras. Revisemos ahora la articulación de este particular entramado de concepciones.

En el prefacio de 1945 que editan luego para el volumen que compila algunas de sus conferencias, discursos y escritos (publicado en 1976), Genta sostenía que la publicación de sus obras, conferencias y discursos, cumple con el objetivo de mostrar como él mismo fue *“explicando siempre la misma Idea pedagógica que debe realizar la Argentina grande, soberana y justa, para la cual vive y por la cual quisiera saber morir”* y agrega que *“el más alto honor que puede corresponder a un ciudadano es el privilegio de dar testimonio de la Verdad con riesgo de su vida, de su fama y de su hacienda”*, se trata de *“conquistar el derecho a ser recordado en el tiempo histórico”, “la inmortalidad de la gloria”²².*

En las conferencias y clases que Genta impartió a militares en el Círculo Militar y en sus seminarios privados, así también como colaborador en la década del '60 del “Servicio de Inteligencia de la Fuerza Aérea” y del Ejército en Campo de Mayo²³, la muerte ocupa un lugar jerárquico, porque la muerte es la que confirma toda la vida de un individuo²⁴.

Genta se lamentaba porque notaba que desde hacía varias generaciones se venía despreciando la enseñanza del “saber morir”. En vez de enseñar que la vida no está para ser conservada y asegurada por siempre, sino para *“perderla por aquello que vale más que la vida; como si la vida fuera un fin en sí mismo y no un bien que se posee para ofrecer a otros bienes más altos: Dios, la Patria, el honor de los suyos. Como si la vida no fuera en los hombres una preparación para la muerte, para saber morir cuando llega la hora en que es preciso afrontarla (...)”*. Y en esa hora, que es *“toda vez que se vive en peligro”*, las libertades y

²¹ Palabras de J. B. Genta en *El asalto terrorista al poder. La afirmación de la verdad frente a la corrupción de la inteligencia*. En Ferrari, G. Op. Cit. Pág. 171

²² Genta, J. B., Op. Cit. pp. 34-37

²³ Ferrari, G. Op. Cit. Pág. 201

²⁴ Cfr. Genta, J. B., Op. Cit., pág. 99

derechos individuales quedan suspendidos para defender con la vida entera la libertad y la soberanía, que se defienden como se conquistan, con la guerra²⁵.

El profesor Genta define su Idea pedagógica sosteniendo que “(...) *la educación política del ciudadano, y especialmente del ciudadano que asume estado militar, es la que prepara para la muerte digna y para una vida cuya justicia consiste en dar aquello que vale más que la vida, en darle a Dios, a la Patria y al prójimo, en la medida de nuestras fuerzas, hasta no poder más. Es en esta justicia del sacrificio, (...) en la que se funda la existencia de una Patria, se permanencia y su grandeza.*”²⁶ La justicia nace, según Genta, del conocimiento del lugar que debe ocupar cada uno y el que deben ocupar los demás, el hombre es justo si conoce esto, porque “*sólo cuando se sabe la dignidad propia de cada ser y su lugar intransferible es posible darse a sí mismo y darle a los demás seres el justo lugar y el tratamiento adecuado a su rango*” y esta justicia se sostiene con el sacrificio y el mérito²⁷, al igual que se conquista y se conserva la libertad.

Genta articula los tres pilares “muerte, guerra y sacrificio” como sostén de los valores que considera esenciales y trascendentales, aquellos que merecen consagración absoluta e invariable, pues perduran siempre iguales a sí mismos y son por naturaleza inmutables: Dios, la Soberanía Nacional y la Familia. En la conferencia “La formación de la inteligencia éticopolítica del militar argentino” del 5 de septiembre de 1945 en el Círculo Militar, Genta expone las razones por las que el estamento militar es la forma más elevada de la ciudadanía. El razonamiento es simple, la existencia política de la Nación, su Soberanía, se inicia con la guerra y esta tiene derecho a subsistir a través de la guerra, que es, básicamente, el modo por el cual al Estado le es legítimo sobrevivir. Por lo que, aclara, al Estado lo deben regir por orden jerárquico: militares, maestros y profesores, magistrados y gobernantes; cada uno siendo lo que debe ser y ocupando el lugar que debe ocupar. Si la Soberanía Nacional se encuentra en peligro, “*la Nación vuelve a ser lo que fue en el comienzo, lo que es siempre fundamentalmente: una realidad militar*”. Suprimir el Ejército es suprimir los fundamentos de la Patria, porque “(...) *Sobre el sacrificio, la justicia primera y total, se levanta la Polis; por eso hemos anticipado que el Estado nace de la guerra y se mantiene, en última instancia con la guerra*”²⁸.

²⁵ Cfr. Genta, J. B., Op. Cit. Pág. 72

²⁶ Genta, J. B., Op. Cit. pp. 133-134

²⁷ Cfr. Genta, J. B., Op. Cit. Pág. 82

²⁸ Genta, J. B., Op. Cit. pp. 74 y ss.

La guerra tiene la irónica capacidad, enseñaba Genta, de mostrar lo mísero, nulo, irrelevante, de los valores materiales y exteriores de la vida, contra los valores espirituales. No se trata, aclaraba el profesor, de un desprecio por los bienes materiales, sino de reconocer el justo lugar que tienen que ocupar en la vida del ciudadano, el lugar subordinado a los verdaderos valores inmutables. La guerra enseña el verdadero valor de la vida, lo que de ella debe perecer y lo que es eterno. La guerra tiene la cualidad de poner de relieve la verdadera proporción de las cosas, lo verdaderamente importante para los hombres. *“La guerra es (...) una escuela de ascetismo”* y es la única que puede *“restaurar el orden”* cuando este se quiebra, cuando los hombres desobedecen al orden fundamental de la realidad que es uno y el mismo siempre, entonces la guerra *“restaura por la sangre y el fuego de todas las redenciones”*.

En la citada carta que le destinan a Genta el General B. B. Pertiné y el Teniente Coronel E. Forcher elogiando sus conferencias en el Círculo Militar, estos remarcan que es fundamental que educadores como Genta *“estructuren la conciencia de los ciudadanos”* para que todos entiendan que *“la guerra, fatalidad inseparable de los hombres”*, es *“una de las formas de la lucha que es competencia y ésta sinónimo de progreso, por oposición a la paz absoluta que es la muerte(...)”*. Y con tono de vaticinio agregan: *“que la guerra, si estallara, encuentre a la colectividad nacional en plena cohesión de voluntades y de sentido para conservar su existencia actual y su herencia histórica”*²⁹.

Esta concepción de que el Estado se conserva con la guerra es propia del estamento militar y ha sido – lamentablemente lo sigue siendo – el primer argumento que esgrimen los representantes de las FF.AA. que llevaron adelante el PRN. El pensamiento que el profesor Genta expresa, no es original en tanto *“enseñanza de la guerra”*, como un saber técnico – estratégico, de eso se encargaban en las FF. AA., lo que Genta le aportaba era *“el saber moral de la guerra”*, lo necesario de ella, lo que ella implica, el progreso que conlleva, los valores que defiende. Una defensa moral de la guerra, sostenía él mismo, porque no tenía el *“privilegio de ceñir armas”*, pero conocía profundamente su razón de ser³⁰.

En la misma Presentación del panfleto SAE aparecen actualizados y re-enlazados estos tres pilares, para el ámbito específico de la educación, dice allí: *“Así es como en el país hemos de hablar de guerra, de enemigo, de subversión, de infiltración, términos éstos poco*

²⁹ Genta, J. B., Op. Cit. pp. 56-57

³⁰ Genta, J.B. Op. Cit. Pág. 58

acostumbrados (...) sobre todo en ámbitos como el de la educación y la cultura; pero esa es la cruda realidad y como tal se debe asumir y enfrentar: con crudeza y valentía.

(...) El llamado de la patria es claro y se debe responder a él; los educadores, más que cualquier otro sector de la ciudadanía, no pueden desoírlo, antes bien se impone como una misión a cumplir.

Muchos argentinos han entregado sus vidas enfrentando a la subversión y ello no tendría sentido si no se hace realidad en la acción docente esta exigencia de nuestros días”.

Resuena aquí ese “sueño” de Genta de los legítimos rectores de la Patria haciéndose cargo con sacrificio del destino de la Nación, militares, maestros y profesores, en ese orden, unidos en una “guerra santa” contra la subversión y los “*delincuentes subversivos marxistas*”, como se los denomina en SAE.

Es central el concepto de “guerra”, tanto que en el “Capítulo I: Conceptos Generales” de SAE, el segundo concepto que definen para su “*comprensión en sus justos términos*”, luego del de “comunismo”, es el de “guerra” y la naturalizan al sostener que “*en esencia, la guerra es uno de los resultados de los impulsos generados en y por la vida en relación, es pues, un fenómeno social complejo, de naturaleza fundamentalmente humana*” y, agregan luego que: “*la acción subversiva afecta a todos los campos del quehacer nacional, no siendo su **neutralización o eliminación** una responsabilidad exclusiva de las Fuerzas Armadas, sino del país y de la sociedad toda, a través de sus instituciones. [...] Cabe destacar que ello [el fenómeno de la subversión] ocurre en estados democráticos (...).*” (el destacado es nuestro).

A modo de cierre

Hemos visto como resuenan las enseñanzas del profesor Genta, principalmente, en el planfleto SAE. Como un eco que se repite a través de las décadas, sus enseñanzas sintonizaron con un “sentir colectivo” de algunos jóvenes Oficiales y Jefes de las FF. AA.

Jordán Bruno Genta ayudó, fue un atípico e “*inapreciable colaborador*”, en la configuración de una “estética militar” que se fue desplegando e intensificando a su vez, en sus efectos sociales más perversos y horrorosos, a través de los golpes de Estado en Argentina desde 1943 hasta el último en 1976. Este último, el que mostró su rostro más macabro, fue la expresión de cierta cosmovisión del Ejército y de un conjunto de civiles. El lugar que las FF. AA. tomaron, ocuparon, y desde donde ejecutaron sus políticas y prácticas represivas no fue el producto de una epifanía mística colectiva. Como hemos visto, si el sentido militar y

heroico es el origen y el creador de la Patria, a ellos les correspondía conquistar y ocupar (por tiempo indeterminado, sostuvieron en un primer momento) el legítimo lugar que debían porque la Patria necesitaba, entendían, ser re-fundada y re-organizada.

Hemos inscripto la perspectiva de este trabajo dentro del registro de una “estética” en sentido amplio, porque ésta implica un modo de configuración de lo sensible, la formación de determinadas sensibilidades y, siguiendo a Rancière, también implica un reparto o distribución de lugares y de cuerpos. Un reparto de los espacios y de los cuerpos que el mismo Rancière define como “división policial de lo sensible”: *“aquella en la que cada uno está en su sitio, en su clase, ocupado en la función que le corresponde y dotado del equipamiento sensible e intelectual que conviene a ese sitio y a esa función (...).”*³¹

Las FF. AA. tomaron el poder y llevaron a cabo lo que ellos consideraban (y los que quedan vivos siguen hablando en estos términos desde la cárcel³²) una “guerra sucia contra la subversión”, con las consecuencias que conocemos. Desde su percepción la guerra era condición necesaria, aunque no suficiente, para restaurar el orden. Ya lo había enseñado el profesor Genta, la guerra es la única que *“restaura por la sangre y el fuego de todas las redenciones”*.

Bibliografía

- de Amézola, G. *“Autoritarismo e historia escolar – Apuntes sobre el caso argentino”* en *Práxis Educativa*, Año/Vol. 1, N° 1, Universidad Estadual de Ponta Grossa, Brasil.
- Ferrari, G., *Símbolos y Fantasmas. Las víctimas de la guerrilla: de la amnistía a la “justicia para todos”*, Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 2009.
- Foucault, M. *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*, Pre-Textos, Valencia, 2008.
- Genta, J.B. *“Acerca de la libertad de enseñar y de la Enseñanza de la libertad”*, *“Libre examen y Comunismo”* y *“Guerra contrarrevolucionaria”*, Ed. Dictio, Buenos Aires, 1976.

³¹ Rancière, J. *El espectador emancipado*, Ed. Manantial, Buenos Aires, 2010, pág. 46

³² En una reciente nota, *“Videla: La Iglesia Católica ‘nos asesoró’ con los desaparecidos”*, del 22 de julio de 2012, publicada en un diario español, este mismo hombre, que está pagando cuatro condenas a prisión perpetua, continua esgrimiendo estos argumentos.

<http://www.protestantedigital.com/ES/Internacional/articulo/14837/Videla-iglesia-catolica-nos-asesoro-con-los>

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

- Ginzburg, C., *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*, Ed. Península, Barcelona, 2008.
- Mandoki, K., *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I*, Siglo XXI ed., México, 2006.
- Ministerio de Cultura y Educación, *Subversión en el ámbito educativo. (Conozcamos a nuestro enemigo)*. Bs. As., 1977.
- Pineau, P., Mariño, M., Arata, N., Mercado, B. *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Ed. Colihue, , Buenos Aires, 2003.
- Pineau, P., et alt. *Notas sobre la estética escolar como objeto de investigación*, en Hillert, Flora el alt. (comp.) *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Bs, As, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2011.
- Puiggrós, A. *Historia de la Educación Argentina. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Tomo VIII*, Galerna, Buenos Aires, 1997.
- Rancière, J. *El espectador emancipado*, Ed. Manantial, Buenos Aires, 2010.
- Rodríguez, L.G., *Los nacionalistas católicos de Cabildo y la educación durante la última dictadura en Argentina*, en <http://estudiosamericanos.revistas.csic.es>, artículo en prensa.
- Southwell, M., *Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post dictatorial: el fin de algunos imaginarios*, Cuadernos de Pedagogía Crítica N°10, Ed. Laborde, Rosario, 2002.

JUVENTUD, GÉNERO Y EDUCACIÓN EN LA MIRA DEL PRIMER PERONISMO

Adrián Cammarota¹

Universidad Nacional General Sarmiento- Instituto de Desarrollo Económico Social (UNGS-IDES).

adriancammarota2000@yahoo.com.ar

Introducción

El objetivo del presente trabajo es abordar un espacio de sociabilización juvenil durante el primer peronismo. Con esa finalidad, se toma como eje de indagación los Clubes Colegiales impulsados por la Dirección de Educación Física en la década de 1940. Estas entidades tenían la misión de organizar a los estudiantes del ciclo medio en torno a la cultura de la educación física y la actividad cultural. En otro nivel, se analiza la forma en que la institución escolar aportó a la construcción de una identidad juvenil específica sosteniendo determinados mandatos considerados como “criterios de normalidad” en el seno de la sociedad. En este punto es donde interactuaba una incipiente “cultura juvenil” en los marcos normativos de la “cultura escolar”. Por cultura juvenil entendemos la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante el uso del tiempo libre o en espacios intersticiales de la vida institucional (Feixa, 1999: 84). Con cultura escolar hacemos referencia a los marcos normativos, valores, creencias y tradiciones que circulan en las instituciones de enseñanza, otorgándole sentido a su funcionamiento. Son valores que deben ser aprendidos y reafirmados permanentemente, donde lo disfuncional es motivo de rechazo o negación.

Algunos de los interrogantes a responder en el trabajo son: ¿cómo era vislumbrada la adolescencia durante el período considerado? ¿Qué tipo de asociacionismo juvenil eran los Clubes Colegiales? ¿Qué tipo de actividades se realizaban dentro de ese espacio? ¿Qué significaciones e imaginarios proyectados por la pedagogía escolar podemos hallar en las subjetividades de esos jóvenes? Se abordan las prácticas de un grupo de estudiantes que fundaron su identidad juvenil a partir de su condición escolar. En esta dirección, consideramos que los cambios que deslumbran las

¹ Doctorando en Ciencias Sociales, Universidad Nacional General Sarmiento- Instituto de Desarrollo Económico Social (UNGS-IDES). Magíster y Licenciado en Historia por la Universidad Nacional Tres de Febrero. Integra el grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana-HISULA, Tunja, Colombia

investigaciones sobre cultura juvenil para la década de 1960 comienzan a cobrar importancia durante el decenio anterior, pautando una suerte de transición y no sólo de ruptura entre una y otra década. Es notoria la producción académica que se interesó por divulgar los cambios culturales, el crecimiento del consumo, el cuestionamiento al orden intergeneracional y la participación política entre los jóvenes, tomando como eje de ruptura esa década puntual. (Manzano, 2009; Felitti, 2000; Pujol, 2003; Passerini, 1996 y Hobsbawm, 1998). En líneas generales, estas investigaciones no niegan el papel que comenzaron a ocupar los jóvenes en los años cincuenta en el hemisferio occidental.

Con respecto a la relación entre escuela y juventud, Carlos Feixa (2010) ha analizado la interacción entre cultura juvenil y espacio escolar. Por su parte Peter McLaren (1995) acusó los estados de interacción y rituales generados por la escuela y las formas de resistencia o sumisión por parte de los adolescentes a dichos mecanismos de interpelación. Los rituales, los códigos y la vestimenta escolar han sido abordados por Inés Dussel (2005) y por Adriana Valobra (2009), mientras que las condiciones socio-históricas que conllevaron a la invención del adolescente en el caso de Inglaterra fueron examinadas por Frank Musgrove (2008).

Este trabajo se nutre de las perspectivas reseñadas y reviste un aporte original por dos motivos específicos. El primero radica en la utilización de un conjunto de fuentes novedosas como el periódico estudiantil de una institución secundaria, fundada por el peronismo en 1949 en el distrito de Morón (provincia de Buenos Aires), y testimonios orales de profesores y alumnos. El segundo motivo, es la ausencia de investigaciones empíricas sobre las prácticas juveniles en las décadas precedentes a los años sesenta en la Argentina. Consideramos que la escuela secundaria fue un actor fundamental para el modelado de las subjetividades adolescentes aunque no el único.

Resta subrayar que no existe, según nuestra perspectiva, una sola identidad juvenil. Subyacen varias “identidades” que en una determinada etapa etaria pueden definirse como tal. A las mismas se les pueden atribuir un carácter polisémico. Poseen un posicionamiento pendular y complejo de acuerdo a cada generación y son socialmente construidas. Como ha destacado Antonio Pérez Islas (2000: 15), “lo juvenil” es un concepto relacional que engloba categorías como el género, la clase y la etnia. Sólo adquiere sentido dentro de un determinado contexto social más amplio y en relación con lo “no juvenil”. Por último, la configuración de las identidades obedece a múltiples experiencias y procesos de socialización.

La expansión de la escolarización secundaria

El incremento de la escolarización durante la década de 1940 y 1950 secundaria les otorgó a los jóvenes la posibilidad de obtener un conocimiento humanístico o técnico. La obra del Estado peronista consistió en brindar las herramientas necesarias para cubrir las crecientes demandas que emergieron de la sociedad civil y especialmente, en nuestro caso, las expectativas de los jóvenes que aspiraban abordar los estudios secundarios. El crecimiento del consumo y la diversificación social se transformaron en un eslabón para la multiplicación de las demandas sociales. Los beneficiarios más inmediatos de la “democratización del bienestar” fueron los obreros más establecidos, los empleados y clases medias, mientras que para los sectores de reciente radicación sólo significó la apertura de nuevas oportunidades inmediatas de subsistencia (Pastoriza y Torre, 2002:283). En el caso de la escolaridad secundaria, el Estado proveyó las herramientas necesarias para expandir su radio de alcance. Se impulsó la fundación de instituciones educativas para evitar el aislamiento geográfico y albergar a los jóvenes que proyectaban seguir sus estudios secundarios. Este proceso estuvo signado por la acción distributiva de la repartición central cuyos recursos habilitaron a un grupo creciente de familias a enviar a sus hijos/as a obtener una titulación académica. Debemos destacar que la mayoría de las escuelas secundarias se fundaron en los grandes centros urbanos (Capital Federal, Provincia de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe). Es decir, la expansión de las instituciones educativas careció de homogeneidad. Por otra parte, la inversión privada durante la década peronista tuvo una injerencia destacada.

En este escenario, la juventud tuvo posibilidades de crecimiento material e intelectual nunca vistas hasta entonces. En algunos casos, los estudiantes eran primera generación de escolares, siguiendo la línea genealógica de sus familias. En este espacio, el saber escolar diversificó la mirada hogareña sobre ellos. A su vez, permitió una suerte de movilidad social gracias a la obtención de las credenciales académicas. El adolescente se asió de un conjunto de conocimientos desconocidos para sus progenitores. En otro aspecto la universidad, desarancelada a partir de 1953, proveyó un nuevo horizonte de posibilidades de crecimiento personal. Estos elementos pautaron una sutil transición hacia los cambios culturales que manifestaron los jóvenes en la década de 1960.

La inclusión de los jóvenes en la escuela secundaria coincidía con un contexto de posguerra en el cual se había incrementado la permanencia de los jóvenes en las instituciones educativas. Se generalizaron las teorías sobre la existencia de una “cultura juvenil”, autónoma e interclasista. La misma experiencia escolar contribuyó a la “invención de la juventud” enmarcada en una categoría social definida, gracias a la moratoria que brindaban los estudios académicos otorgando a los

jóvenes la posibilidad de retrasar el mandato del matrimonio o el mercado laboral e interactuar entre pares. (Manzano, 2011; Tenti Fanfani, 2000).

Hay que señalar que en la Argentina, durante la década peronista, se proyectaron otros intentos de regulación social de niños y adolescentes. Los mismos se materializaron en los Hogares-Escuelas, la “Ciudad Infantil” y la “Ciudad Estudiantil”. También podemos destacar los campeonatos de fútbol infantiles que otorgaron la posibilidad de supervisar la situación sanitaria de los niños (Rein, 1998: 128). Por último, una de las plazas de sociabilización más excelsa del peronismo se instituyó en la UES que por una cuestión de espacio no abordaremos en este trabajo. En suma, mientras que el Colegio Mixto era un espacio de socialización y de resignificación de la identidad juvenil, el intento del peronismo por unificar a los estudiantes en una sola organización - la UES- resultó un experimento en cierta forma novedoso. Una de las hipótesis que podemos arriesgar para una futura investigación es que la escuela media podía presentarse como un espacio de disputa a la legitimidad del gobierno. Tanto los Clubes Colegiales como la UES, conformaron dos experiencias novedosas por sus características intrínsecas. Compartieron objetivos en común como el desarrollo de la actividad cultural y el fomento del deporte. Pero, a diferencia del Club Colegial, la UES tuvo una actividad programática más sustanciosa. Se patrocinó como un esfuerzo tardío por parte del peronismo para atraer a las nuevas generaciones en el consenso y adoctrinamiento político. En suma, se erigió como un espacio alternativo a la pedagogía escolar y al encorsetamiento doctrinario de la Iglesia Católica.

A continuación analizaremos los Clubes Colegiales proyectados por los Colegios Nacionales, a partir de un estudio de caso: el Colegio Nacional Mixto de Morón.

Una experiencia estudiantil: el Club Colegial

El Colegio Nacional Mixto de Morón fue fundado por el peronismo hacia el año 1949. Una de las causas de su radicación fue la ausencia de colegios secundarios públicos en la zona. Los adolescentes debían viajar hasta Capital Federal para obtener su titulación académica. Hacia 1949 el intendente municipal del distrito, César Albistur Villegas, hombre ligado al peronismo, gestionó ante el Ministro de Educación, Oscar Ivanissevich, la creación del establecimiento. Así, los jóvenes moronenses –como el caso de Julio Crespo, uno de los fundadores del Club Colegial– arribaron a la novísima entidad educativa. Podemos destacar que la mayoría de los estudiantes pertenecían a sectores medios de la sociedad (Camarota, 2009).

Una de las innovaciones que acarrió la entidad educativa para las subjetividades de los adolescentes fue su carácter mixto. La mayoría de los colegios secundarios nacionales se diferenciaban en escuelas para varones y liceos para señoritas. La inclusión de los adolescentes en sus aulas de un colegio mixto atribuía nuevas formas de relacionarse con el sexo opuesto por fuera del hogar. Hay que señalar que en la época se divulgaron otras experiencias educativas con un carácter mixto como las denominadas Escuelas Regionales Mixtas y las poco numerosas Escuelas Normales Mixtas.

Los Clubes Colegiales fueron promovidos por la Dirección de Educación Física en el año 1940. Estaban destinados a los establecimientos de enseñanza secundaria. Su estructura era simple: una Comisión Directiva de la que dependían subcomisiones y círculos que agrupaban, a su vez, al conjunto del estudiantado según sus inclinaciones: círculos literarios, deportivos, científicos y musicales. En estos núcleos se organizaban reuniones, festivales, concursos y conferencias. La comunidad docente también participaba de dichos eventos. Según la alocución radial del entonces Secretario del Departamento de Educación Física del Colegio Nacional de San Juan, Ernesto Saettone, la creación de los Clubes Colegiales habían otorgado a la población escolar las posibilidades de una “actuación organizada”. Además ayudaban a “propender un mejor aprovechamiento de aquellos momentos no destinados al estudio” (Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1947: 2484-2485).

El Club Colegial de Morón se fundó en 1950. Para difundir sus actos los estudiantes crearon, en el mismo año, el periódico *El Mentor*. El título del periódico hacía referencia al poema de Homero, *La Odisea*. *Mentor* fue el guía o instructor de Telémaco, hijo de Ulises. La publicación se editó hasta 1954. El año anterior, la primera promoción que egresaría en 1951, había publicado dos periódicos mimeografiados editados de forma separada: “*ELLAS*” y “*SEXO FUERTE*”. Sus iniciales (*Siempre Eruditos X (por) Observación, Fomentamos Unión Entre Risas Todos Estudiantes*) consignaban un doble juego. Por un lado, destacaba la fortaleza intrínseca de la naturaleza masculina cuyos portavoces son los redactores de la revista. Por otro, formaba parte de un espacio de socialización juvenil “para alentar la hilaridad y las bromas entre los estudiantes”. En esta editorial las relaciones se presentan en un código binario. Las figuras femeninas son objeto de sutiles ironías. Se parodiaban diversas situaciones que se generaban en la vida cotidiana de la institución. Las bromas fluyen en un marco de compañerismo y complicidad juvenil.

El primer número del *Mentor* salió en septiembre de 1950, “Año del Libertador General San Martín” como invoca en su portada. En esta publicación participaba la comunidad estudiantil con

pequeños artículos y ensayos de diversos calibres. Estaba editado por la subcomisión del Prensa del Club Colegial integrada por los alumnos/nas Julio Crespo, Emma Braun, Jorge Gómez, N. García y E. Quiroga. A partir de 1952, fue dirigido por Daniel Swidzinski, Emma Braun, María Bo y Héctor Arese. Según rezaba el artículo dos del estatuto, estimaba que era menester fomentar entre los estudiantes la actividad física, el culto a los símbolos nacionales y el respeto por las tradiciones históricas. A su vez, se instaba a los estudiantes a realizar actos recreativos y culturales (*El Mentor*, sep. 1950:1).

La entidad se organizaba en una estructura sencilla: presidente, secretario, prosecretario, vocales, subcomisión de Cultura, subcomisión de Deportes, tesorero y prensa. La revista se solventaba gracias a los aportes monetarios de los auspiciantes locales que publicitaban en sus páginas: jugueterías, inmobiliarias, sastrerías, tintorerías, librerías y martilleros públicos entre otros/as. En exiguas ocasiones encontramos información sobre las obras realizadas por la intendencia y una sola empresa estatal publicitada –La Central Argentina de Electricidad, CADE– que recomendaba a sus usuarios “ahorrar energía” en consonancia con la política racionalización impulsada por el gobierno peronista en 1952. El Plan Económico de ese año tenía como eje el fomento del ahorro para enfrentar la crisis por la cual transitaba el país. Perón pedía a la población practicar la austeridad en el consumo y tratar de eliminar los derroches innecesarios en todas las instituciones dependientes del Estado (Cammarota, 2010: 79).

Las ediciones del *Mentor* se vendían dentro de la comunidad educativa del colegio. El periódico llegó a vender más de 600 ejemplares sobrepasando el tiraje de muchos diarios locales. Sus miembros eran elegidos por medio del voto directo de todos los estudiantes de la institución.

¿Cómo se explica el éxito del *Mentor*? ¿En qué tradición, saberes u oficios se entroncó la participación de los jóvenes que editaron la revista? Si primera edición fue celebrada por los diarios locales con una favorable acogida. La novedad de un diario estudiantil generó expectativas inusitadas en la comunidad. Su génesis se vio coronada por una tradición local no menos desdeñable, que hacía de los periódicos el medio de comunicación e información más expeditivo entre los vecinos. Hacia 1949 existían 8 diarios locales en Morón. A eso debemos sumar los órganos de difusión pertenecientes a las Sociedades de Fomento.

Por añadidura, cabe destacar que uno de los adolescentes fundadores del *Mentor*, Julio Crespo, era hijo de un eminente periodista local hacedor del diario moronense de orientación peronista, *Opinión*. El joven estudiante era uno de los organizadores destacados de la empresa adolescente. Es dable subrayar que la experiencia del Club Colegial no fue única en su tipo. Según

los entrevistados, convivieron otras experiencias equivalentes que influenciaron la puesta en marcha de ese espacio juvenil en Morón (Entrevista a Julio Crespo, junio 2008 y Norberto García abril 2011). Los alumnos/as fundadores del *Mentor* provenían del tradicional colegio Mariano Moreno radicado en Capital Federal donde se había institucionalizado un club con estas características. Cuando se crea el Colegio Nacional Mixto de Morón, fueron anoticiados, por parte del Ministerio de Educación de la Nación, de que pasaban a ser alumnos regulares de la novísima institución.

El tipo de organización reseñada y la creación de un diario estudiantil nos permiten afirmar que el Club Colegial era un “espacio autónomo”. Algunos de los profesores entrevistados recordaban que ellos no tenían ningún tipo de influencia en la editorial del *Mentor*. Si recibieron apoyo moral por parte de uno de los profesores de educación física de la institución para la conformación del Club Colegial.

Las instituciones secundarias dependientes de la repartición central apostaban a una cultura académica específica. Por un lado, ser estudiante secundario devenía en una suerte de distinción cultural por el tipo de formación que ofrecían las instituciones. Por otro, prometían espacios de sociabilización para el desarrollo de una cultura deportiva y juvenil. La interacción entre la pedagogía escolar y esa experiencia revistieron las subjetividades de los estudiantes en un conjunto de significados e imaginarios que a continuación abordaremos.

Significaciones e imaginarios en el Mentor

El conjunto de significados que revestía el imaginario estudiantil puede rescatarse fragmentariamente, desde las páginas del *Mentor*, las diversas actividades del Club Colegial y las entrevistas orales. En la nota que editorializaba uno de los estudiantes se hacía referencia a los avatares que deben atravesar los jóvenes en pos de forjar su porvenir. Allí dejaba entrever que en la lucha por la vida solo triunfaban los más preparados mientras que, los mediocres, estaban signados por el fracaso constante. Para el autor el triunfo de los más capacitados no era producto del azar ni de la improvisación. Por el contrario, tal empresa demandaba “una intensa preparación”. La juventud era advertida como una etapa de formación, exaltación y consideración de errores con un tinte biologicista: “En la juventud, tanto física como espiritual, lo que obra es el milagro de la renovación, del surgimiento de la vida sobre las células muertas del organismo social”. Vemos aquí que esta noción de juventud se halla vertebrada en torno al paradigma de la transición y en derredor del imaginario de la moratoria social. Acorde al testimonio de uno de las entrevistadas por aquella época no había una conciencia clara de “ser adolescentes”. Los mismos actores sociales estimaban

que ingresar más rápidamente al mundo adulto suponía la “liberación” de la tutela familiar. El desarrollo intelectual debía estar acompañado de un tratamiento integral de la salud que permitía, corregir, a su vez, los defectos morales de los individuos. Siguiendo una de sus editoriales, los deportes, la gimnasia respiratoria y los ejercicios físicos, debían ser practicados con cautela para prevenir las “dolencias físicas y morales” (*El Mentor*, julio y agosto de 1952: 7).

El sesgo biologicista relacionado con múltiples aspectos de la vida (escolar, social, laboral) había ganado terreno durante la década de 1930 en distintos intersticios institucionales y políticos. Los mismos bregaron asiduamente por el “mejoramiento de la raza”. Pero lo “biológico”, no era esencialmente fisiología o mera anatomía sino que intervenían en la configuración moral del individuo. Ambos aspectos –biología y moralidad– no podían dissociarse en el proceso de enseñanza.

Otro de los tópicos que permeó las subjetividades juveniles era la esencia del nacionalismo. Desde fines del siglo XIX, el Estado argentino, por intermedio de la escuela, se preocupó por inculcar un conjunto de valores asociados a la Patria, la Nación y una ontológica moral cívica. Los distintos rituales escolares como izar la bandera, conmemorar las fechas patrias, desfilarse, tomar distancia y utilizar el guardapolvo blanco, contribuyeron a la definición ideológica de ese patriotismo (Bertoni, 2001).

En esa dirección, en el año 1947, se abordaron las reformas curriculares en el ciclo secundario. Decididamente, el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, buscaba asentar las concepciones del nuevo gobierno. Materias y contenidos se orientaron a los aspectos formadores de una conciencia histórica nacional. El peronismo infería que hasta entonces la experiencia educativa tenía componentes extranjerizantes. Una de las materias que se incorporó a la currícula fue Cultura Ciudadana. Su formato estaba dedicado a estudiar la sociedad, la economía y la organización política argentina. La última parte de los cursos abordaba la obra del justicialismo como una etapa superadora del desarrollo argentino (Southwell, 2010: 15-16).

El nacionalismo era otro de los tópicos que resonaban en las páginas del *Mentor*. La publicación reproduce el marco institucional de la escuela en tanto que desarrolla un perfil colectivo específico interpelando a la tradición. Esos valores eran adquiridos por los estudiantes de los enunciados esgrimidos en la propuesta pedagógica escolar. Uno de los eventos históricos más destacados y celebrados de esa tradición, fue el “Año del Libertador Gral. José de San Martín” en 1950. El peronismo se apropió de esa conmemoración, asociando la figura del Libertador a la del carismático líder de los trabajadores. Ciertas cualidades eran destacadas por sobre otras el poseer

dominio de sí y poder de sugestión sobre los demás, saber tomar decisiones reflexivas y rápidas, poseer heroicidad, amar los valores puros y sacrificar las propias comodidades. Estas características, de indudable índole psicológica, social y cultural, se tamizaban con criterios biológicos universales. Desde esta perspectiva, para construir una institución escolar debían estimularse ciertas características idealizadas y excluir otras.

En todo el país, niños y adolescentes fueron instados en la evocación del acontecimiento. De hecho, el Ministerio de Educación de la Nación organizó un concurso en el que participaron los estudiantes secundarios. La monografía debía versar sobre la “religiosidad de San Martín”. En este tipo de actos, participaban mancomunados docentes, alumnos/as, soldados, sacerdotes y familias. La importancia de esos rituales encarnados en los actos escolares, posicionan a las instituciones educativas en conexión identitaria con una colectividad más amplia: la Nación y la tradición católica.

Los rituales señalados constituían los lazos de pertenencia a ese mundo estudiantil. Se hallaban influidos por la cultura del normalismo académico. A mediados del siglo XX la escuela media, gracias a la influencia de los profesores normalistas, se fue configurando siguiendo el modelo de la escuela primaria. El ciclo secundario adoptó el mismo ceremonial (distribución de tiempos y espacios, rituales patrióticos y cotidianos). Incluso determinadas “condiciones morales” eran evaluadas, en algunos casos, por los establecimientos de enseñanza. Así lo atestiguan los certificados de “buena conducta”. Uno de estos certificados detallaba las virtudes ciudadanas de un adolescente que le valieron ser abanderado de la escuela: *“Calificación: Suficiente. Conducta-Concepto-Puntualidad: Muy Buena. Configuración Moral: Excelente. Impulso a la canalización de sus aptitudes hacia la acción constructiva: Excelente. Sentimiento argentino: Excelente”* (Archivo del ex Colegio Nacional de Morón).

En un mundo amenazado por ideologías foráneas, enfermedades y el peligro de la decadencia moral, la juventud se transformó en objeto de seguimiento y modelación espiritual por medio del proceso educativo. En la agenda educativa del peronismo, el disciplinamiento de la juventud por medio de la actividad física y cultural y la ocupación del espacio libre, permitía desvincular a los jóvenes de los conflictos sociales característicos del mundo moderno.

El deporte y la actividad cultural

Si los rituales patrios se constituyeron como una efectiva puesta en escena para “nacionalizar a las masas”, el desarrollo de la cultura deportiva cumplía un objetivo bifaz: el

desarrollo de una “higiene espiritual” y el despliegue de una higiene física. Durante el peronismo la importancia de la educación física y el cuidado de la salud eran temas recurrentes en las actividades concernientes a los Colegios Nacionales. En esa coyuntura el deporte obtuvo a nivel nacional un apoyo inusitado. Perón visualizaba en la promoción de tales actividades un instrumento para promover la integración nacional y un polo de atracción para niños y adolescentes (Rein, 1998: 141).

Anualmente, el Ministerio de Educación de la Nación organizaba en el estadio de River Plate la fiesta de la Educación Física. También se promovió la preparación de profesores y técnicos especializados en las distintas actividades deportivas. Asimismo, el Ministerio premiaba a los alumnos/as más destacados de los Colegios Nacionales solventando los campamentos estudiantiles. En 1951, cinco delegados del Colegio Nacional de Morón (dos mujeres y tres varones) viajaron al campamento estudiantil Unquillo, Córdoba, mientras que la delegación masculina incursionó por el Lago Mascaró, Bariloche (*El Mentor*, abril 1951: 4). Como recordaba uno de los delegados “el campamento era en carpa, había un médico y varios profesores de educación física y teníamos distintos grupos para ayudar en la cocina, recolectar leña y demás actividades deportivas” (Entrevista a Julio Crespo, junio de 2008). La separación de los espacios (campamentos) entre mujeres y varones, la imposición de tareas cotidianas, el ejercicio de la educación física y la vida en común, nos lleva a preguntarnos hasta qué punto no convivieron en este acontecimiento, elementos propios del scautismo. Aunque su difusión se produjo por fuera de la escuela laica, el scautismo apostó a la normalización del individuo por medio del disciplinamiento corporal y la configuración de roles dispares entre niños y niñas (Scharagrodsky, 2006: 154-155).

Asimismo, dentro del Club Colegial la subcomisión organizaba los torneos intercolegiales. Las mujeres participaban en los campeonatos de pelota al cesto, volley ball y natación. Las inscripciones de los equipos eran remitidas al Consejo Nacional de Educación Física. Los deportes concursados eran atletismo, basquetbol, clase de educación física y gimnasia rítmica; fútbol, natación para niñas y varones; pelota al cesto, pentatlón; remo, rugby, soft-ball; pelota a paleta, volley ball (niñas y varones) y tenis (niñas y varones). Para cada competencia era designado un inspector de turno (*Boletín de Comunicaciones*, 28-5-1951: 539).

El desarrollo del deporte también apuntaba a cimentar los valores del “buen caballero”. Uno de los artículos estimaba que el buen deportista debía internalizar grandes aptitudes para el deporte y un sentido de moral en las competencias (*El Mentor*, mayo 1952: 6). Los principios morales del deportista eran una de las preocupaciones de la revista. En otra de sus columnas el autor demarcaba

los rasgos de un “buen deportista” y las características de un “mal deportista”. Un buen deportista debía “jugar siempre honestamente”, “observar escrupulosamente las reglas de juego”; “respetar a los jueces y demás autoridades”, “felicitarse al vencedor cuando pierde” y, cuando gana, “debe ser generoso y modesto” (*El Mentor*, noviembre 1950: 5). El “deportista” era aquel que no sólo vigorizaba sus músculos sino que, en la práctica de ese ejercicio, había aprendido a reprimir su cólera y a no aprovecharse de una “vil ventaja”. Los lemas señalados se arrimaban a los preceptos del scautismo reseñados anteriormente: lealtad, honor, valentía, caballerosidad y limpieza moral (Scharagrodsky, 2006: 151).

Por añadidura, podemos hipotetizar que las raíces de esa conducta deportiva deseable trazaba una línea de continuidad con la tradición futbolística instrumentada por las instituciones educativas en las colonias inglesas, radicadas en la Argentina a fines del siglo XIX. Uno de sus ideólogos fue el maestro escocés Alejandro Watson Hutton quién llegó a la Argentina en 1882. En 1893, el maestro creó en Buenos Aires la *Argentine Association Football League*. Hacia 1898 fundó el Club *Atlético English High School (CAEHS)* que más tarde sería renombrado como [Alumni Athletic Club](#), entidad que ganaría diez torneos nacionales. Durante los años fundacionales del fútbol, los ingleses habían proyectado un conjunto de códigos morales que hacían al buen competidor. El *sportsman*, realizaba varias prácticas deportivas, debía ser modesto frente a la victoria, asumir la derrota en buenos términos y considerar a los adversarios como compañeros una vez terminado el match (Frydenberg, 2011).

Sin embargo, hay que destacar que en determinadas circunstancias, el ejercicio de la “honorabilidad” y los “buenos modales” quedaban en la periferia del decoro y el respeto. El sentido de pertenencia construido por los adolescentes, identificados con sus respectivas casas de enseñanza, amenazaba el carácter caballaresco de las competencias deportivas. Los partidos de fútbol, en contadas ocasiones, se veían interrumpidos por la pasional guapeza de los estudiantes que hacían honor a su virilidad con golpes de puños. Las rivalidades también podían traducirse en fervorosos cánticos. Al respecto, Elias y Dunning han enfatizado que los ejercicios corporales competitivos se convirtieron en representaciones simbólicas de competición no violentas. Las normas sociales que rigen los deportes y los valores morales señalados anteriormente fueron desarrollados en Inglaterra y se extendieron al resto de los países occidentales. Todos los deportes, incluso el fútbol, según los autores, son “batallas miméticas” controladas y no violentas que implican estados de tensión y emoción. (ELIAS y DUNNING, 1992, P. 36, PP.67-68)). Sin

embargo, cuando se derriban esas reglas la excitación emocional puede trastocarse en violencia manifiesta que atribuye a la construcción intrínseca de las masculinidades.

Por medio de la ironía, los adolescentes que concurrían a alentar a sus compañeros de escuela señalaban a sus oponentes la escasa importancia social de su filiación curricular. Así, los alumnos del tradicional colegio industrial Otto Krause –situado en Capital Federal– se burlaban de sus pares del Colegio Nacional Mixto de Morón con el siguiente cántico: “¡Bachilleres, si no saben lo que son!”. La respuesta de sus oponentes, se basaba en una suerte de apotegma que caracterizaba a los alumnos del Otto Krause como “albañiles con diplomas”. Ambos cánticos mediaban entre el ingenio espontáneo y una representación social valorativa con respecto a las orientaciones educativas. El hecho abonaría los argumentos esbozados por diversos investigadores quienes han enfatizado que los “estudios humanísticos” estaban reservados para las clases medias y clases medias altas, mientras que los “estudios técnicos” albergaban las aspiraciones de los sectores populares. De hecho, la Universidad de Buenos Aires prohibía el ingreso a los técnicos egresados del Otto Krause. La restricción no recaía en la Universidad Nacional del Litoral o la Universidad Nacional de la Plata. La creación de la Universidad Obrera Nacional (U.O.N) EN 1948 se abonó como una opción para los obreros recibidos de las escuelas fábricas.

Otra de las labores realizadas por el Club Colegial era la actividad cultural. En 1951 se llevaron a cabo las “reuniones danzantes” y un festival artístico cinematográfico. También se concretó una colecta para reforzar el volumen de libros de la biblioteca del Colegio. En el festival artístico efectuado en el Cine Morón, desfilaron conocidas figuras del espectáculo de aquel entonces: el cómico Tato Cifuentes, “Tatín”, “Tito” Luciardo, Margarita Padín y el músico Horacio Salgán entre otro/as. El intendente de Morón, César Albistur Villegas, les cedió el cine para tal evento. Los gastos serían cubiertos con la recaudación del festival. Los alumnos y alumnas ejecutaron una serie de números artísticos: folclóricos, algunos sckechts cómicos y una obra de teatro muy corta.

Con la ayuda de un profesor de Castellano, los estudiantes armaron un grupo de teatro. Cabe subrayar que la actividad cultural fue respaldada asiduamente por el Municipio. Durante esos años, el ayuntamiento se preocupó por expandir el cine y el teatro. Se llevaron los espectáculos a los barrios periféricos mediante el denominado Teatro Rodante. También se creó la Escuela Municipal de Arte Nativo. Hacia 1948, el Municipio creó el Teatro Experimental y el 25 de mayo de 1950, se oficializó la apertura del Teatro Municipal. Los actos artísticos y culturales quedaron bajo la tutela de la Comisión Municipal de Cultura en 1950.

El experimento artístico en sí, se relacionaba directamente con la actividad cultural y el apoyo material que le brindó el peronismo a dicha esfera. Se enunció en un circuito paralelo que iba desde la expansión de la industria editorial, el cine y el teatro. Con un tinte popular, que desde un juicio histórico desestima el conocido lema “alpargatas sí, libros no”, se estimuló en el espacio público urbano el vínculo entre política, esparcimiento y difusión cultural. Por ejemplo, los actos políticos solían incluir música clásica y ballet o espectáculos teatrales al aire libre (Ballent, 2006: 250). Un fiel exponente de esa política lo constituyó la Subsecretaría de Cultura, creada en el año 1948, impulsó la consecución de un “plan integral de política cultural”. Una de las tantas actividades promovidas fue la del Tren Cultural. El mismo recorría el país trasladando conjuntos teatrales y artísticos, orquestas, exposiciones pictóricas y libros. Perón consideraba que existía una cultura superior que debía llevarse del centro a la periferia (Fiorucci, 2011: 49-51).

Asimismo, jóvenes universitarios y estudiantes secundarios recibieron el apoyo material del Estado gracias al otorgamiento de un conjunto de becas y premios. Estas abarcaban becas de perfeccionamiento Artístico, Literario, Científico y Técnico (*Boletín de Comunicaciones*, junio 1951: 554-556). La forma de acceder a dichas distinciones era mediante el mérito sin distinción de clase. También se proyectaron becas a la actividad deportiva.

Ahora bien, las prácticas adolescentes estuvieron permeadas por una serie de dispositivos normativos característicos de la época. Naturalmente tendían a la modelación y homogeneización de las individualidades. Estos marcos que sustentaban las representaciones de los jóvenes que participaban de la comunidad educativa, pueden vislumbrarse en determinadas nociones que formaron aquellas subjetividades juveniles, resumidas en los tópicos de autoridad, religión y jerarquías generizadas.

Género, religión y autoridad

Para Franco Melazzini— ex alumno del Colegio Nacional Mixto de Morón, quien arribó con su familia, en 1949, procedente de la península Itálica—, esas nociones moldearon sus prácticas juveniles. Destaca que “la incapacidad para transgredir la norma apuntaban a un encorsetamiento de la libertad”. La adolescencia de aquel entonces estaba caracterizada por “una educación represiva que comenzaba en las casas, influenciadas por la religión”. (Entrevista a Franco Mellazzini, diciembre 2006) La pedagogía cristiana se extendía desde los hogares hasta las aulas de los establecimientos escolares, donde el peronismo había reintroducido la enseñanza religiosa. Las

familias podían optar entre las asignaturas “Moral” o “Religión”. La inculcación de la moral cristiana apuntaba a la conformación espiritual del adolescente. Un indicio de la religiosidad de las familias es que en un 90 % del alumnado del Colegio Nacional Mixto de Morón optaron por la asignatura “Religión”. Hacia 1946, el 97,4 % de los niños matriculados en escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación recibió educación religiosa. Sólo el 4,6 % de los estudiantes matriculados en escuelas oficiales recibieron educación moral en la ciudad de Buenos Aires (Plotkin, 1994: 153).

De todas formas, hay que destacar que si bien numerosos alumnos/as recibieron instrucción religiosa, muchos de ellos no se consideraban fervientes católicos. Ya sea por tradición familiar o criterios normativos de la época, los entrevistados aceptaban la inculcación del credo cristiano. La cosmovisión cristiana impregnaba las mentalidades aun de aquellas familias que no se consideraban “católicas practicantes”. Ritos como el casamiento, la aceptación de la autoridad en una escala vertical, los tabúes en torno a la sexualidad y la virginidad en el caso de las adolescentes, eran concebidos como los baluartes de una juventud que debía tramitar el paso al mundo adulto.

Una de las innovaciones que acarrió la entidad educativa para las subjetividades de los adolescentes fue su carácter mixto. La mayoría de los colegios secundarios nacionales se diferenciaban en escuelas para varones y liceos para señoritas. La inclusión de los adolescentes en sus aulas, atribuía nuevas formas de relacionarse con el sexo opuesto por fuera del hogar. Como recordaba uno de los entrevistados “fue una escuela donde aprendimos a convivir con las chicas”. Para otro ex alumno, “El Colegio Mixto nos dio la emoción de tener compañeras que fueron motivo de muchos de nuestros primeros y platónicos amores” (*Testimonio para el Cincuentenario 1999*: 24-25).

Sin embargo, el número de mujeres era desfavorable en relación a los estudiantes varones. Según los libros matrices de la institución, hacia 1950 el turno mañana albergaba una matrícula de 157 varones y 80 mujeres. Hacia 1952, el turno tarde tenía una escolarización de 195 varones y 89 mujeres. ¿A qué se debía este desbalance numérico a favor de los estudiantes varones? Sólo podemos hipotetizar en base a una serie de indicios. La primera respuesta estriba en la novedad del Colegio Nacional por su carácter mixto. Su irrupción rompía con el molde tradicional basado en la división sexuada de la escolaridad secundaria. Consideramos que esta apertura en el distrito de Morón se relacionó simplemente por una valuación de costos. Podemos arriesgar que en aquella época, no todas las familias se hallaban en condiciones de “innovar”, alejándose del modelo tradicional en cuanto al rol de la mujer en la sociedad. Según las entrevistadas, en el imaginario

patriarcal de la época no era imprescindible que una joven continúe con los estudios una vez finalizada la escuela primaria (Entrevista a Marta Palermo y Ana Coudet, diciembre 2009). En otro plano, se encuentra el fuerte arraigo católico en Morón. Las escuelas religiosas veían al nacional como un centro de “promiscuidad” por su carácter mixto. Pero quizás una lectura más desapasionada de los hechos, nos lleve a reflexionar sobre el espacio que se dispensaban a las mujeres en la sociedad, acorde a la teoría de la domesticidad. Por añadidura, podemos afirmar que el derrotero de una joven que anhelaba seguir sus estudios secundarios ingresando al magisterio o, como máxima instancia, el profesorado no universitario.

Un registro diferente podemos hallarlo en las denominadas Escuelas Normales. Sus aulas albergaban una matrícula básicamente femenina. Ser maestra en el imaginario social representaba la extensión hogareña del rol maternal. Determinados discursos médicos, políticos e institucionales le habían asignado a la mujer ese espacio específico. La impronta biologicista de esos discursos maternalizaban al sexo femenino (Nari, 2005). La práctica docente se transformó en una suerte de extensión de las prácticas femeninas. Por “natural” exigencia se les recomendaba a las mujeres el buen gobierno del hogar. Desde comienzos del siglo XX, una amplia literatura dedicada a la “propaganda moral” de las niñas en las escuelas fue aprobada por el Consejo Nacional de Educación. En una de estas obras titulada “Consejos a mi hija”, la figura materna dispensa las enseñanzas morales a su hija en las labores más diversas de las tareas del hogar. En el texto, el binomio madre-maestra sintetizan el conocimiento y el “sabio consejo” basado en la experiencia y en un discurso social de raigambre biologicista que maternalizaban a las mujeres. Recorriendo los derroteros del manual, se puede visualizar una especie de altruismo social que ceñía el papel de las mujeres al definir un rol específico encarnado en la abnegación, el respeto sumiso al varón y el sacrificio despojado de cualquier tipo de actividad social o política (Palma, 1903).

Durante el peronismo se pautaron más continuidades que rupturas con las décadas precedentes en referencia al rol de las mujeres en la sociedad. A pesar del impulso que dio el peronismo a la participación de la mujer en la política, el lugar otorgado en la sociedad seguía siendo el hogar (Cosse, 2007). La construcción de los roles que ocuparían en la sociedad los futuros ciudadanos, eran sustentados con la imposición de determinados códigos genéricos. La ingeniería pedagógica escolar contribuyó a esa estratificación, pautando conductas deseables para varones y mujeres, “anestesiando” los cuerpos femeninos y erradicando la información que hacía referencia a la sexualidad adolescente.

Los estudiantes del Club Colegial y del colegio en general, construyeron sus subjetividades en torno a determinados mandatos y códigos genéricos que se adquirían en el entorno familiar y eran reforzados por la entidad educativa. Es importante subrayar que en el proceso de sexuación se estructura la identidad sexual de los seres humanos. El mismo está ligado a la interacción de los aspectos biológicos, psicoafectivos y socioculturales (Cerritu Baso, 1993:124).

Las prácticas simbólicas y normativas para solidificar determinados códigos genéricos, se puede fiscalizar en la regulación de los cuerpos adolescentes a través del vestuario. En el ciclo primario, los supuestos ideológicos del uso del guardapolvo se basaban en los preceptos de la “higiene” y la “homogeneización social”. Simbólicamente, el guardapolvo rompía con las jerarquías y las diferencias de clases. El blanco denotaba la “pulcritud” e “inocencia” de la etapa infantil. Del mismo modo, el liso del vestuario permitía una limpieza expeditiva y homogénea de la prenda. El uso del guardapolvo también generaba un lazo de identificación con el colegio y un sentimiento de pertenencia al sistema de enseñanza. El orgullo de vestir la prenda era un símbolo de inclusión en el proceso de movilización ascendente representado en la obra del dramaturgo Florencio Sánchez en “M’ hijo el doctor” en la década de 1920. (Dussel, 2000: 16). El guardapolvo, además, protegía a las adolescentes de los avatares del crecimiento físico intramuros escolares. Siguiendo con el testimonio citado anteriormente en referencia al vestuario, “El guardapolvo te tapa, el guardapolvo te indica que vos eras estudiante, vos salías del colegio y eras una estudiante’. En el caso de la vestimenta de los varones demarcaba cierto viso de adultez: saco, corbata, zapatos y pelo engominado.

Aún más, en las clases de educación física –que suponían una mayor libertad corporal–, las adolescentes debían rendirse ante el mandato de una asfixiante pollera-pantalón (un pantalón ancho con tablas) al que utilizaban con un “bombachón negro”. Las prendas eran adquiridas en las casas más populares de la época destinadas a la clase media: “Harrods” y “Gath & Chavez”. Con el tipo de ingeniería señalada se invisibilizaba el cuerpo femenino anulando cualquier atisbo de sexualidad adolescente. Se anulaban las curvas y se anestesiaban los cuerpos para distanciarlos del acecho masculino. De esta forma, el cuerpo femenino dormitaba entre el encorsetamiento curricular, los dolores menstruales, la casi ausencia de diálogo producto de los tabúes imperantes en la época y la negación curricular a la comprensión del mismo. La paradoja señalada bien podría haber sido añadida a una de las observadas por Joan Scott (1996) para la Revolución Francesa: mientras que la escuela sostenía una cultura “humanística y científica”, basada en los preceptos del positivismo

decimonónico, se abogó por la censura de información para la parcial sumisión de la identidad corporal femenina y masculina.

En definitiva, el conocimiento de la biología corporal, al igual que la sexualidad, era sobrellevada por los adolescentes al resguardo de la intimidad. En este sentido, en el caso de las mujeres, ante la nula capacidad curricular del colegio para abordar los vaivenes del cuerpo femenino, la información circulaba por otros canales menos informales: entre mujeres, madres, hijas, vecinas, se transmitían un conjunto de prácticas, conocimientos y experiencias vinculados a los cuerpos, la sexualidad y la reproducción (Nari,2005:109). Los planes de estudio, vertebrados en materias específicas, hacían referencia en líneas generales al modelo médico-biologicista centrado en un reconocimiento general del cuerpo. A ello hay que adjuntar las prerrogativas doctrinarias de una cultura católica que actuaba como muro de contención a las inquietudes libilidades de los adolescentes. El silencio sistemático en torno a la sexualidad en la cultura escolar dejaba entrever, en el ámbito privado, el descubrimiento del deseo o la curiosidad corporal. (Morgade, 2006:7)

Las etapas para ingresar al mundo adulto estaban acompañadas por el uso del vestuario. Hasta los 13 años los varones utilizaban el pantalón corto. Concurrían a la escuela con el mismo vestuario que imponían los criterios normativos de la sociedad. El obsequio familiar del pantalón largo constituía un ritual que demarcaba el ingreso a la adolescencia. En el caso de las niñas, los 15 años se festejaba con gran pompa. Ese aniversario era un nuevo eslabón en la cadena que constituía el paso al mundo adulto: “Después de los quince, te dejaban ir a bailar o salir con tus amigas sola. Pero a los 15 ya era como entrar en sociedad” (Entrevista a Cira Forti, julio 2011).

En esta mecánica regulatoria de los cuerpos estudiantiles, gozaba de escaso consenso una postura alternativa. Por ejemplo, la trasgresión a la pauta, en el caso de las mujeres, era la “chica divito”, con el cinturón ajustado, las uñas pintadas o las medias de nylon. El uso de las medias de nylon provocaba una suerte de sexualidad inadmisibles para los códigos culturales de aquel entonces. Eran consideradas como una prenda de mujer “casquivana”, es decir, una mujer más “liberada” o que carecía de formalidad en su trato con el sexo masculino. Esta percepción simbólica asociada con el vestuario femenino, hace referencia a una noción primaria de relaciones significantes de poder (Scott, 1993: 26). Su efecto puede presentarse solapadamente en las relaciones sociales e institucionales, como el caso de las entidades educativas.

Ahora bien, los espacios para el despertar de la sexualidad se hallaban restringidos. Los posibles encuentros se generaban en los denominados “picnic” –reuniones al aire libre– los clubes de barrios, el cine, los bailes o “asaltos” y los tradicionales carnavales. Los “boliches” eran espacios

donde los cuerpos podían conectarse entre sí con algún bolero de por medio, “donde las luces se apagaban y podías franelar un poco” (Entrevista a Franco Mellazzini, diciembre 2006). Allí los adolescentes conseguían relacionarse con sus compañeras sin el miramiento de la autoridad.

Una de las impresiones que surgen de las entrevistas realizadas a ex alumnas radica en que la sexualidad, a diferencia de los varones, era vivida conflictivamente. Una de las entrevistadas destacó que entre sus compañeras “se hablaba de novios, pero las salidas eran platónicas. Ibas a tomar algo, pero la mayoría no se acostaba con sus novios” (Entrevista a Cira, julio 2011). En consecuencia, el amor o los sentimientos de atracción hacia el “otro” se traducían en fuertes lazos de compañerismo en la cultura escolar. Esto era tributario del encorsetamiento de fuerte raíz sociológica en el cual se vieron demandados los estudiantes. Los mandatos sociales que persistían con un antiguo ideal sobre el amor, en algunas ocasiones, se limitaba a camuflarse con las presiones de misma índole. En el caso de los adolescentes se enfatizaba un imperativo normativo para desarrollar la masculinidad, las facultades intelectuales –si era estudiante secundario u universitario– y alcanzar la meta del matrimonio. Por raigambre cultural, el derrotero a seguir para las mujeres estaba signado por visiones fuertemente entroncadas por los sentidos del cientificismo biológico y el credo religioso: ser buena administradora doméstica, tener hijos y mantener la virginidad hasta el casamiento. Para ambos, el matrimonio le confería una ruptura a la moratoria social. En definitiva, como lo expresó una de las entrevistadas, “si vos querías estar dentro de la ‘normalidad’ tenías que hacer eso” (Entrevista a Cira, julio 2011).

Es dable tener en cuenta estos miramientos culturales a la hora de abordar las relaciones entre las subjetividades juveniles de la época, el sistema de enseñanza y las prácticas adolescentes. Las escuelas normales y los Colegios Nacionales dotaron de contenidos específicos a la noción de juventud en el marco de un sistema de enseñanza en formación. El modelo del Colegio Nacional apostaba a una preparación del joven masculino como futuro funcionario en la administración del Estado. Por su parte, las Escuelas Normales construía un sujeto pedagógico que debía desempeñarse a futuro en el sistema de enseñanza acorde al mandato civilizatorio de la época (Southwell, Legarralde y Ayuso, 2005: 232-238.) Las instituciones educativas secundarias no fueron renuentes a la construcción de un modelo de sujeto joven. Los mismos eran funcionales a los destacamentos ideológicos del Estado. Tras los muros escolares se formaba el imaginario de estos adolescentes, identificados con un marco institucional que imponía identidades específicas.

A modo de cierre

La noción en torno a la adolescencia surgió a fines del siglo XIX en Inglaterra con el nacimiento de la escuela pública. Las instituciones educativas les brindaban a los jóvenes la opción de sortear una suerte de moratoria social que les permitía escapar de las atenciones del mundo adulto.

En el caso de la Argentina, desde comienzos del siglo XX las preocupaciones del Estado giraron en torno al cuidado de la educación infantil. Por su parte, la adolescencia era visualizada como un paso fugaz hacia el mundo adulto. Los adolescentes que ingresaban a las instituciones secundarias tuvieron una suerte de moratoria social que les permitía extender ese período.

Con el advenimiento del peronismo se incrementó la matrícula secundaria con la fundación de nuevas instituciones educativas. Este hecho y la expansión del espacio público y la actividad cultural, propiciaron una renovación de la identidad adolescente. Los elementos de ruptura, en cuanto adolescencia se refiere, se situaron en la expansión del espacio público como una nueva esfera de socialización de los jóvenes, el incremento de la actividad deportiva, el aumento de la escolarización secundaria y las posibilidades de crecimiento material. En este aspecto se resignificó el sentido que se le otorgaba a la juventud. El proceso se enmarcó en un contexto de posguerra en el cual creció la permanencia de los jóvenes en las instituciones secundarias. A su vez, se generalizaron las teorías sobre la existencia de una juventud autónoma e interclasista. Pero, paradójicamente, en el caso de la Argentina, la noción que se exteriorizaba en torno a la adolescencia continuó sustentada en el paradigma de la transición. Es decir, la adolescencia era un paso expeditivo para ingresar al mundo adulto. En resumen, no se educaba para “ser joven” sino para instruirlos en la valoración de los deberes y compromisos que debían enfrentar en el futuro.

Por su parte, Perón reclamaba a los actores del sistema educativo —niños, adolescentes, maestros y profesores— a secundar su misión en el ideario justicialista. Siguiendo este bagaje ideológico, las subjetividades estudiantiles eran moldeadas en las escuelas, en los valores del cristianismo, el amor a la patria y los paradigmas del nacionalismo. El disciplinamiento de la juventud por medio de la actividad física y la ocupación del espacio libre, permitía desvincular a los jóvenes de los conflictos de clase privativos del mundo moderno.

¿Cómo asumieron su identidad juvenil los adolescentes en la década de 1940 y 1950? Consideramos que no existe una única identidad juvenil sino “diversas identidades juveniles” en una época dada. En el corpus del trabajo avanzamos sobre un espacio específico que aportó a la construcción de una identidad juvenil definida. La sinonimia que los aglutinó radicó en su

condición de “estudiantes secundarios”. Específicamente, los Clubes Colegiales eran la expresión de un espacio autónomo en el cual los jóvenes realizaban actividades culturales y deportivas y se autoorganizaban. Pero a su vez esa esfera contribuyó a la incorporación de los valores demandados para una futura ciudadanía sana y disciplinada. En este nivel interactuaban escuela y cultura juvenil. Sobre este escenario, el normalismo pedagógico tuvo una importante gravitación. Niños y adolescentes fueron educados en los arquetipos humanos y en una visión de la historia sellada por la enseñanza moral de los héroes y la estimulación de los rituales patrióticos. En las editoriales de *El Mentor* y en las entrevistas orales se articulan estos tópicos (nacionalismo, cultura deportiva, enseñanza moral) remitiendo a los aspectos señalados.

Los imaginarios presentados fueron construidos por los estudiantes en torno a otros dispositivos. Por ejemplo, con la imposición de determinados códigos genéricos. La ingeniería pedagógica contribuyó a fiscalizar los cuerpos adolescentes por medio del vestuario. A su vez, la inclusión de los adolescentes en un Colegio Mixto atribuía nuevas formas de relacionarse con el sexo opuesto por fuera del hogar. Según los testimonios, la adolescencia de aquel entonces estaba regida por una suerte de educación represiva influenciada por la religión católica. El Colegio Mixto contribuyó a estrechar los lazos con el sexo opuesto y al descubrimiento de la alteridad sexual por parte de los estudiantes que ingresaban a sus aulas.

Estas percepciones reseñadas nos inducen a reflexionar la forma en que los adolescentes de aquella época pensaban la escuela secundaria ante la presencia del fenómeno peronista. Y en última instancia, la forma en que las instituciones estatales invadieron las subjetividades adolescentes, pautando rupturas y continuidades con las décadas precedentes en cuanto a la cuestión de la juventud.

Bibliografía

ACHA, Omar (2011), *Los muchachos peronistas. Orígenes olvidados de la Juventud Peronista (1945-1955)*, Buenos Aires, Planeta.

BALLENT, Anahí (2006), *Las huellas de la política. Vivienda, ciudad, peronismo en Buenos Aires, 1943-1955*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

BERTONI, Lilia Ana (2001), *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

CAMMAROTA, Adrián (2009), “La educación secundaria bajo el peronismo. Un estudio de caso: El Colegio Nacional Mixto de Morón”, Tesis de Maestría, dirigida por Carolina Biernat, Universidad Nacional Tres de Febrero

------(2010) “El Ministerio de Educación durante el peronismo; Ideología, Centralización, burocratización y racionalización administrativa (1949-1955)”, *Revista de Historia de la Educación Latino Americana*, vol. 15, pp. 63-92.

------(2011): “ Un juventud responsable, disciplinada y peronista. La revista de la Unión de Estudiantes Secundarios (UES) (Inédito)

CERRUTI BASO, Stella (1993): “Salud y sexualidad desde una perspectiva de género” disponible en http://guiagenero.mzc.org.es/GuiaGeneroCache/Pagina_Medios_Comu_000385.html. Fecha de ingreso: junio 2011.

COSSE, Isabella (2007), *Estigmas de nacimiento. Peronismo y orden familiar 1946-1955*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

------(2010), *Pareja, Sexualidad y familia en los años sesenta*, Buenos Aires, Siglo XXI.

DUSSEL, Inés (2005), “Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (siglo XIX-XX), *Pro-Posicoes*, v. 16, n. 1, pp. 65-86

----- (2000), “La reproducción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en la América Latina”. Ponencia presentada en X Jornadas LOGSE, Granada, España.

Disponible en http://publicacionesemv.com.ar/paginas/archivos_texto/33.pdf. Fecha de ingreso: junio 2011.

-----y SOUTHWELL, Miryam (2009), “Los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva”, *El Monitor, Ministerio de Educación de la Nación*, n° 21, junio, pp. 26-29

FEIXA, Carles (1999), *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, Barcelona, Ariel.

----- (2010), “Escuela y cultura juvenil: ¿matrimonio mal avenido o pareja de hecho?”, *Revista Educación y Ciudad*, Bogotá, N° 18, IDEP, pp. 5-18.

FELITTI, Karina, (2000), “El placer de elegir. Anticoncepción y liberación sexual en la década de 1960” en: GIL LOZANO, Fernanda, PITA, Valeria e INI, María Gabriela (dirección.), *Historia de las mujeres en la Argentina*, Buenos Aires, Taurus, pp. 155-171.

FIORUCCI, Flavia (2011), *Intelectuales y peronismo. 1945-1955*, Buenos Aires, Biblos.

FRYDENBERG, Julio (2011), *Historia social del fútbol. Del amateurismo a la profesionalización*, Buenos Aires, Siglo XXI

GAGLIANO, Rafael (2003), “Consideraciones sobre la adolescencia en el período” en: PUIGGRÓS, Adriana (dirección) y CARLI, Sandra (coordinadoras.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna, pp. 175-203.

GVIRTZ, Silvina (1999), “La politización de los contenidos escolares y la respuesta de los docentes primarios en los primeros gobiernos de Perón. Argentina, 1949-1955”, *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, vol. 10, n°1, enero-junio.

MANZANO, Valeria (2009), “Blue Jean Generation: Youth, Gender, and Sexuality in Buenos Aires (1958-1975)”, *Journal of Social History*, pp. 103-122

VALERIA MANZANO (2011) “Cultura política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX” en *Propuesta Educativa*, FLACSO, n° 35, pp. 41-52.

MORGAGE, Graciela (2006), “Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media”. Disponible en http://www.cnm.gov.ar/generarigualdad/attachments/article/106/Sexualidad_y_preencion_Discursos_sexistas_en_la_escuela_media.pdf. Fecha de ingreso: junio 2011.

MUSGROVE, Frank (2008), “La invención del adolescente” en: PEREZ ISLAS, José Antonio, VALDEZ, Mónica y SUAREZ, María (coord.), *Teorías de la juventud. Las miradas de los clásicos*, México, Porrúa, pp. 227-248.

NARI, Marcela (2005), *Políticas de maternidad y maternalismo político, Buenos Aires, (1890-1940)*, Buenos Aires, Biblos.

PALMA, Amalia (1903) *Consejos a mi hija. Lecturas de propaganda mora*, Buenos Aires, Peuser. Versión disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00044062>

PASSERINI, Luisa, (1996), “La juventud, metáfora del cambio social (dos debates sobre los jóvenes en la Italia fascista y en los Estados Unidos durante los años cincuenta” en: Giovanni Levi y Jean-Claude Schmitt, *Historia de los jóvenes. II Edad contemporánea*, Madrid, Santillana, pp. 383-445.

PASTORIZA, Elisa y TORRE, Juan Carlos (2002), “La democratización del bienestar” en: TORRE. Juan Carlos (director), *Nueva Historia Argentina. Tomo VIII, Los años peronistas (1943-1955)*, Sudamericana, pp.257-313.

PÉREZ ISLAS, Antonio (2000) (coord.), *Jóvenes e instituciones en México 1994-2000*, México, Instituto Mexicano sobre la juventud.

PLOTKIN, Mariano (1994), *Mañana es San Perón: Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista*, Buenos Aires, Ariel.

PUJOL, Sergio (2003), “Rebeldes y modernos. Una cultura de los jóvenes” en: Daniel James (dirección), *Nueva Historia Argentina. Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, pp. 283-237.

REGUILLO CRUZ, Roxana (2000), *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias de desencanto*, Buenos Aires, Norma, 2000.

REIN, Raanan, (1998), “El primer deportista: uso y abuso del deporte” en: REIN, Raanan, *Peronismo, populismo y política. Argentina 1943-1955*, Buenos Aires, Editorial Belgrano, pp. 113-141.

SCHARAGRODSKY, Pablo (2006), “El Scouting en la educación física bonaerense o acerca del buen encauzamiento varonil (1914-1916) en: AISENSTEIN, Ángela y SCHARAGRODSKY, Pablo, *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 135-158.

SCOTT, Joan (1996), *Only Paradoxes to offer. French feminists and the rights of man*, Harvard University Press. Cambridge,

SCOTT Joan, (1993), “El género, una categoría útil para el análisis histórico” en: Marta Llamas (compiladora.), *El género la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, PUEG, pp. 265-302.

SOUTHWELL, Myriam (2011), “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato” en: TIRAMONTI, Guillermo (comp.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Homo sapiens-FLACSO, (en prensa).

-----, LEGARRALDE Martín y AYUSO María Luz (2005), “Algunos sentidos de la juventud en la conformación del sistema educativo argentino”, en *Anales de la Educación Común*, pp. 232-238. Disponible en: http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero01-02/ArchivosParaDescargar/21_cont_art_southwell.pdf. Fecha de ingreso: febrero de 2011.

TEDESCO, Juan Carlos (2009) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Siglo XXI.

ELIAS, Norbert y DUNNING, Eric, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992, p.36 y 67-68.

EMILIO TENTI FANFANI, (2000) “Culturas juveniles y cultura escolar”. Documento presentado en el seminario escolar “Escola joven: un novo olhar sobre o ensino médio” organizado por el Ministerio da Educacao (p.3 Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/40-41_04ens.pdf

URRESTI, Marcelo, “Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad” disponible http://oei.org.ar/edumedia/pdfs/T01_Docu3_Adolescentesconsumosculturales_Urresti.pdf Fecha de ingreso: marzo 2011.

VALOBRA, Adriana (2009), “Violencias silentes” en: Tornquist, Carmen S. y otras, *Leituras de Resistência. Corpo, violência e poder*, vol. II, Editora Mulheres, Ilha de Santa Catarina, 2009.

Fuentes documentales

Archivo del ex Colegio Nacional de Morón.

Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1947

Boletín de Comunicaciones, 1949-1955, Ministerio de Educación y Justicia,

Departamento de Estadística Educativa, Años 1914-1964, tomo 1 y 2.

El Mentor (1950-1954), Morón.

SEXO FUERTE.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN
EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Democracia.

Testimonios para el Cincuentenario. Escuela de Educación Media N° 31. Ex Colegio Nacional de Morón, Ediciones Camino Real, 1999.

Mundo Peronista

Entrevistas Ex alumnos/as: Julio Crespo (junio de 2008), Franco Mellazini (diciembre de 2006); Ana Coudet (diciembre de 2009), Marta Palermo (diciembre de 2009); Norberto García (abril 2011,), Cira Forti. (junio de 2011).

FONTES PARA ESTUDOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Anselmo Alencar Colares

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

HISTEDBR/UFOPA

anselmo.colares@hotmail.com

liliacolares@hotmail.com

Introdução

A História da Educação tem muito a ganhar com a ampliação do conceito de fonte, a matéria-prima do historiador. Nas últimas décadas, consagrou-se o entendimento de que qualquer vestígio humano deixado numa determinada época deve ser considerado como fonte: o escrito (nos mais diversos formatos e origens, tais como: oficial, biográfico, literário), o oral (também considerando a diversidade dos sujeitos informantes), e a iconografia (diferentes tipos de símbolos e imagens, tais como fotografias, peças de vestuário, objetos). Todavia, mesmo fazendo uso deste conceito ampliado de fonte, ainda persistem muitos problemas. Por exemplo, no que diz respeito a fonte documental, principalmente pelo hábito das pessoas em destruir “papéis velhos”: seja porque ocupam espaços que poderiam ter outra utilidade, ou porque não reconhecem sua importância. Quanto a fonte iconográfica tem sido mais utilizada como ilustração do que propriamente como um recurso a ser interpretado para a compreensão histórica. Com relação as fontes orais, existem preconceitos e questionamentos quanto a sua cientificidade.

Nesta pesquisa reafirmamos a validade das diversas fontes e procuramos demonstrar como elas são imprescindíveis para a produção historiográfica. O levantamento, a sistematização e a análise de diferentes tipos de fontes históricas (orais, documentais e iconográficas), pressupõe a utilização de um referencial teórico-metodológico. A fonte é uma guardiã dos acontecimentos, mas não fala por si mesma. Precisa ser “provocada”, “lida”, “desvelada”. Somente assim ela permite a produção e a divulgação de informações essenciais para que se possa compreender as conexões entre as diversas situações concretas que compõem a história. Desta forma, acreditamos que este trabalho possa contribuir para o debate historiográfico e, em especial, para as reflexões em torno das questões teórico-metodológicas das pesquisas no âmbito da História da Educação.

Reconhecemos a importância do levantamento e preservação de fontes, respeitando sua diversidade na constituição de acervos, mas ao mesmo tempo faz-se necessário atentarmos para que a pesquisa não seja subordinada pelas fontes, especialmente se estas já foram objeto de uma seleção prévia. Vejamos o alerta transcrito a seguir:

O trabalho de organização dos acervos é decisivo e de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa. Na medida em que pudermos contar com um número crescente de instituições de memória com acervos documentais adequadamente organizados e dotados de instrumentos que facilitem e agilizem o acesso às fontes, o trabalho dos pesquisadores será grandemente facilitado, com impacto significativo na qualidade das pesquisas e também em sua quantidade, uma vez que, nessas condições, o tempo de busca e de manipulação das fontes será fortemente reduzido. Os pesquisadores, no entanto, devem estar atentos para o fato de que, se os instrumentos desenvolvidos pelas instituições de memória facilitam seu trabalho, também podem funcionar como elementos que predeterminam os rumos de sua investigação. Por isso convém “confiar desconfiando” nos referido instrumentos, abrindo mão deles quando isso se revelar necessário para a preservação dos objetivos da pesquisa. (SAVIANI, 2010, p. 248-249).

A valorização de diferentes fontes objetiva ampliar as possibilidades de levantamento de informações, todavia, não constituem necessariamente novos caminhos de investigação científica, no sentido de promover ruptura com as concepções que se fundamentam na objetividade e na totalidade. Acreditamos que o resgate da memória e a elaboração da história escrita tem relevância social porque atribui existência aos sujeitos que efetivamente produziram os acontecimentos, ou que deles fizeram parte. E isto representa um resgate de identidade, fazendo-os sentirem-se agentes históricos e sociais. Entendemos que memória individual e memória coletiva têm pontos de contato com a história, e têm por função primordial garantir a coesão do grupo e o sentimento de pertinência entre seus membros.

Para os antigos gregos, a memória era sobrenatural. Um dom a ser exercitado. A deusa Mnemosine, mãe das Musas, protetoras das artes e da história, possibilitava aos poetas lembrar do passado e transmiti-lo aos mortais. Para os romanos, a memória era indispensável à arte retórica, destinada a convencer e emocionar os ouvintes por meio do uso da linguagem. Na mitologia grega, as musas dominavam a ciência universal e inspiravam as chamadas artes liberais. As nove filhas de Mnemosine eram: Clio (história), Euterpe (música), Talia (comédia), Melpômene (tragédia), Terpsícore (dança), Erato (elegia), Polínia (poesia lírica), Urânia (astronomia) e Calíope (eloquência). Assim, de acordo com essa construção mítica, a história é filha da memória. Entretanto, os cerca de vinte e cinco séculos de existência da historiografia demonstram uma relação ambígua e

tensa entre Mnemosine e Clio. Neste trabalho, ao buscarmos nos depoimentos orais, fundamentados na memória, elementos para a escrita e a compreensão dos acontecimentos históricos, acreditamos estar contribuindo para fortalecer a reaproximação da memória com a história, embora aceitando suas especificidades.

O registro dos acontecimentos é fator imprescindível para a construção da história. Todavia esta prática tem sido exercida ao longo dos tempos geralmente com a finalidade de enaltecer os feitos das classes dominantes. Assim sendo, busca-se entre outras coisas compreender, através das diferentes fontes (orais, documentais e iconográficas), as contribuições dos diferentes segmentos sociais na construção da trajetória histórica da educação escolar.

Apontamentos metodológicos

Em sintonia com o projeto mais amplo denominado “História e Memória da Educação Escolar em Santarém”, o levantamento de fontes está sendo desenvolvido inicialmente em escolas da rede pública, na área urbana do município. A revisão bibliográfica tem permitido compreendermos a amplitude de possibilidades para os estudos históricos, e identificar nos locais visitados as fontes historiográficas disponíveis, de acordo com a seguinte categorização: fontes documentais, fontes iconográficas e fontes orais.

Em relação ao método optamos pela concepção desenvolvida por Marx e Engels – materialismo histórico – a qual apresenta como sustentação central o modo de produção social da existência humana. Com base na exposição apresentada na obra *A ideologia alemã* (MARX e ENGELS, 1986, p. 33-35), podemos assim resumir esta assertiva:

- 1) A produção dos meios que permitam satisfazer as necessidades humanas é condição básica e indispensável para a existência do homem e de tudo o que ele possa criar;
- 2) A ação de satisfazer a necessidade inicial e o instrumento utilizado para tal conduzem a novas necessidades;
- 3) Os homens se reproduzem, o que também dá origem a novas necessidades, dentro de um quadro social;
- 4) Consequentemente, deve-se estudar e elaborar a história dos homens em estrita correlação com a história da indústria e das trocas.

Assim, o método de análise está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. O método funciona como mediador no processo de entender a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais, dos objetos que investigamos.

A dialética, enquanto elemento da natureza, não foi criada ou inventada pelo marxismo, é algo que existe de forma objetiva, independentemente do sujeito. Por outro lado, embora seja possível falar de uma dialética da natureza, não faz sentido falar em dialética sem o homem, uma vez que é na interação homem-natureza que se constrói o conhecimento.

Na perspectiva materialista histórica e dialética de Marx e Engels o universo e tudo o que nele há tem existência material, concreta, e pode ser racionalmente conhecido e, por conseguinte, o conhecimento, produzido objetivamente pelo sujeito, deve ter como meta a reprodução do real, em suas múltiplas determinações. Mas para que isto seja alcançado é preciso ultrapassar o nível da aparência, da superfície imediata das coisas e atingir a essência. Esta é uma tarefa complexa, porque a realidade apresenta-se como um todo caótico, sendo que através da abstração é possível analisar as partes, reconstruindo o concreto real que está na base de todo o conhecimento.

Buscar a compreensão do desenvolvimento histórico da educação a partir de fontes diversificadas é um esforço no sentido de recuperação de memórias que possam auxiliar na compreensão dos acontecimentos para além da aparência.

Acreditamos que em grande parte isto pode ser alcançado se for possível “rastrear” a trajetória histórico-educacional em compasso com a trajetória de desenvolvimento das forças produtivas de um determinado local, uma vez que, de acordo com a perspectiva teórica assumida nesta pesquisa, o que os homens são coincide com a sua produção, tanto com aquilo que produzem como com a forma como produzem. Portanto, a sociedade produz o homem, mas também é produzida por ele. Assim, a consciência é uma abstração da vida real, sendo produto da atividade humana, daí admitir que não é a consciência que cria a vida, mas a vida que, sob condições sociais reais, cria a consciência.

A produção das idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real. São os homens que produzem as suas representações, as suas idéias, etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais que o Ser consciente; e o Ser dos homens é o seu processo de vida real. [...]

Contrariamente à filosofia Alemã, que desde do céu para a terra, aqui parte-se da terra para atingir o céu. Isto significa que não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam, nem daquilo que são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação..., parte-se dos homens, da sua atividade real. É a partir do seu processo de vida real que se representa o

desenvolvimento dos reflexos e das representações ideológicas deste processo vital [...] (MARX e ENGELS, 1986, p. 25-26)

Na concepção dialética materialista o homem só pode ser entendido como ser social e histórico que, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é também o criador da realidade social e o transformador desses contextos. A partir deste quadro, esta concepção [...] sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na e pela* práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar (FRIGOTTO, 1991, p. 81).

Considerando-se que a sociedade na qual vivemos - quase dois séculos após a formulação do método dialético materialista histórico - permanece estruturada e organizada sob o modo de produção capitalista, podemos daí afirmar que esta concepção continua válida para todos aqueles que buscam conhecer a realidade e, transformá-la, de forma que possa se adequar aos interesses e as necessidades da maioria da população, que efetivamente faz a história.

Resultados

a) Sobre as fontes orais

Como decorrência das leituras desenvolvidas sobre a temática da história oral, constatamos que a história oral dá uma maior ênfase para os aspectos que são mais evidenciados, conforme aponta Fonseca (1997, p. 30) “[...] a história dos professores, suas experiências, o desenvolvimento profissional individual e coletivo em contextos e épocas diferentes”.

Ressalte-se que o idoso corresponde ao tipo ideal para esta atividade de valorização e de preservação da memória. Todavia, nem sempre o portador destas memórias é valorizado. Ecléa Bosi (1994, p. 203) afirma que na sociedade industrial a velhice é maléfica, porque nela todo sentimento de continuidade é destroçado. A perda da continuidade é o fato marcante da sociedade pós-moderna. Há nos dias de hoje, uma crescente disfunção do trabalho da velhice: lembrar e dialogar com suas lembranças. Aqui reside um fato marcante, oriundo das leituras realizadas a respeito deste tema: o desaparecimento contínuo da memória do idoso como correspondência entre os domínios do passado e do presente. O antigo não tem mais função, a não ser em lojas de antiguidade. Daí a importância em resgatar, em valorizar as memórias das pessoas que construíram a história educacional.

Acreditamos que a memória pode interferir no exercício da cidadania no mundo atual e no local em que vivemos, porque atribui existência ao sujeito, fazendo-o sentir-se agente histórico e social, o que lhe garante poder nas relações, resgata sua identidade, cria valores sociais relacionados ao grupo e ao espaço de convivência. Embora ainda sejam alvo de algumas resistências no âmbito da academia, as pesquisas que lançam mão da oralidade como fonte tem merecido cada vez maior atenção de estudiosos em diversas áreas. Isto é revelador do crescimento da compreensão da importância em ouvir aqueles que historicamente foram silenciados.

As informações obtidas por meio de entrevistas, individuais ou coletivas, constituem um conjunto significativo de relatos que permitem a melhor compreensão do processo histórico educacional. São testemunhos vivos de pessoas que participaram efetivamente da construção da história. Como afirma Thompson (2002, p. 137) “[...] A evidência oral, transformando os “objetos” de estudo em “sujeitos”, contribui para uma história que não só é mais rica e mais comovente, mas também, mais verdadeira.”

b) Sobre as fontes documentais

Embora aparentemente seja mais fácil a localização e a sistematização das fontes documentais, isto nem sempre corresponde à realidade. Quando buscamos localizar registros históricos percebemos que foram extraviados ou se encontram em condições precárias, quase inviabilizando o manuseio. Esta situação lembra-nos o registro feito por Ivani Fazenda, no livro *Metodologia da pesquisa educacional*, sobre sua experiência pessoal ao trabalhar no levantamento de fontes documentais: “O material existente, além de escasso, nem sempre estava completo, pois não há interesse em preservar os documentos sobre a educação no Brasil” (FAZENDA, p. 18).

A problemática, no entanto, não se limita às fontes. Como observa Lombardi (1993, p. 45-46), independente das “posturas quanto ao fazer científico do historiador” várias questões tem preocupado os pesquisadores da educação. Esse ‘queixume’ (que de um modo geral é procedente) tem girado em torno das deficiências e limites da produção histórica e historiográfica, principalmente quanto aos seguintes aspectos: 1) a escassez de pesquisas histórico-educacionais alicerçadas em fontes primárias (documentais e orais); 2) a insuficiência (quantitativa e qualitativa) de pesquisas que abranjam os diferentes períodos históricos (...); 3) a deficiência e a problemática utilização de referenciais teórico-metodológicos, ponto de partida e de chegada do trabalho

científico; 4) a pobreza do debate em torno de questões teóricas e metodológicas da pesquisa educacional.

Nos arquivos das escolas os tipos de documentos que são encontrados com maior frequência são pastas individuais de alunos; ofícios, requerimentos e memorandos. Mas também são encontrados diários de classe, programas de disciplinas, e de forma mais rara outros tipos nos quais encontram-se importantes registros do cotidiano escolar, tanto no que diz respeito as decisões oficiais quanto que ocorria no âmbito particular.

Os documentos encontrados nos arquivos das escolas refletem as mudanças desencadeadas no âmbito geral e são elucidativos para a compreensão reflexiva do processo histórico não apenas da escola em questão, mas da educação escolar no âmbito local. Todavia, raramente as escolas contam com um local adequado para o arquivamento de seus documentos. E raramente são arquivados por um prazo superior a dez anos.

c) Sobre as fontes iconográficas

A palavra iconografia vem do grego *eiko* (imagem) e *graphia* (escrita), ou seja, literalmente: “escrita da imagem”. Assim, compreende-se a fonte iconográfica como um gênero documental integrado por imagens fixas, impressas, desenhadas ou fotografadas. Nesta pesquisa, privilegiou-se a fotografia. Acredita-se que com ela é possível fazer a leitura de diversos aspectos da realidade.

[...] É possível dizer que a fotografia é uma fonte histórica onde podemos ler com frequência relações pessoais, políticas de poder, muitas vezes omitidas, relegadas e até mesmo negadas pelos indivíduos envolvidos. Permite também mostrar elementos que compõem a realidade vivenciada pelas pessoas retratadas e sua época, através dos trajes, posturas, cenários e ambientes registrados. [...]. (BONATO, 2003, p.21).

A fotografia em outros tempos não era vista com tanta importância e entusiasmo no campo da pesquisa histórica. Hoje ela está sendo valorizada e reconhecida como um documento importante e que propicia diferentes leituras. Ela deixou de ser entendida como espelho do real, como a imitação mais perfeita da realidade [...] (BONATO, 2003, p.21-22). Francisco Malta ficou conhecido como o primeiro fotógrafo no Rio de Janeiro e suas fotografias têm muito desvelo até os dias de hoje.

É possível dizer que nos últimos anos, especialmente na década de 1980, a imagem fotográfica vem sendo encarada como fonte de pesquisa e constituindo-se num campo de

investigação, embora ainda limitado, em virtude de bibliografia restrita sobre a interpretação da fotografia.

Luporini é um dos estudiosos da história que considera a imagem fotográfica como documentação histórica. Vejamos o que ele escreve a respeito:

Não há como negar que a fotografia é resultado de algo registrado e pode parecer aos desavisados uma mensagem imediata e verdadeira que não exige conhecimento de uma linguagem própria. Entretanto como qualquer prova documental, ela não comporta imparcialmente a verdade a verdade; se estabelece como recurso de investigação a partir da “descrição e da narrativa de aspectos visualizáveis”. A câmara constrói representações que se prestam ao uso ideológico; deve-se encarar a fotografia como construção da realidade e não como reprodução da realidade. (LUPORINI, 1997, p.17).

Quaisquer que sejam os conteúdos das imagens devemos considerá-las como fontes históricas de abrangência multidisciplinar, decisivas para seu emprego nas diferentes vertentes de investigação histórica. Imagens fotográficas podem servir como ponto de partida para tentarmos desvendar o passado. Elas nos mostram um fragmento selecionado da aparência das coisas, das pessoas, dos fatos, tal como foram esteticamente congelados num dado momento de sua existência/ocorrência.

Luporini (1997) explica que a imagem fotográfica tem o poder de comunicar de forma imediata determinadas significações, que devem, entretanto, serem estudadas para se estabelecer a natureza e os elementos constitutivos do significado das imagens fotográficas e o condicionalmente social que o determina.

Considerando a utilização da fotografia como fonte histórica, essa pesquisa voltou-se para identificação de que pessoas apareciam com mais frequência, local e data do registro fotográfico sem estabelecer os elementos subjacentes ao material que, segundo Luporini (1997), representa a maior dificuldade na interpretação da imagem: as condições de relacionamento que dela se deduzem, o grau de arbitrariedade dessas posições na fotografia, e o que prevaleceu no registro: se a estética ou a simetria ou, ainda, a necessidade de conhecimento das articulações sociais do grupo retratado. Deve-se levar em conta, também, a necessidade de reconhecer as fotos que objetivaram promover pessoas, grupos ou instituições, separando-as de experiências vividas.

As fotografias são documentos históricos que trazem à memória das pessoas o que aconteceu em um tempo passado. Enquanto fonte histórica pode ser entendida como um documento/monumento, preservação de uma memória do ponto de vista de seu produtor e/ou acumulador. (BONATO, 2003, p. 25).

Conclusões

Considerando as três categorias de fontes elencadas para esta pesquisa (documentais, iconográficas e orais) constatou-se que existe uma escassez de documentos, mesmo com este conceito sendo ampliado. Isto porque até escritos oficiais mais antigos raramente são guardados. Prevalece a noção de que o tempo máximo de manutenção dos documentos nos arquivos é de dez anos. Situação similar se observou com relação as fontes iconográficas, com o agravante de que estas nem chegam a merecer o “status” de documento, sendo extraviadas em menor espaço de tempo, as poucas que foram preservadas é porque foram anexadas ou estão ilustrando algum relatório. As fontes mais abundantes e que possibilitam melhores resultados são as orais. Tendo em vista que na maioria das escolas ainda é possível encontrarmos pessoas que vivenciaram diferentes épocas, o registro das memórias pode fornecer importantes pistas para a construção da história das instituições educacionais de Santarém. A pesquisa revelou que a maioria das escolas não dispõe de fontes documentais e iconográficas em seus arquivos para construir sua própria história.

A Universidade tem um papel imprescindível na produção e na difusão do conhecimento. As fontes são essenciais nesta tarefa, e especialmente quando se tratam de estudos históricos. Desta forma, identificá-las e compreendê-las, é o primeiro passo para garantir às gerações vindouras o conhecimento de seu passado e a possibilidade de construir um presente e um futuro melhor, corrigindo erro e potencializando os acertos. As fontes geram subsídios para novas reflexões e permitem que possamos nos reconhecer como produto histórico e social. De uma história que resulta das ações acumuladas por gerações inteiras cujas memórias temos a intransferível responsabilidade de resguardar.

A reconstrução histórica do passado mais remoto e mais recente permite a construção de indicadores críticos para melhor entender a dinâmica atual da educação e suas perspectivas futuras. O levantamento, a sistematização e a preservação de fontes, lança as bases fundamentais para outros trabalhos relevantes sobre a educação escolar.

Para os positivistas, o dado empírico é um absoluto, um fim em si mesmo. Assim, no estudo de uma instituição escolar, o pesquisador se depara e se “encanta” com as fontes e acredita que os dados falam por si. Sua postura fundamental é descrever fielmente a maior parte de dados. Um documento passa a ser senhor absoluto, fala por si mesmo. O idealismo, por sua vez, supervaloriza a subjetividade e a intencionalidade humanas. Desse ponto de vista, o pesquisador, ao retratar a história de uma instituição escolar, atribui o mérito principal da sua criação e sucesso, aos

fundadores, valorizando ao extremo seus propósitos e suas realizações. Para o estruturalismo, a sociedade é o resultado de um complexo organizacional sem contradições reais e sem riscos, cujo resultado já é conhecido a priori.

Na perspectiva dialética, não existe uma separação teoria e metodologia uma vez que a investigação no âmbito histórico-educacional pressupõe a conexão íntima entre a forma pela qual a sociedade produz sua existência material e a escola que cria. Ou seja, o fundamental do método não está na consideração abstrata dos dois termos, escola e sociedade, relacionados à *posteriori*, mas na relação constitutiva entre eles, pois esses termos só existem nessa relação. O fundamental, para o método dialético, é relacionar o particular (o singular, o dado empírico) com o geral, com a totalidade social. O pesquisador pode estabelecer a conexão objetiva entre as particularidades da escola e a sociedade, a partir do levantamento e da análise de qualquer dado empírico (documentos, fotografias, plantas, cadernos, livros didáticos etc.).

Os estudos histórico-educacionais formam um campo de pesquisa que vai aos poucos se ampliando. Sua configuração, atualmente, aponta para a continuidade da utilização de fontes tradicionais, ao mesmo tempo em que se observa a utilização de outras fontes não tão comuns como: relatos orais, autobiografias, filmes, fotografias, músicas e outros.

As informações obtidas pelas três formas de fontes que foram objeto deste estudo (orais, documentais e iconográficas) asseguram que é possível vislumbrar uma parte considerável e esquecida do desenvolvimento histórico-educacional.

A pesquisa revelou que não há uma cultura de preservação de documentos e de valorização das fontes históricas nas instituições escolares. Muita coisa se perde por falta de cuidado ou porque não há quem reconheça seu valor. Todas as escolas pesquisadas possuem um histórico, mas quase sempre muito limitado. Geralmente apresentam datas consideradas relevantes, nomes de pessoas que se destacaram (inclusive ex-alunos), a relação cronológica dos diretores e dados estatísticos. Em alguns casos há uma descrição das dependências com indicação da área construída. Raramente apresentam informações relativas ao contexto no qual a escola teve origem, e em nenhum deles há uma análise quanto as mudanças que já foram processadas no currículo e na organização dos tempos e dos espaços ao longo da trajetória histórica da instituição e como determinados problemas foram resolvidos. Nas escolas pesquisadas, não há um local destinado especificamente para a guarda dos documentos históricos. Considerando a situação de escassez de informações em documentos, uma alternativa é a construção da história a partir dos relatos orais. Mas para isso se faz necessário urgentemente ouvir as pessoas que são conhecedoras dos acontecimentos e que se dispõem a falar sobre eles, tomando-se os cuidados metodológicos para que não se faça apenas o

registro de relatos unilaterais, e em lugar de reconstruir a história se produzam crônicas ou apenas se transporte para a linguagem escrita uma informação incorreta que esteja na memória e na oralidade.

Referências

BONATO, Nilda da Costa. **A escola profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica**. Campinas, SP, 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3 ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1991.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil. História oral de vida**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991. pág. 69-90.

LOMBARDI, José Claudinei. **Marxismo e história da educação**: algumas reflexões sobre a historiografia educacional brasileira recente. Tese de Doutorado, UNICAMP, 1993.

LUPORINI, Tereza Jussara (Org). **Catálogo das fontes primárias e secundárias para a educação brasileira**, localizadas no Estado do Paraná. (Região dos Campos Gerais: Castro, Palmeira, Piraí do Sul e Ponta Grossa). Ponta Grossa: Editora UEPG, 1997.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Editora Moraes, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Una perspectiva histórico - comparada para el análisis de la formación de profesores en Ciencias de la Educación. El caso de la UBA y el ISPJVG entre 1976-1983

Dono Rubio, Sofia

Lázzari, Mariana

Martínez del Sel, Valeria

IICE – UBA

sdonorubio@hotmail.com

1. **Introducción**

El trabajo que se presenta se propone compartir parte de los avances de un proyecto de investigación UBACyT con sede en el IICE – FFyL- UBA, que aborda la comparación de la formación histórico pedagógica en las carreras de Ciencias de la Educación¹.

Desde este encuadre se comparan los procesos formativos en dos instituciones emblemáticas, de nivel terciario y universitario, el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González (en adelante JVG) de la Ciudad de Buenos Aires y la Universidad de Buenos Aires (en adelante UBA).

Con el propósito de ahondar en la relación entre política y pedagogía, se recortan tres períodos temporales de corta duración: 1973-1976; 1976-1983 y 1983- 1989, referidos a etapas políticas significativas de la historia argentina, en las cuales se generan dispositivos de censura o libertad de ideas con disímiles efectos en las instituciones universitarias y terciarias. El estudio queda enmarcado así en el campo historiográfico de la historia reciente. En el marco de esta presentación y a modo de ejemplo, se ha escogido el período de 1976-1983 para ilustrar parte del recorrido realizado.

En la dirección planteada el proyecto ha avanzado en la recolección de legislación nacional y normativa institucional que fundamentó y bajo la cual se elaboraron los planes de estudio de cada institución, y en el armado de guías de entrevistas y su realización.

Se ha iniciado la etapa de análisis y a fin de contribuir a la comprensión de las lógicas de los procesos formativos, se comparan en perspectiva histórica, institucional, política y pedagógica; los regímenes académicos, las formas de enseñanza, los planes y programas de estudio de la carrera de Ciencias de la Educación en ambas instituciones.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

En una primera parte, esta presentación refiere al abordaje teórico metodológico desde el cual se trata el objeto de estudio. En un segundo momento y desde este encuadre, compartimos algunos resultados de la investigación correspondientes al período mencionado -1976 – 1983-.

2. La selección de las instituciones. La Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y el Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”

La relación entre las instituciones universitarias y las terciarias ha sido objeto de innumerables debates en el campo de la política de educación superior (Mollis, M 2006, y 2009) y sobre todo, en el campo de la gestión de las políticas públicas de la educación superior en lo que refiere a la articulación entre el nivel terciario y el nivel universitario. En el marco de dichos debates y con la finalidad de superar los prejuicios academicistas surgidos de la tradición disciplinar universitaria, consideramos necesario elaborar un proyecto histórico comparado. A partir de la comparación histórico-educativa, esperamos develar las coincidencias y diferencias que cada institución tiene respecto de sus misiones pedagógicas y académicas conjuntamente. Por esta razón fueron seleccionados dos establecimientos educativos de nivel superior con reconocida trayectoria académica en la formación de especialistas en Ciencias de la Educación; uno de nivel universitario y otro de nivel terciario.

Si bien advertimos que en la medida en que se consolida históricamente la formación universitaria en Ciencias de la Educación, se constituye una relación asimétrica con escasos o nulos puntos de articulación entre esta formación académico – profesional y la que tiene lugar en el nivel superior no universitario, ligada a la formación docente; al mismo tiempo sostenemos que cada institución se configura a partir de una historia, una tradición y una misión específica que se traduce en procesos formativos diferentes.

La elección de cada una de estas instituciones se fundamentó en el supuesto que sostiene que las huellas de origen y de trayectoria de una institución, sumadas a las características del desarrollo histórico-político, influyen e impregnan la cultura de dicha institución otorgándole sentido a los procesos de formación que en ella se desarrollan. De ahí la riqueza de la comparación entre las instituciones seleccionadas.

3. Enfoque teórico conceptual

El enfoque histórico-social que encuadra nuestro proyecto, entiende que las instituciones son productos históricos concretos, condicionados por los contextos políticos y sociales. Cuando nos referimos a lo "histórico social" estamos haciendo referencia al modo de ser de lo social, tal como lo expresa C. Castoriadis

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

cuando afirma: "*Lo histórico se da como social y sólo como social puede darse; lo histórico es, por ejemplo y por excelencia, la emergencia de la institución y la emergencia de otra institución*". (Castoriadis, 1993, p. 87).

En este sentido, las dimensiones políticas, institucionales y pedagógicas se articularon en el análisis.

El estudio de estas instituciones nos enfrenta asimismo con otros aspectos de la vida social, como son las representaciones que tenemos de las mismas, y el modo en que éstas materializan un imaginario social sobre su existencia, cuyo fundamento es histórico.

El trabajo de análisis se encuadra en la perspectiva teórico - metodológica comparada que permitió no sólo hacer visibles las diferencias o semejanzas, sino también reconocer las realidades institucionales complejas y su relación con el entramado socio-político en que se inscriben, al considerar, como afirma Marcela Mollis que "*Una historia de la educación comparada atiende la tensión unidad-diferenciación como la tensión clave, recupera la preocupación por lo hegemónico y lo alternativo para comparar segmentos acotados, insertos en dimensiones de sentido complejas, y establece las relaciones que vayan de lo macro a lo micro , y viceversa.*" (Mollis, 1990). En este sentido, buscamos explicaciones multicausales, con la intención de evitar miradas reduccionistas y superar perspectivas que posicionan a lo educativo como elemento subsidiario de procesos más amplios.

En el análisis de las entrevistas tuvimos presente que nuestras indagaciones se encontraban enmarcadas en el campo de la historia reciente. Esta inscripción remite a un encuadre epistemológico que define a la historia y memoria como íntimamente imbricadas, concibiendo a esta última como construcción activa, en tanto proceso en el que participan y se entretajan memorias personales y colectivas. Estas particularidades nos exigieron tomar algunas precauciones de índole conceptual y metodológica. La primera, se ancla en las huellas indelebles que ha dejado la experiencia traumática de la última dictadura en el imaginario colectivo y en sus prácticas, impronta de la que no quedamos exentos como investigadores, puesto que indagar en el pasado reciente nos hace partícipes de nuestro objeto de indagación. Objetivar la naturaleza de estas dificultades y abordarlas como obstáculo epistemológico, en términos de Bachelard, formó parte de nuestro quehacer investigador. Otra prevención que tuvimos en cuenta, se relaciona con el carácter de construcción social de la memoria y de sus sucesivas redefiniciones parciales, producto de conquistas efímeras, expresión de diferentes pugnas ideológicas, políticas y filosóficas.

4. Fundamentos Metodológicos

El encuadre teórico metodológico y el carácter del objeto abordado fundamentaron la selección de las fuentes. Consideramos necesario rastrear diversos tipos de fuentes, con el propósito de dar visibilidad a las

multidimensionalidad del objeto indagado, al mismo tiempo que tuvimos en cuenta el potencial explicativo de las mismas para dar cuenta de la configuración de las lógicas formativas.

Desde esta perspectiva, teniendo en cuenta la especificidad del período y la naturaleza de nuestro objeto de estudio, se trabajaron con diversas fuentes de información, como documentos oficiales y entrevistas realizadas a autoridades, docentes y alumnos del periodo.

4.1 Trabajo con archivo

El carácter y la disponibilidad de sus fuentes constituyen otra peculiaridad del período abordado. Una de las particularidades estriba en que durante el periodo dictatorial gran parte de los documentos fueron destruidos con el fin de ocultar evidencias incriminatorias, lo que obviamente obstaculiza su acceso. A la vez, esto obliga al historiador a una tarea de continua revisión, ya que por su connotación política y su cercanía temporal, con mucha frecuencia, diferentes archivos salen a la luz o su información es desclasificada.

Más allá de estos problemas concretos, Da Silva Catela (2007) alerta a los investigadores acerca de la necesidad de agudizar la lectura de los documentos de la represión en dos direcciones. Por un lado, hacia la reflexión sobre las condiciones de producción de quienes hablan a través de los documentos, a fin de convertirlos en objeto de análisis. Por otra parte, en la indagación de sus propias concepciones de verdad frente a la producción de aquello que convierten en fuente; es decir de lo que el documento dice, de lo que a partir de él puede decirse, de lo que se silencia. Si bien los archivos posibilitan trabajar con el pasado, este trabajo implica una lectura e interpretación de ese pasado desde y en el presente. En este punto se estrechan las vinculaciones de la labor académica del historiador con la política y la ética.

También debemos mencionar otra dificultad que enfrentamos al buscar documentación normativa, y ésta refiere al estado incipiente y precario que tiene en nuestro país la constitución de archivos de diferentes documentos. A las razones políticas que acompañan el ocultamiento de información sobre intervenciones políticas debe sumarse la falta de lo que podríamos llamar una tradición o conciencia de la necesidad de archivos en las diferentes instituciones con el fin de preservar de manera sistemática su documentación. De este modo, el relevamiento inicial de fuentes legislativas e institucionales permitió reconocer diferencias en ambas instituciones, ya que en el Instituto JVG no encontramos un espacio en el cual los documentos estuvieran accesibles para su consulta. En el caso de la UBA resultó diferente, por contar con un archivo más sistematizado y con mejores posibilidades de acceso.

El trabajo con fuentes documentales implicó un primer abordaje a partir del cual se sistematizó la información según dimensiones de comparación, tales como la forma de gobierno, la relación de la

institución con las autoridades nacionales, la modalidad de designación de los docentes, entre otros, que nos permitieron profundizar su examen en relación con la especificidad de la coyuntura política de la dictadura. Paralelamente, se analizaron los planes de estudio, lo que nos permitió reconocer los procesos formativos de cada institución. Los ejes de trabajo para indagar el contenido de los planes de estudios fueron su estructura, las asignaturas, el régimen y modalidad de cursada y las orientaciones ofertadas.

4.2 Trabajo con entrevistas

El registro de experiencias particulares de los actores representa la posibilidad de atender a los sentidos, a las vivencias, a la historia en tanto experiencia vivida. A la vez plantea el desafío de volver a reconstruir el todo, a insertar las significaciones individuales en el entramado que le otorga sentido, con la intención de trascender a lo individual.

La entrevista en profundidad permite conocer aquello que es importante en las representaciones de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo.

En una etapa inicial, se efectuaron entrevistas con la intención de realizar un primer relevamiento que apuntara a reconstruir *relatos de vida* vinculados al objeto de estudio. A partir del análisis de su contenido, se pudieron identificar algunos núcleos temáticos que posibilitaron diseñar con mayor precisión el instrumento. De este modo, se elaboró un guión de preguntas no prefiguradas y abiertas, que recuperaba los aspectos que se perfilaron como relevantes en el primer relevamiento y que facilitara la obtención de datos tanto buscados como otros no previstos. Se organizó la información según ejes referidos al clima institucional, las relaciones entre autoridades, docentes y alumnos; las formas de enseñanza – planes de estudio, programas, bibliografía, modalidades de evaluación- formas de disciplinamiento, actividades políticas, entre otras. La intencionalidad de estas preguntas se orientaba a rastrear la naturaleza de la propuesta formativa en cada institución. A partir de este nuevo andamiaje se realizaron el resto de las entrevistas: docentes, autoridades y estudiantes que transitaban las instituciones en algunos o todos los momentos del período estudiado. La selección de los mismos estuvo fundamentada en la intención de cubrir, con casos representativos, las experiencias vividas desde los diferentes roles, funciones y sus interrelaciones. Por otra parte, en un estudio de tipo cualitativo como éste, si bien resulta difícil determinar a cuántas personas ha de entrevistarse debemos señalar que el punto de "saturación teórica" se consideró teniendo en cuenta la riqueza de cada testimonio y la coincidencia de las respuestas y datos aportados.

En algunos casos, la información aportada por los entrevistados cubrió el vacío de la información obtenida en los archivos, si bien tuvimos en cuenta que *“La primera persona es indispensable para restituir aquello que fue borrado por la violencia del terrorismo de estado; y al mismo tiempo, no pueden pasarse por alto los interrogantes que se abren cuando ofrece su testimonio de lo que nunca se sabría de otro modo y también de muchas otras cosas donde ella, la primera persona no puede reclamar su autoridad”* (Sarlo, 2005, p.162).

Otra cuestión que consideramos al analizar la información relevada en las entrevistas es que el tiempo de las memorias no es cronológico ni racional, sino que la recuperación está imbricada en procesos subjetivos, en experiencias y en marcas tanto simbólicas como materiales. Esta particularidad de los datos relevados nos brindó elementos para analizar las razones por las que los mismos hechos o procesos en ciertos relatos adquirirían mayor relevancia, mientras que en otros aparecían desdibujados o silenciados. A la vez, nos exigió en el momento de reconstruir la historia de cada institución, ponderar de diferente manera la información obtenida a partir de los documentos gubernamentales o institucionales de aquella que tenía como respaldo solo lo referido en las entrevistas. De la misma manera, tuvimos presente que el mero análisis de estos documentos no nos posibilitaba el acceso a la historia vivida, a las múltiples resignificaciones subjetivas, al entendimiento compartido de los significados.

4.3 Análisis de la información

Actualmente nos encontramos en la etapa de análisis comparativo de la información relevada. El trabajo con fuentes institucionales nos permitió reconstruir la historia de cada institución, a la vez que las entrevistas hicieron visibles los significados que los actores sociales atribuyen a sus experiencias de formación. Articular y confrontar los resultados de estas exploraciones posibilitó identificar algunos referentes de los efectos que sobre cada institución ejerció el complejo entramado histórico-social que se configuró en un contexto dictatorial.

La comparación involucra la lectura y relectura de los incidentes e implica interpretar el conjunto de los datos. Las fuentes fueron analizadas, en primer lugar individualmente, reconstruyendo su particularidad (dimensión horizontal del análisis cualitativo o al interior del caso). En segundo lugar, se confrontó el contenido de las fuentes relacionadas con una misma institución, para luego ampliar este análisis entre instituciones (dimensión vertical ó comparación entre casos).

Para realizar este análisis comparativo, profundizamos el trabajo con la información a partir de los conceptos de codificación abierta y codificación axial (Strauss, 1994 en Kornblit, A., 2004). A través del

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

primer procedimiento buscamos incluir a un conjunto de incidentes bajo una misma categoría y establecer comparaciones al interior de la misma. A su vez, el segundo procedimiento, posibilita un análisis intensivo sobre una categoría con la intención de explorar las relaciones entre ésta y otras, avanzando así a la etapa de integración, es decir la articulación de los diferentes componentes analizados. Así fuimos identificando referencias que daban cuenta de algunas de las categorías anticipadas y otras emergentes.

Con el propósito de hacer viable estas comparaciones elaboramos una matriz en la que organizamos los datos significativos obtenidos, según las categorías de análisis. Esta matriz nos permitió sistematizar la información e ir delimitando los pasos a seguir, como por ejemplo, qué dimensiones aún no estaban del todo exploradas, qué otro tipo de entrevistados podía llegar a tener una percepción diferente del tema, a qué otros documentos recurrir, en suma, en qué dirección profundizar.

En esta etapa de la investigación hemos identificado algunas regularidades que llamamos núcleos semánticos con la intención de incluir bajo una denominación común los diversos referentes a través de los cuales los entrevistados atribuyen sentido a su experiencia particular.

Para esta presentación expondremos parte del trabajo de análisis realizado de acuerdo con algunas de las categorías y núcleos semánticos elaborados a partir de la información aportada por los testimonios y documentos. En esta dirección, para dar cuenta de la dimensión político-institucional, nos referiremos a los cambios en el gobierno, en la autonomía y en el clima institucional; mientras que para la dimensión pedagógica, recuperaremos las formas de enseñanza y los cambios en los planes de estudio, poniendo énfasis en los contenidos y la bibliografía.

- Dimensión Político- institucional

Con relación a las instituciones terciarias no universitarias, como el JVG, el decreto No 148 de abril de 1976 enuncia en sus considerandos: “*Se procede a reestructurar y reorganizar los institutos para adecuarlos a la política educativa del momento y cumplir los objetivos básicos fijados para el proceso de reorganización nacional*”. En virtud de éste, el presidente de la Nación Argentina decretó, en el primer artículo, que se dejaba sin efecto el Reglamento Orgánico del Instituto Nacional del Profesorado de Capital Federal de 1961; y en el artículo 4º facultaba al Ministerio de Cultura y Educación a “... *disponer, si fuera necesario, la intervención de los Institutos del Profesorado (...) y para designar los interventores*”.

Al respecto debemos señalar que a pesar de nuestra intensa búsqueda, tanto en el Centro de Documentación del que posee el actual Ministerio de Educación, como en la sede del Instituto JVG, no encontramos el documento correspondiente a la designación del interventor de esa institución. Sin embargo,

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

el testimonio de los entrevistados coincide en señalar que si bien en los inicios de la dictadura se mantuvo en el cargo de rectora la profesora Aída Barbagelata (designada en cargos directivos desde la intervención de 1966), cuando ella se jubiló en 1978 fue reemplazada por el Interventor Alberto López Raffo, profesor de la casa.

Con respecto a las universidades en marzo de 1976 fueron intervenidas con la Ley 21.276. En la UBA fue nombrado Interventor el Capitán de Navío Edmundo Said, que fue sucedido por diversos interventores durante el período de la dictadura. Nuevos actores, muchos de ellos integrantes de las Fuerzas Armadas y de la Iglesia Católica asumieron el rol de agentes y ocuparon espacios propios de la intelectualidad, en funciones de gestión y docencia universitaria

Acerca de la autonomía, si bien el Reglamento de 1961 establece en su artículo 3º que *“El Instituto Superior del Profesorado es autónomo en cuanto atañe a su régimen interno establecido en el presente reglamento”*, tal como mencionamos anteriormente, este reglamento fue derogado. Del análisis del contenido de las entrevistas surge como coincidencia que la autonomía de la institución no fue motivo de debate ni antes ni durante el período dictatorial. Al respecto, algunos entrevistados del JVG coincidieron en afirmar que *“no se hablaba de autonomía, no había ningún planteo” “Mientras yo fui estudiante de eso no se habló jamás. No fue tema de discusión nunca”*. A la vez, algunos señalan que es un aspecto que surge y sobre el que se discute a partir de la recuperación democrática de la década de 1980. *“Se fue entramando [la autonomía] entre la institución misma, en especial en algunos docentes que con la apertura democrática trabajaban en espacios del gobierno – ministerio nacional o en secretarías de la ciudad- y mantenían sus horas en el JVG.”*

En cuanto a la autonomía de las universidades nacionales, en marzo de 1976 se derogó parcialmente la Ley Orgánica de Normalización de Universidades Nacionales No 20.654/1974 y se sancionó la Ley No 21.276, de carácter transitorio, reemplazada en 1980 por la Ley No 22.207. Ambas leyes afirman que las universidades gozan de autonomía académica y autarquía financiera (art. 3, Ley 21.276 y art. 5, Ley 22.207). Sin embargo, estos principios fueron tergiversados o restringidos en otros artículos de las mismas leyes y en más aún en la práctica cotidiana. En el plano legal, estas limitaciones cobran evidencia, por ejemplo, con la transferencia de algunas funciones de gobierno y administración de las universidades al ministerio de Cultura y Educación, tales como la designación de rectores y decanos. Se puede interpretar como otras restricciones a la autonomía universitaria la prohibición de toda actividad de tinte político o ideológico (art.4, ley 22.207/80) o la incompatibilidad de la docencia universitaria y funciones académicas con acciones que se apartaran de los objetivos del denominado Proceso de Reorganización Nacional (art. 12, ley 21.276/76)

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Al examinar el clima institucional, observamos que en el JVG los cambios tuvieron más bajo impacto. Para algunos entrevistados, la cotidianeidad toma una impronta *conventual* sostenida en una sensación de aislamiento, de silencio, de resguardo, de escasa participación de los alumnos, donde cada uno actuaba de manera individual. Una de las entrevistadas caracteriza al JVG como “... *una cápsula, se preservó el adentro*”. Esta representación de la institución como espacio aislado, protegido también es percibido como “... *una especie de convento, lugar de descanso*”, preservado de cierta manera de las embestidas de la dictadura, “*nosotros teníamos la ventaja de ser un lugar olvidado del mundo porque la presión estaba sobre la Universidad*”. En este sentido resultan ilustrativas las palabras de una entrevistada para caracterizar al período como el comienzo de la *cultura del silencio*.

Respecto a la relación entre profesores, y entre éstos con los alumnos, hay coincidencia en que cada profesor estaba *encapsulado* en su materia, y las directivas aparentemente no afectaban el dictado de la misma “*cada uno estaba en su aula y después cada uno tenía su grupo de pertenencia*”. En estos reducidos espacios circulaba el debate y el intercambio, “*Discutíamos temáticas, autores europeos, españoles, autores críticos*” (...) “*nos reuníamos los sábados, le decíamos al Rector que era un grupo de estudio, jamás nos dijo nada, ni se apareció*”. Resulta interesante, al respecto, un comentario de una alumna “*Se cruzaban [los docentes] en los pasillos intercambiaban comentarios, risas, entonces uno decía con éste hay onda y con otros no pasaba jamás. Entonces uno iba haciendo esta lectura de que por ahí compartían ideas.*”

El clima de "silencio" y "aislamiento" en las aulas se replicaba en las relaciones entre los alumnos, ya que no contaban, por ejemplo, con espacios de intercambio fuera de las materias cursadas. Una alumna comenta “*La vida social con los estudiantes pasaba exclusivamente por el bar de Osvaldo, y (...) por algunas prácticas como estudiantes, en tareas que nos asignaban los profesores. No había convocatoria de ningún tipo a participar de nada. Íbamos, estudiábamos y nos íbamos a casa, a estudiar o a lo que sea*”. El testimonio de un miembro del Centro de Estudiantes refiere, “*El Centro de Estudiantes resolvió disolverse, como medida preventiva*”. También recuerda que en el JVG había un estante donde se exhibían algunos libros que fueron devueltos por sugerencia de la rectora a la editorial correspondiente. Ambas decisiones fueron originadas por prevención, pero no encontramos evidencias sobre la existencia de una disposición explícita al respecto, como tampoco sobre mecanismos de control manifiesto. Al respecto uno de los testimonios dice: “*Si López Raffo nos vigilaba, yo no me di cuenta, pero se hubiera notado*”

Con respecto a la composición del cuerpo de los profesores, las entrevistas coinciden en que muchos profesores “*progres*”, durante el PRN “*se hicieron procesistas*”, cambiaron su discurso, mientras otros simulaban su posición ideológica.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Los mecanismos de selección de los profesores son caracterizados como discrecionales, "*Los profesores eran designados "a súper dedo"*". Por su parte, los motivos de renuncias y exoneraciones no eran explicitados, y circulaba la idea de que los motivos no se iniciaban en la misma institución "*(...) una exoneración famosa fue la de Alicia Camilloni que fue una persecución personal a ella, vino de afuera"*

En la Universidad de Buenos Aires las intervenciones de las autoridades educativas estuvieron dirigidas a atacar explícitamente los componentes participativos y cooperativos que vertebraron las reformas en la universidad desplegadas entre 1973 y 1975. Junto con la prohibición del funcionamiento de espacios representativos del alumnado, como los Centros de Estudiantes, se diseñó un sistema fuertemente jerarquizado, donde confluyeron elementos autoritarios y verticalistas.

La relación docente - alumno retornó a su formato tradicional, a la vez que incorporó el miedo y la desconfianza mutua de ser sospechoso, de ser denunciado, de ser espiado, de ser utilizado. Las identidades de víctima y victimario pasaron a confundirse y comenzó a percibirse como amenaza lo diverso y lo plural. En este sentido, afirma un entrevistado, "*Hubo mucha cosa de cuidado, porque no sabías quién era el que tenías al lado, incluso si era alguien que había sido tu compañero de toda la vida."*

Otra regularidad detectada es la percepción de un escenario de persecución y control. Un entrevistado refiere, "*... había situaciones de lo más atípicas, como que estabas en una clase, venía la policía, era el año 76, y llevaban a todos presos. Después agregaban esto a tu expediente."* Otro entrevistado confirma esta apreciación "*En las aulas se abrió un mirador, y uno siempre tenía la sensación de que en las aulas había un infiltrado. Con lo que, de alguna manera, no totalmente consciente, uno estaba cancelado en sus pensamientos, como que había un temor permanente"* La referencias a las acciones diarias que limitaron la posibilidad de solidaridad, de cooperación y de intercambio surgen de manera reiterada en las voces de los entrevistados. Estas percepciones son corroboradas por informes y estadísticas posteriores que denuncian la desaparición o el exilio de un gran número de investigadores, docentes y estudiantes universitarios.

- Dimensión Pedagógica

En relación con los cambios en la currícula, programas y bibliografía, de acuerdo con las fuentes documentales, en este periodo se realizaron sólo dos mínimas modificaciones en los planes de estudio del JVG. Podemos leer en la Resolución 3/76 que se busca fijar los contenidos de la materia "Estudio de la Realidad Social Argentina", con la intención de "*... alcanzar la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino"*. También en este sentido consideramos la resolución 106/81 mediante la que se determina la sustitución de la materia de Ética por Deontología

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Profesional, en los planes de estudio de 1971 (Res. No 1159/71) y de 1972 (Res. No 416/72). Además se indica en el segundo artículo de la resolución de 1981 " *Incrementar en una hora clase la asignación presupuestaria para la nueva asignatura que se dictará con cuatro (4) horas*". Estas pequeñas modificaciones presentes en documentos oficiales no parecen haberse aplicado en la práctica concreta. Una de las entrevistadas recuerda que " *se intenta incorporar Ética y Deontología pero nunca se dieron, hubo resistencia*"

Respecto a los programas y la bibliografía seleccionada por cada profesor los testimonios coinciden en afirmar que no hubo intervenciones directas de las autoridades. Una profesora recuerda que en 1977, recibió una " *recomendación revisar el abordaje*" de Marcuse " *El hombre unidimensional*" que formaba parte de su programa, recomendación que desconoció; también fue observada por un texto de Bleger " *Psicología de la Conducta*", que se le sugirió que lo llevara " *forrado*" para evitar " *miradas indiscretas*". Otra docente comenta que " *en el Joaquín jamás me pusieron un inconveniente respecto a la bibliografía (...), en las clases no se metían*".

Resulta interesante la perspectiva de una alumna de Ciencias de la Educación que percibía la intención de algunos docentes de llevar a delante sus programas de una manera soslayada " *Leímos todas las modalidades pedagógicas desde las más clásicas defensoras de la escuela tal como la conocemos hasta las más aventuradas propuestas desescolarizantes de Ivan Illich. Años después me doy cuenta que se presentaba el enfoque pedagógico sin mención al fundamento filosófico, político, sociológico, epistemológico porque no se podía decir, pero era captable.*"

Con respecto a los exámenes, una profesora del JVG recuerda que también había un " *clima de cuidado, como de autocensura*", pero no de persecución explícita. Refiere a dos " *intervenciones de mesa*", en 1977 y 1978, por parte de quien asumió la intervención en el Departamento, Prof. Pintos, pero su desconocimiento disciplinar era tan evidente que no pudo " *intervenir en nada*".

Por el contrario, en la UBA la currícula fue objeto de reformas en el período anterior al golpe de estado de 1976. En 1973, los cambios de planes de diversas carreras tuvieron como hilo conductor la creación de una Universidad Nacional y Popular. Estos cambios fueron dejados sin efecto a mediados de 1974 cuando, ante la muerte de Perón, asumió como ministro de Educación Oscar Ivanissevich quien emprendió reformas orientadas según principios *cristianos y occidentales*. La direccionalidad de estos cambios se profundizaron a partir de 1976, año en el que se produjeron nuevas reformas de planes de carreras, bajo una matriz ideológica definida por un signo providencialista y nacionalista y sustentada por valores transcendentales y esencialistas.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Aquellos elementos de la estructura del Plan de 1974 que respondían a la búsqueda de flexibilidad a fin de promover la autonomía de los estudiantes: periodos cuatrimestrales, materias optativas, organización por áreas y tramos, fueron reemplazados por otros que buscaban garantizar el disciplinamiento y el orden. Se prescribieron asignaturas anuales, todas de carácter obligatorias y secuenciadas de acuerdo con los cinco años de duración de la carrera.

En la carrera de Ciencias de la Educación se suprimieron las orientaciones en Educación Permanente, Minoridad y Política, Planeamiento y Conducción Educativa. Se incorporaron como nuevas áreas de especialización la Teórica – Filosófica, la Histórico- política, la Técnico – Educativa.

La búsqueda del disciplinamiento tuvo su correlato en una concepción de la práctica educativa con un sentido a-social. Se eliminó cualquier mención de lo social en la currícula y se negó a las Ciencias de la Educación la posibilidad de estructurar el análisis del campo educativo a partir de sus componentes sociales. La forma de evaluación recuperó su carácter tradicional, se retornó a las modalidades anteriores y el alumno volvió a su rol de expositor pasivo.

Así lo vivenció un estudiante, *“Era no cuestionar nada, ni discutir lo que el profesor decía (...) Era como algo muy “secundario” [refiriéndose al nivel medio de educación], como que iba, estudiaba, daba. Nadie te iba a preguntar nada, sólo era repetir, no eran exámenes de intercambio de ideas. La verdad es que lograron esto de no pensar, era realmente una facultad que te cerraba la cabeza”*

En un encuentro organizado por la carrera de Ciencias de la Educación, una egresada caracterizaba la formación recibida: *“Los contenidos remitían a posturas aristotélico – tomistas cuyos valores involucraban lo divino, lo espiritual y la personalidad humana. El discurso de la época se vinculaba a contenidos fuertemente anclados en la trascendencia, el ser, la espiritualidad, los valores y la ética”*

“Se estudiaban hechos, definiciones, los programas se organizaban por unidades con secuencia lineal. Se utilizaban palabras tales como la verdad, la libertad, el educando, el educador, la adquisición de conductas, las potencialidades, las técnicas y los métodos, la investigación cuantitativa, la garantía de una educación eficaz, la formación de hábitos, los fines de la educación”

4. Algunas conclusiones a modo de reflexión final

A modo de síntesis podemos afirmar que desde las primeras lecturas aparecen delineadas algunas particularidades que permiten caracterizar y diferenciar los recorridos formativos en ambas instituciones para este período. Estas particularidades nos remiten a incluir en nuestro análisis a las tradiciones de cada

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

establecimiento y al impacto que ejerce en la cultura institucional, entendiendo a esta última como el entramado de prácticas, discursos y rituales que se despliegan en el accionar cotidiano. (Escolano, 2000)

En esta clave podemos visualizar el menor impacto del contexto político sobre la institución terciaria. La tradición *endogámica* que caracteriza al Joaquín V. González, parecería habilitar una dinámica interna menos permeable al contexto, un tiempo propio de funcionamiento institucional, en cierta forma menos afectado por las transformaciones políticas. A la vez, esto parece ser reforzado desde el gobierno nacional que no puso en marcha una tenaz y dura política de intervención en las instituciones terciarias, quizás porque por su propia dinámica interna se develaba para las autoridades nacionales como un espacio despojado de riesgo potencial

La universidad, por el contrario, representa un espacio público contingentemente crítico, condición que la inscribe en una arena de tensión permanente y regula la relación que entabla con el poder político. De este modo, las intervenciones del gobierno de facto en la universidad y su intensidad parecen asumir dos direcciones. La primera, obedece a una percepción de la universidad como un instrumento clave para el logro de los objetivos de gobierno, en este sentido pueden interpretarse todas las medidas encaminadas a cooptar a la institución y a sus sujetos. A la vez, la universidad resulta una institución amenazante al constituir una esfera pública crítica. El poder, entonces, interviene, limitándola en su autonomía, rasgo distintivo desde el cual esta institución se resiste al poder, transformándose en un espacio de conflicto.

En la universidad desde la reforma universitaria del 18 se instituye un *ethos universitario* con los principios de autonomía y cogobierno como pilares, que determinó a lo largo de la historia una compleja relación con los gobiernos de turno, y que, particularmente en la última dictadura, fue el objeto de la feroz embestida gubernamental. Por otra parte, en el Instituto de Profesorado Joaquín V. González parece constituirse un *ethos de profesorado* con su misión orientada principalmente a la formación docente, que junto a una organización en cierta forma *endogámica* implicó una relación menos conflictiva con los gobiernos. Esto quedó en evidencia en una menor intromisión del gobierno de facto de 1976, con respecto a otras instituciones.

Para finalizar y a modo de cierre nos interesa retomar el aporte del trabajo con la y las memorias de la educación. Rescatar a ambas implica admitir una posición epistemológica que valora un enfoque multidimensional de la educación y de la historia, que requiere definir a la historia de la educación desde sus disímiles configuraciones y manifestaciones y recuperar su sentido hermenéutico. En otras palabras, implica apelar al valor de las memorias de la educación en tanto huellas que dan cuenta de la simultaneidad de heterogéneas prácticas educativas, inmersas en complejos procesos socio-históricos. Las memorias como estampas necesarias para una sólida reflexión de los problemas educativos actuales.

Bibliografía:

- CASTORIADIS, C., (1993) *La Institución Imaginaria de la Sociedad- Vol. 2*. Tusquets Editores, Barcelona.
- DA SILVA CATELA, L. (2007) “Etnografía de los archivos de la represión en la Argentina”, en FRANCO, M. Y LEVIN, F. (comp.) *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Espacios del Saber.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (2000) “La historia de la educación después de la posmodernidad”, en RUIZ BERRIO, J. (Ed.) *La cultura escolar en Europa*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- JELÍN, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires, Siglo XXI
- KAUFFMAN, C. (1997) “De libertades arrebatadas. Del discurso pedagógico en la Argentina del Proceso”, en *Propuesta Educativa*, 16, pp.64-69.
- KAUFMANN, C (2006) *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia reciente*. Tomo 3. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- KORNBLIT, A. (2004) *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires, Ed. Biblos.
- MOLLIS, M. (1996) “El uso de la comparación en la Historia de la Educación” en *Anuario de Historia de la Educación* No. 1, SAHE, UNLu, Bs. As.
- MOLLIS, M. Comp. (2006) *La formación universitaria para el sistema educativo y el sector productivo. Casos Comparados*. Buenos Aires, Editorial Planeta.
- PUIGGROS, A. (1991) *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Buenos Aires, Ed. Galerna
- PUIGGROS, A. (1991) *Qué pasó en la Educación Argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires, Kapelusz.
- SARLO, B (2005) *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires, Siglo XXI
- SOUTO, M. y otras (2004) *La identidad institucional a través de la historia: El Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González*. Buenos Aires, ISP J.V. González
- SUASNABAR, C. (2004) *Universidad e intelectuales. Educación y política en la argentina (1955-1976)* Buenos Aires, Flacso.
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (2007) “La investigación cualitativa”, en *Estrategias Cualitativas de investigación*. Buenos Aires, Ed. Gedisa

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Archivos y dependencias consultadas:

Centro Nacional de Información y Documentación Educativa - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Dirección Gral. del Consejo Superior y Despacho - Rectorado de la Universidad de Buenos Aires

Decanato de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

Departamento de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires

Biblioteca Central "Prof. Augusto Raúl Cortazar- Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

Archivo histórico "Armenia Euredjian" de la Escuela Normal N°2 "Mariano Acosta"

Fuentes:

Anales de Legislación Argentina. Tomo XXXVI-B Editorial La Ley, 1976. Ley 21.276

Anales de Legislación Argentina. Tomo XL-B Editorial La Ley, 1980. Ley 22.207

Estado Mayor del Ejército. Junta Militar. Documentos Básicos y Bases Políticas de las Fuerza Armadas para el Proceso de Reorganización Nacional, 1980.

ISP J.V. González - *Marco Institucional*. (s/f)

M.C. y E. Resolución N° 1159 - Plan de Estudios Profesorado en Psicología y Ciencias de la Educación. 27/4/71.

M.C. y E. Resolución N° 3 -31/3/76 – Boletín de Comunicaciones N°1.

M.C. y E. Resolución N° 148 -19/4/76 - Boletín de Comunicaciones N°3

M.C. y E. Resolución N° 8 - 23/6/76

M.C. y E. Resolución N° 106 - 4/5/1981.

P.E.N. Reglamento Orgánico del Instituto Superior de Profesorado- Decreto N° 8736.

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. *Planes de estudio de la carrera de Ciencias de la Educación de los años 1974 y 1976.*

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Junta Departamental de Ciencias de la Educación (2001) *Jornadas de la Memoria del Plan de Estudios. Presentación de la Prof. Claudia Probe.*

Entrevistados:

Los testimonios corresponden a colegas que fueron docentes o alumnos en el periodo estudiado o que por su relación con el JVG o con la UBA recogieron el testimonio de otros. Ellos son: María Esther Gonzalez,

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

María del Carmen Ovalle; Carlos Guitián; Héctor Ferrauti; Emilce Botte, María Isabel Bontá, Liliana Leslabay, Alicia Spinelli, Elvira Pastorino, Ester Null, Julia Rube, Alicia Dellepiane y Edith Schusterman,

A todos ellos les agradecemos profundamente la generosidad con que nos brindaron su colaboración.

i Proyecto UBACYT- F062 “La formación histórico-pedagógica en Ciencias de la Educación entre 1976 y 1989: El caso del Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González y la Universidad de Buenos Aires” –Directora: Mg Marcela Mollis - IICE- FFyL- UBA

A CER-3 E O CURSO NOTURNO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA INTERVENÇÃO MILITAR NA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM REGIÃO DE FRONTEIRA (1951-195)

Fernando dos Anjos Souza¹

Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados

ferasouza@uol.com.br

1. Apresentação do tema

O trabalho tem como tema a participação dos militares do Exército na educação pública na região da fronteira do Brasil com o Paraguai, mas especificamente na região do rio Apa, onde está o município de Jardim. O município de Jardim está situado na região sudoeste do Mato Grosso do Sul, e dista 230 quilômetros de Campo Grande (capital do estado) e 90 quilômetros de Bela Vista (fronteira com o Paraguai). Pertence à micro-região da Bodoquena, formada pelos municípios de Bela Vista, Bodoquena, Bonito, Caracol, Guia Lopes da Laguna, Jardim e Nioaque.

É uma região que apresenta marcas históricas ocasionadas pela Guerra da Tríplice Aliança (1.864-1.870).

Os militares atuaram na educação pública da região por meio da Comissão de Estradas de Rodagem nº 3 (CER-3), colaborando com a organização e funcionamento do Curso Noturno de Alfabetização de Adultos, promovido no município de Jardim. O problema que se apresenta para o trabalho de pesquisa é busca de evidências que permitam a caracterização da participação militar na educação pública da região, identificando as maneiras, oportunidades e motivação para que ela acontecesse, assim como seus principais sujeitos ou personagens.

A hipótese considerada na pesquisa é que houve uma participação militar diferente dos modelos conhecidos como tradicionais para o ensino militar, ou seja, aquele destinado à preparação do seu efetivo para as missões constitucionais, e o ensino preparatório e assistencial, para a capacitação à carreira militar.

O objetivo geral do trabalho de pesquisa está na busca e apresentação de evidências empíricas para elaboração de uma configuração específica para a participação militar na educação

¹ Título del proyecto de investigación propio: A participação militar na educação pública da fronteira Brasil-Paraguai (1945-1982)

Título del proyecto en el cual se enmarca y su director/a: Processo Civilizador, Fronteira e Diversidade

pública em regiões pioneiras do Brasil, como a da fronteira do Brasil com o Paraguai na região do rio Apa.

Como objetivos específicos, a pesquisa pretende:

a) Identificar as maneiras, oportunidades e motivação para que acontecesse a participação militar.

b) Apresentar os principais sujeitos ou personagens que atuaram na educação pública, relacionados com a participação militar.

c) Verificar a legislação e movimento em âmbito nacional que conduziu a participação local.

O conhecimento deste processo, com a formação do município e da educação pública, é relevante para a História da Educação no Mato Grosso do Sul, em especial para a região da fronteira Brasil – Paraguai, pelas especificidades ali encontradas, como pode ser considerado o funcionamento inicial do Curso Noturno de Alfabetização.

2. Abordagem teórica e metodológica da pesquisa

As informações estão sendo obtidas em pesquisas bibliográficas e documentais, e constam na dissertação em elaboração para o programa de pós-graduação, atendendo requisitos no Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados.

A pesquisa documental foi realizada no Acervo da CER-3, existente no interior da 4ª Companhia de Engenharia de Combate Mecanizada (4ª Cia E Cmb Mec). A pesquisa foi centralizada nos boletins internos (B. I.), um documento com publicação que pode ser diária e é destinado à transmissão das ordens da chefia da unidade militar, das autoridades superiores e dos fatos que devam ser do conhecimento de todos integrantes da unidade. Os Boletim Interno (B. I.) da CER-3 permanecem arquivados no Acervo da CER-3, em uma sala com esta destinação, no quartelamento da 4ª Cia E Cmb Mec. A numeração dos B. I. é sequencial e diária, quando da emissão, mas a numeração das páginas, também sequencial, é anual. Os B. I. não formam um conjunto de documentos versando sobre especificamente sobre a participação militar na educação pública, mas sim das atividades desenvolvidas pela CER-3, e entre elas foram registrados os atos relacionados com o Curso de Alfabetização de Adultos. A pesquisa bibliográfica encontrou informações em obras produzidas por autores que retratam de maneira memorialista a história do município.

Uma abordagem teórica que é considerada para a realização do trabalho é enfoque proporcionado pela Nova História Cultural, com origem nas idéias difundidas pela revista francesa “*Annales*” (“*Annales d’histoire économique et sociale*”, de 1929), para a História da Educação, colocando os alunos e professores como sujeitos da História, descobrindo e registrando o que ocorria no cotidiano escolar, sob um novo olhar do pesquisador: participação em cerimônias, desligamentos, afastamentos, ocorrências disciplinares, atividades extra-curriculares, textos de avaliações. O novo olhar, direcionado para novos objetos de pesquisa, destaca como importante as ações educativas empreendidas em locais afastados dos centros decisórios, para pequenas comunidades, e que se direcionem para a identificação da cultura escolar de instituições escolares.

Alguns pesquisadores usam para explicação das medidas implantadas durante a Marcha para o Oeste, como as que permitiram a criação da CER-3 no Território Federal de Ponta Porã, as referências sobre o processo civilizatório, conforme descrito por Darcy Ribeiro (1978), caracterizado pela luta da civilização contra a barbárie, ou dos civilizados contra os selvagens. Nessa explicação, a região ao sul do Mato Grosso, onde existiu o Território Federal de Ponta Porã, era selvagem, despovoada e atrasada, necessitando de uma intervenção federal para o seu desenvolvimento.

A pesquisa, no entanto, procurará utilizar os conceitos da teoria sociológica proposta por Norbert Elias (1897-1990), conhecida como processo civilizador, para explicar as medidas da Marcha para o Oeste, direcionadas para a área educacional, e mais especificamente para a participação dos militares na educação pública, como a verificada com o Curso Noturno de Alfabetização de Adultos.

3. Principais resultados e problemática que foram encontrados no processo de investigação

A pesquisa tem avançado no sentido de estabelecimento de uma configuração histórica para a região, com marcas que demonstram uma participação dos militares, que antecede a existência do município de Jardim, mas que colabora para o seu surgimento.

A partir do ano de 1933, as tropas do Exército Brasileiro passaram a serem utilizadas na construção de estradas de interesse estratégico para o país. Na pesquisa foi identificado que, além de tropas destinadas à missão de proteger a fronteira do Brasil com o Paraguai, no sul do antigo Estado de Mato Grosso, o Exército destinou efetivos para construção e reparação de estradas que ligavam o município de Aquidauana, onde a estação ferroviária recebia mercadorias transportadas

pela Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, para os municípios de Porto Murtinho e Bela Vista. E, entre essas tropas, com denominações diferentes surgidas por alteração ou transformação de unidades militares existentes, destacou-se a Comissão de Estradas de Rodagem Nr 3 (CER-3), criada pelo Aviso n. 497, de 26 de fevereiro de 1945, com a denominação de Comissão de Construção de Estradas de Rodagem para o Estado de Mato Grosso e Território de Ponta Porã². (C.E.R.M.G.P.P.). A CER-3 foi extinta a contar de 01 de janeiro de 1984.

O rio Miranda era o maior obstáculo na ligação terrestre entre Aquidauana e a fronteira. Para facilitar a ligação e ultrapassar o obstáculo, foi construída uma ponte de concreto sobre o rio, dos meados de 1935 até o final de 1936, onde os militares participaram. Da montagem de um acampamento às margens do rio, para alojar os trabalhadores, surgiria um loteamento que deu início à formação do município de Jardim.

As ações dos militares seguiam ordens do Ministério da Guerra, e eram coerentes com a política nacionalista do presidente Getúlio Vargas durante o Estado Novo (1937-1945), e principalmente com a denominada “Marcha para o Oeste”, lançada na véspera de 1938. A política visava, entre outros objetivos, a segurança das fronteiras e a necessidade de ocupar as regiões distantes. Tinha o intuito de ocupar e desenvolver o interior do Brasil. Considerava que o país prosperava na região litoral, e o interior mantinha-se inativo, paralisado, como reflexo da política mercantilista colonial, e da falta de investimentos nos setores de transportes. Os principais objetivos declarados pelo governo eram: promover a política demográfica de incentivo à migração; criação de colônias agrícolas; construção de estradas; reforma agrária; incentivo à produção agropecuária de sustentação.

A partir do loteamento das terras e venda de lotes aos trabalhadores, somaram-se mais operários e outros envolvidos na construção da rodovia. Deu-se uma ocupação progressiva da área, beneficiada por terras férteis do local e por bons campos. Em 13 de setembro de 1948, pela Lei nº. 119/48, com o crescimento populacional do povoado, foi criado o Distrito de Jardim. Em 11 de dezembro de 1953, apenas sete anos após a criação do loteamento, o distrito é transformado em município, desmembrado de Bela Vista, através da Lei nº. 6771/53, assinada pelo governador do Estado de Mato Grosso.

² O Território Federal de Ponta Porã foi criado pelo Decreto Lei nº. 5.812, de 13 de setembro de 1943, e extinto pela Constituição Federal de 1946. Era composto pelos seguintes municípios: Ponta Porã (capital), Bela Vista, Nioaque, Maracajú, Dourados, Miranda e Porto Murtinho. Oliveira (1999) apresenta um estudo sobre a política de colonização e nacionalização das fronteiras do SMT, durante o Estado Novo (1937-1945), quando foi desencadeada a Marcha para o Oeste do Presidente Getulio Vargas.

A partir de 1947, foi implementada a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos, normalmente descrita como Campanha de Educação de Adultos. A Campanha foi considerada como “o primeiro movimento de educação popular de iniciativa do governo federal” (MONARCHA, 2001, p. 39), e concentrava o esforço nacional para a alfabetização. A Campanha foi organizada e dirigida por Lourenço Filho, que ocupou de 1947 a 1951 o cargo de diretor do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação. Lourenço Filho, quando no cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1945 já alertava sobre a necessidade de mobilização de todos os setores do país na educação de adultos:

O aspecto do ensino supletivo, porém, na maior extensão do País, reclama urgentes esforços, para "recuperação" de grandes massas de nossa própria gente. Nesse sentido, **todas as forças vivas do País** devem congregarse numa campanha que a todos interesse e mobilize. A obra da educação popular generalizada, como por toda a parte se tem evidenciado, não pode resultar apenas de esforços governamentais, mas há de ser **largo e permanente empreendimento em que esteja atenta e vigilante a consciência pública**. (LOURENÇO FILHO, 2000, p. 125, grifo nosso)

Foram feitos vários apelos ao engajamento de voluntários para erradicar o “mal do analfabetismo” para se alcançar o desenvolvimento do país. Atenderam ao chamamento diversas instituições nacionais, como as religiosas, a Maçonaria, clubes de serviço e associações de classe.

Atendendo aos apelos da Campanha, em 1951, foi realizado no Grupo Escolar Coronel Juvêncio o Curso Noturno de Alfabetização para a população em geral. O chefe da CER-3, Coronel Nelson Felício dos Santos, recomendou a matrícula dos operários da comissão, que não fossem alfabetizados, citando a “patriótica campanha de alfabetização de adultos, que se estende atualmente por todo o território nacional”, e declarou que “promoveu entendimentos com o Snr. Inspetor Escolar do Grupo Coronel Juvêncio, no sentido da incentivação dessa nobilitante cruzada” (BI nº 01, de 02 de janeiro de 1951). O curso, promovido em Jardim, demonstra a repercussão da campanha, alcançando a fronteira Brasil-Paraguai.

O curso seria realizado a partir do dia 01 de fevereiro de 1951, no horário das 19h30m às 21h00m, diariamente. O horário estipulado, à noite, atendia aos trabalhadores, impedidos de estudar no período de trabalho e permitia a utilização dos funcionários da CER-3 na fiscalização e condução do curso, sem prejuízo das suas atividades normais.

Apesar de ter um caráter de recomendação, o aviso do chefe da CER-3 sobre o início do Curso Noturno trazia uma determinação implícita de matrícula aos que não fossem alfabetizados. A matrícula dos não alfabetizados era enfatizada, pois dela o operário seria beneficiado, com a melhoria da remuneração no trabalho, com a seguinte frase: “Recomendo e encareço a todos os operários da Comissão, não alfabetizados, a conveniência de se matricularem, **para seu próprio benefício e melhoria de remuneração do seu trabalho**” (B. I. nº 01 / 1951, grifo nosso). Em seguida, o chefe da CER-3 determinava aos chefes de seção da sede da organização militar que encaminhassem uma relação dos operários analfabetos. Como resultado da ordem, na constou a matrícula no Curso Noturno de vinte e oito civis, sendo que para um deles (Anísio José dos Santos) constava a observação de ser analfabeto. Para os outros vinte e sete, a observação era “com pouca noção de leitura” (B. I. nº 06 / 95, p. 21). Estava configurado o engajamento das instituições, militar e escolar, como voluntários na Campanha de Educação de Adultos.

A presença da Comissão de Estradas de Rodagem Nr 3 (CER-3) representa a atuação do Estado Nacional brasileiro na região, caracterizada como estratégica pela ocorrência da Guerra da Tríplice Aliança.

O desafio apresentado para o pesquisador, além da coleta de mais informações, sobre os resultados do curso, com o aproveitamento dos alunos, está na definição da modalidade da participação dos militares na educação pública, pois não se enquadra nas formas tradicionais do ensino militar e, por outro lado, configura uma ação militar em benefício da educação pública.

4. Principal suporte teórico utilizado

Para Elias (1970) a escola, é um entre outros muitos tipos de configurações constituídas pelas pessoas que se orientam umas para as outras e são unidas umas às outras das mais diversas maneiras, formando teias de interdependências. E busca relacionar a participação militar com a teoria do processo civilizador proposta por Norbert Elias que aponta um de longa duração que tem configurado a sociedade ocidental desde a Idade Média.

A Constituição brasileira de 1946, que vigorou até 1967, considerava o direito de ser brasileiro para os “nascidos no Brasil, ainda que de pais estrangeiros, não residindo estes a serviço do seu país” e “os naturalizados pela forma que a lei estabelecer” (Art.129). Mas para o exercício pleno dos direitos de cidadania, para serem eleitores, necessitavam serem alfabetizados e saber exprimir-se na língua nacional (Art. 132).

O funcionamento do Curso Noturno de Alfabetização de Adultos evidencia quase uma obrigatoriedade dos trabalhadores dominarem o idioma do Brasil, freqüentando a escola para aprenderem o idioma que dá a identidade nacional. O Estado, ali representado pela CER-3, mostrava a sua atuação e o seu alcance, não apenas no fornecimento das condições de trabalho e de melhoria de vida, mas também na afirmação de sua identidade. E a ameaça de demissão, para aqueles que não se matriculassem, por evidenciar a recusa em progredir, demonstra que o analfabetismo era compreendido como um mal a ser extirpado, por atrapalhar o desenvolvimento próprio do país.

É esse papel, não revelado e não intencional, como o curso do processo civilizador definido por Elias (1993), que vislumbramos para a intervenção do Exército na educação, na região fronteira do Brasil com o Paraguai, onde funcionou a CER-3. Elias descreve que “o processo civilizador constitui uma mudança na conduta e sentimentos humanos rumo a uma direção muito específica” (ELIAS, 1993, p.193). A intervenção, com a realização do curso de alfabetização, não são oriundas de um planejamento prévio. Surgiram de um processo cego, onde o entrelaçamento e interdependência das pessoas foram crescendo.

O aspecto salvador estava presente na concepção do Curso Noturno de Alfabetização da CER-3. O chefe da comissão, em 1951, ao referir-se a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos, a considerou como uma “nobilitante cruzada” (BI nº 01, de 02 de janeiro de 1951). O combate cristão contra o mal estava assim representado na Campanha, e o seu caráter enobecedor, de tornar os alfabetizados como mais elevados na escala social.

Elias (1993), assim se referiu às Cruzadas: “conferiu à luta por novas terras um significado e justificação nobres. Transformou-se numa luta pela fé cristã” (ELIAS, 1993, p. 44). Assim era a visão do chefe da CER-3 para a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos, e implantada em sua área de influência pela função que exercia. A luta pelos novos saberes, com a aquisição da alfabetização, tinha um significado e justificação nobres. No plano individual, ele a recompensava com aumentos salariais e a garantia da permanência no emprego. E no plano moral, informava que eram partícipes do progresso do país, trazendo o desenvolvimento para todos.

Com esse aspecto civilizador, a intervenção do Exército, pela ação da CER-3, representado o Estado em uma região de fronteira, na afirmação de sua identidade, configura uma nova forma de participação militar na educação pública. O Exército, ali caracterizado pela CER-3, participa de um curso de alfabetização para a população em geral, ou seja, não necessariamente aos seus integrantes,

e sem uma finalidade especificamente militar, a de formação de quadros com aptidões para a sua destinação constitucional, o preparo militar.

5. Referências bibliográficas

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brazil (1946).

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. 4ª Companhia de Engenharia de Combate Mecanizada. Acervo da CER-3 e Museu da CER-3. **Boletins Internos da CER-3** de 1948 a 1982 e Histórico da CER-3.

BRASIL. Ministério da Guerra. **Relatório** apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, em maio de 1935. Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2336/000019.html>>. Acesso em 05 de março de 2011.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1970.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador** – Volume 2: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. O problema da educação de adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 197, p. 116-127, jan./abr. 2000.

MONARCHA, Carlos; LOURENÇO FILHO, Ruy. (org). **Por Lourenço Filho: uma biobibliografia**. Brasília: INEP/MEC, 2001.

RIBEIRO, Darcy. RIBEIRO, Darcy. **O processo civilizatório**. São Paulo: Circulo do Livro, 1978

LA COMISSÃO DE ESTRADAS DE RODAGEM NÚMERO 3 Y LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS: UNA PARTICIPACIÓN MILITAR EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA (1951-1958)

Fernando dos Anjos Souza¹

Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados

ferasouza@uol.com.br

1. Apresentação do tema

O trabalho tem como tema a participação dos militares do Exército na educação pública na região da fronteira do Brasil com o Paraguai, mas especificamente na região do rio Apa, onde está o município de Jardim. O município de Jardim está situado na região sudoeste do Mato Grosso do Sul, e dista 230 quilômetros de Campo Grande (capital do estado) e 90 quilômetros de Bela Vista (fronteira com o Paraguai). Pertence à micro-região da Bodoquena, formada pelos municípios de Bela Vista, Bodoquena, Bonito, Caracol, Guia Lopes da Laguna, Jardim e Nioaque.

É uma região que apresenta marcas históricas ocasionadas pela Guerra da Tríplice Aliança (1.864-1.870).

Os militares atuaram na educação pública da região por meio da Comissão de Estradas de Rodagem nº 3 (CER-3), colaborando com a organização e funcionamento do Curso Noturno de Alfabetização de Adultos, promovido no município de Jardim. O problema que se apresenta para o trabalho de pesquisa é busca de evidências que permitam a caracterização da participação militar na educação pública da região, identificando as maneiras, oportunidades e motivação para que ela acontecesse, assim como seus principais sujeitos ou personagens.

A hipótese considerada na pesquisa é que houve uma participação militar diferente dos modelos conhecidos como tradicionais para o ensino militar, ou seja, aquele destinado à preparação do seu efetivo para as missões constitucionais, e o ensino preparatório e assistencial, para a capacitação à carreira militar.

¹ Título del proyecto de investigación propio: A participação militar na educação pública da fronteira Brasil-Paraguai (1945-1982)

Título del proyecto en el cual se enmarca y su director/a: Processo Civilizador, Fronteira e Diversidade

O objetivo geral do trabalho de pesquisa está na busca e apresentação de evidências empíricas para elaboração de uma configuração específica para a participação militar na educação pública em regiões pioneiras do Brasil, como a da fronteira do Brasil com o Paraguai na região do rio Apa.

Como objetivos específicos, a pesquisa pretende:

a) Identificar as maneiras, oportunidades e motivação para que acontecesse a participação militar.

b) Apresentar os principais sujeitos ou personagens que atuaram na educação pública, relacionados com a participação militar.

c) Verificar a legislação e movimento em âmbito nacional que conduziu a participação local.

O conhecimento deste processo, com a formação do município e da educação pública, é relevante para a História da Educação no Mato Grosso do Sul, em especial para a região da fronteira Brasil – Paraguai, pelas especificidades ali encontradas, como pode ser considerado o funcionamento inicial do Curso Noturno de Alfabetização.

2. Abordagem teórica e metodológica da pesquisa

As informações estão sendo obtidas em pesquisas bibliográficas e documentais, e constam na dissertação em elaboração para o programa de pós-graduação, atendendo requisitos no Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados.

A pesquisa documental foi realizada no Acervo da CER-3, existente no interior da 4ª Companhia de Engenharia de Combate Mecanizada (4ª Cia E Cmb Mec). A pesquisa foi centralizada nos boletins internos (B. I.), um documento com publicação que pode ser diária e é destinado à transmissão das ordens da chefia da unidade militar, das autoridades superiores e dos fatos que devam ser do conhecimento de todos integrantes da unidade. Os Boletim Interno (B. I.) da CER-3 permanecem arquivados no Acervo da CER-3, em uma sala com esta destinação, no quartelamento da 4ª Cia E Cmb Mec. A numeração dos B. I. é sequencial e diária, quando da emissão, mas a numeração das páginas, também sequencial, é anual. Os B. I. não formam um conjunto de documentos versando sobre especificamente sobre a participação militar na educação pública, mas sim das atividades desenvolvidas pela CER-3, e entre elas foram registrados os atos relacionados com o Curso de Alfabetização de Adultos. A pesquisa bibliográfica encontrou

informações em obras produzidas por autores que retratam de maneira memorialista a história do município.

Uma abordagem teórica que é considerada para a realização do trabalho é enfoque proporcionado pela Nova História Cultural, com origem nas idéias difundidas pela revista francesa “*Annales*” (“*Annales d’histoire économique et sociale*”, de 1929), para a História da Educação, colocando os alunos e professores como sujeitos da História, descobrindo e registrando o que ocorria no cotidiano escolar, sob um novo olhar do pesquisador: participação em cerimônias, desligamentos, afastamentos, ocorrências disciplinares, atividades extra-curriculares, textos de avaliações. O novo olhar, direcionado para novos objetos de pesquisa, destaca como importante as ações educativas empreendidas em locais afastados dos centros decisórios, para pequenas comunidades, e que se direcionem para a identificação da cultura escolar de instituições escolares.

Alguns pesquisadores usam para explicação das medidas implantadas durante a Marcha para o Oeste, como as que permitiram a criação da CER-3 no Território Federal de Ponta Porã, as referências sobre o processo civilizatório, conforme descrito por Darcy Ribeiro (1978), caracterizado pela luta da civilização contra a barbárie, ou dos civilizados contra os selvagens. Nessa explicação, a região ao sul do Mato Grosso, onde existiu o Território Federal de Ponta Porã, era selva, despovoada e atrasada, necessitando de uma intervenção federal para o seu desenvolvimento.

A pesquisa, no entanto, procurará utilizar os conceitos da teoria sociológica proposta por Norbert Elias (1897-1990), conhecida como processo civilizador, para explicar as medidas da Marcha para o Oeste, direcionadas para a área educacional, e mais especificamente para a participação dos militares na educação pública, como a verificada com o Curso Noturno de Alfabetização de Adultos.

3. Principais resultados e problemática que foram encontrados no processo de investigação

A pesquisa tem avançado no sentido de estabelecimento de uma configuração histórica para a região, com marcas que demonstram uma participação dos militares, que antecede a existência do município de Jardim, mas que colabora para o seu surgimento.

A partir do ano de 1933, as tropas do Exército Brasileiro passaram a serem utilizadas na construção de estradas de interesse estratégico para o país. Na pesquisa foi identificado que, além de tropas destinadas à missão de proteger a fronteira do Brasil com o Paraguai, no sul do antigo

Estado de Mato Grosso, o Exército destinou efetivos para construção e reparação de estradas que ligavam o município de Aquidauana, onde a estação ferroviária recebia mercadorias transportadas pela Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, para os municípios de Porto Murtinho e Bela Vista. E, entre essas tropas, com denominações diferentes surgidas por alteração ou transformação de unidades militares existentes, destacou-se a Comissão de Estradas de Rodagem Nr 3 (CER-3), criada pelo Aviso n. 497, de 26 de fevereiro de 1945, com a denominação de Comissão de Construção de Estradas de Rodagem para o Estado de Mato Grosso e Território de Ponta Porã². (C.E.R.M.G.P.P.). A CER-3 foi extinta a contar de 01 de janeiro de 1984.

O rio Miranda era o maior obstáculo na ligação terrestre entre Aquidauana e a fronteira. Para facilitar a ligação e ultrapassar o obstáculo, foi construída uma ponte de concreto sobre o rio, dos meados de 1935 até o final de 1936, onde os militares participaram. Da montagem de um acampamento às margens do rio, para alojar os trabalhadores, surgiria um loteamento que deu início à formação do município de Jardim.

As ações dos militares seguiam ordens do Ministério da Guerra, e eram coerentes com a política nacionalista do presidente Getúlio Vargas durante o Estado Novo (1937-1945), e principalmente com a denominada “Marcha para o Oeste”, lançada na véspera de 1938. A política visava, entre outros objetivos, a segurança das fronteiras e a necessidade de ocupar as regiões distantes. Tinha o intuito de ocupar e desenvolver o interior do Brasil. Considerava que o país prosperava na região litoral, e o interior mantinha-se inativo, paralisado, como reflexo da política mercantilista colonial, e da falta de investimentos nos setores de transportes. Os principais objetivos declarados pelo governo eram: promover a política demográfica de incentivo à migração; criação de colônias agrícolas; construção de estradas; reforma agrária; incentivo à produção agropecuária de sustentação.

A partir do loteamento das terras e venda de lotes aos trabalhadores, somaram-se mais operários e outros envolvidos na construção da rodovia. Deu-se uma ocupação progressiva da área, beneficiada por terras férteis do local e por bons campos. Em 13 de setembro de 1948, pela Lei n.º 119/48, com o crescimento populacional do povoado, foi criado o Distrito de Jardim. Em 11 de dezembro de 1953, apenas sete anos após a criação do loteamento, o distrito é transformado em

² O Território Federal de Ponta Porã foi criado pelo Decreto Lei n.º 5.812, de 13 de setembro de 1943, e extinto pela Constituição Federal de 1946. Era composto pelos seguintes municípios: Ponta Porã (capital), Bela Vista, Nioaque, Maracajú, Dourados, Miranda e Porto Murtinho. Oliveira (1999) apresenta um estudo sobre a política de colonização e nacionalização das fronteiras do SMT, durante o Estado Novo (1937-1945), quando foi desencadeada a Marcha para o Oeste do Presidente Getulio Vargas.

município, desmembrado de Bela Vista, através da Lei nº. 6771/53, assinada pelo governador do Estado de Mato Grosso.

A partir de 1947, foi implementada a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos, normalmente descrita como Campanha de Educação de Adultos. A Campanha foi considerada como “o primeiro movimento de educação popular de iniciativa do governo federal” (MONARCHA, 2001, p. 39), e concentrava o esforço nacional para a alfabetização. A Campanha foi organizada e dirigida por Lourenço Filho, que ocupou de 1947 a 1951 o cargo de diretor do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação. Lourenço Filho, quando no cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1945 já alertava sobre a necessidade de mobilização de todos os setores do país na educação de adultos:

O aspecto do ensino supletivo, porém, na maior extensão do País, reclama urgentes esforços, para "recuperação" de grandes massas de nossa própria gente. Nesse sentido, **todas as forças vivas do País** devem congregarem-se numa campanha que a todos interesse e mobilize. A obra da educação popular generalizada, como por toda a parte se tem evidenciado, não pode resultar apenas de esforços governamentais, mas há de ser **largo e permanente empreendimento em que esteja atenta e vigilante a consciência pública**. (LOURENÇO FILHO, 2000, p. 125, grifo nosso)

Foram feitos vários apelos ao engajamento de voluntários para erradicar o “mal do analfabetismo” para se alcançar o desenvolvimento do país. Atenderam ao chamamento diversas instituições nacionais, como as religiosas, a Maçonaria, clubes de serviço e associações de classe.

Atendendo aos apelos da Campanha, em 1951, foi realizado no Grupo Escolar Coronel Juvêncio o Curso Noturno de Alfabetização para a população em geral. O chefe da CER-3, Coronel Nelson Felício dos Santos, recomendou a matrícula dos operários da comissão, que não fossem alfabetizados, citando a “patriótica campanha de alfabetização de adultos, que se estende atualmente por todo o território nacional”, e declarou que “promoveu entendimentos com o Snr. Inspetor Escolar do Grupo Coronel Juvêncio, no sentido da incentivação dessa nobilitante cruzada” (BI nº 01, de 02 de janeiro de 1951). O curso, promovido em Jardim, demonstra a repercussão da campanha, alcançando a fronteira Brasil-Paraguai.

O curso seria realizado a partir do dia 01 de fevereiro de 1951, no horário das 19h30m às 21h00m, diariamente. O horário estipulado, à noite, atendia aos trabalhadores, impedidos de estudar

no período de trabalho e permitia a utilização dos funcionários da CER-3 na fiscalização e condução do curso, sem prejuízo das suas atividades normais.

Apesar de ter um caráter de recomendação, o aviso do chefe da CER-3 sobre o início do Curso Noturno trazia uma determinação implícita de matrícula aos que não fossem alfabetizados. A matrícula dos não alfabetizados era enfatizada, pois dela o operário seria beneficiado, com a melhoria da remuneração no trabalho, com a seguinte frase: “Recomendo e encareço a todos os operários da Comissão, não alfabetizados, a conveniência de se matricularem, **para seu próprio benefício e melhoria de remuneração do seu trabalho**” (B. I. nº 01 / 1951, grifo nosso). Em seguida, o chefe da CER-3 determinava aos chefes de seção da sede da organização militar que encaminhassem uma relação dos operários analfabetos. Como resultado da ordem, na constou a matrícula no Curso Noturno de vinte e oito civis, sendo que para um deles (Anísio José dos Santos) constava a observação de ser analfabeto. Para os outros vinte e sete, a observação era “com pouca noção de leitura” (B. I. nº 06 / 95, p. 21). Estava configurado o engajamento das instituições, militar e escolar, como voluntários na Campanha de Educação de Adultos.

A presença da Comissão de Estradas de Rodagem Nr 3 (CER-3) representa a atuação do Estado Nacional brasileiro na região, caracterizada como estratégica pela ocorrência da Guerra da Tríplice Aliança.

O desafio apresentado para o pesquisador, além da coleta de mais informações, sobre os resultados do curso, com o aproveitamento dos alunos, está na definição da modalidade da participação dos militares na educação pública, pois não se enquadra nas formas tradicionais do ensino militar e, por outro lado, configura uma ação militar em benefício da educação pública.

4. Principal suporte teórico utilizado

Para Elias (1970) a escola, é um entre outros muitos tipos de configurações constituídas pelas pessoas que se orientam umas para as outras e são unidas umas às outras das mais diversas maneiras, formando teias de interdependências. E busca relacionar a participação militar com a teoria do processo civilizador proposta por Norbert Elias que aponta um de longa duração que tem configurado a sociedade ocidental desde a Idade Média.

A Constituição brasileira de 1946, que vigorou até 1967, considerava o direito de ser brasileiro para os “nascidos no Brasil, ainda que de pais estrangeiros, não residindo estes a serviço do seu país” e “os naturalizados pela forma que a lei estabelecer” (Art.129). Mas para o exercício

pleno dos direitos de cidadania, para serem eleitores, necessitavam serem alfabetizados e saber exprimir-se na língua nacional (Art. 132).

O funcionamento do Curso Noturno de Alfabetização de Adultos evidencia quase uma obrigatoriedade dos trabalhadores dominarem o idioma do Brasil, freqüentando a escola para aprenderem o idioma que dá a identidade nacional. O Estado, ali representado pela CER-3, mostrava a sua atuação e o seu alcance, não apenas no fornecimento das condições de trabalho e de melhoria de vida, mas também na afirmação de sua identidade. E a ameaça de demissão, para aqueles que não se matriculassem, por evidenciar a recusa em progredir, demonstra que o analfabetismo era compreendido como um mal a ser extirpado, por atrapalhar o desenvolvimento próprio do país.

É esse papel, não revelado e não intencional, como o curso do processo civilizador definido por Elias (1993), que vislumbramos para a intervenção do Exército na educação, na região fronteira do Brasil com o Paraguai, onde funcionou a CER-3. Elias descreve que “o processo civilizador constitui uma mudança na conduta e sentimentos humanos rumo a uma direção muito específica” (ELIAS, 1993, p.193). A intervenção, com a realização do curso de alfabetização, não são oriundas de um planejamento prévio. Surgiram de um processo cego, onde o entrelaçamento e interdependência das pessoas foram crescendo.

O aspecto salvador estava presente na concepção do Curso Noturno de Alfabetização da CER-3. O chefe da comissão, em 1951, ao referir-se a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos, a considerou como uma “nobilitante cruzada” (BI nº 01, de 02 de janeiro de 1951). O combate cristão contra o mal estava assim representado na Campanha, e o seu caráter enobrecedor, de tornar os alfabetizados como mais elevados na escala social.

Elias (1993), assim se referiu às Cruzadas: “conferiu à luta por novas terras um significado e justificação nobres. Transformou-se numa luta pela fé cristã” (ELIAS, 1993, p. 44). Assim era a visão do chefe da CER-3 para a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos, e implantada em sua área de influência pela função que exercia. A luta pelos novos saberes, com a aquisição da alfabetização, tinha um significado e justificação nobres. No plano individual, ele a recompensava com aumentos salariais e a garantia da permanência no emprego. E no plano moral, informava que eram partícipes do progresso do país, trazendo o desenvolvimento para todos.

Com esse aspecto civilizador, a intervenção do Exército, pela ação da CER-3, representado o Estado em uma região de fronteira, na afirmação de sua identidade, configura uma nova forma de participação militar na educação pública. O Exército, ali caracterizado pela CER-3, participa de um

curso de alfabetização para a população em geral, ou seja, não necessariamente aos seus integrantes, e sem uma finalidade especificamente militar, a de formação de quadros com aptidões para a sua destinação constitucional, o preparo militar.

5. Referências bibliográficas

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brazil (1946).

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. 4ª Companhia de Engenharia de Combate Mecanizada. Acervo da CER-3 e Museu da CER-3. **Boletins Internos da CER-3** de 1948 a 1982 e Histórico da CER-3.

BRASIL. Ministério da Guerra. **Relatório** apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, em maio de 1935. Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2336/000019.html>>. Acesso em 05 de março de 2011.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1970.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador** – Volume 2: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. O problema da educação de adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 197, p. 116-127, jan./abr. 2000.

MONARCHA, Carlos; LOURENÇO FILHO, Ruy. (org). **Por Lourenço Filho: uma biobibliografia**. Brasília: INEP/MEC, 2001.

RIBEIRO, Darcy. RIBEIRO, Darcy. **O processo civilizatório**. São Paulo: Circulo do Livro, 1978

O DEBATE EDUCACIONAL PRESENTE NOS IMPRESSOS CATÓLICOS NA DÉCADA DE 1930 NO BRASIL¹

ADRIANA DUARTE LEON²

UFMG/CNPQ/Brasil

adriana.adrileon@gmail.com

Introdução

O objetivo deste texto é analisar as estratégias de atuação estabelecidas pela Igreja Católica, com o objetivo de intervir no campo educacional, na primeira metade de 1930, no estado do Rio Grande do Sul. Nacionalmente, destaca-se uma série de articulações entre representantes do Estado e da Igreja, o que culmina na Constituição de 1934. Busca-se aqui entender as tensões presentes neste processo e como a Igreja organiza sua intervenção tendo como meta retomar e/ou aumentar sua influência junto ao espaço escolar no estado.

Diversas foram as iniciativas da Igreja para se reorganizar internamente e disputar espaço social no início do século XX, no Brasil. Para fins deste estudo, destacamos as disputas que tratam do campo educacional³. A primeira constituição republicana, ao anunciar um Estado laico, estimula a Igreja Católica a estabelecer novas frentes de atuação que a mantenham como espaço de referência religiosa e cultural no país. Para viabilizar tal intervenção foi necessária a rearticulação do discurso e da prática, em congruência com os novos objetivos. Arriscamos afirmar que, no campo educacional, a Igreja buscou se adaptar ao processo de modernização como estratégia de disputa.

Na década de 30 do século XX, o estado do Rio Grande do Sul estava dividido em quatro circunscrições eclesiásticas: diocese de Pelotas, diocese de Santa Maria, diocese de Uruguaiana e arquidiocese de Porto Alegre. Junto à arquidiocese estava situado o Arcebispo e junto a cada uma das dioceses estava situado o bispo responsável. A divisão do estado nessas quatro grandes regiões eclesiásticas ocorreu em 1910, pela bula “*Praedecessorum nostrorum*” de São Pio X⁴. No período anterior à Bula “*Praedecessorum nostrorum*”, a província do Rio Grande do Sul, na estrutura da Igreja Católica, estava subordinada ao Rio de Janeiro. Havia um vigário geral em Porto Alegre e vigários esporádicos em algumas paróquias. De forma geral, a gerência da Igreja sobre as paróquias

¹ Uma versão preliminar deste texto foi apresentado nas *Jornadas Argentinas de História da Educação/2012*.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, bolsista do CNPq e orientando do Prof. Luciano Mendes de Faria Filho. Endereço eletrônico: adriana.adrileon@gmail.com

³ Utiliza-se conceito de campo a partir de Bourdieu (2009). O campo é um mundo social que possui certa autonomia e que se configura como campo de forças cujas relações alimentam as transformações do próprio campo.

⁴ De acordo com Tambara (2005), uma das formas mais eficazes e tradicionais de comunicação da Igreja Católica com seus fiéis foi a epistolar. Nesta área, destacam-se na hierarquia da Igreja as encíclicas papais, como é o caso da bula “*Praedecessorum nostrorum*”, de São Pio X, e as cartas pastorais episcopais.

era muito limitada⁵. A nova organização possibilitou certa autonomia para a Igreja no estado, bem como dinamizou as ações nas dioceses, devido a presença dos bispos responsáveis.

A base empírica das ponderações estabelecidas neste texto são os impressos católicos que circularam nas quatro regiões eclesiais. Cabe observar que a nossa pesquisa ainda se encontra em fase de coleta e catalogação de fontes. Até o momento, foram mapeados diversos impressos católicos, dentre eles, os que mantiveram circulação na década de 1930, são: O jornal semanal *Estrella do Sul* e a revista mensal *Unitas* produzidos pela arquidiocese de Porto Alegre; o jornal semanal *Staffetta Rio-grandense* produzido pela ordem dos Capuchinhos, em Caxias do Sul, vinculado à arquidiocese de Porto Alegre; o jornal semanal *A Palavra* produzido pela diocese de Pelotas; a revista mensal *Rainha dos Apóstolos* produzida pela Ordem dos Palotinos, na diocese de Santa Maria; por fim, o jornal *O Operário* produzido pelo Círculo Operário do Rio Grande do Sul e circulante nas cidades que possuíam núcleo da instituição.

De acordo com Magaldi (2010), os impressos católicos têm se mostrado como importante fonte e objeto de pesquisa para a História da Educação, pois assumindo um caráter doutrinário explicitam muito das tensões presentes no projeto católico. A Igreja Católica mantinha nacionalmente a revista *A Ordem* e estimulava a publicação de impressos regionais com o objetivo de orientar os católicos e simpatizantes. É interessante observar que as publicações católicas se consolidavam atendendo a indicação nacional e contemplando as particularidades locais. Em alguns casos, o impresso católico é muito parecido com outros impressos, principalmente com os jornais diários. Considerando que a imprensa é o meio de comunicação de maior circulação no período, pode-se inferir a disputa de público entre os jornais católicos e outros.

As informações que circulam nos impressos constroem e expressam representações sobre fatos, contextos e conflitos e, finalmente, disputam a adesão do leitor a essas representações. Chartier (1998, p.14) observa que *no objeto impresso, o fato nada é para além da apresentação do texto e da imagem, que dão a ler ou a ver a sua representação*. A estratégia textual presente nos impressos é entendida aqui além dos códigos linguísticos que possibilitam a escrita do texto; engloba a possibilidade de ampliar e direcionar as interpretações de um texto. Eco (1986, p. 39) observa que *gerar um texto significa executar uma estratégia de que fazem parte as previsões dos movimentos de outros*. Identificar as estratégias textuais presentes nos impressos nos permite dialogar com as representações explicitadas, sua significação na prática social e como estão relacionadas com as estratégias de intervenção no campo educacional.

⁵ De acordo Rubert (1994), a prática do catolicismo era pouco presente no cotidiano dos sujeitos.

A partir de uma primeira análise dos impressos mobilizados para esta pesquisa, percebemos, de forma ainda incipiente, algumas possíveis categorias das quais trataremos a seguir; são elas: as redes de sociabilidade, a constituição de um laicato católico, que atua de forma militante em prol da Igreja, e o discurso em torno de um novo lugar para a mulher; esse novo lugar se relaciona com o exercício do voto, com o magistério e com o velho lugar maternal.

De acordo com Certeau (2011), as estratégias são organizadas pelo postulado de poder, estabelecem ações de um lugar de poder, elaboram um lugar teórico e constituem uma articulação com o espaço físico. A partir desta percepção, entendemos que a Igreja cria uma série de estratégias com o objetivo de retomar espaço no campo social e educacional, e, por meio de tais estratégias, mantém um diálogo com os interesses do Estado, com as ideias de modernidade e com a romanização da Igreja Católica no Brasil.

Os impressos católicos como possibilidade de olhar a História da Educação no Rio Grande do Sul

A história da Igreja Católica no Rio Grande do Sul é extensa. Comumente os trabalhos acadêmicos, ao tratar da Igreja, iniciam com o evento das missões jesuíticas e chegam até o período proposto para seus estudos. Para fins da organização deste texto, optamos em mapear a organização da Igreja Católica no estado a partir do século XX e, conforme a necessidade de melhor compreender nossas fontes e objeto de estudo, movimentaremos nosso olhar para contextos anteriores ou posteriores.

Em 1910, a Igreja Católica estabelece uma nova divisão geográfica no estado do Rio Grande do Sul, tal divisão foi apresentada na revista católica *UNITAS*. O estado foi dividido em quatro grandes blocos: arquidiocese de Porto Alegre, diocese de Pelotas, diocese de Santa Maria e diocese de Uruguaiana. Tal divisão vigorou até o final de 1934, data da criação da diocese de Caxias do Sul. Ainda no final da década de 30, foi criada a diocese de Vacaria. A partir de 1951, outras divisões ocorreram, porém não serão abordadas aqui.

Com objetivo de garantir a organicidade nas quatro regiões eclesiásticas, foram nomeados um arcebispo e três bispos responsáveis. Em Porto Alegre, Dom Cláudio José Gonçalves Ponce de Leão foi nomeado arcebispo. Entretanto, por motivo de saúde, afastou-se em 1912, quando assumiu Dom João Becker, que ficou no cargo até 1946. Dom João Becker transformou-se em uma figura de referência da Igreja Católica no estado. Em 1914, cria a revista *Unitas*, editada pela arquidiocese de PoA, com o objetivo de informar e orientar sobre as principais polêmicas da Igreja no estado.

Em termos políticos, o PRR⁶ – Partido Republicano Rio-grandense – esteve à frente do governo gaúcho desde a proclamação da República, em 1889, até a década de 30 do século XX. O positivismo adotado como ideologia do estado e as ideias comtianas aplicadas à estrutura político-administrativa, fundidas à figura de Júlio de Castilhos, originaram o que ficou conhecido como ‘castilhismo’. De acordo com Peres (2000, p. 78), *o federalismo que caracterizou os primeiros anos da República brasileira permitiu que o Estado gaúcho fosse organizado de maneira peculiar, diferenciando-se política e administrativamente dos demais estados da Federação.*

Júlio de Castilhos foi líder do PRR e autor da Constituição Estadual de 1891, por meio da qual procurou adequar o Rio Grande do Sul aos princípios positivistas. A constituição promulgada por Júlio de Castilhos ficou conhecida como constituição positivista e assegurava a supremacia do poder executivo sobre o legislativo, permitia a sucessiva reeleição do governante, desde que obtivesse três quartos da votação. Considerando que as fraudes faziam parte do contexto eleitoral, a reeleição se tornou fato recorrente.

De certa forma, o Rio Grande do Sul define sua prática política, pelo menos até a década de 30, em comum acordo com os princípios positivistas. Angela Gomes (1979, p. 75), ao analisar os discursos pronunciados na Câmara dos Deputados (1912-1928) sobre a legislação trabalhista, afirma que a bancada gaúcha é aquela que mais firmemente reagiria à regulamentação do trabalho; *pautando-se pelos princípios positivistas, a bancada defenderia a liberdade de mercado e de trabalho.*

No que se refere ao relacionamento da Igreja Católica com a política governamental, Isaia (2007) observa que as relações são extremamente complexas no Rio Grande do Sul, pois se percebe certa cordialidade entre governos castilhistas e hierarquia católica; no entanto, tal característica não anula as possibilidades de tensões conjunturais e a oposição entre chefias locais do PRR e setores da Igreja. Isaia (1998, p. 70) afirma que *o castilhismo rio-grandense desenvolveu um padrão de relacionamento com o catolicismo baseado em um 'modus vivendi' harmônico*, ou seja, embora os estadistas apresentassem ideias divergentes, conviviam em certa harmonia e estabeleciam acordos políticos.

As mudanças estabelecidas pela Igreja Católica no Rio Grande do Sul, no início do século XX, fazem parte de um movimento nacional de reorganização da Igreja Católica no Brasil. De certa forma, pode-se afirmar que tal movimento foi acionado pela promulgação da carta constitucional republicana em 1891 que, dentre diversas questões, estabelecia a laicização do Estado. De acordo com Mainwaring (2004), a Igreja Católica, pós 1890, preocupa-se com a consolidação de reformas

⁶ O PRR foi fundado no Rio Grande do Sul em 1882 – ver Pesavento (1980; 1992).

internas que possibilitem promover uma presença mais marcante na sociedade. A força da Igreja no Brasil esteve, por muito tempo, respaldada pelo Estado. A tomada de posição do Estado republicano a favor do ensino público laico confronta a tradição marcada pelo ensino religioso presente na escola e estimula a organização do movimento católico.

O movimento católico estabelece nacionalmente diversas iniciativas no sentido de ampliar o espaço de intervenção. O cardeal D. Sebastião Leme foi uma das lideranças importantes deste movimento, pois reivindicava a recatolicização do Brasil, em acordo com os princípios da romanização do catolicismo⁷. Na década de 1920, D. Leme aglutina ao seu redor um grupo de intelectuais católicos, dentre eles Jackson de Figueiredo⁸ e, posteriormente, Alceu Amoroso Lima⁹. Em 1922, sob a liderança de Jackson, foi fundado o Centro Dom Vital, que se constituiu em um espaço privilegiado de intervenção da Igreja. Dentre as diversas possibilidades de intervenção, a produção de impressos para circular entre a população e divulgar as ideias defendidas pela Igreja Católica era uma das estratégias adotada. Diversos impressos católicos, ou indiretamente vinculados, como os jornais dos Círculos Operários, surgiram nesse mesmo período. Ainda podemos observar as publicações nacionais, como é o caso do impresso *A Ordem*, criado em 1921, com o objetivo de ser um meio de comunicação entre Igreja e sociedade, inserindo-se no âmbito do movimento de renovação católica, que visava a recatolicização do país.

Os impressos, revistas e boletins que localizamos no Rio Grande do Sul foram criados no início do século XX e seguem a lógica do movimento de reorganização da Igreja Católica no Brasil. Circularam em regiões importantes do estado e indicam representações sobre questões polêmicas do período. Não estão representados no nosso levantamento os jornais de cunho católico produzidos pelos imigrantes alemães¹⁰. A Igreja Católica no Rio Grande do Sul convive com outras manifestações religiosas, de forma muito particular, pois a influência positivista garantia a manifestação religiosa, mas não eximia o estado de se posicionar favorável ao catolicismo em várias situações. Contudo, percebe-se uma relação tensa com a maçonaria que, ao defender a liberdade religiosa, se defronta com a Igreja Católica que disputava um Brasil católico. Tal

⁷ O movimento de Romanização do catolicismo era uma forma de re-estabelecer no cotidiano dos sujeitos a prática dos sacramentos e a hierarquia da Igreja Católica. No Brasil, a romanização do catolicismo expressou-se no movimento que ficou conhecido como recristianização ou recatolicização do Brasil.

⁸ Jackson ocupou papel significativo na ação da Igreja Católica desde sua conversão, em 1918, até sua morte, em 1928. Jackson esteve à frente do Centro Dom Vital, de 1922 até 1928, quando foi assumido por Alceu Amoroso Lima. Sobre a história de vida de Jackson de Figueiredo, ver a Revista *A Ordem*, ano de 1938, que dedicou o número de novembro ao décimo aniversário da morte de Jackson. Ver Também Francisco Iglesia (1981).

⁹ Alceu Amoroso Lima converteu-se ao catolicismo em 1928, sob influência de Jackson; foi colaborador de Dom Leme e tornou-se, na década de 30, um dos principais líderes leigos da Ação Católica. Ajudou a fundar a LEC (Liga Eleitoral Católica) e esteve à frente do Centro Dom Vital até a década de 40.

¹⁰ Nas comunidades de imigrantes alemães circulavam impressos católicos produzidos pelo próprio grupo. Embora não tenhamos mapeado esses impressos, nos aproximamos desta produção por intermédio dos estudos de Kreutz.

divergência chega ao cúmulo da proibição feita pela igreja, por meio dos textos das bulas papais, da participação em sociedades secretas.

Borim (2010) destaca a presença considerável de lojas maçônicas na cidade de Santa Maria e aponta a disputa entre maçonaria e Igreja Católica. Nota-se também a presença de lojas maçônicas e a disputa com os católicos na região sul do estado, diocese de Pelotas. A constituição republicana e a constituição estadual, baseadas nos princípios positivistas, estabeleciam a liberdade religiosa, e a maçonaria, em algumas regiões, disputava a aplicação de tal princípio, principalmente nas instituições educacionais.

Até a década de 30, a relação entre Igreja Católica e governo do estado do RS se constituiu com certas concessões. Assim, embora o ensino religioso tenha sido legalmente excluído das instituições de ensino, a prática escolar apresenta indicadores da sua permanência.

A aproximação entre catolicismo e castilhismo fica ainda mais nítida ao constatar-se a maneira como a prática política contornava o texto legal. Assim, apesar de a constituição castilhista vetar a subvenção às atividades educacionais ou de culto da Igreja, são inúmeras as evidências empíricas, onde fica claro como o governo contornava a letra fria da lei.

(ISAIA, 2007, p. 28)

Em termos de sua construção discursiva, uma das frentes adotadas pela Igreja Católica, como destaca Almeida (2007), foi associar o laicismo à desordem e, por meio deste fio condutor, estimular a construção de um determinado imaginário social sobre o ser católico. Se o laicismo representava a desordem, o catolicismo representava o inverso: a ordem e o progresso para o país. Essa orientação sugeria uma possível proximidade entre os projetos de progresso e a modernidade do Estado e da Igreja.

Em um trecho publicado no jornal *A palavra*, sob o título: *Escola*, percebe-se a mobilização do discurso no sentido de responsabilizar a escola leiga pela formação de cidadãos desajustados socialmente. Reforçando assim a ideia (citada anteriormente) de laicismo como algo negativo.

A Escola

Abri escolas e fechareis prisões - exclamaram em prosa e verso os progressistas do século XIX - o século das luzes. Nunca houve doutrina mais desmentida pelos factos! Multiplicaram as escolas e foi necessário alargar as cadeias.

(...)

Implantada a escola leiga no terreno do natural pendur do homem para o mal, não se pode conservar ela indiferente e neutra como se anunciava: era de por força ser o instrumento apropriado para destruição de toda crença religiosa, nem outro é o seu objetivo, nem o negam seus preconizados.

(A palavra, 13/01/35)

Os impressos são uma forma de construção discursiva que se consolida como parte constituinte das práticas sociais. Nesse sentido, o esforço da imprensa católica no RS segue a lógica nacional e vincula discursivamente o leigo/laico a algo negativo. De acordo com Novaes (2010, p.73-75), a Igreja Católica, desde o início do século XX, preocupava-se em caracterizar a *má imprensa*, caracterizando os jornais laicos e de outras religiões como representantes desta. Na mobilização da Igreja, a imprensa se constitui como estratégia significativa; todavia, para credibilizar a leitura dos impressos católicos, descredibilizava os outros impressos. Passos (1986, p. 94) observa que *a imprensa católica era um dos recursos significativos e eficientes para viabilizar a missão eclesial, instruindo, educando, defendendo a fé e difundindo a doutrina católica*.

Paralelamente à revista *A Ordem* e à criação do Centro Dom Vital, pode-se identificar a criação de grupos sociais que atuavam em torno dos interesses católicos e em espaços externos à Igreja, como, por exemplo: A Liga das Senhoras Católicas, Ação Católica Brasileira, Juventude Universitária Católica, Juventude Católica, Círculos Operários, JOC (Juventude Operária Cristã), entre outros.

De acordo com Dias (1993), a Igreja Católica organizou sua intervenção contra o laicismo, objetivando atingir dois grupos sociais identificados como a base e os intelectuais. A criação dos Círculos Operários e da Juventude Operária Cristã, na década de 30, estava diretamente relacionada à intenção de intervir junto à base, junto ao movimento do operariado, no intuito de frear as manifestações comunistas neste setor. Os Círculos Operários e a Juventude Operária estimulavam a participação nos sindicatos, mas assumindo uma postura passiva no que se referia ao Estado.

Por meio dos Círculos Operários e da Juventude Operária, a ação da Igreja visou estabelecer inserção, organização e representação da Igreja nesses setores. A ideia era estabelecer a organização sindical, mas sem o confronto com o Estado. Os Círculos Operários, ou o Movimento Circulista, como ficou conhecido, alcançaram uma organização nacional e pode-se identificar, na década de 30 do século XX, sedes em vários Estados do Brasil. No caso do Rio Grande do Sul, pode-se localizar a existência de quatro núcleos em funcionamento no ano de 1936¹¹. O Movimento Circulista

¹¹ Informação obtida através de relatório da JOC, publicado no impresso *O trabalho*, em 08/02/1936.

mantinha a publicação de um impresso nacional e, em alguns Estados, percebe-se a publicação de um impresso próprio¹².

A atuação da Igreja Católica no estado do Rio Grande Sul apresentava uma estrutura eclesiástica que cobria em extensão todo o Estado, contava com uma série de congregações religiosas que atuavam de forma diversa e mantinha uma inserção em diferentes grupos sociais. Também produzia considerável quantidade de material impresso, o que nos indica um forte investimento na ampliação dos espaços de intervenção.

Os impressos como uma estratégia de intervenção no campo educacional

No caso do Rio Grande do Sul, é possível perceber que, por meio da imprensa católica, a Igreja dialoga com setores internos e externos à instituição, articula o laicato católico e estimula a criação de novos grupos. Através dos impressos, é possível mapear uma rede de sociabilidade que se articula no interior da instituição para atuar em espaços externos. Um exemplo dessa afirmação é a Associação Católica de Professores, que articulava suas atividades (reuniões, encontros, formação de professores) por meio do impresso católico *A palavra* e estabelecia suas ações práticas junto ao espaço educacional.

Associação Catholica de Professores e de Cultura Social

Curso de História

A direção da A.C.P.C.S avisa e convida todos os associados para assistirem ao curso de história da França, a cargo do Dr. Alvorino Mercio Xavier.

As dissertações do competente historiólogo vêm sendo feitas todos os sábados, às 20 horas, na sede da Associação – Salão São José.

Estão em estudo presentemente os povos Merovíngios.

Todo curioso em questões historiográficas é todo aquele que aspira alargar os horizontes do seu conhecimento e tem na assistência do curso de História da França do Dr. Mercio uma ótima oportunidade de aumentar o seu conhecimento científico e histórico.

Ficam, pois, avisados e convidados todos os associados da A.C.P.C.S.

(A Palavra, 21/06/1936)

A Associação Católica de Professores foi uma instituição que surgiu na região sul do Rio Grande do Sul e visava intervir de forma organizada junto à educação escolar. Esta intervenção

¹² No Rio Grande do Sul, foram localizadas algumas edições do jornal Estadual do Circulo Operário, denominado *O trabalho*.

estava em consonância com os interesses da Igreja Católica. A associação constituiu-se como um espaço de articulação do laicato e promoveu um novo espaço para a mulher, vinculada ao mundo do trabalho.

Em uma análise inicial dos impressos, percebemos certo estímulo à constituição de um laicato católico, à promoção de lugares de sociabilidade e à promoção de novo lugar para a mulher. Estes três temas podem aparecer de forma relacionada, como no caso da associação de professores católicos.

São exemplos de espaços de sociabilidade promovidos pelos impressos o Círculo Operário, a Associação das Mães Cristãs, a Juventude Operária Cristã, a Associação Católica de Professores e as Associações Femininas. A partir dos grupos apresentados, pode-se vislumbrar de forma geral a dimensão dos espaços de sociabilidade constituídos pela Igreja Católica no estado. Considera-se aqui a Igreja como um lugar de sociabilidade, que articula diversos outros, dentre eles, as organizações setorializadas e os impressos.

Os impressos são um lugar de sociabilidade que posicionam estrategicamente as construções discursivas da Igreja. Apresentavam um padrão de comportamento a ser seguido e estimulavam práticas que se aproximassem deste perfil idealizado. O exemplo do voto é interessante, pois o tom do discurso não era de convencimento, mas de orientação, como fica evidente no trecho publicado no jornal católico *Estrela do Sul*.

LIGA ELEITORAL CATÓLICA

Declaração

A junta estadual da liga eleitoral católica, em obediência a sua alta finalidade, declara a seus eleitores que os mesmos, em consciência, não poderão absolutamente votar nos candidatos do Partido Libertador, constantes da chapa por este publicada, por enquanto esse partido, no último congresso de Riviera, vetou e excluiu de seu programa os postulados pelo que se batem os católicos.

Porto Alegre, 26 de abril de 1933.

(*Estrela do Sul*, 27/04/33)

De acordo com a estrutura textual, entende-se uma orientação explícita aos católicos. *O bom católico não vota nos candidatos do Partido Libertador*. Portanto, se subentende que somente os maus católicos votam no Partido Libertador. Considerando que majoritariamente a população brasileira se declarava católica, o que se constrói discursivamente é que o Partido Libertador não deverá eleger seus candidatos.

Sob inspiração de Revel (1998), entende-se que a análise dos impressos deve valorizar as migalhas de informação no intuito de compreender de que maneira tais detalhes podem dar acesso a lógicas sociais simbólicas que são dos grupos ou de conjuntos muito maiores. A campanha contra o Partido Libertador, na nota acima, indica o apoio da Igreja ao partido oponente. O apoio da Igreja pressupunha uma série de compromissos, dentre eles o retorno do ensino religioso às escolas públicas.

Sobre a investida da Igreja no sentido de construir um laicato católico, cabe retomar, como já dito anteriormente, o investimento na formação de uma intelectualidade, o que pode ser percebido com a criação do Centro Dom Vital e dos seus núcleos espalhados pelo Brasil.

A investida da Igreja na formação e constituição de um laicato não se restringe à intelectualidade, são percebidas iniciativas junto aos movimentos sociais e sindicais.

Sindicato Cristão

De início, o acadêmico Fiori mostrou a relação entre a sociedade civil e as sociedades particulares, fazendo ressaltar a necessidade destas, e, sobretudo, na hora presente, do sindicato.

Após precisar o conceito de sindicato, fez um ligeiro histórico, para mostrar como na idade de ouro da organização profissional: na idade média chegamos à confusão social produzida pelo anárquico sindicalismo de hoje.

Propõe, então, a solução: o neo-corporativismo estendendo-se longamente sobre os seus princípios básicos, os quais resumiu no final de seus trabalhos da seguinte forma:

I – A organização profissional é a expressão de uma necessidade humana e natural.

II – Só pode ser satisfeita na corporação de ofício.

III – Esta corporação deve ser autônoma e reconhecida pelo Estado.

IV – Esta corporação deve servir de traço de união entre todos os sindicatos do mesmo ramo de produção.

V – Estes sindicatos únicos, obrigatoriamente de base cristã e com assistência religiosa.

(A Palavra 05/11/33)

A nota publicada acima explicita a organização de um laicato militante, vinculado ao cotidiano sindical. Dentre as diversas frentes possíveis de articulação do laicato percebe-se, até o momento, no Rio Grande do Sul, investidas junto à intelectualidade, aos sindicatos, às associações, às mulheres, aos jovens e aos operários.

As mulheres consolidaram-se como um importante grupo do laicato católico e aparecem em destaque nos impressos. Considera-se o envolvimento da mulher no cenário político e na prática docente como ações estimuladas pela Igreja. Percebe-se claramente a valorização do voto da mulher e o estímulo ao exercício do magistério, conforme publicação do texto ‘A mulher e a política’.

A mulher e a Política

Como deve a mulher receber o direito do voto em relação a sua autonomia na sociedade?

Penso que ela deve recebê-lo como um direito que conquistou com o seu esforço, mostrando-se perfeitamente capaz do desempenho das mais pesadas missões.

Na realidade, a mulher, nos últimos anos, tem tomado um lugar de destaque no campo científico e, no exercício do magistério, ela só pode orgulhar-se da posição que ocupa.

(A Palavra 11/12/1932)

A Igreja realiza investimento considerável na atuação das mulheres como estratégia para ampliar a intervenção católica. A defesa do voto feminino é um exemplo desta prática, todavia cabe pensar até que ponto essas investidas na atuação da mulher foram ou não um fator positivo para a emancipação da mulher no início do século XX.

Perrot (2005, p. 310), ao analisar o estímulo da Igreja Católica para que as mulheres francesas participassem, no início do século XX, da Liga Patriótica das Francesas, conclui que *quando a Igreja empurra as mulheres para a política, por meio das ligas, é para reforçar um modelo perfeitamente conservador.*

Considerando-se que a Igreja Católica é uma instituição conservadora, buscamos entender as variáveis envolvidas na construção discursiva que estimulam a mulher a votar, se envolver na política e trabalhar, como parte de uma estratégia que disputava espaços institucionais e buscava a reorganização interna da instituição para atender às demandas impostas pela modernidade. Pode-se afirmar que, de certa forma, a Igreja Católica busca modernizar-se para se manter como autoridade.

Ao advogar a favor do voto feminino, a Igreja Católica pretendeu o apoio das mulheres nas urnas e a consolidação de um laicato feminino que ampliasse a ação da Igreja. Zanlochi (2001) observa que a mulher leiga está na base das operações evangelizadoras; no entanto, a estrutura representativa da Igreja é masculina, estabelecendo assim uma distinção de gênero¹³ explícita que propicia o anonimato sobre a ação das mulheres.

¹³ Compreendemos gênero como uma construção social sobre o feminino e o masculino que pode variar de acordo com o tempo e o espaço. No caso brasileiro, as mulheres estão em desvantagem na construção de gênero, pois historicamente ficaram marginalizadas. Nesse sentido, ver Saffioti (1994) e Scott (1995).

A valorização do voto exercido pelas mulheres, em um momento em que a Igreja disputava ferrenhamente o voto de todos os eleitores, suscita duas ponderações: primeiro, que a valorização ocorre por interesse ao voto nos candidatos católicos; segundo, e talvez mais complexa, a estratégia adotada pela Igreja no intuito de manter a coerência discursiva entre esse novo lugar anunciado para a mulher e o lugar ocupado internamente por ela na Igreja.

Poderíamos afirmar que a Igreja constrói um novo lugar para a mulher e na constituição deste lugar ocorre uma redefinição dos papéis desempenhados até então. Os impressos católicos anunciam de forma objetiva esses novos espaços e se constituem em uma estratégia de implementação desse novo lugar para a mulher.

Por fim, diversos são os espaços de sociabilidade mediados pela Igreja Católica. Dentre eles os grupos organizados do laicato. Quanto ao laicato, parece que as mulheres ocupam espaço emergente nos impressos, com destaque para o exercício do voto, o exercício do magistério e a atuação cristã.

Os discursos apresentados nos impressos anunciam algumas formas de organização utilizadas pela Igreja, os discursos por ela legitimados, as opções sociais e as políticas da instituição. A partir de uma primeira análise do material mobilizado para esta reflexão, percebe-se que os impressos católicos produzidos no estado do Rio Grande do Sul apresentam um bom potencial reflexivo sobre o debate educacional, pois anunciam, através de suas representações, as forças presentes no campo educacional na década de 30.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, M. G. A. de (2007). A República Cristã: Fé, Ordem e Progresso. In: HOMEM, A. C. et al. (Orgs). *Progresso e Religião: A República no Brasil e em Portugal 1889 – 1910*. Coimbra: imprensa da Universidade.
- BORIM, M. R. (2010). *Por um Brasil Católico: tensão e conflito no campo religioso da república*. Porto Alegre: Unisinos. (Tese de Doutorado).
- BOURDIEU, P. (2009). *A economia das trocas simbólicas*. 6ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Perspectiva.
- CERTEAU, M. (2011). *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- CHARTIER, R. (Org.). (1998). *As Utilizações do Objecto Impresso*. Portugal: Difel - Difusão Editorial AS.
- CHARTIER, R. (1990). *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- CURY, C. R. J. (2010). *Alceu Amoroso Lima*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. (Coleção Educadores).
- DIAS, R. (1993). *A doutrina católica sobre a autoridade no Brasil 1922 – 1935*. Campinas: UNICAMP. (Tese de Doutorado).
- ECO, U. (1986). *Lector in Fabula*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- GOMES, A. C. (1979). *Burguesia e Trabalho: política e legislação social no Brasil 1917 - 1937*. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda.
- ISAIA, A. C. (2007). Catolicismo e Castilhismo. In: BOEIRA, N. et al. (Orgs). *República Velha (1889-1930)*. Passo Fundo: Méritos, v. 3, tomo 2 (Coleção História Geral do RS) 23 – 29.
- MAGALDI, A. M. B. M. (2010). Páginas do Professorado: um estudo sobre profissão e formação docente em periódicos católicos (anos 1930 - Brasil/Portugal). *Revista SÍSIFO*, n. 11, jan/abr.
- MAGALDI, A. M. B. M. (2008). Crônica feminina: sobre o lugar da mulher e de sua educação no periódico católico A Ordem (anos 1930). In: MAGALDI, A. M. B. M. et al (Orgs). *Impressos e História da Educação: usos e destinos*. Rio de Janeiro: 7letras.
- MAINWARING, S. (2004) *A Igreja Católica e a Política no Brasil (1916 -1985)*. São Paulo: Brasiliense.
- NOVAES, N. de (2010). *Intelectuais e Igreja Católica no Paraná: 1926 – 1938*. Ponta Grossa: Editora UEPG.
- PASSOS, M. (1986). *A presença e o discurso da Igreja na formação da classe trabalhadora em Belo Horizonte (1890 - 1930)*. Belo Horizonte: UFMG. (Dissertação de Mestrado).
- PERES, E. T. (2000). *Aprendendo forma de pensar, de sentir e de agir a escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909 - 1959)*. Belo Horizonte: UFMG. (Tese de Doutorado).
- PERROT, M. (2005). *As mulheres e os silêncios da história*. São Paulo: EDUSC.
- PESAVENTO, S. J. (1980). *RS: A Economia & O poder nos anos 30*. Porto Alegre, Mercado Aberto. (Série documenta).
- PESAVENTO, S. J. (1992). *História do Rio Grande do Sul*. 6ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto. (Série Revisão).
- RUBERT, A. (1994). *História da Igreja no Rio Grande do Sul: época colonial (1626 – 1822)*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- REVEL, J. (Org). (1998) *Jogos de Escalas: a experiência da Microanálise*. Rio de Janeiro: FGV.
- RODRIGUES, C. M. (2005). *A Ordem: uma revista de intelectuais católicos (1934– 1945)*. Belo Horizonte: Autêntica/Fapesp.

SCOTT, J. (1995). Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, jul/dez.

SAFFIOTI, H. I. B. (1994). Posfácio: Conceituando o Gênero. In: SAFFIOTI, H. I. B. et al (Orgs). *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro/Brasília: Rosa dos Tempos/NIPAS/UNICEF.

TAMBARA, E. (2005). *Estado, Igreja e Educação: Urbi et Orbe*. Trabalho apresentado à 28ª Reunião Anual da ANPED, GT2 – História da Educação, Caxambu.

KREUTZ, L. (1991). *O professor paroquial: magistério e imigração alemã*. Porto Alegre: UFRGS, UFSC, EDUSC.

ZANLOCHI, T. (2001). *Mulheres Leigas na Igreja de Cristo*. Bauru, São Paulo: EDUSC.

Acervos Consultados:

Acervo da Arquidiocese de Pelotas - *Jornal A Palavra*

Acervo do Círculo Operário Pelotense - *Jornal O Trabalho*

Arquivo do Museu Sacro de Santa Maria - *Boletins da Diocese*

AHCMPA – Arquivo Histórico da Cúria Metropolitana de Porto Alegre - *Estrela do Sul, Revista Unitas, Documentos da diocese de Uruguaiana e Documentos da arquidiocese de Porto Alegre*

MusCap - Museu dos Capuchinhos - *Jornal La Libertá, Il Colono, Staffetta Riograndense e Correio Riograndense*.

Museu dos Palotinos - *Revista A Rainha*

PRÁCTICAS EMANCIPATORIAS Y DEMOCRACIA: EN BÚSQUEDA DE SABERESHACERES EN LOS/DE Los COTIDIANOS EN La/DE La EDUCACIÓN LIBERTARIA - ESCUELAS MODERNAS DE SÃO PAULO

Suzana Martins Esteves¹

Faculdade de Formação de Professores (FFP) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

suesteves@hotmail.com

Los procesos sociales de aprendizaje no pueden ser resumidos a la formalidad de las prácticas educativas escolares, en la medida en que tejemos nuestras identidades individuales y sociales a partir de las redes formadas por aquello que aprendemos en todos los ejemplares de la vida social, de modo dinámico y permanente, siempre condicionado por las [nuestras] raíces (OLIVEIRA, 2006).

Partiendo de la premisa de que vivimos insertados en diferentes espacios estructurales de la sociedad, enredados unos a los otros, el espacio doméstico, el de la comunidad, el de la ciudadanía, el del mercado, el de la producción y el mundial (Santos, 2010) y en ellos tejemos nuestras identidades y relaciones sociales, comprendo que los diferentes saberes y prácticas no están aislados unos de los otros, componiendo una única red de *sabereshaceres*. Y sí, articulados unos a los otros. Y en la medida en que ese diálogo sucede, nosotros tejemos nuestras redes de conocimientos.

Para encontrar, bucear y articular las prácticas cotidianas adoptadas por los libertarios será necesario relacionar aspectos culturales, educativos y literarios. A pesar de las dificultades en la investigación de campo, debido a la escasez de registros históricos de la sociedad brasileña sobre las concepciones de la educación libertaria.

Pues ninguna de estas prácticas puede ser entendida aisladamente, ellas forman parte de una red de aquello que los anarquistas entendían por educación, pues

¹ Mestranda del Programa de Polvos-Graduação en Educación - Procesos Formativos y Desigualdades Sociales, de la Facultad de Formación de Profesores, FFP/UERJ. Profesora del PEJA - Programa de Educación de Jóvenes y Adultos del Municipio del Río de Janeiro. Integrante del Grupo de investigación: Redes de conocimientos y prácticas emancipatorias en el cotidiano escolar, coordinado por la Profesora Doctora Inês Barbosa de Oliveira. Proyecto en el cual se enmarca: Redes de saberes, prácticas sociales y culturas en la formación de las subjetividades democráticas: formación ciudadana cotidiana y emancipación social. Directora: Inês Barbosa de Oliveira.

Todos nosotros, cada uno de nosotros, es una red de sujetos en que se combinan varias subjetividades correspondientes a las varias formas básicas de poder que circulan en la sociedad. Somos un archipiélago de subjetividades que se combinan diferentemente bajo múltiples circunstancias personales y colectivas (SANTOS apud OLIVEIRA, 2006: 63).

La lectura y discusión de artículos de periódicos, en las reuniones organizadas por los anarquistas, servían como un método pedagógico para reflejar sobre problemas del cotidiano y también para sistematizar las ideas y organizar el pensamiento. Los anarquistas poseían una intensa producción de periódicos, buscando caminos para divulgar sus principios.

Esos periódicos fueron fundamentales para el movimiento anarquista. Hacían convenciones en diversos espacios creando así un camino de aprendizaje y divulgación de ideas, fortaleciéndose cómo una de red de *sabereshaceres*, proporcionando el proceso de alfabetización para muchos. Pues, trabajar con la red, con la complejidad, no es bucear en todo! En la medida en que reconozco la imparcialidad, yo necesito del otro para comprender mejor el Universo, eso es una elección, una producción colectiva del conocimiento!

Para la pedagogía libertaria, la racionalidad y la libertad son principios fundamentales para promover cambios básicos en la estructura de la sociedad y sustituir el estado autoritario por un modo de cooperación entre individuos libres. La sociedad esperada por los anarquistas es una sociedad libre, igualitaria, solidaria y autogestionada. A partir de esos presupuestos, la educación libertaria busca desarrollar un individuo que ansíe una sociedad libre y autónoma. Para los anarquistas, el cambio de valores era importante para desencadenar la transformación de la conciencia humana.

A partir de esos principios, los anarquistas pasan a sugerir un nuevo tipo de educación, porque creían que los niños no nacen con ideas preconcebidas, ellas adquieren todos sus principios y valores a lo largo de la vida. Los anarquistas creen en maneras de educar elaborando reglas móviles, hechas para/con las personas envueltas con la educación, en función de la potencia libre de la vida del niño, experimentándose subjetividades y éticas propias. En una sala de aula circulan diversos conocimientos y ningún profesor por más tradicional que sea, pasa sin percibir lo que el otro consigue comprender y por lo tanto intenta dialogar. Ninguna producción de conocimiento se

da fuera de un campo de producción colectiva de conocimientos. No existe producción de conocimiento individual. Las realidades son diferentes, las personas viven en medios sociales diferentes.

Pero, ¿cómo comprender los presupuestos de la pedagogía libertaria? ¿Cuáles fueron los principios que soportaron esa tendencia pedagógica? ¿Cómo ella se hizo efectiva en la educación brasileña?

El movimiento anarquista buscaba acciones para discutir los valores tradicionales de la sociedad. Pensaban la transformación social por medio de dos miras: la Educación formal, ofrecida en las escuelas, y la Educación informal realizada por un conjunto social, que articulaba las prácticas educativas con otras prácticas culturales.

En el siglo XIX, Brasil, pasaba por la transición de la producción colonial agroextractivista y esclavista, para una fase agroexportadora de azúcar y de café. Comenzó, entonces, una fuerte presión por parte de algunos países europeos para la formación de mano de obra asalariada, consumidora de los productos industrializados. A la vez iba surgiendo un fuerte movimiento internacional de ideas, como: independencia de las colonias y movimientos abolicionistas y anticlericales. Estos movimientos eran constituidos por diversas tendencias ideológicas como: republicanos, socialistas, liberales, anarquistas, y otros.

A finales del siglo XIX, los trabajadores inmigrantes encontraron pésimas condiciones de supervivencia y trabajo en Brasil. Al llegar, encontraron un régimen de explotación y la lucha de los trabajadores por la vivienda, reducción de la jornada de trabajo y el derecho a la educación. Las principales herramientas de esos trabajadores eran: la red de periódicos y revistas, huelgas, manifestaciones y protestas. A finales del siglo XIX e inicio del siglo XX, el anarquismo y el anarco-sindicalismo comenzaron a ser vistos en Brasil.

Pero fue con relación a la escuela que vimos los mayores desarrollos teóricos y prácticos en el sentido de la constitución de una educación libertaria. Los esfuerzos anarquistas en esta área apuntan una crítica a la educación tradicional, ofrecida por el capitalismo, y en las instituciones privadas generalmente mantenidas por órdenes religiosas. Los libertarios buscaban mostrar que las escuelas se dedicaban a reproducir la estructura de la sociedad de explotación y dominación, enseñando los alumnos a ocupar sus lugares sociales pre-determinados. Así, la educación asumía

una importancia política grande. Los anarquistas asumen el carácter político de la educación, queriendo colocarla como transformación, denunciando los sistemas de dominación y no más al servicio del mantenimiento de un orden social. Los anarquistas se interesaban por los movimientos de renovación pedagógica que derrumbarían la concepción de escuela que valoraba la práctica educativa autoritaria.

Así, ellos consideraban la acción educacional imprescindible para la transformación de las relaciones sociales y económicas. Las prácticas pedagógicas libertarias pretendían que el alumno fuera capaz de tomar decisiones y que así se responsabilizase de sus actos. No habría democracia, libertad e igualdad, si no contáramos con personas conscientes, capaces de pensar y decidir por sí mismas. En la concepción libertaria, forma parte del proceso educativo la libertad, para que los niños puedan demostrar libremente lo que piensan y sean reconocidas en su individualidad. Pues la enseñanza tradicional interesa para aquellos que desean reforzar en la escuela las desigualdades sociales y económicas, siendo así un espejo de la sociedad. El niño es recompensado y estimulado a no pensar.

Tuvimos algunas experiencias educativas libertarias en Brasil. En 1902, fue creada la Escuela Libertaria Germinal, en la ciudad de São Paulo, la Escuela Elisée Reclus, en Porto Alegre (1906), la Germinal, en Ceará (1906), Unión Obrera en Franca, São Paulo (1906), Escuela Racionalista del agua Blanca (1909), Conecta Obrera, en Sorocaba (1911), Escuela Obrera 1º de Mayo, en Río de Janeiro (1912), Escuela Moderna, en Petrópolis (1913), y las Escuelas Modernas nº 1 y nº 2, en São Paulo (1912).

La Escuela Moderna nº 2, fue creada en 1913, en São Paulo, por Adelino Tavares de Pino. Adelino de Pino y João Penteadó fundaron la Escuela Moderna nº 1 y en 1912, inauguraron la Escuela Moderna nº 241. En Campinas, por iniciativa de la Aleación Obrera, fue fundada una escuela libre, en 1908, donde partían del presupuesto de que:

La escuela no debe ser un lugar de tortura física o moral para los niños, pero un lugar de placer y de recreo, donde ellas se sientan bien, donde la enseñanza les sea ofrecida como una diversión, buscando aprovechar su naturaleza inquieta y alegre, sus facultades y sentimientos hablando más al mirar de lo que al oído, dedicándose más a la inteligencia de lo que a la memoria, esforzándose por desarrollar armónica e íntegramente sus

órganos. La experiencia, la observación directa, la recreación instructiva serán mucho más favorecidas por el profesor que comprende su misión, de lo que las largas y fatigantes prelecciones y las recitaciones fastidiosas y sin sentido (DOCUMENTO 1..., 1992, p.53-54 apud MORAES, 2006, 1CD).

La educación racional libertaria tiene como propuesta desarrollar en los niños y en los jóvenes sus aptitudes propias en un régimen de igualdad social y de género. La implicación de los educandos en diferentes contextos sean estos, en situaciones formales o informales de aprendizaje, favorece la identificación de realidades que escapan, en la mayoría de las veces, a las prácticas tradicionales de enseñanza. Pues, en una sala de aula circula conocimientos y ningún profesor por más tradicional que sea, pasa sin percibir lo que el otro consigue comprender y por lo tanto intenta dialogar. Ninguna producción de conocimiento se da fuera de un campo de producción colectiva de conocimientos. No existe producción de conocimiento individual. Las realidades son diferentes, las personas viven en medios sociales diferentes.

En la escuela todo niño sigue su ritmo y hace el trabajo que es capaz de hacer, con el grado de autonomía que posee. El educador tenía la preocupación con la formación de individuos autónomos, responsables, solidarios y comprometidos con la construcción de un destino colectivo. La concepción racional libertaria es una concepción de aprendizaje que respeta el desarrollo afectivo, social y cognitivo del niño y que a considera como un agente constructor de su conocimiento en la interacción con el otro. Es una propuesta con énfasis en el trabajo colectivo.

Con concepciones educacionales innovadoras, como la enseñanza laica, la co-educación de los sexos y el aprendizaje a través de la práctica, las escuelas obreras fueron una experiencia de gran importancia en el campo de la pedagogía.

[...] La Escuela Moderna se propone hacer del niño un hombre libre y completo, que sabe porque estudió, porque reflejó, porque analizó, porque hizo así incluso una conciencia propia y no uno de los tantos muñecos laureados. La Tierra Libre 63, 1910.

La Escuela Moderna de Ferrer y Guardia adoptó varias publicaciones en su práctica cotidiana con los niños. Entre ellas podemos citar: Cartilla, que era el primer libro de lectura dedicado a la enseñanza racionalista de los niños. Además de estas obras, la Escuela Moderna de

Francisco Ferrer y Guardia publicaba mensualmente el Boletín de la Escuela Moderna, que era un periódico destinado principalmente a los educadores. El Boletín de la Escuela Moderna presentaba los programas de la escuela, estudios pedagógicos realizados por los educadores, noticias del progreso de la enseñanza racional en el propio país y en otros países, traducciones de artículos de revistas y periódicos extranjeros que poseían afinidad con el carácter de la publicación; además de avisos sobre los concursos públicos destinados a la complementación del cuadro docente de la escuela. Una parte del Boletín de la Escuela Moderna era destinada a las producciones de los niños. Niños y niñas manifestaban sus impresiones acerca de asuntos filosóficos, políticos y sociales a través de anotaciones en el boletín. Gratuitamente el Boletín era distribuido a los niños y este servía también como moneda de intercambio por otras publicaciones.

La Escuela Moderna del español Francisco Ferrer y Guardia era financiada por los padres de los niños y por los estudiantes adultos, dependiendo de la capacidad financiera de cada uno. La escuela comenzó a funcionar en 1904, en Barcelona, y el proyecto educacional libertario de Ferrer y Guardia fue considerado un peligro para el Estado, para la burguesía y para la Iglesia.

El principio fundamental de la educación en esa escuela se basaba en la libertad del niño, sin coacción, sin competición y sin castigo. Según Ferrer y Guardia, no se educa un hombre disciplinando su inteligencia, olvidando sus sentimientos y despreciando su gana. Es preferible la espontaneidad libre de un individuo a la instrucción de palabras.

En mayo de 1906, después de un atentado la bomba contra el vagón real, el día de la boda de Alfonso XIII, la Escuela Moderna es cerrada por el gobierno. Tal acto fuera practicado por el bibliotecario de la Escuela Moderna, pero Ferrer y Guardia fue arrestado acusado de participación en el atentado. Sin embargo, sin pruebas que indicaran esa su participación, fue liberado. En julio de 1909, en el levante antimilitar en España, Ferrer y Guardia nuevamente es arrestado y en octubre del mismo año es fusilado.

Francisco Ferrer y Guardia deja claro en sus afirmaciones que la promoción de la autonomía del niño es fundamental para el desarrollo de todas sus potencialidades. Así como la libertad y la felicidad del niño, la autonomía también tiene igual importancia en su crecimiento intelectual. Decía Francisco Ferrer y Guardia:

Cualquiera que sea el valor racional de estos pensamientos, resulta patente de esta colección lo que la Escuela Moderna se proponía con objeto predominante, a saber: que la inteligencia del alumno, influida por lo que ve y documentada por los conocimientos positivos que vaya adquiriendo, discorra libremente, sin prejuicios ni sujeción sectaria de ningún género, con autonomía perfecta y sin más traba que la razón, igual para todos, sancionada en último término, cuando alcanza la verdad, por el brillo hermoso de la evidencia, ante el cual desaparecen las nebulras del sofisma y de la imposición dogmática (FERRER Y GUARDIA, 1976, p.151)

La Pedagogía Racional Libertaria posibilita el pensar libre del niño, sin interferencias doctrinarias e ideales pre-concebidos, haciendo de la escuela un lugar en que no se reproduce la lógica de la exclusión. Y ese es el objetivo de la educación libertaria: emancipar el individuo, para que este sea capaz de transformar la sociedad. En esa perspectiva, Paul Robin afirma que la educación integral,

[...] se esfuerza por facilitar la eclosión y el desarrollo de todas las facultades del niño, para permitirle el conocimiento de todos los ramos del conocimiento humano y de su actividad, de modo que él no haga otras adquisiciones que no sean aquellas basadas en la verdad científica. Sin embargo, tras haber dado a todos esta base indispensable de realidad objetiva, deja a cada uno el cuidado de continuar su desarrollo, de llevarlo a fondo, según los acontecimientos, las necesidades y las capacidades especiales solamente en los ramos de los cuales dependa la satisfacción de sus necesidades físicas y psíquicas (ROBIN, s/d apud GALLO, 1997, s/p.)

La experiencia escolar en que la autonomía es vivida intencionalmente posibilita el surgimiento de un nuevo tipo de individuo, que rompe con las estructuras jerarquizantes y que posee capacidad para hacer germinar un nuevo tipo de sociedad.

Según Francisco Ferrer y Guardia:

La Escuela Moderna pretende combatir cuantos prejuicios dificulten la emancipación total del individuo y para eso adopta el racionalismo

humanitario que consiste en inculcar a la infancia el afán de conocer el origen de todas las injusticias sociales para que, con su conocimiento pueda luego combatir las y oponerse a ellas.

Nuestro racionalismo humanitario combate las guerras fratricidas, sean intestinas o exteriores, combate la explotación del hombre por el hombre la relegación en que tiene la mujer y combate todos los enemigos de la armonía humana como son la ignorancia, la maldad, la soberbia y otras adicciones y defectos que ha dividido los hombres en tiranos y tiranizados.

La enseñanza racionalista y científica de la Escuela Moderna ha de abarcar, como se ve, el estudio de todo lo que sea favorable a la libertad del individuo y a la armonía de la colectividad, mediante un régimen de paz, amor y bienestar para todos, sin distinción de clases, ni de sexos. (FERRER Y GUARDIA, F., n.01, oct. 1918, p.1)

Desinvisibilizando esas experiencias e ideas anarquistas, poco discutidas en el medio académico, poco valoradas y así buscando la superación de las no-existencias que Santos nos presenta con la noción de la Sociología de las Ausencias, cuando dice que

(...) la superación de las no-existencias producidas por la modernidad en virtud de sus lógicas monolíticas haciéndolas crecientemente visibles a través de determinados procedimientos. O sea, es una sociología vuelta para la multiplicación de las realidades ya existentes, dándoles visibilidad; de ese modo, es una sociología que amplía el presente. (OLIVEIRA, 2006:13)

La reflexión sobre los desdoblamientos de la pedagogía libertaria nos lleva a pensar en nuevas estrategias, en el sentido de cambiar la realidad social. En la lucha política por la igualdad-desigualdad, la gente quiere igualdad y diferencia, y no igualdad y mismidad. Los conocimientos están articulados y van a asumir poder jerárquico, dada la circunstancia. Cuando tú enredas los conocimientos, aquel que importa es aquel que circunstancialmente tiene mayor potencia para provocar la emancipación social! La indisociabilidad entre lo epistemológico y lo político. Constituye una red de intervención en que todas las formas de conocimiento puedan constructivamente participar en función de su relevancia para la situación en causa. La

emancipación por la solidaridad del conocimiento. Construir el conocimiento es abrirse al otro.

Sabemos que el cambio estructural de una sociedad requiere diferentes acciones, pero junto con las acciones políticas y económicas, necesitamos acciones que hagan cambios culturales para promover la transformación. La educación libertaria aún hoy es un gran desafío, porque pone de manifiesto un pensar participativo. Siendo así pienso que es importante considerar las diferenciadas formas de saber/hacer/pensar/sentir/estar en el mundo, superando aquello que la escuela oficial deja “pasar”, a fin de favorecer el saber científico, o sea, el saber formal (OLIVEIRA, 2006).

Esas ideas y los procedimientos que las permitirán florecer forman parte del proceso de hacer la escuela un ambiente más plural, más integrado a las diferentes culturas de origen de los alumnos y profesores, de la creación de una interlocución entre creencias, conocimientos y modos de estar en el mundo diferentes, fundamentados no en la superioridad de unos sobre los otros, pero en un diálogo entre los diferentes, que permita la superación de la jerarquización y de las verdades únicas, de la segregación excluyente y de los traumas y problemas a ella asociados, sea en la escuela, sea en la sociedad en general. (OLIVEIRA, 2006)

REFERENCIAS

GALLO, Sílvia. *Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. Imaginário: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Tradução: Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

OLIVEIRA, I. B. As Artes do Currículo. In: *Alternativas emancipatórias em currículo*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 09-25.

_____. *Boaventura & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

_____. *Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas*- sobre redes de saberes. OLIVEIRA. Inês B. de; ALVES, Nilda (orgs.). Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008. (Cotidiana e Pesquisa em Educação)

SAFÓN, Ramón. *O Racionalismo combatente*: Francisco Ferrer y Guardia. Tradução Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Editora Imaginário, 2003.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo*: para uma nova cultura política. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção para um novo senso comum; v.4)

FUENTES

- Arquivo de Memória Operária do Rio de Janeiro. *Boletim da Escola Moderna* - SP - 1918-1919. -
- Arquivo de Memória Operária do Rio

Aportes del enfoque etnográfico y de los estudios sobre memoria colectiva para un abordaje reflexivo del pasado reciente universitario

Sergio M. Friedemann

IIGG-UBA/CONICET

ser.fri@gmail.com

Aportes del enfoque etnográfico y de los estudios sobre memoria colectiva para un abordaje reflexivo del pasado reciente universitario¹

Introducción

Los campos disciplinares o subdisciplinares pueden beneficiarse de sus intercambios sin que esto signifique una emigración plena de un campo al otro. Intentaremos esbozar algunos de los aportes que el campo de estudios sobre la memoria, desde diferentes planos y registros, puede brindar a un trabajo histórico centrado en el pasado reciente de una institución universitaria. Particularmente, nuestra investigación busca dar cuenta de la emergencia, la institucionalización y la posterior crisis de un proyecto de “universidad popular” que distintos sectores del peronismo buscaron instalar en el marco del retorno democrático de 1973 y la llegada de Cámpora a la presidencia de la Nación². Se trata de una investigación histórica, acerca del pasado, y no un estudio de las representaciones o memorias de ese pasado en el presente. No obstante, un abordaje de esas características podría ser significativo. También podría resultar enriquecedor reflexionar acerca de la construcción del pasado nacional y universitario que buscaban instalar en los setenta los propios

1 La presente exposición resulta de un artículo publicado en *Revista Aletheia*, Nº 4, Julio de 2012. Disponible en <http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/>. Acceso: 28 de Septiembre de 2012.

2 El proyecto, titulado “Emergencia, institucionalización y crisis de la figura de Universidad Popular. El caso de la Universidad de Buenos Aires (1966-1976)”, corresponde a una beca doctoral de CONICET. A su vez, está integrado al proyecto UBACYT “La Universidad Pública en la Argentina. Estudios sobre historia, política y vida cotidiana”, dirigido por la Dra. Sandra Carli y radicado en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

3 y 4 de diciembre de 2012

actores que estudiamos desde el presente, identificando en su contemporaneidad “luchas políticas por la memoria” (Jelin, 2002). Estas indagaciones formarían ya parte del campo de estudios sobre la memoria. Queremos, en cambio, dar cuenta de aquellos aportes “externos”, que no necesariamente convierten a un trabajo histórico en un trabajo acerca de la memoria, pero que no obstante le brindan herramientas teóricas y metodológicas entre valiosas e imprescindibles. En nuestro caso, consideramos indispensable el aporte que el campo de estudios sobre memoria es capaz de brindar a los fines de reflexionar acerca del lugar del investigador que trabaja sobre el tiempo pasado. Especialmente relevantes son algunos recaudos respecto del uso de las fuentes y los testimonios, así como otros aportes al enfoque desde el cual analizar los datos. Sobre este último tópico de aportes nos concentramos en este artículo.

Se trata de una reflexión que se realiza desde el presente, acerca de los métodos y enfoques, de las fuentes y de los actores del fenómeno pasado estudiado. Tanto el testigo como el investigador actúan desde una temporalidad que difiere de la del objeto de estudio. La distancia merece por tanto cierta reflexividad. Investigador y testigo están incidiendo, conscientemente o no, en cómo es representado un fenómeno histórico-social. Publicar un trabajo acerca del pasado es ofrecer un punto de vista, trabajar en función de una posible versión de los hechos, es *hacer memoria*.

Resulta pertinente anticipar cuál es la definición de *memoria* de la que partimos. Abordando el concepto como categoría teórica y no como categoría “nativa”, entendemos la memoria como un *campo de disputas*, donde el resultado nunca es una “memoria”, en singular, sino siempre “memorias”, en plural, como propone Elizabeth Jelin (op cit: 17). Ese campo de disputas está constituido por y es constituyente de *memorias individuales y grupales*. Cada memoria es una *construcción activa* realizada desde el presente, a partir de determinadas *huellas* del pasado. La memoria así concebida, resulta ser un *trabajo*, una *transformación* (idem: 14). Las huellas que dejan los acontecimientos del pasado son el material sobre el cual trabajamos desde el presente. El resultado de ese trabajo es una narración que se realiza y se transforma al recordar, es decir, al reinterpretar el pasado y darle un sentido nuevo (Ricoeur, 1999: 49). Ese pasado queda, de algún modo, abierto, inconcluso o “en proceso de actualización” (Franco y Levín, 2007: 31). La confluencia de diversos relatos sobre el pasado —en el espacio público— dan lugar a narraciones que se contraponen, se solapan, se yuxtaponen, se negocian, confluyen o *luchan*; múltiples relatos posibles que en su complejidad y multidimensionalidad se conciben como *memorias colectivas*. Las *luchas por la memoria* son disputas por cómo es representado el pasado en el presente, y así pueden

identificarse, también, memorias más o menos *hegemónicas* y memorias más o menos *subterráneas* (Pollak, 2006: 18)³.

Investigar el pasado es hacer memoria

Si la memoria es una construcción de sentido que se hace desde el presente —a partir de huellas del pasado— el investigador del pasado reciente *hace memoria*, produce efectos de sentido. Pero, por otro lado, el presente del investigador es también el presente del testigo. Si el investigador realiza entrevistas para valerse de testimonios actuales de los protagonistas de ese pasado que estudia, debe tener en cuenta que el testigo también está *haciendo memoria*, trabajando sobre el pasado, resignificándolo para producir una narración más o menos coherente acerca del fenómeno recordado. El presente del entrevistador es el presente del entrevistado y ambos se remiten a, dialogan, reconstruyen ese pasado reciente que se dará a conocer en formato de artículos, tesis, libros, que potencialmente llegarán al público. Es desde este presente y el presente del testigo, aunque a partir de las huellas del pasado, que se construye un relato. Ambos intervienen en las luchas por la memoria.

Las preocupaciones que estamos comenzando a plantear no están muy alejadas de aquellas que dieron vitalidad a la etnografía clásica. Para los antropólogos occidentales que estudiaban sociedades culturalmente lejanas, se trataba de “aprehender la perspectiva nativa en sus propias categorías” (Soprano, 2007: 213). Gastón Gil (2010), en un libro de reciente aparición, plantea la problemática de realizar una “etnografía en casa” (p. 67), es decir, cuando estudiamos la institución que integramos. Al igual que en la etnografía de poblaciones “extrañas”, investigador e investigado entablan un diálogo e intercambian puntos de vista. Se influyen mutuamente y por tanto el estudioso opera sobre aquello que estudia, transformándolo. Pero estudiando el tiempo pasado, ¿existe diálogo e intercambio entre cosmovisiones? Estudiando el pasado no podemos transformarlo. No podemos operar sobre el pasado en tanto acontecimiento sucedido, pero el sentido que se le asigna varía incesantemente (Ricoeur, op cit: 49), fruto de una continua reelaboración, transformación y transmisión (Valenci, 1998).

3 Si bien compartimos la distinción que realiza Pollak entre memorias dominantes y subterráneas, junto con la noción de disputa política por la memoria, el autor queda encerrado en cierta matriz reproductivista que lo hace reducir la lucha a sólo dos contendientes, uno dominante-opresor y uno dominado-oprimido, uno portador de la memoria oficial, impuesta y falsa, y otro de la memoria subterránea, que se sugiere como memoria verdadera (Pollak, 2006: 18-22, 25).

El *enfoque* etnográfico, y no tanto su *método*, es el que resulta útil para un estudio del pasado reciente universitario, según sugiere Germán Soprano (ídem: 215). Al investigar la Universidad de Buenos Aires en los setenta, ya no se trata de “occidentales” estudiando una otredad, sino que somos nuestros propios “nativos”, o como plantea Sergio Vizacovski (2005), nos enfrentamos a nuestras propias “historias sagradas”⁴. La alteridad, en este caso, está dada por el paso del tiempo. Se trata de hacer inteligible la otredad a los contemporáneos. Por tanto, resulta necesario dar cuenta del rol activo que el investigador adopta al darle un sentido a ese pasado y “traducirlo”, pasando a ocupar un espacio en los debates públicos. Y es aquí donde se hace necesario reflexionar, desde una definición posible de *memoria*, acerca de la incidencia que el investigador provoca sobre un *campo de disputas* por la memoria, al intentar explicar y darle un sentido al pasado reciente.

Los actores del pasado no pueden dialogar en el presente *sin ser otros*. Pero el diálogo e intercambio existe y es entre narraciones o representaciones acerca del pasado. Si los actores del presente van incorporando recuerdos del pasado en el presente en función de expectativas futuras, como sugiere Jelin siguiendo a Koselleck (Jelin, op cit: 13), entonces el investigador que dialoga con los actores y con el público, participa en ese proceso dinámico de construcción de sentidos. El pasado reciente es inteligible en tanto se lo recuerda y se lo narra. El investigador del pasado reciente, aunque no pretenda ser un “emprendedor de la memoria”, en el sentido que le da Jelin, aunque no sea su principal propósito el de realizar una “elaboración de la memoria en función de un proyecto” (Jelin, op cit: 59), aun así la divulgación de sus resultados puede “significar la posibilidad de un pasaje hacia una memoria ejemplar” (idem), o bien fortalecer un uso “literal” de la memoria, que en palabras de Todorov implica someter el pasado al presente, en lugar de sacar provecho de sus lecciones.

Los usos del testimonio

4 Sergio Vizacovski, luego de realizar un trabajo etnográfico acerca de la experiencia del neuropsiquiátrico “el Lanús” durante los setenta, realiza un interesante trabajo de autorreflexión: “estudiar el *Lanús* como antropólogo implicaba afrontar el desafío de tratar etnográficamente *sus* o, mejor dicho, *nuestras historias sagradas*, las cuales estaban profundamente enraizadas en las interpretaciones del pasado político nacional.” (2005: 279) Las cursivas son del autor.

Primo Levi, escritor y sobreviviente de Auschwitz, nos alerta sobre la parcialidad de los testimonios. Si bien tiene en mente la experiencia límite del campo de concentración, su reflexión es útil porque parte del lugar del testigo que reconoce ser un historiador de sí mismo (Levi, 2000: 476), es decir, alguien que opera sobre las narraciones del pasado. El aporte es interesante porque además de su testimonio, el escritor aportó a la construcción teórica del campo de estudios sobre memoria. Levi pide disculpas por lo sesgado de su recuerdo, por lo sospechosa que resulta ser la memoria individual, por la lejanía que la separa de lo que se pretende recordar, siendo que la temporalidad presente se interpone entre el relato del pasado y su recepción (idem: 482-483). El testimonio como fuente de verdad debe ser problematizado. Beatriz Sarlo (2005) retorna a Levi pero exagera esa necesaria problematización, al punto de poner bajo sospecha toda posible fidelidad del testigo. Hoy por hoy, a pesar del “giro subjetivo”, son pocos los investigadores que trabajan sobre los testimonios como fuente de verdad fáctica. Es letra común afirmar la necesidad de confrontar distintas fuentes. No obstante, no está de más tomar seriamente algunos recaudos que subyacen al texto de la autora. Recuperando debates del campo de la filosofía y de la epistemología, recuerda que la experiencia se convierte en comunicable a través de la narración, que siempre está situada en una temporalidad diferente del suceso narrado. Es la temporalidad, no del acontecer, sino del recuerdo (idem: 29). Lo que la ensayista intenta, sin asumir la crítica radical a la recuperación del testimonio, es tomarla seriamente para no caer en el extremo contrario: el de identificar la voz del testigo con la pura verdad. Lo que se pone en cuestión es la posibilidad de identidad pura entre sujeto y objeto, entre la narración y lo narrado.

El aporte de Levi es más complejo. Según el escritor, el que pasaba por el campo no lo podía ver en su totalidad y no podía por tanto significarlo. La particularidad de la “situación límite” se hace valer. Como experiencia límite, el paso por el campo de concentración no es sencillamente comparable con otros fenómenos a resignificar. La imposibilidad física de ver todo lo que pasa en el campo no debe ser extendido a la ligera a otros fenómenos sociales. Sin embargo, ciertas características del dispositivo concentracionario pueden ser pensadas como el extremo de algo que sucede más a menudo. Ya no se trata de una imposibilidad antes que nada física sino subjetiva. La imposibilidad de ver el campo de concentración “ha condicionado los testimonios”, ya que solo han podido testimoniar “los que no han llegado hasta el fondo” (Levi, op cit: 480-481). Pero en ningún caso un sólo punto de vista acerca de un fenómeno del pasado es la visión de su totalidad. Ningún testimonio deja de ser sesgado. Levi apuesta no obstante a una visión más verdadera, más completa respecto de los campos. El carácter siempre subjetivo del testimonio no parece ser un problema sin

solución, sino una realidad que debe asumirse y superarse. Los recuerdos de los pocos que quedan vivos y además están dispuestos a testimoniar, dice Levi, son recuerdos “cada vez más borrosos y distorsionados” (idem: 483). No solamente por el olvido natural que surge por el paso del tiempo, sino porque a medida que ese tiempo transcurre, las noticias, relatos o lecturas del pasado influyen y modifican al propio recuerdo (idem). ¿Acaso no sucede lo mismo con los entrevistados que testimonian acerca del pasado reciente argentino, de su experiencia universitaria, o de cualquier pasado? Aún si los testigos que solemos entrevistar no fuesen también sobrevivientes del terrorismo de estado. La distorsión de los recuerdos, la influencia del paso del tiempo, las nuevas lecturas, los nuevos valores y las resignificaciones culturales inciden sobre el qué y el cómo recordar, y esto acontece siempre, y no solo en las experiencias límite.

Hugo Vezzetti (2009), asigna al testimonio una importancia que trasciende al individuo que narra, haciendo explícita la condición social y política del acto de testimoniar. Una vez más, aunque el autor se refiera a un caso concreto —el de los testimonios del terrorismo de estado—, aunque afirme que hablar del testimonio en la “formación de la memoria social” para el caso del terrorismo de Estado no es lo mismo que hacerlo en “condiciones ‘normales’ de la memoria” (idem: 23), sus reflexiones son útiles para nuestro trabajo. Podría problematizarse la existencia de condiciones “normales” de memoria, aunque se coloque encomillada la palabra. La experiencia límite es el límite de la experiencia. La “imposibilidad” es en realidad una dificultad: nunca es plenamente imposible dar testimonio. Es más o menos difícil, según la experiencia se encuentre más o menos cerca del “límite”. La “imposibilidad” de construir una distancia crítica que observa Vezzetti es válida como “dificultad” para cualquier fenómeno político y social más o menos controvertido. En el caso del terrorismo de estado se encuentra, seguramente, más cerca del límite de la imposibilidad. Para el caso de la militancia de los setenta, o de la construcción de un proyecto de universidad durante la “primavera camporista”, no es necesario vivir en carne propia el límite del centro clandestino de detención para saberse en una encrucijada histórica, políticamente relevante, saberse parte de un debate colectivo que no está cerrado, y, por tanto, tener enormes dificultades para construir esa distancia crítica, que de todos modos varía en intensidad de entrevistado en entrevistado, y requiere un trabajo cotidiano por parte del entrevistador. Se hace necesario un trabajo reflexivo que se pregunte seriamente a quiénes entrevistar, qué y cómo preguntar, para descifrar desde qué lugar se posiciona hoy el entrevistado respecto de esa experiencia del pasado. La selectividad de la memoria también se hace valer. ¿Qué se recuerda y qué deja de recordarse? ¿Qué posicionamiento político enmarca los recuerdos?

En un sentido similar parecen argumentar los organizadores del archivo audiovisual de memoria abierta dirigido por Dora Schwarzstein (Carnovale et al, 2006). Los autores asumen la entrevista como una práctica social y política en tanto entienden al entrevistador y al entrevistado como actores involucrados en aquello sobre lo que se busca dejar testimonio. Las preguntas a realizar, “elección operada desde valores previos”, son planificadas en función del reconocimiento de la entrevista como acto político y siempre subjetivo. Qué preguntar y cómo preguntar (idem: 36) se convierten en decisiones políticas que crean determinadas condiciones para la producción del archivo. Pero también los autores rescatan la delimitación de un corpus de testimonios que “contemplara la multiplicidad de voces y experiencias”. Una vez más, la pregunta por el quiénes. Y aquí resulta indispensable volver a los aportes conceptuales de Pollak. Porque se puede fácilmente decir y creer que contemplamos “multiplicidad de voces y experiencias” mientras se dejan de lado lo que Pollak llama “memorias subterráneas” (op cit). La conceptualización acerca de la existencia de esas memorias poco visibles, alerta sobre la necesidad de salir a buscar todas las voces. Se puede contemplar el hecho de entrevistar actores cuya posición política e ideológica sean contrastantes, buscando la mayor representatividad de colores políticos posibles. Pero eso no es todo. Debe resaltarse la acción de “salir a buscar”, porque las memorias subterráneas, justamente, están escondidas, acalladas. Se corre el riesgo de entrevistar solamente a aquellos que están a la mano, memorias visibles y muchas veces memorias hegemónicas, por más diferencias políticas que tengan entre ellas. Cuando se estudia la universidad que se integra, muchos de los sujetos estudiados son también colegas, incluso especialistas en educación superior. Si bien los sentidos que otorguen al fenómeno de “la universidad del ’73” resultan variados, no están demasiado alejados entre sí. Comparten esquemas de percepción. En cambio, el recuerdo de estudiantes de la época, que solo pasaron por la institución para luego realizar una carrera profesional, o que abandonaron la facultad, entre otras infinitas posibles trayectorias, o aquellos militantes, docentes, autoridades, cuerpo administrativo de las facultades, entre otros actores de la época que siguieron otros caminos, que se alejaron de la institución universitaria, que no siguieron formando parte de grupos de pertenencia que los movilice a recordar ese recorte del pasado (Halbwachs, 2005), en fin, un sinnúmero de actores y experiencias que literalmente hay que salir a buscar y que pueden aportar miradas verdaderamente diferentes de lo que fue esa experiencia, enriqueciendo los resultados de la investigación.

A modo de conclusión

A partir de diversos aportes conceptuales provenientes del campo de estudios sobre la memoria colectiva, se definió la memoria como un *trabajo*, es decir, una *construcción* y una *transformación*, que se realiza en el presente a partir de *huellas* del pasado. El resultado de ese trabajo es una *narración* que se realiza y se transforma al reinterpretar el pasado y dotarlo de *sentido*. *Memorias colectivas* son aquellos múltiples relatos que confluyen en forma yuxtapuesta, incluso caótica, en los debates públicos. La memoria es también un *campo de disputas*, constituido por y constituyente de *memorias individuales* y *grupales*. *Las luchas por la memoria* son disputas por cómo es representado el pasado desde el presente, y así pueden identificarse, también, memorias relativamente *hegemónicas* y memorias relativamente *subterráneas*.

Esta definición es acreedora de una serie de aportes considerables para el trabajo de investigar el pasado reciente universitario. Se trata de asumir la tarea de investigar como una actividad que incide sobre la construcción de *memorias colectivas*. Este inevitable involucramiento debería ser crítico y reflexivo antes que dogmático. Para ello, nuestro enfoque propone tomar seriamente en cuenta los puntos de vista de los actores antes que la utilización de categorías analíticas cerradas que anticipen de antemano qué es lo que se quiere encontrar en el fenómeno estudiado. Respecto de las reflexiones en torno a la situación de entrevista y al uso de los testimonios, se trata más de preguntas que abren problemáticas antes que recetas acabadas. Algunas de esas preguntas son: ¿Qué recaudos tomar a la hora de entrevistar? ¿A quiénes entrevistar? ¿Cómo identificar *memorias subterráneas*? ¿Cómo interpretar los recuerdos y los olvidos? ¿Qué lugar ocupa la verdad en los testimonios? ¿Qué relación hay entre posición política y recuerdos contruidos? ¿Cómo traducir a nuestras interpretaciones el trabajo de la memoria realizado por el testigo? Se trata de mantener la reflexividad y la distancia crítica a la hora de planificar y llevar adelante la recolección de testimonios. La entrevista como herramienta no debe ser confundida con un instrumento que capta datos duros de la realidad. Si el investigador-entrevistador incide sobre la construcción de memorias, también lo hacen los entrevistados, pero ellos no necesariamente responden las preguntas con la misma reflexividad que se pretende de parte del cientista social.

Si las memorias están en disputa, una recolección de testimonios que contemple todas las voces posibles permite explicitar esas luchas, que pueden no encontrarse lípidamente en los debates públicos, sino mantenerse implícitas en los recuerdos personales. El investigador tiene la posibilidad de hacer aflorar las luchas por la memoria y los trabajos de la memoria realizados por los actores y protagonistas, poner en diálogo memorias hegemónicas y memorias subterráneas, e

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

interpretar ese diálogo y esas disputas con las herramientas conceptuales pertinentes. El investigador, sin ser su función o su propósito recuperar un determinado punto de vista acerca del pasado, puede intentar recolectar diversos puntos de vista, y aunque sin pretensión de neutralidad valorativa, exponer sus resultados que en todo caso impulsarán nuevos debates y disputas públicas. Después de todo, es “la multiplicidad de los discursos [la que] garantiza una esfera pública de la memoria” (Huysen, 2002: 126).

Bibliografía

CARNOVALE, Vera; LORENZ, Federico; PITTALUGA, Roberto. 2006. *Historia, memoria y fuentes orales*. Buenos Aires: Cedinci y Memoria Abierta.

FRANCO, Marina; LEVÍN, Florencia. 2007.. *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

GIL, Gastón. 2010. *Universidad y Utopía. Ciencias Sociales y militancia en la Argentina de los 60 y 70*. Mar del Plata: EUDEM.

HALBWACHS, Maurice. 2005. “Memoria individual y memoria colectiva”. *Estudios N° 16*. Centro de Estudios Avanzados de la UNC.

HUYSEN, Andreas. 2002. *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México: Fondo de Cultura Económica.

JELIN, Elizabeth. 2002. *Los trabajos de la memoria*. Madrid y Buenos Aires: Siglo XXI.

LEVI, Primo. 2000. *Los hundidos y los salvados*. Barcelona: Muchnik Editores.

POLLAK, Michel. 2006. *Memoria, olvido y silencio*. La Plata: Al Margen.

RICOEUR, Paul. 1999. *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: UAM.

SARLO, Beatriz. 2005. *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

SOPRANO, Germán. 2007. “La vocación kantiana de la antropología social. Ensayo sobre el diálogo etnográfico entre las categorías nativas y las categorías científicas del conocimiento social en el estudio de la política”. En RINESI, Eduardo; SOPRANO, Germán. (comps.) *Facultades Alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades de Immanuel Kant*. Buenos Aires: Prometeo; Los Polvorines: UNGS.

VALENSI, Lucette. 1998. “Autores de la memoria, guardianes del recuerdo, medios nemotécnicos. Cómo perdura el recuerdo de los grandes acontecimientos”. *Ayer*, N° 32.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

VEZZETTI, Hugo. 2009. “El testimonio en la formación de la memoria social”, en VALLINA, Cecilia (ed.). *Crítica del testimonio. Ensayos sobre las relaciones entre memoria y relato*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo Editora.

VIZAKOVSKI, Sergio. 2005. “El temor a escribir sobre historias sagradas. Memoria social, moralidad política y audiencias nativas en la Argentina”. En FREDERIC, Sabina; SOPRANO, Germán (comps.). *Cultura y política en etnografías sobre la Argentina*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

TRAYECTORIAS DE PEDAGOGOS CRÍTICOS DURANTE LOS PRIMEROS AÑOS DE LA DÉCADA DEL SETENTA Y EN LA ACTUALIDAD. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA.

María Gabriela Hernando

hernandogabriela@yahoo.com.ar

UNLP

1. Presentación de la investigación.

El trabajo se propone comentar la investigación en proceso, titulada: “Pedagogos Críticos durante los primeros años de la década del setenta y en la actualidad. El caso de la Universidad Nacional de La Plata¹”, como producto de mi tesis de maestría.

En el campo de la investigación en educación el estudio se inscribe en un enfoque pedagógico, que se entrecruza con la perspectiva biográfica y los estudios sobre el pasado reciente. Me interesa abordar la problemática desde una mirada compleja, que apela a lo biográfico, siguiendo a Christine Deleroy-Momberger², como una categoría de experiencia que permite al individuo integrar, estructurar e interpretar situaciones y acontecimientos vividos en función de su pertenencia socio-histórica y contribuir con la producción de un saber que recupere, entre otras memorias, la memoria pedagógica.

El hecho social que se investiga refiere a las trayectorias académico-profesionales, paralelas y parcialmente simultáneas, de una pequeña comunidad de pedagogos vinculados al enfoque educativo crítico durante los primeros años de la década del setenta y en la actualidad en la carrera de ciencias de la educación de la UNLP. El conjunto de preguntas que se le formulan a dicho objeto atienden a: ¿cuáles son los recorridos de formación emprendidos por estos pedagogos?, ¿qué problemas del campo educativo les interesan?, ¿cuáles son sus marcos teóricos de referencia?, ¿en qué ámbitos intervienen y qué tipos de prácticas promueven?, ¿cómo inciden en sus elecciones el

1 De ahora en más se reemplazará por UNLP.

2 Deleroy-Momberger, C., 2003.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

contexto socio-histórico, el escenario institucional y el debate disciplinar?, ¿cuáles son sus modos de ser y de estar en la institución?, ¿qué redes de relaciones, afinidades y filiaciones disciplinares, epistemológicas, ideológicas y emotivas han construido y reconstruidos?, ¿qué significados compartidos, o no, construyen en torno a los sentidos de lo crítico?, ¿qué permanencias (ligazones) y cambios (rupturas) van sufriendo esos significados a lo largo de su actuación profesional?

La situación problemática que lo origina parte de una inquietud profesional ligada, en primer lugar, a las características que presenta el campo de las ciencias de la educación³. Forma parte de su debate histórico la discusión acerca de si los saberes sobre educación deben nombrarse Pedagogía o Teoría de la Educación, si las carreras de formación universitaria han de denominarse Pedagogía, Ciencia o Ciencias de la Educación, si los trabajadores en el campo de la educación debemos reconocernos como pedagogos o científicos de la educación⁴. Estos cuestionamientos y disputas han dado lugar a la existencia de diversos grupos y posiciones al interior del campo que, como expresa Mariano Palamidessi⁵, remiten a la dificultad para encontrar códigos comunes de reconocimiento y producen la construcción de procesos identitarios disímiles. En segundo lugar, la necesidad de reconstruir y entrar en diálogo con ciertos legados que incidieron en mi formación como pedagoga que, a su vez, presentan una escasa indagación en la historia de la carrera de ciencias de la educación platense.

En un principio la configuración teórica del objeto-problema estuvo circunscripta a las “identidades”, en las cuales el enunciado “pedagogos críticos” constituye uno de los modos de ser en el que se reconocen y son reconocidos individuos y/o grupos académicos en este campo. Desde

3 Partimos del supuesto, como lo confirman otras investigaciones, que la educación conforma un campo amplio y heterogéneo; en el cual las ciencias de la educación forma parte de ese campo con sus singularidades. Siguiendo la sociología de Bourdieu, la noción de campo se constituye en un universo social de conflicto y competencias por el control de distintas formas de capital. Para este autor “los campos se presentan como espacios estructurados de posiciones, como el estado de relaciones de fuerza entre los agentes o las instituciones”. (Díaz, M. 1992:334, 350).

4 Serra, S. 2007: 51.

5 Palamidessi, M, 2007.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

un enfoque estratégico y posicional, siguiendo a autores como Stuart Hall⁶, Renato Ortiz⁷ y Tadeu da Silva⁸, las identidades son entendidas como construcciones simbólicas en relación a referentes múltiples, producto de la diferencia y sujetas a una historicidad y a un constante proceso de cambio. Más tarde, precisando un poco más esta noción se adopta el constructo “identidad profesional”. En términos de Florencia Carlino⁹, el concepto refiere a la identidad común que aglutina a un colectivo de profesionales, producto de un largo proceso de construcción que comienza desde el momento de elegir pertenecer a dicho colectivo y acompaña al sujeto en su trayectoria formativa y ocupacional, no sin alteraciones. No obstante, avanzada la investigación el objeto-problema se reconfigura en torno a la noción de “trayectoria”, debido a que oficia como especie de categoría “bisagra” entre el constructo identidad profesional y los datos construidos en la empiria.

La idea de trayectoria forma parte de los conceptos provenientes de materiales que sustentan a la metodología biográfica pero alejada de su concepción clásica, que regularmente acepta la segmentación del sentido de la vida en forma secuencial, cronológica o como evolución¹⁰. Por el contrario se la entiende, siguiendo a Pierre Bourdieu¹¹, como la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en

6 Hall, S., 2003.

7 Ortiz, R., 1998.

8 da Silva, T., 1998.

9 Carlino, F., 1997:159

10 Serrano Castañeda, J. y Ramos Morales, J. (Coord.), 2011: 12.

11 Bourdieu, P., 1997:82.

movimiento y sometido a incesantes transformaciones. En tal sentido, la noción de trayectoria subraya la relación entre los aspectos subjetivos, la experiencia particular del individuo, y los aspectos objetivos, el campo de fuerzas e interacciones que atraviesan y condicionan su itinerario biográfico. Además, señala la dimensión espacial pues permite trazar la ubicación y el recorrido que sigue un sujeto en relación a su campo, como también la dimensión temporal, al definir una serie de posiciones que se asumen en un espacio en continuo movimiento y transformación¹². Por último, “en tanto las trayectorias son diversas es posible preguntarse por los recorridos de un actor -sus lógicas, sus cambios, etc.- y por aquellos aspectos que diferencian a los distintos sujetos de un grupo y aquellos en los que se pueden observar recurrencias, puntos de afinidad”¹³.

Tratando de dar cuenta de una mirada compleja de las trayectorias que me propongo reconstruir en este estudio, se plantean una serie de dimensiones de análisis para su abordaje. Por un lado, la trama “subjetiva” para dar cuenta del itinerario singular de formación y de elecciones académicas y profesionales de estos pedagogos. Por otro, la trama “espacio-temporal” en tanto permite situar las acciones y elecciones que esos sujetos efectúan, en contextos sociales e institucionales particulares y fechadas en el tiempo. Por último, la trama “disciplinar” que posibilita leer la trayectoria articulada con la historia de la disciplina académica de pertenencia como también en las problemáticas y debates epistemológicos que la configuran.

Así pues el objetivo general que orienta la investigación atiende a reconstruir, desde el tiempo presente, las trayectorias académico-profesionales, paralelas y parcialmente simultáneas, de una pequeña comunidad de pedagogos vinculados al enfoque educativo crítico durante los primeros años de la década del setenta y en la actualidad en la carrera de ciencias de la educación de la UNLP. Los objetivos específicos, por otra parte, refieren a comprender los itinerarios singulares de formación y las elecciones académicas y profesionales particulares de estos pedagogos como también sus puntos de afinidad; analizar la historia institucional y disciplinar de las “pedagogías críticas” en la carrera de ciencias de la educación platense en los últimos cuarenta y dos años; relevar los significados que los académicos le atribuyen al enfoque educativo crítico como también los elementos de continuidad y de ruptura que van sufriendo esos significados a lo largo de su

12 Vezub. V., 2004: 3

13 Cols, E., (S/D):5

actuación profesional y explorar las redes de relaciones, afinidades y filiaciones disciplinares, epistemológicas, ideológicas y emotivas que han construido y reconstruidos estos pedagogos en el lapso histórico delimitado para este estudio.

2. **Abordaje teórico-metodológico:**

La perspectiva que orienta el diseño de la investigación es de tipo cualitativo basado en el “enfoque biográfico” y “estudio en caso”. Se procura interpretar la matriz de significación que los sujetos le otorgan a sus trayectorias académico-profesionales a partir de sus relatos de vida; reconociendo los condicionantes sociales, institucionales y las herencias que median su apropiación de la realidad. A su vez, siguiendo a Elsie Rockwell¹⁴, se trata de relevar lo que hay de universal en lo particular. De modo que se generaliza la construcción teórica que se elabora en el proceso de análisis etnográfico, no el caso particular estudiado.

La investigación trabaja con un muestreo intencional y progresivo en función de los datos que fueron emergiendo en la empiria y de la disponibilidad de los sujetos a formar parte de este estudio¹⁵. El campo de indagación se circunscribe a ocho casos que se caracterizan por formar parte de una generación de pedagogos nacidos entre mediados de los años '30 y '40; haber ingresado a la carrera de ciencias de la educación de la UNLP, entre 1957-1964, y egresado, entre 1962-1970; ser docentes de la carrera durante los primeros años de la década del '70, interrumpiendo su actuación, a fines de 1974, con motivo de ser limitados en sus cargos; compartir la experiencia del exilio, externo, para algunos, e interno, para otros y emprender derroteros académicos y profesionales divergentes al retorno de la democracia. Algunos son reincorporados por la normalización, otros retornan cuando se sustancian los concursaron docente y otros deciden no volver, desempeñando su carrera académica y profesional en otras universidades e instituciones educativas. En la actualidad

14 Rockwell, E., 2009.

15 Cabe señalar que inicialmente se contaba con un muestreo de once casos, de los cuáles se circunscribieron a ocho debido a que parte de los sujetos convocados explicitaron no querer formar parte de la investigación y otros optaron por omitir una respuesta.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

muy pocos son profesores de la carrera de ciencias de la educación platense y en casi todos los casos están transitando o cerrando su última etapa de la vida académica universitaria.

La reconstrucción de las trayectorias se llevo a cabo mediante la realización de *entrevistas en profundidad*, permitiendo preguntar sobre los sentidos particulares que el entrevistado le asigna a ciertas prácticas, acontecimientos, decisiones, etc. en determinados momentos de su vida y desde la perspectiva del presente. “El sujeto no recita su vida, reflexiona sobre ella al mismo tiempo que la comenta”¹⁶. Además, este instrumento “permite recuperar la memoria individual y social, con particular potencia de que los testimonios no solo están contruidos por hechos históricos sino fundamentalmente por el impacto que esos hechos han tenido.”¹⁷

El protocolo de entrevista fue organizado, por una parte, atendiendo a una serie de ejes. Y por otra, situando a los entrevistados en distintos momentos de su vida académica y profesional con la intención de evocar la memoria en: a) sus años de formación como estudiante en y durante la carrera en ciencias de la educación; b) su actuación profesional en la carrera de ciencias de la educación alrededor de los '70 y c) su labor profesional al retorno de la democracia y en la actualidad. A su vez, la entrevista se fragmenta en los tramos anteriormente mencionados y los ejes en torno a los cuales se formularon las preguntas están vinculados: al proceso de elección de la carrera; profesores, autores, prácticas que causaron impacto en su formación inicial; la vida universitaria: amistades y grupos; formas de vincularse con la militancia política, modalidades de relacionarse con el pensamiento educativo crítico; primeras experiencias académicas y profesionales en el campo de las ciencias de la educación; la experiencia del exilio, el retorno a la vida académica y profesional, su situación académica y profesional actual, entre otros. Cabe aclarar que las preguntas en torno a esos ejes se fueron reformulando a partir del análisis preliminar que surge de la primera conversación y que permitió preparar los dos encuentros posteriores.

En términos generales las sesiones de entrevistas tienen una variación entre tres y una hora de duración que dependieron de las condiciones de realización. Esto es, del lugar donde se llevaron a cabo –el hogar de los entrevistados, su lugar de trabajo o un café-, los tiempos personales del entrevistado y las posibilidades de poder contar algunos tramos de su itinerario académico.

16 Bertaux, D., 1989:16.

17 Arata, N., Ayuso, M. L., Baez, Y. y Diaz Villa, G. (coord.), 2009:26.

Si bien hemos decidido focalizar en los testimonios orales también se cruzan con la búsqueda y el análisis de otras fuentes documentales para complementar, enriquecer y, en algún caso, contrastar las narrativas individuales. Entre los documentos consultados y a consultar se encuentran: programas de estudios, legajos docentes, resoluciones, fotografías, cartas, producciones académicas de los entrevistados –artículos de revistas, libros, etc.-, entre otros.

3. Principales avances y problemáticas encontradas en el proceso de la investigación:

Hasta el momento se ha entrevistado a la totalidad de los casos y efectuado una primera lectura sistemática de los datos. He concluido con la primera lectura y análisis preliminar de los relatos, que consistió en reescribir, a partir de la desgrabación de las entrevistas, uno nuevo de carácter narrativo-descriptivo que contempla los datos de interés para el objeto de estudio. Actualmente me encuentro realizando una segunda lectura de los datos identificando categorías generales e intermedias muy pegada a la empiria. Culminada esta etapa se tiene previsto una segunda centrada en reconstruir las trayectorias individuales atendiendo a un criterio diacrónico. Para, luego, pasar a una tercera etapa que permita triangular las distintas trayectorias a partir de un criterio sincrónico.

Desde los primeros bosquejos de la investigación fui consciente de los recaudos a tomar cuando se trabaja con fuentes orales, previendo distintas modalidades de triangulación. Por ejemplo, entre fuentes orales y documentales, entre los distintos testimonios y al interior de los relatos de cada actor con el propósito de producir un conocimiento confiable. Sin embargo, en el trabajo concreto me fui topando con una serie de problemas que a continuación se presentan y que he agrupado atendiendo al tipo de dificultad u obstáculo encontrado.

- *El paso de la palabra a la lengua escrita*

El dato se construye mediante una entrevista que permite preguntar y repreguntar sobre los sentidos que los entrevistados asignan a los acontecimientos de su vida. En tanto que el dato se analiza e interpreta mediante su textualización. Este pasaje del lenguaje oral al escrito genera una distancia con los sentidos iniciales que hay que cuidar para no producir distorsiones en la interpretación. Si bien se trabajó con los textos desgrabados y con las notaciones efectuadas por el

entrevistador durante la realización de las entrevistas también fue necesario volver sobre el relato oral.

▪ *El nombre propio y las implicaciones del investigador en la historia reciente*

El carácter reciente de las temporalidades recortadas para esta indagación hace que los sujetos estudiados sean participes actuales del campo académico y profesional de las ciencias de la educación. Esto me enfrenta ante el problema ético de cómo dar cuenta de las trayectorias singulares cuidando las identidades de sus protagonistas. Por otra parte, mi pertenencia -como investigadora- al mismo campo disciplinario, en todos los casos, e institucional, en otros, necesariamente me implica en el objeto estudiado, aunque pertenezca a una generación distante.

Esto me “sitúa en un lugar de interpelación permanente sobre nuestra propia herencia y matices de formación, sobre nuestras inscripciones, sobre la naturalización que ya hemos producido en relación con el que hemos construido como objeto de estudio.”¹⁸

▪ *Evocación de la memoria*

El hecho de que la reconstrucción de las trayectorias esta sustentada en la memoria me remitió a una serie de dificultades. En primer lugar, las “superposiciones de tiempos” en la construcción del relato. Si bien es habitual en este tipo de metodologías que el entrevistado pierda el hilo temporal de su relato, no dejó de ser un problema a la hora de realizar la entrevista. El haber organizado la conversación en distintos momentos que situaba al entrevistado en un tiempo histórico específico de sus trayectorias, me permitió darme cuenta que la temporalización que se activaba en la evocación de sus recuerdos atendía a un criterio distinto del investigador. La mayoría tiende a fundir en un único bloque y de modo no consciente su época de estudiantes –durante parte de la década del ’60- con sus primeras actuaciones como docentes en la carrera -alrededor de los años ’70-, marcando una ruptura o quiebre en 1974, año en que son echados de la universidad platense. De todos modos, cuándo el entrevistador los hace volver al tiempo histórico sobre el que se desarrolla la conversación o pregunta sobre diferencias entre los años ’60 y los ’70 pueden marcar matices y diferencias. En segundo lugar, las “posibles lecturas de los silencios” en el relato.

18 Coria, A. 2004:245.

3 y 4 de diciembre de 2012

Hasta el momento he identificado el *silencio como pausa* para tratar de recordar con mayor nitidez, el *silencio como nostalgia* del tiempo pasado y el *silencio como imposibilidad de decir* lo que todavía duele y pesa. En tercer lugar, aparecen en los relatos “confusiones”, por ejemplo mencionan cargos que no figuran en sus legajos, pero también el “olvido” de algunos acontecimientos. En algunos casos omiten información que aparece en otros testimonios y/o otras fuentes. En cuarto lugar, ofrecer una suerte de “resistencia inconsciente” a documentar tramos difíciles y dolorosos de su vida. En una de las entrevistas conversando sobre la actuación académica y profesional en los primeros años de la década del '70, el entrevistado al poco tiempo de comenzar toca el grabador y lo pone en pausa. Esto impidió que su relato quede grabado a la vez que permitió que sus sentimientos sobre lo vivido pudieran aflorar.

▪ *La confiabilidad de los datos*

Hemos tropezado con tres testimonios que afirman que fueron echados de la carrera durante la dictadura del general Onganía. Dato que confrontado inicialmente con sus legajos docentes no se pudo corroborar porque no se observan discontinuidad en sus cargos. En ese momento la modalidad laboral era por contrato y es posible que haya habido, coincidiendo con ese período, un lapsus entre el vencimiento del contrato y su renovación. Para confirmar o desterrar esta hipótesis inicial hemos decidido buscar las resoluciones de designación docente, como también consultar sesiones de Consejos y diarios locales. Actualmente nos encontramos en ese proceso. No obstante nos preguntamos: ¿qué sucede cuándo no se encuentra la fuente documental que confirme lo que el testimonio refiere como hecho?, ¿todos los acontecimientos quedan documentados en fuentes escritas?, ¿qué valor le asignamos a la verdad de los sujetos en el relato de los hechos?

4. **Reflexiones finales:**

La investigación en curso se encuentra en un momento en el que queda mucho camino por recorrer y problemas por sortear. El análisis incipiente de los datos no me permite profundizar en las historias individuales a la vez que colectiva de esta pequeña comunidad de pedagogos. Sin embargo, en el trabajo se intentó dar cuenta de sus avances en torno a las decisiones teórico-metodológicas adoptadas como también de los primeros obstáculos/dificultades que fui encontrando en la construcción y análisis preliminar de los datos.

Para concluir, considero que el aporte de este estudio a la investigación en educación radica en sumar a los actuales trabajos sobre el pasado reciente la reconstrucción del derrotero académico y profesional seguido por un segmento de jóvenes graduados en la carrera de ciencias de la educación de la UNLP. que alrededor de los años '70 representan expresiones de lucha y resistencia en el campo pedagógico. Apelamos a la memoria de las experiencias vividas por sus protagonistas para comprender, no solo, el pasado de ese grupo en la carrera sino para establecer lazos con el presente y reescribir un legado hasta el momento poco explorado.

Referencias Bibliografía:

ARATA, N., AYSO, M. L., BAEZ, J. y DÍAZ VILLA, G. (coord.) (2009) *La trama común. Memorias sobre la carrera de Ciencias de la Educación*. Bs. As. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Colección "Libros de Filo".

BERTAUX, D. "Los relatos de vida en el análisis social", en: *Historia y Fuente Oral*, núm. 1, 1989, Barcelona, pp. 87-96. Disponible en: Módulo Virtual: Memorias de la Violencia // www.cholonautas.edu.pe.

BOURDIEU, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.

CARLINO, F. (1997) "El campo profesional de las ciencias de la educación en Argentina entre 1984-1994. Una perspectiva desde la formación académica y la inserción ocupacional de los graduados de la UBA". Tesis de Maestría. FLACSO.

COLS, E. "La formación docente inicial como trayectoria". (S/D)

CORIA, A. (2004) "Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la UNC, Argentina (1955-1975). Trama de una perspectiva teórico-metodológica relacional; en Remedi, E. (coordinador) *Instituciones educativas, Sujetos, historia e identidades*, México, Plaza y Valdéz.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

CARNOVALE, V. (2007) “Aportes y problemas de los testimonios en la reconstrucción del pasado reciente en la Argentina”; en: Franco, M. y Levín, F. (compiladoras) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Bs. As., Paidós.

DÍAZ, M. (1992) “Aproximaciones al campo intelectual de la educación.” En: Larrosa, Jorge (ed.) *Poder, Escuela y Subjetividad*. Madrid, Ed. La Piqueta.

DA SILVA, T. (1998) “Educación poscrítica, curriculum y formación docente.” En: Birgin, A., Dussel, I., Duschatzky, S. y Tiramonti, G. (comp.) *La Formación Docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Argentina, Ed. Troquel.

HALL, S. (2003) “Introducción. ¿Quién necesita identidad?”. En Hall, S. y du Gay, P. (comp.) *Cuestiones de identidad cultural*. Bs. As. Amorrortu.

MOMBERGER, C. D. (2003). *Biografía y Educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: UBA-CLACSO.

ORTIZ, R. (1998) “Modernidad-mundo e identidad”. En *Otro Territorio*. Bogotá, Convenio Andrés Bello.

PALAMIDESSI, M. SUASNÁBAR, C. Y GALARZA, D. (comp.) (2007) *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires. Manantial.

ROCKWELL, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.

SERRA, S. (2007) “Pedagogía y Ciencias Sociales: notas sobre la construcción del campo”, en: Vogliotti, A., Barrera, S. y Benegas, A. (Comp.) *Aportes a la Pedagogía y su enseñanza. Debatén y escriben los pedagogos*. Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto.

SERRANO CASTAÑEDA, J. A. y RAMOS MORALES, J. M. (coord.) (2011) *Trayectorias: biografías y prácticas*. México, Horizontes Educativos, Universidad Pedagógica Nacional.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

VEZUB, L. (2004) “Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año XII, N° 22. (Versión digital).

CULTURA ESCOLAR EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE JUCHITÁN, OAXACA (MÉXICO): 1860-1937.

Idunaxhíi Martínez Pineda

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Instituto de Ciencias de la Educación

INTRODUCCIÓN

Conocer cómo se constituyó la cultura escolar en las escuelas de educación primaria en Juchitán de Zaragoza, Oaxaca en el periodo que va de 1860 a 1937 es el objetivo principal del presente proyecto.

De esta suerte, mediante el análisis histórico de una pequeña región, de sus protagonistas y espectadores, estelares o invisibles, es posible conocer y reconocer la realidad de la nación que los contiene. Por lo que valorar y adoptar el enfoque de la historia regional o local “implica analizar la construcción de un territorio a través de sus actores sociales y de las dinámicas políticas, económicas y sociales que éstos producen en él”.¹

Para este proyecto propongo entonces:

1) Examinar el contexto social, político y cultural de la localidad y determinar la manera en que el contexto influye en la educación local.

2) Analizar los planes y programas educativos y cómo fueron interpretados por los actores educativos.

3) Estudiar la arquitectura, los materiales y los recursos dispuestos en las escuelas, para obtener un panorama de la disposición y uso espacial de dichos elementos en las escuelas.

4) Identificar el mobiliario y el material escolar, el material didáctico y bibliográfico utilizados.

5) Investigar la identidad y la formación académica de los profesores.

6) Conocer y reflexionar respecto a la evolución de la matrícula del alumnado.

¹ Arturo Taracena Arriola, “Propuesta de definición histórica para región”, en *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, n. 35, enero-junio, 2008, p. 203.

Así, con la información compilada e interpretada, confío que podrá construirse una historia del sistema educativo, analizada desde la cultura escolar, que sirva para valorar y fomentar el rescate, el resguardo, el estudio y la exposición de los saberes históricos y culturales que perviven en algunas de las comunidades mexicanas, en particular Juchitán.

Planteamiento del problema

La zona de investigación que corresponde este estudio, se localiza en Juchitán de Zaragoza, Oaxaca, poblado agreste, con fuerte apego a sus costumbres, tradiciones y lengua nativa, el zapoteco.

La periodización corresponde a los años que van de 1860 a 1937 por las causas que a continuación expongo. Fue durante el siglo XIX que se emprendieron grandes e importantes reformas en el ramo educativo. En 1860 se decretó la Ley Orgánica de la Instrucción Pública y del Instituto del Estado, fue ésta una ley más extensa y detallada en comparación a la primera expedida en el año de 1825,² la cual contenía, entre otros asuntos, la creación de la Dirección de Instrucción Pública del Estado, que se encargaría de vigilar los establecimientos públicos, cuidando del fomento y exactitud de la enseñanza y promover cuanto conduzca el progreso de la institución pública. Con la intención de entender mejor la construcción de la cultura escolar, retrocederé en el tiempo hasta donde me lo permita la azarosa vida de los archivos históricos y bibliográficos para reconocer la organización interna de las escuelas, de las relaciones entre alumnos y maestros, de las prácticas pedagógicas del profesorado, de la participación de la comunidad, entre otras cuestiones; con la intención de identificar y estudiar los actores que se sucedieron a través de los años en la comunidad y en las escuelas para conformar lo que conocemos hoy como escuela, profundizo en la

² Francisco Ruiz Cervantes nos recuerda como luego de haberse consumado la independencia política de México, en septiembre de 1821, pudo entrar en vigor la primera Constitución Política Nacional, la cual facultó a las distintas legislaturas de los estados libres y soberanos para impulsar la educación pública en sus respectivos territorios. En el estado de Oaxaca se hizo presente a inicios de 1825 el tema de Instrucción Pública en la primera Constitución política que tuvo el estado libre de Oaxaca. En dicha ley se instalaron los preceptos para que funcionaran establecimientos de enseñanza por parte de todo oaxaqueño que fuere capaz de enseñar alguna ciencia política, natural o eclesiástica, nobles artes o idiomas; además de las bases para el establecimiento y funcionamiento del Instituto de Ciencias y Artes del Estado. En Francisco Ruiz Cervantes, *La educación oaxaqueña en sus leyes*, Voces del Fondo, México, 2001, p.4.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

época histórica llamada *Porfiriato*, que fue cuando “se introdujo la pedagogía moderna, se crearon y multiplicaron las escuelas normales, se ofrecieron carreras técnicas a los obreros y la educación superior alcanzó una época de oro”.³

La etapa final de la periodización estará dentro del marco de la firma del convenio de federalización de 1937, fase de la historia de la educación que “volvió innecesaria cualquier legislación educativa ulterior de alcance estatal”.⁴ Lo que significó que todo el sistema educativo oaxaqueño sería operado técnica y administrativamente por la Dirección de Educación Federal, es decir, fue el comienzo de los años en que el sistema educativo de un estado se regiría por las reglamentaciones federales. Lo que no significa que el sistema escolar fuera perjudicado o beneficiado, eso lo indagarán otro tipo de estudios, pero sí significó un cambio sustancial en el modo de administrar la educación. Durante estos mismos años el Gral. Lázaro Cárdenas, presidente de la República (1934-1940), impulsó la educación socialista en todo el país. “El cardenismo y su ideología *socialista* tuvieron una real trascendencia histórica, y que en eso el magisterio desempeñó un papel ideológico y político de primer orden”.⁵ Este sexenio fue fundamental para la educación pues activó sectores del país que estaban olvidados, fue un intento por consolidarlos, por unificar a la sociedad mexicana y conformar una auténtica y representativa cultura nacional.

De tal suerte, los años que comprende la investigación son tiempos de experimentación, instauración y consolidación de políticas, reformas, planes, programas educativos que dotaron de particularidades a las instituciones escolares en cada rincón del país.

En cuanto a la delimitación espacial, la investigación está centrada en la localidad de Juchitán de Zaragoza, ubicada en el suroeste del estado de Oaxaca, en la región del Istmo de Tehuantepec. Colinda al norte con las llanuras de Sotavento y la región Veracruz-Istmo; al sur con el Océano Pacífico; al este con el estado de Chiapas; al occidente con la Sierra Juárez. Se encuentra

3 Milada Bazant, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, El Colegio de México, México, 2000, p. 15.

4 Francisco Ruiz Cervantes, *op. cit.*, p. 257.

5 David I. Raby, “La educación socialista en México”, en *Cuadernos Políticos*, editorial Era, número 29, México, D. F., julio-septiembre de 1981, p. 82.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

entrecruzada por un complejo sistema de ríos y constituye la parte más estrecha de México entre los océanos Atlántico y Pacífico.⁶

Objetivos

Objetivo general

⊕ Identificar la configuración de cultura escolar en las escuelas primarias de Juchitán, Oaxaca entre los años 1860-1937.

Objetivos específicos

⊕ Explicar las características y funciones de los actores educativos en la construcción de la cultura escolar.

⊕ Analizar el programa curricular que abrazaron las instituciones primarias dentro de la cultura escolar de Juchitán.

⊕ Investigar la disposición del espacio y tiempo escolar con el fin de explicar su instauración en la cultura escolar en las escuelas primarias de Juchitán de la época señalada.

⊕ Analizar la construcción y uso de la cultura material dentro de las escuelas primarias para percibir integralmente del quehacer educativo de la localidad.

Hipótesis

La hipótesis que propongo en esta investigación apunta a que los programas, leyes y decretos gubernamentales en materia de educación intentaron aplicarse uniformemente en prácticamente

⁶ Carlos Sánchez Silva, "Movimientos de población y simbiosis cultural en el Istmo de Tehuantepec, siglo XIX y XX, en Daniela Traffano (coordinadora), *Reconociendo al pasado, Miradas históricas sobre Oaxaca*, CIESAS-UABJO, México, 2005, p. 214.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

todos los rincones del país donde existieron escuelas, los factores étnicos, sociales y culturales cada territorio, región o localidad les asignaron un sentido y significado particulares que determina, entre otras cuestiones. El modo en que fueron interpretadas, traducidas, negociadas e implementadas por los actores educativos, es decir, por los gobernantes locales, los encargados de las escuelas, los alumnos, los padres y madres de familia y la propia comunidad. Los conocimientos, valores, ideas, creencias, los objetivos, las metas, prácticas y discursos escolares en la localidad de Juchitán fueron producto de las características particulares de la población, de su situación política, social, económica en el periodo que va de 1860 a 1937, años fundamentales en la construcción del modelo educativo mexicano en general y del estado de Oaxaca y Juchitán en particular.

De tal suerte, las categorías de cultura escolar, actores educativos, discurso, espacio, tiempo y cultura material serán construcciones históricas y sociales. Los significados que sean descubiertos y explicados serán particulares y originales, pues estarán iluminados por la naturaleza única de la localidad juchiteca.

Bases teóricas

Los conceptos teóricos que sostienen esta investigación son los que participan en la cultura escolar, la que entiendo como toda la vida que sucede en las escuelas: las acciones, los pensamientos, los sujetos, las representaciones, el lenguaje, los objetos, las horas, los momentos, los procesos, los espacios, la arquitectura, las prácticas, los valores, las ideas, sean estas individuales o grupales que sirven para representar las relaciones acontecidas en las instituciones educativas. Entender la evolución y las particularidades de la cultura escolar también permiten comprender rostros y paisajes que la historia general no alcanza a desenmarañar. Puesto que la cultura escolar es también una construcción social y cultural que cambia, evoluciona y se renueva, juzgo que es importante tratar de entenderla a través del cúmulo de niveles que la someten, los cuales son a manera general: los actores, los discursos, el lenguaje, los conceptos, los modos de comunicación, el vocabulario, las prácticas, los rituales, el tiempo, el espacio, la arquitectura, los materiales.

A) Actores Educativos. Se analizarán todos aquellos individuos que de alguna u otra manera participaron e intervinieron en el proceso escolar. Dichos actores, serán entonces, aquellos que conforman el grupo social, cultural, geográfico, político y económico de la localidad: las autoridades locales, como el presidente municipal, el jefe político, los síndicos, juez; las autoridades escolares: el director, los profesores, los ayudantes, los visitantes, los supervisores; los alumnos y

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

alumnas, los padres de familia, las juntas corresponsales y la sociedad en general que tuvo algún impacto en la vida de las instituciones.

B) Programa Curricular. Se le considera como la construcción y puesta en marcha de las prácticas, los discursos, el lenguaje, los conceptos y los modos de comunicación que suceden dentro y fuera de las aulas, transmitidos, justamente en la práctica y el discurso cotidiano, casual, ceremonioso, disciplinario y que puede llegar a ser un hábito o costumbre. En este entendimiento son relevantes el vocabulario de los actores educativos, las formas y pautas lingüísticas, las expresiones, las frases. El peso, en este caso, lo llevará el lenguaje escrito, pues por el tiempo en el que sucede la investigación, no es posible acceder al lenguaje gestual u oral en las instituciones.

C) Aspectos Organizativos e Institucionales. Son aquellos en donde tienen cabida las prácticas y rituales, la idea, la distribución y uso del espacio y el tiempo; los modos disciplinarios e instructivos; los tratamientos, saludos, actitudes, formas de comunicación entre alumnos, entre profesor y alumnos, entre profesores y directos, entre directivos y alumnos. Por lo que tiene relación con las dos categorías antes referidas, pues otra vez los actores educativos son los encargados de producirlos y reproducirlos y el programa curricular de construirlos y adaptarlos.

Dos serán las esferas que debo destacar en horizonte: el espacio y tiempo escolar. El espacio escolar es posible descubrirlo entre las condiciones espaciales y estructurales existentes en las interacciones, líneas y modos de comunicación en el aula y en la escuela. Hace referencia a las características de la arquitectura escolar, contempladas a la luz de las condiciones socioculturales, económicas, ideológicas y morales de la localidad. El espacio escolar es también un eco de las políticas educativas y del programa curricular, en donde los actores se desenvuelven y se relacionan, pues dependerá mucho de las características del edificio escolar para que las relaciones interpersonales se gesten y la sociabilidad tenga atributos únicos y originales reconocibles.

D) Cultura Material. En los anaqueles de las escuelas, en los archivos escolares, entre las pertenencias personales de los actores escolares, puede encontrarse la cultura material, es decir, aquel registro material del ejercicio académico de una época, que aporta información que permite entender la vida y evolución de las instituciones. Aquí caben las obras, los objetos escolares, los registros, mapas, los manuales, los cuadernos de trabajo, entre otros enseres. Son un reflejo de la comunidad no sólo escolar, sino del entorno social, pues a veces logran reflejar las vivencias, los retos, el éxito o la idiosincrasia de éste. Los objetos tienen la huella identitaria de la sociedad que los elabora, los utiliza y más tarde, los hereda a las generaciones venideras.

En la justa medida, el supuesto ideológico de esta investigación, se basa en descubrir a través de los documentos y del ajuar escolar que produjeron las escuelas primarias de Juchitán entre los años señalados, para descubrir cómo se interpretó, incorporó e impactó en aquella sociedad las exigencias de las novedosas pedagogías para conformar su propia cultura escolar.

Metodología

Los métodos empleados para realizar el presente proyecto serán la heurística, la crítica y la hermenéutica.

La etapa inaugural, la heurística, precisa que la información sea buscada y descubierta en los distintas fuentes, acervos o vestigios. Para que pueda ser reunida de la forma más completa posible, considerando los detalles, matices y aspectos peculiares. Aunque, debo precisar con anticipación que se hará uso de múltiples tipos de información y la recogida de datos, su categorización e interpretación se entrelazarán continuamente,⁷ por lo que el proceso no necesariamente será continuo e inamovible, pero sí sistemático y programado, por lo tanto, es necesario, poner en claro el desarrollo del trabajo.

Una vez reunida la información, cosechada de las distintas fuentes, se requiere catalogarlos, interpretarlos y explicarlos, por lo que el método de análisis en el que sustentaré la investigación será la investigación documental apoyada con la investigación de campo. La investigación documental soporta la investigación debido a que se considera necesario localizar, recopilar y analizar distintas fuentes documentales que ayuden a redescubrir los hechos que interesan y que conjuntamente con la investigación de campo trataré de cubrir el mayor número de ángulos de exploración.⁸ Intento producir una mirada retrospectiva, actual y prospectiva del objeto de indagación, gracias a que “el análisis documental le permite al investigador ampliar el campo de observación y enmarcar la realidad objeto de investigación dentro del acontecer histórico; lo cual

7 Miguel Martínez, *La investigación cualitativa etnográfica en educación, Manual teórico-práctico*, Editorial Trillas, México, 2002, pp. 49-52.

8 Carlos Muñoz Razo, *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*, Prentice Hall Hispanoamericana S.A., México, 1998, p. 10.

amplia la captación de los significados que nos permiten mirar esa realidad desde una perspectiva más global y holística”.⁹

La información provendrá mayormente de documentos históricos, por lo que se realizará una catalogación y sistematización escrupulosa para el análisis del contenido, el cual “es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto”.¹⁰ Sin importar que los textos valorados fueran reproducidos en el marco y contexto del objetivo o en otros ajenos.

Por consiguiente, para la catalogación, se comenzará con una lectura intensiva de los textos para conocer el contenido. Para este fin es pertinente identificar algunos datos, tales como 1) El autor del texto; 2) Qué se expone en el texto, los temas, los hechos, qué informa, qué ideas plantea. 3) Cómo se presenta el texto, si se utiliza gráficos y estadísticas. 4) A quién se dirige el texto; 5) Por qué se ha escrito el texto, qué intención tiene el autor: informar, influir, representarse a sí mismo, justificarse, etcétera e 6) Identificación de lugar y fecha donde se produjo el documento. Así, a partir de estos datos será posible la elaboración de un catálogo de variables, las cuales serán analizadas primero unitariamente y después se entenderán en un contexto heterogéneo, donde cada una influye y modifica a las demás.

Las tareas que efectuaré durante la investigación fueron diseñadas en un formato que me permitirá volver sobre mis pasos a fin de mejorar, eliminar, agregar o fortalecer algún cabo.

Los recursos se localizan en algunas bibliotecas, hemerotecas y sobre todo en archivos públicos, como el Archivo Histórico de la SEP y el Fondo de Instrucción Pública y de Censos y Padrones de los distritos de Tehuantepec y Juchitán de los años que abarca la investigación del Archivo del Poder Ejecutivo del estado de Oaxaca.

Avances y problemáticas

⁹ José Yuni y Carlo Urbano, *Técnicas par investigar y formular proyectos de investigación 2*, Editorial Brujas, Argentina, 2006, p. 100.

¹⁰ Klaus Krippendorff, *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*, Paidós Comunicación, España, 1990, p. 28.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

La investigación sobre la historia de la educación primaria en la localidad de Juchitán, puedo considerarla novedosa y fértil. A partir de la búsqueda en el Archivo General del Estado de Oaxaca y en el Archivo Histórico de la Secretaria de Educación Pública, he descubierto un sinfín de documentos históricos sobre el comportamiento de las primeras escuelas, el profesorado y el alumnado en la localidad dentro del ramo de Instrucción Pública, además de Memorias de Gobierno que dan cuenta de las acciones y percepciones tal y como las informaba el gobierno estatal. Desafortunadamente en Juchitán no existen archivos históricos sobre los orígenes de las escuela que hayan sido conservados por las mismas instituciones o por particulares.

En general, considero que el material documental que existe me permitirá conocer mejor a los elementos que intervinieron en los orígenes de la educación primaria en Juchitán,.

Poco se sabe de los orígenes de las escuelas y, al ser relativamente un suelo virgen por el cuál transita la investigación, debo ofrecer una visión clara y objetiva sobre el desarrollo de las instituciones escolares. El reto en esta investigación es recopilar, filtrar e interpretar esta enorme base de datos que permanece, la mayoría de las veces, sin catalogar, dispersa entre papeles de diversa índole y darle el significado y la importancia que representan.

Aporte

La presente investigación no es otra cosa que la búsqueda por encontrar, renovar, aportar, resolver, construir y poder ser parte de la historia. Esta investigación pretende que la población se mire y descubra la vida y cultura escolar de sus antepasados, y por tanto, por qué no todos asistían a las escuelas, por qué sólo terminaban la primaria, por qué se reprobaba y reconocer las dificultades que enfrentaban los niños y los jóvenes de aquella época para continuar sus estudios dentro o fuera de la localidad. Si esta historia es contada, entonces es posible que permanezca para que otras generaciones conozcan y comprendan su pasado, más aún, porque formamos parte de un Estado mestizo y plural, construido y amalgamado de distintas formas y materias. Es preciso saber en qué se parece a las otras historias, dónde difiere y en qué se contribuyó.

Abrazar ese pasado, que ni siquiera aparece en la historia oficial y que nunca antes fue contada, no debe sólo interesar a los propios juchitecos o mexicanos sino a todo aquel que busque entender la manera en que se conformó la realidad educativa, cultural e identitaria, a la par que otras más se van edificando en el territorio mexicano.

De este modo espero coadyuvar al quehacer histórico, a la comprensión y explicación de la educación de Juchitán y de ese modo a la preservación del patrimonio educativo que, de seguir desatendido y en la indiferencia, puede perderse, destruirse y olvidarse.

Bibliografía

Bazant, Mílada, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, El Colegio de México, México, 2000.

Krippendorff, Klaus, *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*, Paidós Comunicación, España, 1990.

Martínez, Miguel, *La investigación cualitativa etnográfica en educación, Manual teórico-práctico*, Editorial Trillas, México, 2002.

Muñoz Razo, Carlos, *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*, Prentice Hall Hispanoamericana S.A., México, 1998.

Raby, David I., “La educación socialista en México”, en *Cuadernos Políticos*, editorial Era, número 29, México, D. F., julio-septiembre de 1981.

Ruiz Cervantes, Francisco, *La educación oaxaqueña en sus leyes*, Voces del Fondo, México, 2001.

Sánchez Silva, Carlos, “Movimientos de población y simbiosis cultural en el Istmo de Tehuantepec, siglo XIX y XX”, en Daniela Traffano (coordinadora), *Reconociendo al pasado, Miradas históricas sobre Oaxaca*, CIESAS-UABJO, México, 2005.

Taracena Arriola, Arturo, “Propuesta de definición histórica para región”, en *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, n. 35, enero-junio, 2008.

Yuni, José y Carlo Urbano, *Técnicas par investigar y formular proyectos de investigación 2*, Editorial Brujas, Argentina, 2006.

**LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (UBA) DURANTE EL PERÍODO
1945/1955. APORTES METODOLÓGICOS DEL ABORDAJE
INTERDISCIPLINARIO DE LA HISTORIA Y LA EDUCACIÓN PARA EL
ESTUDIO DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (UBA) DURANTE EL
PERÍODO 1945/1955.**

Guido Riccono¹

IICE-UBA

griccono@yahoo.com.ar

Valeria Martínez Del Sel²

IICE-UBA

vadelsel@yahoo.com.ar

Introducción

Los proyectos de tesis que ambos llevamos adelante se inscriben en un abordaje interdisciplinario entre la Historia (en particular historia social y la historia cultural) y la Educación (con más precisión la historia de la Educación). Desde este marco, el propósito de este trabajo es indagar los alcances y límites que posee la utilización de ciertas fuentes históricas con el objetivo de caracterizar a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) durante los años 1943 - 1955. Asimismo, abrir nuevos interrogantes sobre fuentes utilizadas referidas al objeto de estudio en cuestión.

Partimos de un abordaje resultado de la intersección entre los estudios históricos y los referidos al campo de la educación, en el marco de la propuesta de estas jornadas nuestro interés no radica tanto en ofrecer una caracterización de la facultad y de su cuerpo de

¹ Proyecto Investigación propio: Los cambios en la cultura académica universitaria en 1946 y en 1955. Comparación de las modalidades de transición en la Universidad de Buenos Aires.

Título del proyecto en el cual se enmarca y su director/a: -Actuales condiciones de producción intelectual. Una aproximación a la situación de los investigadores de las universidades públicas argentinas 2010-2012. Directora: Doctora María Fernanda Juarros (IICE – FFyL – UBA).

² Proyecto de Investigación propio: Universidad y peronismo. Tensiones y contradicciones entre el proyecto político-económico y la corporación universitaria. El caso de la Universidad de Buenos Aires (1946-1955).

Título del proyecto en el cual se enmarca y su director/a: -Educación y Autoritarismo: una comparación entre el franquismo español y las dictaduras militares argentinas. Director: Mag, Marcela Mollis (IICE- FFyL – UBA)

profesores, sino que el énfasis estará puesto en el aspecto teórico-metodológico de ambos campos de estudio. Con ese fin, nuestra intención es presentar inicialmente los posibles abordajes al estudio de una facultad y en particular a los docentes. Asimismo, justificar la elección de un de ellos fundado en el uso de un determinado tipo de fuentes.

La utilización de diferentes tipos de testimonios permite la comprensión exhaustiva del problema al generar diferentes preguntas. Cuando se incorpora un determinado tipo de fuentes a la investigación de un objeto de estudio, las cuestiones que surgen giran en torno a la capacidad de esas fuentes para echar luz o no sobre el objeto determinado ¿Qué información se puede extraer de esa fuente? ¿Qué relevancia tiene esa información para la comprensión del objeto de estudio? ¿Con qué otras fuentes es necesario cotejar dicha información? Esas son las preguntas que aquí nos interesan responder.

La Universidad como objeto de estudio

El 1° de octubre de 1955, a 15 días de haberse efectuado el golpe de estado de la Revolución Libertadora, el Doctor Atilio Dell’Oro Maini pronunció las siguientes palabras en su discurso de posesión del cargo de Interventor de la Universidad de Buenos Aires: *El régimen dictatorial se propuso convertir a la universidad en instrumento de su dominación en el ámbito de las ideas (...) en su loca aventura por destruir a la Universidad argentina.* En el mismo discurso, Dell’Oro Maini declara en comisión a todo el personal docente de la universidad sin excepción. Esto deja en evidencia el nivel de confrontación que se vivió en la universidad durante el período comprendido por las dos primeras presidencias de J. D. Perón.

Al respecto, el presidente se refiere a la universidad a pocos meses de haber asumido el cargo de la siguiente manera: *La universidad es como un enfermo grave al que es necesario curar: su curación como la de todos los enfermos requiere dos factores primordiales: la propia resistencia del cuerpo y la creación de autodefensas fisiológicas y la actuación de un médico de cabecera. El gobierno será el médico de la universidad.* La contundencia de estas palabras sentencian el camino trazado por la universidad durante su mandato: intervención, cesantías y un giro drástico en el rumbo tomado por las universidades.

En la historiografía abocada al estudio de la relación entre el peronismo y la universidad, existe un lugar común caracterizado por concentrar la indagación en los orígenes

del mismo (centrado en los años 1943-1947)³. Este tipo de trabajos, se proponen examinar a los inicios del proceso abierto por el golpe de estado del GOU en junio de 1943 y cerrar el ciclo uniformando características hasta la Revolución Libertadora de 1955. La universidad reaparece en la escena de 1955, una vez derrocado el gobierno de Perón, con un nuevo perfil y otros actores. Para algunos, a partir de allí se transforma en una Isla Reformista y para otros nace la Época de Oro de la Universidad. Creemos que en estos estudios donde la preponderancia está puesta en los orígenes, aparecerían en escena dos universidades opuestas: la del '45 y la del '55.

Una hipótesis inicial de este trabajo es que en estas lecturas se pierden de vista las características propias que asumió el proceso abierto en 1946. No es nuestro objetivo relativizar la fractura abierta en la universidad a partir del ascenso de Perón a la presidencia; mucho menos omitir los estudios centrados en los orígenes de la relación entre peronismo y universidad; sino más bien, investigar qué sucedió en esos años en la Facultad de Filosofía y Letras.

En un trabajo anterior, realizamos un estudio de tipo cuantitativo referido a los docentes en el período 1943-1956 centrándonos en los dos momentos bisagra mencionados por la historiografía de la universidad: 1945 y 1955.⁴ Allí encontramos que efectivamente fueron momentos de relativa violencia en la universidad (en términos de movimientos docentes) ya que constatamos que la cantidad de docentes desligados de la casa de estudios en aquellos momentos representó un alto porcentaje comparado con el total de los docentes que estaban en funciones (aproximadamente 75% del total de docentes en ambos años). Sin embargo, investigar los inicios y el fin del peronismo es sólo una parte del problema. La pregunta acerca de qué sucedió en la universidad durante el peronismo seguía sin responderse.

Ahora bien, además del marco temporal, los estudios sobre la universidad evidencian una gran heterogeneidad en relación al énfasis puesto en determinadas elementos ¿Cómo se estudió a la Universidad de Buenos Aires?

³ Esto ocurre en otros campos de la investigación propia del peronismo, por ejemplo en su relación con los trabajadores. Ver: Doyon L. *Perón y los trabajadores, Los orígenes del sindicalismo peronista, 1943-1955*; Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, 2006; Schiavi, Marcos, *La resistencia antes de la resistencia. La huelga metalúrgica y las luchas obreras de 1954*. Editorial El Colectivo. Buenos Aires. 2008.

⁴ Véase: Martínez Del Sel V. Riccono G. 2012 "Universidad y Peronismo: Un análisis de los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires entre los años 1943 y 1955. Trabajo presentado en el Tercer Congreso de Estudios sobre el Peronismo (1943-2012), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.

La historia de la Universidad de Buenos Aires (así como de algunas de sus facultades) ha sido estudiada desde diversas perspectivas. Un simple repaso arroja que existen análisis que adoptan el enfoque institucional caracterizado por su énfasis interno y sincrónico y que analiza los procesos micro al interior de la universidad. Resultan trabajos sobre la universidad y su relación con aspectos particulares de la institución: la formación científica en ciertos períodos (Díaz de Guijarro, 2010;) los inicios de su relación con la mercantilización (Naidorf, 2009, Borón, 2008;) o las características de la extensión universitaria en determinados momentos (Llomovatte, Naidorf, Pereyra 2007;). Otros estudios utilizan el enfoque de la histórico-social, para analizar las políticas hacia la universidad, en correspondencia con su papel en los proyectos político-económicos en el marco de un contexto nacional e internacional particular. Se proponen vincularla a la historia política del país, mostrando cómo van cambiando sus características a medida que se suceden, fundamentalmente, los gobiernos. (Halperin Donghi, 1962;) Encontramos además, análisis restringidos a ciertos claustros específicamente: estudios sobre los estudiantes (Ceballos, 1985;) o, más delimitados aún, sobre el movimiento estudiantil (Bonavena, 2010;), sobre el cuerpo de profesores o análisis centrados en las gestiones políticas de la universidad en momentos determinados (Mangone y Warley, 1984;). También hay trabajos sobre el rol de la universidad en determinadas coyunturas particulares, por ejemplo el Cordobazo (Millán, 2012;); incluso también encontramos estudios que aíslan a la universidad de la sociedad y se ocupan de su trayectoria a lo largo de los años (Buchbinder, 2005;).

Otro tipo de artículos posee marcos de referencia más amplios, aunque incluye a la universidad en su campo de indagación en tanto la academia aparece como referencia insoslayable (Ciria, 1983; Puiggros, 1993; Cucuzza Comp., 1997; Plotkin, 1994; Rein, y Sitman, Comp. 2005). Comúnmente denominados estudios sobre los intelectuales, ellos intentan rastrear las características del clima de ideas en algún período determinado e incluyen a la universidad y los académicos que la integran como parte de su análisis. (Sigal, Neiburg 1998; Fiorucci, 2011)

Un tercer tipo de investigaciones hacen foco en la universidad desde el punto de vista de la sociología cultural. Son estudios de clase o de grupos sociales que toman a la universidad como referencia analítica con el objetivo de estudiar a una parte de la sociedad y su relación con la educación superior. Además, desde la misma perspectiva social, hallamos trabajos que se proponen estudiar a los cuerpos de profesores como sujetos de determinada

clase social y cultural y rastrear sus movimientos en la historia. (Bourdieu, 1984, Perez Lindo, 1985;).

Si nos detenemos en los estudios propios de la universidad elaborados desde el campo de la historia, es posible observar que ellos contienen la particularidad de caracterizar a la institución en un determinado período de tiempo. Para el caso del peronismo, ya hicimos mención al fuerte hincapié en los orígenes. Sin embargo, estos estudios dejan entrever una problemática un tanto más compleja. La operación a la que se recurre es a la de analizar a la universidad y su vínculo con la esfera política nacional. Así, se suceden las presidencias y la universidad va cambiando sus características de acuerdo a quién domine el poder ejecutivo en cada momento. Ahora bien, esto supone un grado de determinación casi de reflejo, debido a que no es posible hallar una distancia entre lo que sucede en la política nacional y las características de una Universidad. Dicho de otra manera, la universidad estaría sólo atada a los vaivenes políticos sin poseer historia propia de acuerdo a esta visión.

No debe confundirse esto con un abandono de la idea de totalidad inscripta en el estudio de cualquier fenómeno de la sociedad. No es nuestro objetivo impugnar la relación entre Universidad y Estado, Universidad y Sociedad y aislar a la institución de la trama social. Esa trama, el *tapiz constituido por hilos* al decir de Ginzburg⁵, se compone de diversos elementos que pueden modificarse con el tiempo y de acuerdo a los componentes que el investigador ponga en juego. Si durante el peronismo la Universidad fue una y modelada en un puñado de años, desaparecen los actores y el tiempo; desaparece la historia propia y su dinámica y componentes internos. Resulta fácil, de esta manera, concluir en la desaparición de esta universidad luego del accionar de la denominada “Revolución Libertadora” de 1955.

La utilización de fuentes para el estudio de la universidad durante el peronismo

Como mencionamos, la utilización de nuevas fuentes permite generar nuevos interrogantes. Pero, al mismo tiempo, la formulación de nuevas preguntas a fuentes ya utilizadas dispone al investigador de otras dimensiones para abordar un objeto de estudio determinado.

⁵ GUINZBURG, C., Mitos, indicios, emblemas. Editorial Gedisa. Página 212.

La hipótesis más extendida acerca de la relación entre Peronismo y Universidad resalta el desencuentro entre ambos componentes. El peronismo habría vaciado a la institución de sus profesores más relevantes quienes se encontrarían ejerciendo sus funciones en espacios paralelos a la academia universitaria. De esta manera, en su búsqueda por hallar a los intelectuales académicos durante el peronismo, las investigaciones trasladaron su campo de investigación puertas afuera de la universidad: revistas, grupos de estudio, institutos de investigación, etc. Tomando este camino, dos preguntas quedan si responder, a saber: ¿Quiénes integraron el claustro de profesores universitarios y de dónde provenían? Y ¿Cuáles fueron sus actividades durante los años en los que se extendió la presidencia de Perón?

Con la intención de responder a estas preguntas, nuestra propuesta fue abordar el campo con la utilización de fuentes no relevadas. Se analizaron las Resoluciones de Consejo Superior y Directivo, Ordenanzas y Expedientes de: Designación de profesores, Confirmación en los cargos, Concursos, y los correspondientes Curriculum Vitae. Legajos de todos los profesores. Archivos: Universidad de Buenos Aires, Archivo Consejo Superior, Archivo Facultad de Filosofía y Letras y Dirección de Personal de la Facultad de Filosofía y Letras. El propósito fue examinar la supuesta uniformidad que habría tenido lugar durante los años de las primeras presidencias de Perón.

De ese modo, iniciamos nuestra investigación situando al cuerpo de profesores año por año desde 1943 hasta 1956. Si bien toda información referida a los docentes posee cierta importancia, elegimos aquella que nos podía brindar datos sobre su relación con la universidad. Sistematizados los datos decidimos clasificarlos en las siguientes categorías:

▪ En relación al tipo de cargo que poseían los siguientes elementos:

- Materia a cargo.
- Fecha de Designación.
- Características del concurso.
- Fecha de cambio, si la hubiere. Caso contrario, fecha de cierre de su relación con la universidad.
- Razones por las cuales se desvinculó o cambió de cargo o de materia.

▪ En relación a su situación académica, los siguientes ítems:

- Vínculo con la universidad por fuera del cargo.
- Trabajo académico: escritos, asistencia a grupos de estudio, premios.
- Cargos en otras Universidades y/o Instituciones Educativas

- Relación con la política de la universidad:

- Cargos de gestión.
- Votos en los concursos de otros docentes.

- Relación con el Estado

- Cargos públicos.

La utilización de los legajos y los curriculums de los docentes permitió no sólo reconstruir su trayectoria académica y profesional⁶, sino también observar la configuración de redes o puntos de contacto entre los mismos profesores, trayectorias de grupo, con independencia de las circunstancias políticas. Puso de algún modo de manifiesto recorridos complejos pero a la vez ciertamente homogéneos en el marco de un período de fuertes antagonismos.

De la misma manera, este tipo de fuentes nos permitió observar el recorrido de los sujetos antes y después del período peronista tanto en los claustros universitarios como en otros espacios públicos. En este sentido, el estudio de las trayectorias además nos permitió revisar algunas de las afirmaciones vertidas por la historiografía (Goldar, 1973; Halperín Donghi, 1962; Ciria, 1983; Sigal 1991). Al analizar los antecedentes⁷, fue posible observar que en líneas generales, aquellos que continuaron desarrollando su tarea en la universidad no se diferenciaban en gran medida de aquellos que renunciaron o fueron cesanteados. La mayoría de los que quedaron a cargo de las cátedras fueron colegas de cátedra (Adjuntos) y en muchos casos discípulos, es decir participaban en la actividad de la cátedra desde antes de la

⁶ Si bien en las ciencias sociales siempre estuvo presente el análisis de trayectorias, ya sea a través de las historias de vida, biografías, etc., esta categoría en el campo de la historia viene vinculada a la Biografía y en las últimas décadas cobró significativa importancia de la mano de la historia intelectual.

⁷ Se examinaron los legajos de todos los Profesores de la facultad, tanto aquellos que quedaron fuera de la institución como quienes integraron el plantel docente durante este periodo. Fuente: Dirección de Personal de la Facultad de Filosofía y Letras.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

llegada del peronismo. En este mismo sentido, también desarrollaban actividad como investigadores, integrando o, incluso, dirigiendo los equipos de los Institutos de Investigación y colaborando en los proyectos editoriales (Anales, Boletines, Colecciones o series documentales y publicaciones temáticas)

En lo referido a los docentes como cuerpo durante el peronismo, las investigaciones se dirigieron a estudiarlos por fuera de la academia. Debido a la intervención de las universidades por parte del Poder Ejecutivo y la consecuente salida de un grupo de referentes académicos, la mirada estuvo puesta sobre ellos y los circuitos intelectuales creados por fuera de la universidad. Sin embargo, al interior de las casas de estudio permanecieron docentes que observamos ya estaban, en su mayoría, insertos en los espacios académicos antes de la llegada de Perón a la presidencia. Incluso, es posible rastrear en sus concursos no sólo votos favorables sino también palabras de respeto académico por parte de quienes más tarde, al salir de la universidad, harán un fuerte hincapié en la mediocridad en la que vivió la universidad durante el peronismo.

De alguna manera, la creación de espacios intelectuales alternativos a las universidades tiene como premisa el vaciamiento de la universidad. Retirarse es una forma de quitarle legitimidad como referencia intelectual construyendo nuevas instituciones (revistas fundamentalmente). Esta situación genera un cambio en la forma en la que se caracteriza a la universidad, comienza a ser un espacio tomado al que hay que recuperar: una verdadera batalla en la que lo que prima es la imposibilidad de convivir en ella mientras perdure la situación y los actores que la hegemonizan.

Ahora bien ¿Es posible crear espacios paralelos que sobrevivan a las contingencias políticas? La situación de 1955 con la vuelta de la mayoría de los referentes demuestra que no es posible. Incluso, si revisamos los cargos de los docentes que entran y salen en las dos coyunturas bisagra es posible afirmar que son quienes mejor ubicados están en la jerarquía académica. Esto es, durante los años 1946/1947 y 1955/56 decenas de titulares de cátedra fueron expulsados o renunciaron a sus cargos. No es posible afirmar lo mismo con respecto a interinos, adjuntos o ayudantes. En estos cargos las fluctuaciones son menores y lo que sobresale es un ascenso de este último grupo de docentes en los primeros años del gobierno de Perón. En cambio, la Revolución Libertadora trae consigo a un grupo que durante 10 años se mantuvo al margen de la universidad o directamente nunca estuvo vinculado a ella.

Así, es posible sostener que la resistencia a la universidad peronista la ofrecen quienes ocupan los cargos más altos; el resto se integra a la nueva situación, incluso se ven favorecidos ya que ocupan los cargos superiores dejados vacantes. Otro sector que reacciona cuestionando al peronismo en la Facultad de Filosofía y Letras es el estudiantil. Aquí se completa el cuadro: (un grupo de) titulares y (un sector de los) estudiantes oponiéndose, por un lado, y adjuntos e interinos integrándose por el otro.

Por otro lado, está el grupo de profesores que permanecen en la universidad y que mantienen sus cargos o ascienden. No es posible encontrar en las fuentes elementos de disidencia u oposición al peronismo al interior de la facultad por parte de este grupo. Asimismo, son escasas las manifestaciones de adhesión encontradas. Como vimos, la mayoría de ellos integraban el claustro de profesores antes de la llegada del peronismo, no obstante después de septiembre de 1955 fueron señalados por haberse desempeñado durante los años de “*la tiranía*”.

En los primeros años del gobierno peronista las oposiciones tienen como respuesta la expulsión ó la sanción tanto a docentes como a estudiantes y esta situación marcará el ritmo de los conflictos, que se disipan entre los años 1947 y 1955. Situación similar se observa durante los últimos meses de 1955 y los primeros de 1956.

A modo de síntesis

Retomando lo que decíamos al inicio, la utilización de diferentes tipos de testimonios permite la comprensión exhaustiva del problema al generar diferentes preguntas. En el caso de nuestro objeto de estudio, la Facultad de Filosofía y Letras durante 1945/1955, la incorporación de nuevas fuentes nos permitió entre otras cosas, separarnos de algunas antinomias muy instaladas y observar los matices y la complejidad del tema. Sin resignar una mirada totalizadora de la Universidad y su vinculación con el contexto político, las fuentes nos llevaron a volcar la mirada hacia que ocurrió al interior de la facultad y reconstruir su dinámica interna.

El análisis de esta diversidad de fuentes nos permitió de algún modo no sólo reconstruir el efecto del peronismo y su política universitaria en concreto en la facultad, exponiendo un proceso con expresiones contradictorias; sino también el impacto posterior del

proceso desperonizador llevado a cabo por la Revolución Libertadora, develando también la necesidad de nuevos análisis acerca de la Universidad posterior a septiembre de 1955.

Por otra parte, si bien los testimonios utilizados nos permitieron reconstruir una caracterización bastante completa de la facultad y particularmente de sus profesores, mostrando un microclima más heterogéneo que el descripto en la mayoría de los trabajos. Sería necesario incorporar otras fuentes con el objetivo de cotejar la información. En ese sentido, el trabajo consta de un relevamiento de las revistas publicadas en la facultad en el período 1943-1956, de algunos diarios del período y su relación con la actualidad académica y de las publicaciones extrauniversitarias que se desarrollaron durante el peronismo.

Como decíamos al inicio de este trabajo, la propuesta de analizar a una facultad universitaria durante un período de tiempo incluye una lectura totalizadora. El Estado y sus dimensiones (gestión política, económica y cultural) forman también parte del objeto de estudio. Sin embargo, de ningún modo este trabajo pretende llevar adelante una lectura cabal de la relación universidad y peronismo, de hecho no nos propusimos elevar al caso en cuestión como la regla general del período y síntesis de lo sucedido en el resto de las facultades o universidades. Más bien, el interés radica en lo sucedido en una facultad y las variaciones internas ocurridas durante los años de gobierno peronista.

Finalmente la intención de este trabajo estuvo relacionada con aportar una mirada particular que en interrelación con la perspectiva totalizadora pueda contribuir a la comprensión de este fenómeno complejo que aún hoy despierta gran interés en investigadores de todas las áreas.

Bibliografía Utilizada

- BONAVERA, P., y MILLÁN, M. (2012), *La lucha del movimiento estudiantil cordobés por el ingreso irrestricto a la Universidad en 1970 y 1971* en Vidal, Gardenia y Blanco, Jessica *Estudios de la historia de Córdoba en el siglo XX*. Tomo II. Córdoba: Ferreyra.
- BORÓN, A., *Consolidando la explotación. La academia y el Banco Mundial contra el pensamiento crítico*. Editorial Espartaco, Córdoba, 2008.
- BOURDIEU, P., *Homo Academicus*. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, 2008.
- BUCHBINDER, P. *Historia de las universidades argentinas*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 2005.
- BUCHBINDER, P. *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. EUDEBA, Buenos Aires, 1997.
- CEBALLOS, C. (1985), *Los estudiantes universitarios y la política (1955 – 1970)*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires
- CIRIA, Alberto y SANGUINETTI, Horacio, *La Reforma Universitaria*, Buenos Aires, 1983.
- CUCUZZA Comp. (1997), *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo : 1943-1955*, Buenos Aires. Los Libros del Riel, Publicación,
- DÍAZ DE GUIJARRO, E., *Espíritu Crítico y formación científica. El ingreso a la UBA en los años '60*. EUDEBA, Buenos Aires, 2010.
- DOYON L. *Perón y los trabajadores, Los orígenes del sindicalismo peronista, 1943-1955*; Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, 2006

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

- FIORUCCI, Flavia, *Intelectuales y Peronismo. 1945-1955*. Editorial Biblos, Buenos Aires, 2011.
- CARDENAS, CAIRO, GELTMAN, GOLDAR, (1973), *El Peronismo*. Ediciones CEPE, Buenos Aires.
- GUINZBURG, C., (1989) *Mitos, indicios, emblemas*. Editorial Gedisa, Barcelona,..
- HALPERIN DONGHI, T. *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. EUDEBA, Buenos Aires, 2002.
- LLOMOVATTE, S., NAIDORF, J. Y PEREYRA, K., *La Universidad Cotidiana. Reflexiones teóricas y experiencias de transferencia Universidad-Sociedad*. Docuprint S. A., Buenos Aires, 2007.
- MANGONE Y WARLEY, *Universidad y Peronismo (1946-1955)*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1984.
- MARTÍNEZ DEL SEL V. RICCONO G. 2012 *Universidad y Peronismo: Un análisis de los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires entre los años 1943 y 1955*. Trabajo presentado en el Tercer Congreso de Estudios sobre el Peronismo (1943-2012), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.
- NAIDORF, J., *Los cambios en la cultura académica de la universidad pública*. EUDEBA, Buenos Aires, 2009.
- NEIBURG, Federico (1998), *Los intelectuales y la invención del peronismo*. Editorial Alianza, Buenos Aires.
- PEREZ LINDO A. (1985), *Universidad, Política y Sociedad*, Buenos Aires, EUDEBA
- PLOTKIN, M. (2007). *Mañana es San Perón*. Editorial Prometeo, Buenos Aires.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

- PUIGGRÓS, A. (1993). *Historia de la educación en Argentina*. Tomos V y VI. Editorial Galerna, Buenos Aires.

- REIN, R. Y SITMAN, R. Comp. 2005, *El primer peronismo. De regreso a los comienzos*,. Ed.Lumiere, Buenos Aires.

- SCHIAVI, M. (2008) *La resistencia antes de la resistencia. La huelga metalúrgica y las luchas obreras de 1954*. Editorial El Colectivo. Buenos Aires.

- SIGAL, S. (1991) *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Intelectuales y expertos en la definición de las ciencias de la educación y la modernización de las ciencias sociales en Argentina (décadas del '60 y el '70).

Jorgelina Mendez

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

jorgelinamendez@gmail.com

Introducción

La investigación que presentaremos en esta ponencia corresponde al trabajo de Tesis de Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades con Mención en Historia de la Universidad Nacional de Quilmes. Dicho trabajo está dirigido por la Dra. Ana María Montenegro (UNCPBA) y Co-dirigido por la Dra. Flavia Fiorucci (UNQ)¹.

En el mismo proponemos reconstruir el proceso histórico que, en el marco de las Ciencias de la Educación, conllevó la renovación temática de la disciplina y la reconfiguración del espacio académico de la misma propiciando la aparición de una figura clave que irrumpe en este contexto: el experto. Este, si bien aparece como novedad, en realidad es el resultado de un pasaje, de una cualificación al interior de la propia producción de conocimiento, que demanda el desplazamiento desde una figura previa: el intelectual. Considerar la irrupción del experto dentro de un “pasaje” supone reconocer que no existe el reemplazo o la sustitución del intelectual, y que su aparición no es inmediata sino, que por el contrario ambas conviven, se yuxtaponen y se alternan dentro de la comunidad académica hasta la década de los noventa. A partir de ese momento, aunque pervive la denominación, el experto muta su oficio.

¹ La misma fue realizada con el respaldo de una Beca de Perfeccionamiento de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires asentada en el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Asimismo, dicha beca que contempló otras acciones de investigación, está dirigida por la Dra. Renata Giovine y Co-dirigida por la Dra. Ana Montenegro, ambas investigadoras de dicho núcleo.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

En la segunda mitad del siglo XX las ciencias sociales vivieron un proceso de emergencia y desarrollo muy importante en la Argentina. La creación de carreras universitarias en un caso, la renovación de temas, problemas y métodos en otros, fueron acompañadas de una ampliación y diversificación del mundo académico llamado generalmente “modernización”.

La renovación del campo universitario que se inauguró con la caída del peronismo fue el espacio fértil que le dio sustento al desarrollo de las ciencias sociales en nuestro país. Las universidades vivieron un momento de apogeo y expansión inédito para la época. Conjuntamente, los aportes del funcionalismo norteamericano y de la perspectiva desarrollista, tuvieron una importante recepción dentro del campo académico universitario pero también, dentro de los ámbitos gubernamentales.

Estas renovaciones, tanto teóricas como institucionales, fueron fundamentales en la transformación de la figura del intelectual en función de las nuevas demandas sociales y científicas del contexto haciendo su aparición la figura del experto o especialista.

Dentro de este proceso general las ciencias de la educación emergieron como una disciplina fundamental dentro del campo social. La misma no es un constructo totalmente nuevo, por el contrario, entra en continuidad con la “pedagogía” aunque supone un cambio importante respecto de la misma. Al mismo tiempo el campo intelectual ligado a las ciencias de la educación entra en sintonía con las transformaciones más generales que, como señalamos, incluye no sólo la renovación de los temas a investigar y las metodologías a aplicar sino, fundamentalmente, una transformación en el oficio del investigador.

De esta manera podemos ligar los cambios con las transformaciones en la cultura académica también bajo la influencia del modelo norteamericano y los postulados del funcionalismo y el tecnocratismo. Las representaciones del investigador como un intelectual que trabaja solitariamente sintetizando sus reflexiones y lecturas en obras escritas fueron dando paso a otras nuevas ligadas al trabajo en grupos de investigación, muchas veces interdisciplinarios, preocupados por atender a los problemas que se presentan en la sociedad desde una perspectiva práctica.

Dentro del contexto histórico donde se inserta nuestra investigación la universidad dejó de ser el espacio por excelencia para la investigación y la producción académica compartiendo esta tarea con organismos gubernamentales de planificación (CONADE, CONASE), organismos internacionales de cooperación (UNESCO, OEA, OIT, etc) e instituciones financiadas de manera privada que constituyeron grandes polos de producción de saberes como el Instituto Torcuato Di Tella (ITDT), el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) o el Consejo Federal de

Inversiones (CFI). Estos últimos jugaron un papel fundamental con el advenimiento del gobierno militar del General Onganía como refugio de investigadores renunciantes de las universidades- especialmente de la UBA- ante la intervención y el despido o renuncia de docentes e investigadores. Desde allí, mantuvieron relaciones con los otros dos, los gubernamentales y los internacionales a través de investigaciones conjuntas, asesorías entre otros.

Definición del tema y el problema de investigación

Dentro de este universo particular **la problemática** que pretendemos estudiar se enmarca en las transformaciones producidas en el campo de las ciencias de la educación fundamentalmente en la particular configuración que asume un grupo de investigación- el Centro de Estudios en Ciencias de la Educación (CICE)- que si bien nace en el seno de la Universidad de Buenos Aires por cuestiones de índole política, señaladas anteriormente, se consolidará en el marco institucional del ITDT a quien se anexará luego de septiembre del '66.

Es importante atender el cariz que reviste esta institución al consolidarse por fuera de una Universidad y la vasta producción académica (documentos, libros, cursos, investigaciones, etc) que realizó especialmente en sus primeros años de existencia. Además buscamos indagar las vinculaciones con otras instituciones nacionales e internacionales y la inserción de los investigadores en tanto miembros plenos, asesores, etc. También las estrategias de formación de recursos humanos y el tenor y la influencia teórica de su producción académica en tanto nos permitirá comprender las transformaciones que operan en el oficio del investigador.

El **interrogante central** de esta investigación es hasta qué punto, de qué manera y con qué estrategias el CICE generó un espacio académico que permitió la delimitación de esta figura. Nuestra principal **hipótesis** es que el mismo constituyó un ámbito de formación académica pero también de recursos humanos en el campo de las ciencias de la educación contribuyendo, junto con otras instituciones educativas y de cooperación internacional, al desplazamiento de la figura del intelectual a la del experto.

En función de ello nuestro objetivo general plantea **analizar las transformaciones que se dan en el campo de las Ciencias de la Educación, especialmente en el CICE, y los cambios en el oficio del investigador que nos permiten dar cuenta del pasaje de la figura del intelectual al experto.**

Para ello el conjunto de objetivos específicos apuntan a abordar distintos ángulos del mismo. Por un lado buscamos indagar la conformación y organización del CICE en el marco institucional del ITDT así como las vinculaciones establecidas con otras instituciones nacionales e internacionales. Por otro lado identificar las diferentes acciones (investigaciones, publicaciones, etc) que se llevaron adelante desde el CICE, que nos permitan reconstruir las trayectorias profesionales de sus investigadores y comprender la construcción de la figura del experto en dicho contexto. Finalmente pretendemos detectar los principales temas de investigación y las influencias teóricas que se recortan en las mismas a fin de caracterizar el campo de estudio de este centro de investigación.

Abordaje teórico y metodológico

Algunas definiciones teóricas

Para el abordaje teórico de esta investigación no se cuenta con un marco teórico establecido y prefijado. Nuestro análisis pretende tener como punto de partida la reconstrucción de un proceso histórico con características particulares, es por ello que partimos de la definición de dos categorías centrales: Intelectual y Experto.

La categoría intelectual es un término multívoco y polémico (Altamirano, 2005) inscripto en diversas tradiciones teóricas pero, sin embargo, sobre el que es posible establecer algunas demarcaciones comunes. A través de los aportes de la teoría gramsciana (Gramsci, 1975), las definiciones introducidas por Altamirano (op.cit), Sigal (1991), Neiburg y Plotking (2004) entre otros autores, podemos referirnos a un Intelectual como a un letrado, en su mayoría titulados aunque no exclusivamente universitario - por ejemplo, la Escuela Normal fue un importante espacio formativo en el caso de los intelectuales ligados al ámbito educativo. Estos son, asimismo, portadores de un saber general cargado de valores propios del grupo – por ejemplo conocimiento crítico, autónomo- y con una cierta legitimación que les permite hacer intervenciones válidas y producir conocimiento en el espacio social. Su pertenencia al grupo está dada no sólo por los méritos personales sino, principalmente, por la mirada de otros actores entre los que se encuentran sus pares o colegas. Finalmente, los intelectuales, como trataremos de mostrar en el caso argentino, se encuentran fuertemente ligados a los grupos gobernantes, por atracción o por rechazo, lo que los

lleva a circular por los espacios de poder o de conocimiento según el tipo de relación que mantengan con estos grupos.

Esta figura que acabamos de describir perderá su lugar hegemónico en el ámbito académico que comenzará a ocuparse con la figura del experto y desde allí convivirán en dicho espacio. En líneas generales los trabajos que componen el Estado de la Cuestión² de nuestra investigación ratifican a la década del '60 como un punto de quiebre fundamental con respecto al campo de las ciencias sociales y, especialmente, de la pedagogía. No obstante la complejidad que reviste el pasaje de la figura del intelectual a la del experto, aunque es analizada tangencialmente en los mismos demanda de nuevos abordajes para poder adentrarnos en la especificidad del intelectual/experto educativo.

A principios del siglo XX sobresale, en el campo educativo, la figura del intelectual comprometido e interesado por las problemáticas de su contexto (aluvión inmigratorio, ascenso de las clases medias, demandas por una ciudadanía política ampliada) que veían expresada en la realidad educativa y que buscaban superar desde su doble pertenencia al campo académico por un lado, y al campo político por otro. En este sentido, y en un trabajo anterior (Méndez, 2010; 2011), comenzamos esta tarea reconstruyendo una figura emblemática de principios de siglo XX: el “intelectual reformista” donde se destacan las figuras de Joaquín V. González y Juan R. Fernández.

Desde mediados del siglo XX el lento pasaje hacia la figura del experto nos interpela a reconstruir otro contexto socio-histórico y adentrarnos en la particularidad que asumen las ciencias de la educación en él. Este bagaje toma nuevas connotaciones al ampliar a otros referentes del campo intelectual educativo como Victor Mercante y Juan Mantovani ineludible en la configuración de las primeras carreras de ciencias de la educación y en la irrupción, en el caso de Mantovani, de las concepciones que abonaran a la figura del experto a fines de la década de los '50. Juan Mantovani, es una figura interesante de pasaje. Recupera en estos años el cargo del que había sido desplazado durante el peronismo (Puiggrós, 2003) en la materia Pedagogía y asume como el primer director del Departamento de Educación. Aunque formado en la UNLP es reconocida su tradición espiritualista, a la que adhirió desde sus diferentes cargos, aunque dando lugar a la expresión de otras, que llegaron con la creación de la carrera, y que se expresan mayormente en el funcionalismo norteamericano y el tecnocratismo (Southwell, 2003).

2 Entre los más relevantes señalamos aquí Blanco, 2010; Neiburg y Plotking, 2004; Suasnabar 2004; Suasnabar y Palamidesi, 2006; Puiggrós, 1988;2003; Southwell, 2003; Carlino, 1993; Osanna y otros, 2010;

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Sin duda, este es el momento donde empieza a conseguir mayor relevancia la figura del experto. Sobre esta figura hay un mayor acuerdo sobre su definición, no obstante queremos realizar algunas salvedades. Las definiciones introducidas por Neiburg y Plotking (op.cit) y Smith (1991) plantean que el surgimiento del vocablo está dado en Norteamérica en la segunda posguerra en el marco de la guerra fría. En este contexto el experto se insertará en ámbitos gubernamentales al servicio de determinados proyectos, desarrollando su conocimiento en espacios específicos y, poco a poco, esa actividad también se irá desarrollando en los organismos internacionales quienes adquieren roles y tareas específicos en este contexto.

Una de las características distintivas de su trabajo es la de sostenerse en la neutralidad que supone “la técnica” en la que fue preparado durante su entrenamiento y que como tal acreditan sus credenciales. El fuerte valor asignado a la neutralidad y a la técnica está directamente relacionado con las corrientes teóricas que dominaron a las ciencias sociales (especialmente norteamericanas) en la posguerra como el funcionalismo y el tecnocratismo que terminaron erigiéndose como valores propios del experto.

Desde nuestra concepción es necesario hacer una primera y provisoria distinción entre el experto y el técnico. Este último aparece en escena en nuestro contexto como funcionario público, es decir aquél que, con su formación y entrenamiento, lleva adelante sus tareas en ámbitos gubernamentales algunos de los cuales son creados en el auge del desarrollismo y la planificación como herramienta de política pública.

El experto, también está preparado para la función técnica pero, tal como aquí lo consideramos, el mismo se caracteriza por mantiene tener una fuerte implicancia en el campo académico desempeñándose mayormente como profesor y/o investigador en la Universidad. Su principal punto de distinción con el intelectual es, que a diferencia de este, su reconocimiento y legitimidad provienen de la especialización de su formación y conocimiento y la inserción en ámbitos de investigación sistemática (universitarios o extra universitarios como ya veremos) con la consecuente participación en actividades científicas de carácter periódico como congresos, simposios o publicaciones.

Recuperamos aquí los aportes realizados por el campo de estudios sobre las profesiones que nos permiten comprender cómo el proceso de “profesionalización” (Gonzalez Leandri, 1999) fue un factor fundamental para producir la aparición de la figura del experto y su expansión por el campo educativo. Sin duda las Universidades cumplieron un papel fundamental aquí -en nuestro caso el proceso de renovación y modernización que como señalamos se produjo luego de la caída del

peronismo- por ser espacios privilegiados de enseñanza y de investigación, otorgamiento de credenciales académicas o profesionales y de distribución de prestigio social y, también, como el espacio donde se insertan los mecanismos de producción y reproducción social de un grupo profesional.

Dentro de las mismas se generan las condiciones para la aparición de la “profesión académica” (Frederic, Graciano, Soprano, 2010) como un tipo de actividad que está ligada directamente al desempeño en los ámbitos universitario (aunque esta lectura después se complejice) y que adquiere determinadas características y rasgos comunes que se manifiestan en la práctica de profesores e investigadores permitiendo definirlos como profesionales. Si bien los autores no se refieren directamente a los intelectuales y los expertos la caracterización que realizan sirve de base para comprender los efectos que el avance de la profesión académica tuvo en función de permitir la emergencia de un tipo particular de profesión que se legitima en modos de hacer, divulgar y reproducir el conocimiento científico.

Este somero análisis de ambas figuras nos permite señalar que entre la década del '60 y la década del '70 se produce un cambio, un quiebre, hacia la figura del experto. Nuestra investigación se inserta en estas décadas aunque no pretende quedar atada a una temporización arbitraria sino más bien dar cuenta de una transformación que se gesta en este momento histórico pero que tiene precedentes y, al mismo tiempo, no es completa ni acabada.

Estructura del trabajo

Para llevar adelante este trabajo de investigación el mismo se divide en tres partes. La primera introducirá la discusión teórica acerca de la diferenciación entre la figura del intelectual, específicamente aquel ligado al ámbito educativo, y la del experto, anclada en distintos momentos históricos. Para reconstruir la figura del intelectual además de realizar un abordaje teórico de dicha definición se introducirán las trayectorias de personalidades emblemáticas del campo de las ciencias de la educación, ligados especialmente con el nacimiento y consolidación de la carrera universitaria, tales como Joaquín V. González, Víctor Mercante y, fundamentalmente, Juan Mantovani que a su vez permiten analizar los cambios paradigmáticos (positivismo, espiritualismo, funcionalismo) que los enmarcan. Por otra parte se introducirá provisoriamente una definición de la figura del experto y las particularidades que adquiere en el contexto que estamos insertos marcando la diferenciación con la figura del intelectual, por un lado, pero también con la figura del experto que se generaliza en

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

la década del '90 ligando su trabajo a las asesorías de los organismos internacionales, hacia los países tomadores de deuda externa, en función de establecer programas de reforma estructural de aspectos sensibles como lo son la salud, la educación, la seguridad, etc.

En el segundo abordaremos la modernización de las ciencias sociales y, específicamente, el desarrollo que tienen las ciencias de la educación en ese contexto buscando introducirnos en el clima que permitió sentar las bases para la instauración de nuestro objeto de estudio.

En el tercero construimos una caracterización del CICE en el marco del ITDT de manera de poder reconocer su especificidad como centro “nuevo” de investigación en educación y las acciones que se llevaron adelante que nos permiten comprender la transformación de algunos sus investigadores en “expertos”.

Aspectos Metodológicos

Para el abordaje metodológico de esta tesis, que tendrá como ya planteamos un sesgo histórico, será central el análisis de variadas fuentes relacionadas con el objeto informador en cuestión: el CICE en particular y el ITDT en general. Para ello plantearé un abordaje cualitativo que nos permita integrar por un lado a) estrategias de recolección a través del análisis de fuentes primarias como memorias y balances de las instituciones, legajos de personal, actas, informes, documentos de circulación interna, obras, de los autores, publicada en diferentes ámbitos nacionales e internacionales, entre otras; por otro lado b) entrevistas semi-estructuradas a informantes claves según una muestra intencional que agrupara a personal que se desempeñaba dentro del CICE tanto como investigadores como auxiliares o becarios.

Con respecto al análisis de las fuentes primarias tentativamente se pretende utilizar una combinación de analíticas que se incluyen en el campo del análisis de discurso tales como el análisis de contenido, sin descartar la incorporación de otras metodologías que permitan enriquecer la investigación. De esta manera pretendemos generar un conjunto de estrategias que nos permita interrogar a las fuentes a fin de poder detectar, las características institucionales, los argumentos que sustentan su creación, los sustratos teóricos que subyacen en las principales producciones del grupo y las prácticas- de investigación, de trabajo, de divulgación- que se constituyen desde allí.

Algunas consideraciones finales sobre nuestra investigación

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

En primer lugar queremos señalar que se trata de un trabajo que se encuentra avanzado tanto en los aspectos teóricos como metodológicos y que la tesis de Maestría resultante de esta investigación se encuentra avanzada en un 80 por ciento aproximadamente. En cuanto a ello se realizó durante fines del 2011 y principios del 2012 la recolección de fuentes primarias en el Centro de Información de la Academia Nacional de Educación (CIANE) que contenía gran parte de los documentos correspondientes a las Memorias e informes de investigación del CICE- donados por quien fue su directora Gilda Lamarque de Romero Brest- , en los Archivos del Instituto Di Tella que se encuentran localizados en la biblioteca de la Universidad Di Tella y en el Centro de Documentación e Información educativa (CENDIE) de la Biblioteca Nacional del Maestro que contiene copias de algunos documentos del CICE.

De ese trabajo de campo se extrajo una gran cantidad de datos e información acerca de las actividades del centro, sus investigaciones, etc. Sin duda son valiosos instrumentos las memorias del ITDT en general y del CICE en particular. Al mismo tiempo se emprendió una consulta a los organismos e instituciones con quienes se hallaban vinculados los investigadores del CICE (Graduate School of Harvard, UNESCO- Ginebra-, IPE-UNESCO, etc) con resultados dispares. En todo caso alcanzó para constatar su vinculación con las instituciones pero no para conocer el grado de alcance y profundidad de las mismas.

Por otra parte todavía se halla en proceso de realización las entrevistas con los “informante clave” que nos permitan contrastar la información relevada por las fuentes. Del total de tres entrevistas programadas sólo pudo realizarse una por el momento. La dificultad en la localización de los miembros de la institución, la negación de algunos integrantes a realizarla, la no respuesta a los intentos de contacto, el hecho de que una gran parte de quienes fueron investigadores principales haya fallecido, complejiza esta tarea. No obstante se mantienen los intentos por concretizar dichas entrevistas y permitir la finalización del trabajo de campo. Esta ha sido hasta el momento la mayor dificultad de nuestro trabajo.

Finalmente queremos detenernos en la importancia que reviste este trabajo desde el punto de vista del aporte y la contribución al campo. Sin duda tanto en el análisis del Estado de la Cuestión como en la reconstrucción del período histórico donde nos centramos (que se encuentra concluida en el corpus de la tesis) pudimos rastrear un importante número de trabajos que abordan el origen de las ciencias de la educación como disciplina y su enseñanza en el ámbito universitario, las influencias teóricas que modelaron las curriculas de aquellas carreras universitarias, su influencia en el campo educativo, pero, no encontramos un abordaje que permitiera incluir todas estas

dimensiones poniéndolas en relación con las transformaciones de las ciencias sociales y también del espacio académico. En ese sentido la figura del experto es la que nos permite reconstruir todo este proceso enfocando en aquello que nos interesa abordar: cómo se redefine el oficio del investigador en el marco de las alteraciones de la disciplina y cuáles son las particularidades que por ello adquiere.

Nuestro principal aporte esperemos que sea la posibilidad de re-pensar desde los orígenes de la disciplina y también, desde los orígenes de la sistematización en tanto campo de investigación, cómo se conformó el campo de estudios en ciencias de la educación, con que influencias teóricas, dentro de que marcos que posibilitaron u obstaculizaron su desarrollo y consolidación.

Por otra parte recuperar la trayectoria de una institución que no se encuentra lo suficientemente analizada y que tampoco está presente en la historia de la disciplina, por diversos motivos u olvidos a los que los que ha estado sometida, y que, sin duda, reviste una importancia fundamental para poder analizar a las ciencias de la educación tanto como carrera universitaria como campo de investigación, tal vez uno de los más extensos dentro del universo de las ciencias sociales hoy en día.

Por último centrarnos en el pasaje de la figura del intelectual al experto entendiéndolas como figuras complementarias y no antagónicas es lo que nos permitirá realizar un aporte válido para analizar las transformaciones en los sentidos, las prácticas y las formas de abordaje de las cuestiones educativas desde el campo académico entre principios del siglo XX hasta la actualidad.

Bibliografía

ALTAMIRANO, C (2006). *Intelectuales. Notas de investigación*. Editorial Norma, Buenos Aires.

CARLINO, F. (1993) “Transformaciones en la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA” en *Revista del IICE* N° 3, diciembre de 1993, año II, Facultad de Filosofía y letras y Miño y Dávila editores, Buenos Aires

FREDERIC, S.; GRACIANO, O.; SOPRANO, G. (Coords.) (2010) *El Estado argentino y las profesiones liberales, académicas y armadas*. Prohistoria, Rosario.

GONZALES LEANDRI, R. (1999) *Las profesiones: entre la vocación y el interés corporativo. Fundamentos para su estudio histórico*. Ed. Catriel, Madrid.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

GRAMSCI, A. (1975) *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Juan Pablos Editor, Buenos Aires.

OSSANA, E. y otros. (2010) *Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná 1920-1973*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná.

PLOTKING, M. Y NEIBURG, F. (Comp) (2004) *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la argentina*. Paidós. Buenos Aires.

PUIGGROS, A. (1988) *Imperialismo y educación en América Latina*, México Ed. Nueva Imagen

----- (2003) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Galerna, Buenos Aires.

SMITH, J. (1991) *Intermediarios de ideas. Los grupos de expertos (Think Tanks) y el surgimiento de la nueva elite política*. Grupo Editorial latinoamericano, Buenos Aires.

SOUTHWELL, M. (2003) “Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)” en PUIGGROS, A. (Dir.) *OB.CIT.*

SIGAL, S (1991) *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Puntosur, Buenos Aires.

SUASNABAR, C. (2004) *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Manantial, Buenos Aires.

SUASNABAR, C. Y PALAMIDESSI, M. (2006) “El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa” en *Revista Educación y Pedagogía* Vol. 18 N° 46. Universidad de Antioquia- Facultad de Educación. Medellín.

DISCIPLINAMIENTO Y CONFORMACIÓN DE “HOMBRES SANOS, FUERTES Y BUENOS” A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE EL PERONISMO (1946-1955)

Iván Pablo Orbuch¹

UBA/ FLACSO/ Centro de Estudios del Deporte (CED) – UNSAM

ivan_pablo@hotmail.com

Introducción

El poder es un conjunto de acciones sobre acciones posibles; opera sobre el campo de posibilidad o se inscribe en el comportamiento de los sujetos actuales: incita, seduce, facilita o dificulta; amplía o limita, vuelve más o menos probable; de manera extrema, constriñe o prohíbe de modo absoluto; siempre es una manera de actuar sobre un sujeto actuante o sobre sujetos actuantes, en tanto que actúan o son susceptibles de actuar. (Foucault, 1988: 238).

Pocas dudas parecen quedar acerca de la función del sistema educativo como uno de los espacios paradigmáticos a través del cual el Estado logró ejercer el dominio en la formación moral y social de los individuos para constituirlos en ciudadanos activos y productivos. (Giovine, 2012:19). En efecto, la educación y la pedagogía forman parte de ese campo estratégico de gobierno organizado en la modernidad, que se ocupó de la tarea de transmitir la cultura y garantizó la producción de sujetos dóciles y gobernables para los nacientes Estados nacionales. (Grinberg, 2011: 33). En la presente investigación, indagaremos en como la Educación Física y sus modos de implementación entre los años 1946 y 1955 contribuyeron decididamente en la formación de ciudadanos “buenos, sanos y fuertes”, funcionales al sistema de poder que gobernó la Argentina durante esos casi diez años.

El sistema educativo puede pensarse como una específica tecnología de gobierno tanto para la conducción, guía o dirección de los otros como de sí mismo, en la que se transmiten valores, creencias e identidades. En esa dirección, podemos afirmar que la gubernamentalidad hace

¹ Título del proyecto de investigación propio: Cuerpo, disciplina, patria y anticomunismo. Las concepciones de la Educación Física en Argentina entre 1936 y 1955.

Título del proyecto en el cual se enmarca y su director/a: Investigación desarrollada en el marco del armado de tesis de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Director: Dr. Pablo Pineau

Nombre del director/a de la beca: Beca programa Profor. Ministerio de Educación de la Nación.

referencia a la gestión y control de una población tanto desde los niveles macro, es decir desde el Estado, como en el micronivel, donde la escuela y la formación de los docentes juegan un destacado rol. Estos niveles están inmersos en una matriz de aparatos, lógicas, técnicas y variados controles de dispositivos. (Torres, 1998: 25)

Con esta palabra ‘gubernamentalidad’...entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. Segundo, por ‘gubernamentalidad’ entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente no dejó de conducir, y desde hace mucho, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar ‘gobierno’ sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno,[y por otro] el desarrollo de toda una serie de saberes. (Foucault, 2006, p. 136).

Foucault entiende que la gubernamentalización del Estado instala a la población y al hombre, así como a la táctica y la estrategia, ligadas con el saber, como elementos privilegiados para el ejercicio efectivo del gobierno (Juárez Nemer, 2012: 5).

Tomando en consideración estas herramientas teóricas intentaremos profundizar sobre como un análisis de la implementación de la Educación Física en las escuelas argentinas nos ayuda a establecer un hilo conductor que nos permita inteligir el proyecto político, social y económico que se encuentra a la base de las concepciones de dicha asignatura y la manera en cómo en ellas opera una cosmovisión acerca del cuerpo en un orden político determinado. Creemos, asimismo, que existen algunos vasos comunicantes entre la idea de cultura física que intentó implementar Perón desde la Educación Física con la noción de Comunidad Organizada que se pretendió construir durante su gestión, y que intentaremos, en esta fase exploratoria de nuestra investigación, al menos señalar.

Perón y la Educación Física

“Creo que educar es formar hombres sanos, fuertes y buenos y con una inteligencia capaz de conducir a esa bondad y a ese esfuerzo” (Perón, 1955: 9)

Juan Domingo Perón consideró que la actividad física cumplía un rol trascendente en el gobierno de la educación. Desde su llegada a instancias de poder en el año 1943 en la Secretaría de Trabajo y Previsión, hasta su destitución de la Presidencia por el golpe de Estado de 1955, el tema estuvo recurrentemente presente en sus discursos y en sus acciones de gobierno. Los discursos de Perón pueden ser caracterizados como “instrumentos de persuasión, herramientas de intercambio retórico en las que se constituyen las relaciones de poder y las categorías en la sociedad” (Popkewitz, 1999: 175). En palabras de Perón: “Junto a mis tareas de gobierno he realizado una permanente tarea de enseñanza y de persuasión” (Perón, 1953: 5)

Es pertinente señalar que el imaginario en torno a la Educación Física como parte de la formación integral que todo joven debía poseer, tanto en el plano intelectual, como en el físico y el moral fue previo al período peronista. En ese sentido creemos que resulta adecuado hablar de la existencia de un canon transhistórico, “compuesto por signos, afectos y símbolos que se manifiestan a través de retóricas visuales, orales y escritas de diferentes espacios y tiempos” (Carli, citado en Giovine, 2012).

El discurso peronista enfatizaba que la formación integral de los individuos debía ser física, moral e intelectual, dicho modo de impartir conocimientos tendría como corolario un cuerpo sano y vigoroso. “El hombre se educa en tres grandes aspectos, el intelectual, el moral y el físico. Aquellos que sacrifican lo moral y lo físico para dedicarse puramente a lo intelectual, forman un hombre incompleto sin equilibrio ni armonía humana”. (Perón, 1954a: 9), es por eso que “el Estado tiene la obligación de formar ciudadanos útiles, es decir capaces y virtuosos. Formar hombres sanos, fuertes y virtuosos con los conocimientos necesarios para ser capaces y prudentes al servicio de la patria y la sociedad” (Perón, 1954a: 10)

Un hecho trascendente acaecido durante el gobierno peronista, y con directas implicancias para el funcionamiento del sistema educativo, fue la creación del Consejo Nacional de Educación Física mediante un decreto nacional en el año 1947. Este Organismo se encontraba bajo la dependencia del Ministerio de Guerra y su función consistía en "dirigir, orientar, formar y fiscalizar todo lo referente a la educación física oficial y privada. Ello comprende: la gimnasia, los juegos y deportes, recreación, las colonias de vacaciones y los campamentos" (Lupo: 2004)

Otro concepto trascendente de la obra foucaultiana, y que creemos es útil para nuestro abordaje teórico, es el de biopolítica. El mismo es explicado a través del surgimiento de un cambio trascendental respecto a lo acontecido en las sociedades medievales europeas. Mientras que en un caso lo distintivo era que el gobernante podía “hacer morir y dejar vivir”, desde el siglo XIX,

cambian los métodos coactivos. A partir de aquí se trata de generar las condiciones sociales para que los cuerpos puedan convertirse en herramientas de trabajo a disposición del gobierno. Con lo cual se invierte la ecuación, ya que la biopolítica es una tecnología de gobierno que se abocará a regular procesos vitales de la población para que las personas sean productivas desde el punto de vista del capital. (Orbuch, 2012) “Tras un primer ejercicio del poder sobre el cuerpo que se produce en el modo de la individualización, tenemos un segundo ejercicio que no es individualizador sino masificador” (Foucault, 2000: 32).

El ministro de Salud Ramón Carrillo aseveraba que “hay que fijar un tipo argentino ideal, en estatura en conformación somática, visceral, psíquica al que tenemos que aproximarnos para poder decir algún día con orgullo, que tenemos un pueblo sano y fuerte” (Carrillo, 1952)

En palabras de Perón, “nosotros hemos sido los primeros en pensar que más vale cuidar bien a un hombre que a una máquina, porque entendemos que si una máquina vale mucho dinero, el hombre, económicamente considerado, también vale mucho dinero” (Perón, 1954b: 8), es por eso que

“si ese hombre se muere porque se ha descuidado su salud, es indudable que el Estado pierde una enorme cantidad de dinero; tanta como quizás no la pierda cuando se destruye una máquina, un automóvil o cualquier elemento de uso económico, clasificado como bienes de capital en el inventario del haber patrimonial de la Nación. Los bienes de capital más valiosos que la Nación son, precisamente, sus hombres y todo en la comunidad debe estar al servicio de esos hombres” (Perón, 1954c: 9).

Por tal motivo, “no debe haber un operario, por humilde que sea, que no haya recibido una enseñanza que lo capacite para rendir al máximo con el mínimo de esfuerzo” (Perón, 1954c: 7). En efecto, el objetivo principal dentro del proyecto peronista era “terminar con lo que se ha llamado un país de holgazanes para hacer un país de trabajadores y de productores” (Perón, 1954a: 9). La misión de la Educación Física en ese sentido fue relevante. En esa dirección, las prácticas pedagógicas que exceden las relaciones que se establecen en la escuela pueden ser interpretadas como dispositivos especializados de producción y reproducción de la cultura (Bernstein, 1998: 36). Siguiendo a Karina Ramaccioti (2005), podemos afirmar que bajo el gobierno peronista se consolida en la Argentina una sociedad disciplinaria, una sociedad de trabajadores y de productores que van de casa al trabajo y del trabajo a casa. La idea de disciplinamiento que aporta la Educación Física, tal como fue implementada durante estos años, puede ser pensada como funcional al esbozo de la Comunidad Organizada que planteó Perón en numerosos discursos.

La población va a aparecer como el fin último por excelencia del gobierno: porque, en el fondo, ¿cuál puede ser su meta? Ciertamente no la de gobernar, sino la de mejorar el destino de las poblaciones, aumentar sus riquezas, la duración de su vida, su salud; y los instrumentos que el gobierno se otorgará para obtener estos fines son, de algún modo, inmanentes al campo de la población, ya que esencialmente sobre ella obrará directamente mediante campañas, o más aún, indirectamente mediante técnicas que permitirán, por ejemplo, estimular, sin que las gentes se den cuenta de ello, la tasa de natalidad, o dirigiendo hacia tal o cual región, hacia tal actividad, los flujos de población. (Foucault, 1991:216).

La población emerge entonces como el terreno por excelencia del arte de gobernar. Ésta se convierte en el objeto que el gobierno debe siempre tener en mente en cuando a conocimiento y práctica, si quiere ser capaz de una administración racional y efectiva.

No existen leyes que regulen, protejan y organicen la actividad física de la población. Para la inteligencia de los hombres se ha legislado extraordinariamente; vean ustedes todas las leyes sobre enseñanza y organización de la enseñanza. Y posiblemente con esto se ha estado haciendo algún mal al país. Sí, porque nos ha interesado tener hombres muy inteligentes sin distinguir si lo eran para el bien o para el mal (Perón, 1954b:7).

En esa dirección, “pensamos que la Educación Física realizada correctamente, junto con la instrucción intelectual, están capacitados para conformar en el hombre y en la mujer el alma aparente para que cada uno sea, además de sabio y prudente, una buena persona” (Perón, 1954b:7). A tales efectos, la colaboración prestada “por el más encumbrado de los dirigentes así como por el más modesto de los dirigentes, serán claves para la defensa de la salud física y del potencial humano de la Nación” (Perón, 1954b:7)

La educación debía darse desde la niñez:

Habrá que decirles después a la mamá que lo tenga todo el día a su lado atado a la pollera, que lo deje que corra, que se golpee un poco, que empiece de niño dejándolo un poco en libertad. La madre dejar que el chico se golpee un poco, porqué después si se golpea de grande va a sentirlo más. Criar chicos y hombres. Todo esto presupone una educación en el pueblo (Perón, 1954b:8).

El estímulo a la actividad física se encontraba ligado a las prácticas preventivas desarrolladas en el área de la salud, pero también a la vigilancia, puesto que “si por algo debemos preocuparnos en forma especialísima es precisamente por la salud de las muchachas y de los muchachos, por aquello que decía Martín Fierro, que árbol que nace torcido, nunca su tronco se endereza”. (Perón, 1954b:8)

De acuerdo con Grinberg (2011) podemos afirmar que en determinados momentos la noción de gubernamentalidad se encuentra estrechamente vinculada con la idea de biopolítica. A través de la misma, podemos comprender el momento en que la vida de la población se vuelve blanco y objeto de poder, de este modo las acciones del Estado se dirigen a potenciar la vida, ya no de los individuos, sino de la población. Una nueva tecnología:

que se aplica a la vida de los hombres, e, incluso, se destina, por así decirlo, no al hombre/cuerpo sino al hombre vivo, al hombre ser viviente; en el límite, si se prefiere, al hombre/especie. Más precisamente, se diría lo siguiente: la disciplina trata de regir la multiplicidad de los hombres en la medida en que esa multiplicidad puede y debe resolverse en cuerpos individuales que hay que vigilar, adiestrar, utilizar y, eventualmente, castigar. Además, la nueva tecnología introducida está destinada a la multiplicidad de los hombres, pero no en cuanto se resumen en cuerpos, sino en la medida en que forma, al contrario, una masa global, afectada por procesos de conjunto que son propios de la vida, como el nacimiento, la muerte, la producción, la enfermedad, etc. (Foucault, 2000: 220.)

Conclusiones:

Las concepciones en torno a la corporalidad y referidas a la implementación de la Educación Física esbozadas y puestas en práctica por el Presidente de la República Argentina, Juan Domingo Perón, no representaron en modo alguno voces aisladas. Su responsabilidad en el desempeño de cargos de importancia en el plano de la vida política nacional es una demostración palmaria de esta aseveración. Podemos considerarlas como una expresión de un clima de época, es decir como pensamientos históricamente situados que constituyen horizontes colectivos de sentido (Giovine, 2012: 23). En efecto, una característica distintiva del sistema educativo es su operación de traducción de los discursos sociales externos. (Bernstein, 1998: 57) Los modos en que se puso en funcionamiento la Educación Física en las escuelas colaboró activamente con el propósito de

aumentar las fuerzas del cuerpo en términos de productividad económica y disminuirlas en función de la sujeción política a las élites gobernantes (Foucault, 2009).

Bernstein (1998) nos brinda conceptos que pueden ser de utilidad para describir los modos de implementación de la Educación Física en los gobiernos de Juan Domingo Perón. En su trabajo Pedagogía, control simbólico e identidad realiza una descripción de las diversas Identidades Pedagógicas, que desde su perspectiva están en pugna permanente por producir e institucionalizar sus postulados. El autor menciona la Identidad Pedagógica Retrospectiva, este subtipo se encuentra compuesto por grandes narrativas o discursos nacionales del pasado, religiosos o culturales. Cuestiones que se pueden verificar en al menos hasta 1951, cuando se empieza a tornar visible su disputa por el espacio simbólico con la Iglesia (Plotkin, 1993, Bianchi, 2001, Caimari, 2010). Esa gran narrativa del pasado es recontextualizada, con el objetivo de estabilizar el pasado en un futuro incierto. Este sesgo y la forma de gestión que lo acompaña, en vez de conducir a un control fuerte sobre los resultados de la educación, pone atención en los insumos a la educación, es decir, los contenidos. La base social colectiva que hace las veces de aglutinador en torno de esa narrativa se privilegia por sobre el desarrollo individual, siendo esta primacía una de las características de la denominada Comunidad Organizada: “El individuo se hace interesante en función de su participación en el movimiento social, y son las características evolutivas de éste las que reclaman atención preferente. Para derribar las defectuosas concepciones de la etapa de los privilegios fue necesario un implacable desdoblamiento de la fortaleza-unidad del individuo”. (Perón, 1949: 19).

“Hay que recordar que, a diferencia de la dominación, el gobierno sobre la conducta nunca es obligado, nunca se hace en contra de la propia voluntad. Las personas están siempre en posibilidad de sublevarse. Pero si no lo hacen, si los estados de dominación (económica, sexual, racial, laboral, colonial, etc.) logran mantenerse, esto no se debe tanto a que el poder se haya vuelto "total", sino a que han sido creadas ciertas condiciones de aceptabilidad que son recibidas por un sector considerable de los dominados. Lo que hacen precisamente las tecnologías gubernamentales es coadyuvar a crear y mantener unos estados de inequidad que son tenidos como "racionales"(y, por tanto, aceptables) tanto por gobernantes como por gobernados” (Castro Gómez, 2011).

Entendemos que dichas condiciones se dieron en Argentina entre 1946 y 1955 bajo la presidencia de Juan Domingo Perón, y esperamos que nuestra investigación sirva para seguir indagando, en lo que pensamos tal vez sea nuestro principal aporte, sobre las múltiples vinculaciones entre la Educación Física, el disciplinamiento de la sociedad y la gubernamentalidad en determinados contextos históricos.

Bibliografía:

Aisenstein, A. (1996). Currículum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico en la educación física: entre la escuela y la formación docente. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Aisenstein, A, Sharagrodsky, P. (2006). Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, Género y Pedagogía. 1880-1950. Buenos Aires: Prometeo.

Bernstein, B. (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata.

Bianchi, S. (2001). Catolicismo y peronismo. Religión y política en la Argentina 1943- 1955. Buenos Aires: IEHS.

Caimari, L. (2010). Perón y la Iglesia Católica. Buenos Aires: Emecé.

Carli, S. (1992). El campo de la niñez: entre el discurso de la minoridad y el discurso de la educación nueva. 1916-1945. En Puiggrós, A (direc). Escuela, democracia y orden. Colección: Historia de la educación en la Argentina, Tomo III. Buenos Aires: Galerna.

Carrillo, R. (1952) Plan Analítico Sintético de Salud. Ministerio de Salud. Buenos Aires.

Castro, Gómez, S. (2010). Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michael Foucault. Bogotá: Siglo del Hombre.

Cortes Salcedo, R. , Grinberg, S. y otros. (2011) Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporánea. Bogotá: Idep

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder, en Dreyfus, H. y Rabinow, P., Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica, México: UNAM.

Foucault, M. (1990). Tecnologías del yo. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (1991). La gubernamentalidad, en AA. VV., Espacios de poder, Madrid: Ediciones La Piqueta.

Foucault, Michel. (2000) Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2006). Seguridad, Territorio, Población. Curso en el Collège de France (1977-1978). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Foucault, M. (2009). Vigilar y Castigar. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gené M. (2005). Un mundo feliz. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Giovine, R. (2012). El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Juárez Némer, O. (2012, julio). Discursos de verdad: ficción de sí mismo y gubernamentalidad en la invención del futuro, Ponencia presentada en “Terceras Jornadas de Debate Actuales de Teoría Política Contemporánea”. Buenos Aires.

Lupo, V. Historia política del deporte argentino (1610-2002). Buenos Aires: Corregidor, 2004.

Ramacciotti, K. (2005). Las huella eugenésicas en la política sanitaria argentina (1946-1955) en Miranda, M. y Vallejo G. (compiladores): Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino, Buenos Aires: Siglo XXI.

Perón, J. Conferencia magistral al cierre del Primer Congreso Nacional de Filosofía, Mendoza, 9 de abril de 1949.

Perón, J. (1953) Inauguración del año lectivo. Buenos Aires: Subsecretaría de Información.

Perón, J. (a) Discurso ante Delegados a la Asamblea de la Liga Estudiantil Argentina, Buenos Aires, 8 de noviembre de 1954.

Perón, J. (b) Discurso a los profesores del INEF de San Fernando, Buenos Aires, 12 de noviembre de 1954.

Perón, J. (1954c) Tenemos un pueblo bueno y capaz para el deporte. Buenos Aires: Secretaría de Prensa y Difusión.

Perón, J. (1955) Entrega de los premios a los gadores de los campeonatos infantiles “Evita” y juveniles “Juan Perón”. Buenos Aires: Secretaría de Prensa y Difusión.

Plotkin, M. (1993). Mañana es San Perón. Buenos Aires: Ariel.

Popkewitz, T. y Brennan, M. (2000): Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares en Popkewitz, T. y Brennan, M.: El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en educación. Barcelona: Pomares - Corredor.

Popkewitz, T. (1999). Sociología política de las reformas educativas. Madrid: Morata.

Rose, N. (1992). El gobierno en las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo. Archipiélagos, N° 29, Madrid: Editorial Archipiélagos.

Somoza Rodríguez, M. (1997). Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y hegemonía en Argentina (1946-1955), Bs. As: Libros del Riel.

Torres, J. (1998). “Prólogo. Nuevas posibilidades en la revisión de los discursos educativos”. En T. Popkewitz. Los discursos redentores de las ciencias de la educación. Sevilla: M.C.E.P.

LA POLÍTICA EDUCATIVA EN ARGENTINA A MEDIADOS DEL SIGLO XX. PROBLEMAS, DEBATES Y DESAFÍOS.

Eva Mara Petitti¹
(GMSSPAM/UNMdP/CONICET).
marapetitti@yahoo.com.ar

Fundamentación

El objetivo de esta ponencia es plantear y poner en discusión los avances, problemas y desafíos que actualmente presenta la investigación que me encuentro desarrollando en el marco del Doctorado en Historia de la UNMdP con una beca de postgrado del CONICET, sobre las políticas educativas durante el primer peronismo y el gobierno que lo proscribió (1946-1958). El propósito general de dicha investigación es analizar la política educativa, los discursos y las prácticas a que dio lugar la educación pública elemental e indagar en las interrelaciones establecidas entre los distintos actores involucrados, tomando como punto de observación la provincia de Buenos Aires.

El análisis del peronismo en provincias como Córdoba, Santa Fe, Tucumán o los Territorios Nacionales en los que avanzó abriendo un fructífero campo de estudios y debates la obra de Macor y Tcach (2003), además de la Provincia de Buenos Aires (Panella, 2005; Melon y Quiroga 2006; Aelo, 2006), ha puesto de manifiesto la complejidad y las tensiones que supuso su acelerada conformación a partir de realidades bien diferenciadas. El distrito bonaerense caracterizado por su extensión y heterogeneidad, es un observatorio relevante en el escenario nacional, tanto por su peso demográfico y económico como por su accionar político (Walter 1987). Si bien se han producido importantes avances en este sentido para el período del primer gobierno peronista (Aelo, 2006), es muy poco lo que conocemos sobre las gobernaciones del período posterior. Aunque existen importantes estudios sobre la “Revolución Libertadora” y sus efectos en el plano nacional (James, 2003; Spinelli, 2005), menos estudiado ha sido el caso de Buenos Aires.

¹ Proyecto de investigación propio: Estado y políticas educativas durante y después del primer peronismo: una mirada desde la provincia de Buenos Aires (1946-1958).

Proyecto en el cual se enmarca y su directora: Peronismo y Antiperonismo en la provincia de Buenos Aires: estado, política y administración (1945-1958).

directora de la beca: María Liliana Da Orden

En las últimas décadas la renovación historiográfica ha impactado enormemente en los estudios sobre el peronismo. A partir de la multiplicación de estudios y la reducción de la escala de análisis, las nuevas investigaciones han iluminado una faz del peronismo, que parecía eclipsada hasta entonces por un discurso empeñado en reproducir los alegatos de los actores contemporáneos a los hechos. En efecto, la renovación permitió ver que el estado no era tan homogéneo, ni el partido tan vertical, como se había señalado hasta entonces.² Sin embargo, la educación, más allá de aquellos trabajos que han señalado sus aspectos democratizadores, constituye un reducto en el que se conserva la imagen de un estado homogéneo y compacto que avanzaba sobre la sociedad civil. Así Flavia Fiorucci en su trabajo sobre bibliotecas populares sostiene que si bien las mismas fueron apoyadas por el gobierno y ese apoyo no se tradujo en sujeción ideológica, lo que sucedió en el área de educación fue diferente “donde la escuela estuvo sometida a una progresiva centralización y fue utilizada como una herramienta clave en el adoctrinamiento ideológico de la población.” (2009: 552)

Sin pretender negar los intentos por parte del gobierno peronista, como así también de aquellos que lo antecedieron y sucedieron en el tiempo, por emprender una tarea de adoctrinamiento, consideramos que sería ingenuo suponer que lo proyectado tuvo un impacto total y lineal (sea de aceptación o rechazo) sobre los actores involucrados en la comunidad educativa. En nuestra pesquisa partimos del supuesto de que el proyecto oficial era menos homogéneo de lo que se ha señalado y que la comunidad educativa resignificó las políticas educativas emanadas desde el estado, tomando y reapropiando aquello que consideraron pertinente y oponiéndose a aquello otro que los perjudicaba. En este sentido, nos interesa la posibilidad de una conexión entre ambos actores, es decir, la posibilidad de la comunidad educativa de tender puentes hacia el estado (Rockwell, 2007; Joseph y Nuget, 1994).

Principales problemas y supuestos:

1. La política educativa del peronismo y luego la del antiperonismo, ¿se trató de una política educativa monolítica y homogénea? En un trabajo anterior hemos adelantado sobre este interrogante para el período de la gobernación de Domingo Mercante y hemos comprobado que la política educativa llevada a cabo durante esos años lejos de una política educativa monolítica y homogénea en la que el estado implantó un proyecto de manera total, debió adecuarse no sólo a las presiones de otros actores sino también a las disidencias internas de los gobiernos de turno. En efecto,

² Tal como lo ha demostrado Rein (2009) y Palacio (2009) por citar dos estados de la cuestión para nos extendernos en esta materia.

consideramos que fue resultado de un proceso complejo y heterogéneo, en el que intervinieron factores entrelazados y participaron grupos sociales con intereses y proyectos diferentes, entre los cuales no sólo mediaron designios de socialización política, sino que además los aspectos técnicos y los objetivos de justicia social ocuparon un lugar importante en la diagramación de las políticas educativas (Petitti, 2012). En este proyecto, partimos del supuesto de que es posible extender esta respuesta al resto del período de nuestro estudio.

2. ¿Cuál fue el grado de autonomía que tuvo la política educativa de la provincia de Buenos Aires frente al estado nacional que había aumentado sus capacidades? Esta pregunta atraviesa toda la tesis y ha sido respondida para el período 1946-1952 en un trabajo al que referíamos anteriormente. El vínculo respecto a la consecución de la política nacional es importante, sin embargo, consideramos que en el proceso de constitución del Ministerio de Educación entraron en juego diferentes actores y objetivos que iban más allá de un simple encauzamiento con el orden nacional. Apoyamos esta afirmación a partir de dos indicios. Por un lado la posibilidad de la provincia de extender su influencia sobre la educación primaria, un camino que se había comenzado a transitar durante los años anteriores y en el que se avanzaría a partir de la jerarquización de ciertas áreas como la destinada a la psicología educacional y la orientación profesional y la extensión de su injerencia en la educación terciaria a partir de la creación de los Institutos de Superiores de Pedagogía, destinados a cubrir las necesidades del sistema educativo así ampliado. Por otra parte la posibilidad de llevar a cabo una reforma educativa que hasta el momento no se había podido realizar, la cual implicó no sólo la transformación de los contenidos y de la selección de los libros de texto, sino también el reemplazo de la ley de Educación Común sancionada en 1875 por la ley 5650, una normativa que a pesar de los cambios políticos posteriores continuaría vigente hasta 1995 (Petitti, 2012).

3. Si bien, algunos estudios abordaron la educación durante el peronismo enmarcada en un período más amplio, han concluido sus investigaciones en 1955 (Carli, 2002; Gutiérrez, 2007) con la excepción de Mónica Rein (1998). Si bien esto se ha justificado en la ruptura que, como en otras áreas se produjo en materia educativa a partir de la “Revolución Libertadora”, consideramos que un abordaje con una periodización temporal que exceda al peronismo e incluya la gestión que lo proscribió resulta enriquecedor para analizar en qué medida las rupturas ideológicas y políticas que implicaron la gobernación de C. Aloé y por sobre todo las intervenciones de la “Libertadora”, se evidenciaron en el nivel de los planes y lógicas administrativas. Con esta periodización no nos proponemos analizar las políticas de peronización y aquellas de desperonización llevadas a cabo en

las escuelas que, en un giro de 180 grado realizado abruptamente un 16 de septiembre, marcaron las dos caras de una misma moneda. Por el contrario, nos proponemos, distanciarnos de una “perspectiva del peronismo encapsulada en sus diez primeros años de vida” (Acha y Quiroga, 2008). En este sentido, nos preguntamos en qué medida a pesar de las rupturas en el plano político e ideológico que implicaron las gobernaciones de la intervención, es posible encontrar elementos de continuidad referente al diseño institucional, las prácticas administrativas y la organización interna de las escuelas del período 1946-1958. Consideramos que a pesar de las rupturas en el plano político e ideológico que implicaron las gobernaciones de la intervención, es posible encontrar elementos de continuidad en las políticas educativas que refieren al diseño institucional, las prácticas administrativas y la concepción de la educación del período 1946-1958. Algunos indicios que nos llevan a formular estos supuestos son los siguientes: más allá del cambio de los altos funcionarios hay ciertos técnicos que continúan, especialmente en el área de psicología; se extiende la política en materia de presupuestos y construcciones escolares; la ley de Educación fue apenas modificada, siendo eliminadas las referencias explícitas al gobierno derrocado; por otra parte, recién en 1958 se modificó el reglamento de las escuelas y se incorporaron los consejos escolares.

4. La educación durante el peronismo y aunque con menor atención durante la etapa de la “Libertadora” ha sido estudiada desde una perspectiva cuyo enfoque estuvo centrado en las acciones que el estado llevo a cabo para adoctrinar a la sociedad, particularmente para “peronizar” y “desperonizar.” Si bien en algunos trabajos se ha profundizado en la política de democratización, que no ha sido negada ni siquiera por aquellos centrados en resaltar los rasgos de adoctrinamiento, en la mayor parte de los casos se ha tratado de una mirada “desde arriba” centrada en el accionar del estado. En nuestra investigación, nos interesa dar cuenta de las acciones y perspectivas de otros actores que además de los estatales, formaron parte de la política educativa. Nos referimos a los maestros, los padres, los vecinos y los alumnos. ¿En qué medida estos actores tuvieron una dinámica propia que en algunos momentos tuvo mayor conexión y en otras menor con las acciones del gobierno? Si bien el reemplazo de los Consejos Escolares constituyó, además de un intento de racionalizar el gobierno educacional, una medida para reducir la participación de la oposición en un espacio local de decisión, esto no implicó que la práctica se hubiese adecuado a este mandato. Tomamos como indicio el caso de la ciudad de Mar del Plata. Allí encontramos una importante participación de radicales y socialistas en las cooperadoras escolares. Incluso consideramos que es posible incorporar a las cooperadoras dentro de la sociedad política. Una mirada rápida a la conformación de sus integrantes es suficiente para señalar que representaban un espacio de

participación partidaria. En lo que respecta a los docentes, consideramos que es controvertida la idea que postuló la cooptación oficialista y la pasividad de la mayoría de los maestros. Un indicio de ello es que la ausencia de huelgas y la adhesión mayoritaria al gobierno no habrían implicado necesariamente estos comportamientos, además, la participación activa y particular de los docentes en protestas y acciones propositivas para mejorar las remuneraciones y las condiciones de vida del sector, consistían en reclamos que en ocasiones unificaban a los docentes como clase o como sector, más allá de sus diferencias políticas. Por otra parte la diferenciación maniquea que solo visualizó obsecuentes al gobierno y acérrimos opositores antiperonistas que resistieron las presiones de los ejecutivos nacionales y provinciales, puede ser discutida a partir de la comprobación de varias posiciones intermedias, mediadas por la coyuntura política, donde, por ejemplo, la CGT no resultó ser tan “obsecuente”, ni los no peronistas tan acérrimos opositores.

Objetivos específicos:

- Analizar el diseño institucional y las características de la administración de la Dirección General de Escuelas (DGE), luego Ministerio de Educación, teniendo en cuenta los factores técnicos y políticos que intervinieron en las reformas, así como el impacto de la diferenciación y especialización de las áreas en la incorporación de nuevos actores, durante la gobernación de D. Mercante, C. Aloé y los interventores de la llamada “Revolución Libertadora.” El estudio del diseño institucional nos posibilita acercarnos a la jerarquización otorgada a las diferentes áreas, así como los cambios y permanencias en la administración dan cuenta en qué medida se privilegiaron los aspectos técnicos sobre los políticos. El análisis de los discursos y los debates sobre estas medidas aportan en el mismo sentido.

- Estudiar las políticas educativas de los gobiernos provinciales que afectaban al sector en el plano del presupuesto (gastos en personal, partidas para el funcionamiento escolar y obras públicas), teniendo en cuenta la diversidad regional y productiva de la provincia. El presupuesto provincial, si bien consiste en una proyección a futuro nos permite estudiar las políticas educativas que afectaban a sector en lo que respecta a los recursos y de su ejecución, así como también en el plano de los cambios institucionales y administrativos. La distribución de recursos del presupuesto educacional y sus modificaciones a través de los años, nos ayuda a conocer acerca de los sectores más favorecidos por el estado.

- Indagar en los cambios y continuidades en lo que respecta a la escuela y la formación de identidades colectivas (nacional, bonaerense, rural, peronista, antiperonista), considerando los

contenidos (planes de estudios y libros de texto), los métodos de enseñanza, así como las normativas que afectaron el desenvolvimiento interno de las escuelas y el lugar ocupado por los inspectores. Este análisis nos permite avanzar sobre la caracterización de los “libros peronistas” y su posterior derogación e indagar quienes fueron los actores y cuáles los factores que intervinieron en la diagramación de los contenidos y la selección de los libros de texto.

- Analizar las acciones llevadas a cabo por los docentes, teniendo en cuenta las diferentes instituciones formadoras, la organización gremial, la lucha por la estabilidad laboral y equiparación salarial, así como las denuncias, sumarios y cesantías a los cuales debieron enfrentarse. Esto nos posibilita complejizar la acción política de los docentes durante el peronismo y de sus organizaciones gremiales.

- Estudiar las acciones y las percepciones de los destinatarios de las políticas educativas en el plano local, así como los canales de participación de la comunidad educativa en la gestión escolar (cooperadoras escolares, sociedades de fomento). Esto nos permite demostrar la participación en la política de local de aquellos actores vinculados a las cooperadoras escolares y sociedades de fomento a partir del análisis no sólo de la relación que los miembros de las asociaciones establecían con los funcionarios sino de la participación en espacios políticos locales.

- Analizar la repercusión de la acción educativa tendiente a incorporar nuevos actores sociales, teniendo en cuenta los nuevos servicios como la asistencia social y el cuidado de la salud, como así también el impacto de la acción educativa fuera del horario escolar. Esto nos ayuda a responder si la socialización de la escuela se proponía llegar sólo a los alumnos o también a los padres y en qué medida avanzaba fuera del horario y las fechas escolares, especialmente durante las vacaciones.

Abordaje teórico:

Para desarrollar esta investigación se utilizarán herramientas conceptuales provenientes de la Sociología, la Ciencia Política y la Antropología del Estado, instrumentos analíticos que serán considerados de la manera flexible que supone el análisis histórico. Con una concepción de la educación que lejos de reducir su papel al de mero reflejo de la normativa educativa y distante de aquellos planteos que la reconocen invulnerable ante los cambios políticos, entiende que las acciones estatales inciden en el funcionamiento escolar, pero que éste no se reduce a la imposición de una ideología dominante (Rockwell, 2007: 12). Asimismo, partimos de una concepción del Estado que propone una continua interacción con la sociedad en condiciones que son cambiantes, a

diferencia de aquellos enfoques que enfatizaron en la existencia de una autonomía que mantenía una visión de la política escindida de la sociedad o que redujeron su papel al de ejecutor de los intereses de determinados actores sociales. Un Estado que lejos de considerarse como una totalidad social homogénea puede aparecer en su funcionamiento concreto atendiendo a la diversidad de instituciones y funciones que lo componen (Bohoslavsky y Soprano, 2010: 86). En este sentido tomamos las herramientas de la Antropología del Estado (Abélès, 1990; Rockwell, 2007) y el *state-in-society approach* (Migdal, 1997) que busca definir al Estado desde los tipos de relación que establece con la sociedad. A partir de la lógica expuesta, es necesario realizar un análisis histórico de dicha interacción, que tenga en cuenta no solo los ejecutores sino a sus destinatarios.

Asimismo, buscamos profundizar esta línea en diálogo con las investigaciones sobre educación en Argentina, las cuales señalan que el sistema educativo tuvo en sus orígenes entre sus principales finalidades formar ciudadanos y legitimar las políticas de los gobernantes (Puiggrós, 1990, Tedesco, 2009, Lionetti, 2005). La variable educación sostiene Gregorio Weinberg, en el prólogo a *Educación y sociedad en la Argentina* de Tedesco, “no es tan independiente como se cree ni tampoco tan dependiente para justificar inercias” (2009: 10).

Metodología

La investigación se basará en los procedimientos narrativos y cualitativos de la historia social y política. Habida cuenta del papel central que el gobierno y el estado bonaerense tiene en nuestro proyecto, buscamos profundizar esta línea en diálogo con la creciente historiografía interesada en la comprensión de las variedades regionales de un proceso complejo y heterogéneo a nivel político, socioeconómico y cultural (Macor y Tcach, 2003). La delimitación de nuestro objeto de estudio nos concierne además en la medida en que podamos comprenderlo en su interrelación con el poder nacional y local. En este sentido, nos interesa profundizar en un período de cambios políticos a partir de un enfoque macro y micro analítico (Revel, 1995). Para lograr un mayor acercamiento a las prácticas concretas, ahondaremos en algunos tres distritos de la provincia: General Pueyrredón, Ayacucho y Cuatro de Junio (luego de 1955 Lanús).³

³ Ayacucho (de origen radical) era un partido del interior bonaerense básicamente agroganadero con unos 21.000 habitantes que traducían una baja densidad poblacional, General Pueyrredón (de arraigada tradición socialista), que incluía concentraciones urbanas de importancia y/ una importante actividad en el sector secundario y terciario contaba con Mar del Plata, una ciudad de más de 100.000 habitantes (el 89% del total) y centro turístico tradicional desde fines del siglo XIX. Cuatro de Junio era un municipio muy urbanizado e industrializado, cuyo peso electoral y socio-económico amerita una mayor profundización.

La tesis estará dividida en seis capítulos, cada uno de los cuales tiene por propósito operacionalizar los objetivos propuestos. Esta organizada en un recorrido que va desde una mirada macro de la política educativa en la provincia a una mirada micro, con el objetivo de acercarnos a los destinatarios de estas políticas. Cada uno de los capítulos intermedios, constituyen puentes en este camino, que lejos de ser unilineal, pretende constituirse en un recorrido de ida y vuelta, que será integrado en las conclusiones.

El estudio de las políticas educativas que desarrollaremos en el primer capítulo se llevara a cabo principalmente a partir del análisis de publicaciones oficiales. Comenzaremos con un estudio minucioso de la normativa, tanto de las Constituciones, leyes y decretos emanados del Poder Ejecutivo nacional y provincial. La abundante reglamentación del período será confrontada en su aplicación a través de la lectura de los mensajes de ministros y gobernadores, los debates legislativos, las revistas educativas, memorias, prensa y estadísticas educativas. Considerando que las leyes no son un reflejo de la realidad escolar, nos preocuparemos por detectar la distancia entre las normas y las prácticas, no con el objeto de juzgar aquello que el peronismo se propuso pero no logró, sino para evitar el prejuicio de suponer que es posible comprender la realidad escolar a partir de las prescripciones. De todas formas, coincidiendo con Rockwell (2007), realizamos el estudio de la normativa para comprender, aunque sea de modo tangencial, las preocupaciones y pugnas de un determinado contexto.

El estudio del presupuesto que desarrollaremos en el segundo capítulo, ha sido escasamente considerado a la hora de estudiar la educación durante este período. El mismo, si bien consiste en una proyección a futuro nos permite estudiar las políticas educativas que afectaban al sector en el plano de los recursos y de su ejecución, así como también en el plano de los cambios institucionales y administrativos. Además la distribución de recursos del presupuesto educacional y sus modificaciones a través de los años, nos ayudaron a conocer acerca de los sectores más favorecidos por el estado.

En el tercer capítulo, nos introducimos en las escuelas. Con el objetivo de construir un marco general del territorio bonaerense, realizaremos un primer apartado basado en estadísticas. Por otra parte el análisis de la normativa proveniente específicamente del ámbito educativo (circulares y resoluciones originadas en la burocracia educativa con poder para regular la vida escolar, como el reglamento para escuelas y los Boletines Educativos), el reglamento general de escuelas comunes, los programas de estudio y los libros de texto, constituirán testimonios fundamentales para realizar este acercamiento. Pero así también las revistas de Educación, gran parte de cuyo espacio estaba

destinado a recomendaciones didácticas para los docentes, serán un elemento imprescindible para profundizar en esta cuestión. El Boletín estadístico mensual de la Dirección y luego Ministerio, así como los testimonios sobre prácticas educativas que podemos recuperar a través de la prensa y los debates en el consejo general de educación, también formaran parte de esta reconstrucción.

En el cuarto capítulo destinado a los maestros, trabajaremos con revistas de educación y la prensa. Nos interesa profundizar en las estrategias que desde el gobierno buscaron generar consenso dentro del magisterio así como en las investigaciones en el área que se promovían a través de la difusión. Las revistas *Instrucción Primaria* y *La Obra*, provenientes del ámbito del magisterio nos brindan una perspectiva complementaria respecto a la política oficial. Además incorporaremos los diarios de sesiones, así como las memorias de la CGT y bibliografía relacionada con el sindicalismo. Al igual que en el capítulo anterior, se complementará esta información con un análisis cuantitativo a partir de la información proveniente de censos y estadísticas educativas, no solo a nivel general de la provincia, sino también a partir de la comparación con las demás regiones del país y particularizando la situación de cada municipio. Por otra parte la realización de entrevistas así como el acceso a aquellas realizadas por otros investigadores, nos brindaran información para integrar y contrastar aquella obtenida por otros medios.

El estudio de las acciones y las demandas de los padres y vecinos, necesitará que acerquemos aun más nuestro foco. En este caso, una perspectiva local, a partir de la profundización en algunos distritos de la provincia, nos permitirá complementar la información proveniente de la prensa y de las iniciativas y demandas escritas por estos actores sociales (cartas para el SPQ). Los informes de la DIPBA respecto a los miembros de las cooperadoras escolares, así como los datos provenientes de la prensa local y los boletines municipales nos posibilitan elaborar una base de datos para analizar la participación de estos actores en diferentes ámbitos.

El estudio de los alumnos a nivel general se hará en base a la información proveniente de censos, estadísticas y memorias. Nos interesa analizar la incorporación de alumnos no sólo en el nivel primario sino en nuevas áreas (como la educación inicial, especial, la orientación profesional) así como la ampliación de los cuidados sanitarios, lo cual será estudiado a partir de fuentes oficiales. Pero éstas serán completadas con la incorporación de archivos escolares y entrevistas, teniendo en cuenta en este último caso los reparos que plantea el uso de testimonios orales contemporáneos para la investigación del pasado (Schwarzstein, 1991).

Avances:

Los avances de esta investigación han sido desarrollados en una tesis de Maestría que abarca el gobierno de Mercante (1946-1952) y que se centra principalmente en los aspectos institucionales. En primer lugar señalamos que a mediados de la década del '40 el analfabetismo continuaba constituyendo una preocupación fundamental, teniendo en cuenta que la diversidad social y productiva de la provincia se traducía en un desigual acceso a la educación. Asimismo destacamos que a diferencia de los diagnósticos de la década del '30 que consideraban que el principal impedimento para solucionar esta cuestión era externo a la administración escolar, asumido el gobierno de Mercante, existió consenso entre los dirigentes políticos de diferente extracción en señalar la necesidad de modificar la organización y el funcionamiento de la DGE. En segundo lugar señalamos la diferenciación y especialización de funciones al interior de la DGE realizado entre 1946 y 1949 no se trató de un proceso lineal ni uniforme lo cual se debió a las disputas políticas con las oposición así como entre las facciones del partido gobernante, reflejadas en la tensión entre la demanda de diferenciar y ampliar las funciones de la administración escolar y la inclusión de las nuevas agencias dentro o fuera de la DGE que si bien ocupaba un lugar central en tanto tenía encomendada la educación se encontraba fuera de la dependencia directa del Poder Ejecutivo provincial. Estas reformas institucionales tuvieron aplicación en la práctica a partir de la incorporación de nuevos actores al sistema educativo. La provincia, que hasta entonces tenía incumbencia sobre la educación primaria, comenzó a incrementar su influencia sobre áreas que hasta el momento no habían recibido suficiente atención. En tercer lugar analizamos el reemplazo de la DGE por un Departamento de Estado. Aquí señalamos que esta transformación realizada en el marco de un proceso más amplio de reestructuración estatal, más que una imposición del Ejecutivo nacional, consistió en efectivizar una demanda que estaba presente y precanalizada no solo por la dirigencia peronista, sino también por la oposición radical. Asimismo consideramos que esta medida que no pretendía mantener la educación aislada de la política estaba relacionada con una transformación en el concepto de educación, una concepción más amplia que la alfabetización que se vio plasmada en la reforma de los contenidos y la ley de educación, cuyo impacto fue más amplio que la incorporación de contenidos doctrinarios. Por otro lado, señalamos que si bien durante el período 1943-1946 no se produjeron cambios en la organización del gobierno de la educación, la transformación en la composición de los recursos a partir de la participación de las rentas generales constituyó un antecedente de la reforma institucional que implicaba el reemplazo de la DGE por el Ministerio. Si bien la tendencia a la ampliación de la participación de las rentas generales se acrecentaría a lo largo de los años, lejos de lo que podría suponer un impacto negativo,

amplió la posibilidad de incrementar los recursos a partir del ingreso proveniente de las rentas generales. Finalmente, encontramos que las asociaciones cooperadoras y sociedades de fomento, no redujeron sus actividades a lo establecido por la legislación e incluso, y participaron activamente en la edificación escolar a través de las compras de terrenos, construcciones de aulas e incluso de escuelas. En este sentido, consideramos que la supresión de los Consejos Escolares más que una disminución de la participación de la sociedad significó una transformación en los canales de la misma.

Problemas y limitaciones

Uno de los problemas está relacionado con acceso a las fuentes: la mayor parte de las revistas de educación dejan de publicarse en 1952 e incluso algunas en 1948. Tampoco tenemos Memorias para todos los años, lo cual es subsanado para el año 1950 con el Boletín Estadístico Mensual. Sin embargo más allá de estos vacíos, en general el corpus de fuentes oficiales es significativo. Hasta el momento, no encontramos periódicos locales para todo el periodo de nuestro estudio en el caso de Ayacucho. Más difícil es tener acceso a archivos escolares, actas de sesiones de los consejos escolares, de las cooperadoras y federaciones de cooperadoras. Dificultad de encontrar testimonios que nos permitan observar de que manera las políticas públicas se vieron atravesadas por las acciones de la sociedad civil y cómo está última las resignificó. Particularmente podemos mencionar la dificultad de acceder a las fuentes locales. Por otro lado la representatividad de los casos elegidos. Hemos tomado los casos de General Pueyrredón, Ayacucho y Cuatro de Junio, basados en una selección más amplia realizada en un proyecto mayor al que pertenecemos. Dificultad de entrevistar a los maestros. Por otra parte, no hemos podido tener acceso a los expedientes de la DGE.

Otro problema tiene que ver con la organización de la tesis, una opción es que cada objetivo sea desarrollado en un capítulo, aunque quizás el segundo, destinado al presupuesto debería ser incorporado al primero, para que no tenga tanto peso la parte institucional. Otro problema es que no está claro si voy a trabajar la educación privada o no, con el objetivo de tener una mirada más amplia sobre la relación entre la escuela pública provincial y nacional y la privada, así como la inclusión del Ministerio de Salud en relación al primer objetivo particular, o en relación al último.

Principales aportes:

Tanto la periodización como la delimitación espacial que hemos definido para el análisis de la política educativa busca aportar elementos en un doble sentido. Por un lado enriquecer los estudios sobre historia de la educación, profundizando en un período de cambios políticos a partir de un enfoque macro y micro analítico. Por otro lado contribuir a la producción historiográfica sobre el estado y las políticas públicas, a partir del estudio de la organización administrativa, el diseño e implementación de las políticas educativas.

Bibliografía citada

Aelo, Oscar *A la sombra de Perón. Los equipos dirigentes peronistas en la Provincia de Buenos Aires, 1946-1955*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em História Social, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mimeo, 2006.

Bohoslavsky, Ernesto Lázaro, and Germán Soprano. *Un Estado con rostro humano : funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros ; Universidad Nacional de General Sarmiento, 2010.

Fiorucci, Flavia. *Intelectuales y peronismo : 1945-1955*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2011.

James, Daniel. *Resistencia e integración : el peronismo y la clase trabajadora argentina, 1946-1976*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2003.

Joseph, Gilbert y Nugent, Daniel (Comp.) *Aspectos cotidianos de la formación del Estado*, México, Ediciones Era, 2002.

Macor, Darío, and César Tcach Abad. *La invención del peronismo en el interior del país*. Santa Fe, Argentina: Secretaría de Extensión, Universidad Nacional del Litoral, 2003.

Melón Pirro, Julio César, and Nicolás Quiroga. *El peronismo bonaerense : partido y prácticas políticas, 1946-1955*. Mar del Plata, Argentina: Ediciones Suárez, 2006.

Palacio, Juan Manuel "Desarmando el peronismo: estudios recientes sobre el período 'clásico'". *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, 2010. [En línea], Puesto en línea el 16 janvier. URL: <http://nuevomundo.revues.org/index58198.html>.

Petitti, Eva Mara *La política educativa en la provincia de Buenos Aires durante la Gobernación de Domingo Mercante (1946-1952)*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Mar del Plata, mimeo, 2012.

Puiggrós, Adriana, and Jorge Luis Bernetti. *Peronismo : cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1993.

Rein, Mónica Esti. *Politics and education in Argentina, 1946-1962*. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe, 1998.

Rein, Raanan. *Peronismo, populismo y política: Argentina, 1943-1955*. [Buenos Aires]: Editorial de Belgrano, 1998.

Rein, Raanan "De los grandes relatos a los estudios de pequeña escala: algunas notas acerca de la historiografía del primer peronismo" En AAVV *Los estudios sobre el primer peronismo. Aproximaciones desde el siglo XXI*. Instituto Cultural Instituto Cultural de la provincia de Buenos Aires. La Plata, 2009.

Revel, Jacques "Microanálisis y construcción de lo social", en *Anuario del IEHS* n° 10, Tandil, 1995.

Rockwell, Elsie. *Hacer escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. Zamora, Michoacán; México, D.F.: Colegio de Michoacán ; CIESAS ; Cinvestav-Sede Sur, Departamento de Investigaciones Educativas, 2007.

Spinelli, María Estela. *Los vencedores vencidos: el antiperonismo y la "revolución libertadora"*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2005.

Tedesco, Juan Carlos. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Bs. As. [i.e. Buenos Aires]: Siglo Veintiuno de Argentina Editores ; Siglo Veintiuno de España Editores, 2003.

Walter, Richard J. (1987) *La provincia de Buenos Aires en la política Argentina 1912-1943*. Buenos Aires. Emecé, 1987.

“RICARDO LEVENE Y LOS PROGRAMAS DE ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA DURANTE LOS AÑOS DE ESTUDIO DE GINO GERMANI EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UBA (1938-1944)”

Jacqueline M. Rajmanovich ¹

Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

jacquelineraajmanovich@gmail.com

Introducción

En la historia de la sociología argentina, la figura de Gino Germani (1911-1979) se ha convertido en mito y objeto de disputa. El actual Instituto de Sociología que depende de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA lleva su nombre. Durante el período 1956-1966, Germani dirigió esa institución. Joseph Kahl, un antiguo colega durante su estancia en los EEUU, escribía en homenaje al poco tiempo de su muerte: “Algunos hombres se transforman en símbolos de una época intelectual, en parte, porque ellos contribuyeron a crearlos y en parte porque expresaron poderosamente los temas con los cuales otros estaban de acuerdo²” (Kahl, 1981: 185). El mito sobre la figura de Germani sigue siendo labor de sucesivas generaciones, comenzando por sus discípulos y familiares. La biografía de su hija, Ana, si bien intentó llenar un vacío existente dentro de la literatura sobre la vida y obra de Germani, no obstante no tuvo como meta desacreditar la historia narrada por su padre, ni poner en cuestión las representaciones elaboradas en torno a su figura dentro del campo de las ciencias sociales.

La presente ponencia, por lo tanto, tiene objetivo general, discutir con uno de los argumentos formulados por su hija, los cuales, según Pereyra (2006), deben ser cuidadosamente reexaminados: la idea de Germani como autodidacta y su presunta independencia de la instituciones peronistas (Germani, 2004: 92, 285 en Pereyra, 2006: 388). Los antecedentes son un conjunto de investigaciones sobre los aspectos institucionales e intelectuales del campo sociológico argentino: el

¹ Título del proyecto de investigación propio: “La socialización de una tradición científico-intelectual: “Sociología” y “democracia” en Ricardo Levene y Gino Germani, una relación discipular oculta”

Título del proyecto en el cual se enmarca y su director: “Tradiciones sociológicas en contextos institucionales diversos. La sociología en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Católica Argentina (1966-1996)”. Director: Dr. Diego E. Pereyra.

² Traducción propia al castellano

estudio de la transmisión de legados y tradiciones (Pereyra, 2000, 2005, 2007, 2008, 2010, 2010) y, la recepción intelectual (Blanco, 2006, 2007, 2009, 2010).

El trabajo se ha dividido en cuatro partes. En la primera y segunda, se presentan, de modo general, un conjunto de rasgos y elementos que contextualizan el momento de surgimiento de la sociología como disciplina. En la segunda y tercera parte, se desarrolla, brevemente, por un lado, alguno de los aportes de Ricardo Levene al desarrollo de la sociología y el surgimiento y transformación de sus programas de enseñanza.

El contexto histórico e institucional en el surgimiento de la enseñanza de la sociología en la Argentina

Una de las primeras preguntas que surge cuando uno se propone indagar los comienzos de la enseñanza de la sociología en la Argentina suele ser acerca del contexto político e intelectual. Intentaremos aquí, brevemente, contextualizar los antecedentes históricos e institucionales más significativos de los comienzos de la enseñanza de la sociología, para luego introducir los programas de enseñanza a cargo de Ricardo Levene.

Alrededor de 1890 y hasta finales de la primera década del siglo XX tuvieron lugar en la Argentina una serie de debates y disputas a cerca del rumbo que debían adoptar las instituciones del país. De modo muy general, esta estuvo aglutinada dentro de grandes tendencias: una, que se inclinaba por la introducción de reformas institucionales y, otra, que veía con fuerte recelo dichos intentos. Dentro de esta disputa, la sociología, según Zimmermann (1996), ocupó un lugar de preponderancia, en especial, en la conformación intelectual de un reformismo social. La sociología, “fue interpretada como la *ciencia general de la sociedad*, el instrumento más idóneo para guiar a los gobiernos en el diseño de políticas sociales exitosas” (Zimmermann, 1996: 552).

La masiva afluencia de inmigrantes de ultramar, sus condiciones paupérrimas de existencia, sus reclamos y luchas, generaron, en un orden político excluyente, un conjunto de condiciones sociales, para abordar, por parte de un sector de la elite, la cuestión del “orden”. Así, un conjunto de problemas y objetivos cuantificables en estadísticas sociales y económicas se formuló bajo el rótulo de “cuestión social”. Según Zimmermann, la misma, además, fue interpretada como un *desafío intelectual* en el que las ideas sobre la evolución de las instituciones políticas y sociales argentinas, las relaciones entre el Estado y la sociedad fueron debatidas por una generación de políticos e

intelectuales guiados por un nuevo espíritu de reforma (Zimmermann, 1996: 545).

Una generación de políticos e intelectuales constituyeron una corriente reformista y liberal que se caracterizó, en cuanto a su base social, por ser profesionales, con fuerte vocación por la vida intelectual y activa participación en el mundo académico. Dentro de estos, algunos profesores universitarios, académicos e intelectuales, cumplieron un importante rol en la transmisión de estos nuevos conceptos desarrollados en las ciencias sociales y entre las nuevas disciplinas académicas y las instituciones estatales orientadas a la solución de la cuestión social (Zimmermann, 1996: 564).

Algunas disputas fundacionales en los comienzos de la enseñanza de la sociología en la Argentina (1898-1922)

La primera cátedra de sociología del país se creó en 1898, en la flamante Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), creada en 1896. Antonio Dellepiane, fue designado su profesor, pero solo enseñó por un año, quedando vacía la cátedra hasta 1904, cuando se convocó a concurso. De la terna conformada por Ernesto Quesada, Juan Agustín García y José María Ramos Mejía (Levene, 1947), quedó seleccionado Quesada, quien comenzó a dictar sus clases en 1905 hasta 1922, año en que renunció a su cargo, y lo sucedió Ricardo Levene. Quesada no era un hombre con una influyente vida pública. Sus reiteradas estadías en Alemania (Duve, 1992; Pereyra, 2008), durante sus años de formación lo habrían marcado, en especial, en el modo de comprender el conocimiento y la investigación, y sobre todo, en el tipo de orientación que debía asumir la universidad respecto del estado (cfr. Quesada, 1918). Su rechazo al modelo tradicional profesionalista (cfr. Krotzsch, 2009) se plasmó en la polémica que mantuvo con Miguel Cané, ex decano de la FFyL y “príncipe de la generación del ‘80” (Levene, 1942: 4).

Según Pereyra (2008), esta polémica fue “un momento fundacional de la sociología en Argentina, ya que implicó una clara apuesta por el carácter científico de la disciplina y la aceptación de su capacidad para estudiar la modernización social del país” (Pereyra, 2008). El objetivo del discurso de Cané, según Pereyra, era poner en duda el plan de reformas que se estaba iniciando en la UBA. Descreía de que las ciencias sociales fueran la solución de la crisis en los estudios universitarios. Quesada, respondió con un verborrágico discurso, pero, según Pereyra, su mensaje se dirigió a un público más amplio que a sus interlocutores universitarios. Su exposición asumió al final un lenguaje social; apeló al concepto de ciudadanía para explicar el momento político. Esta

referencia al “ciudadano sociólogo” implicó tanto una apelación política como su creencia en la capacidad de la sociología para fortalecer y estabilizar el sistema político argentino, expresando el agotamiento de un sistema elitista (Pereyra, 2008).

El papel de la historia y las instituciones democráticas en los inicios de la labor intelectual de Ricardo Levene.

Tras la renuncia de Quesada, Levene comenzó a dictar sus clases de sociología en 1923, que se extenderían, prácticamente, sin interrupciones -salvo el golpe de 1930-, hasta 1947. A diferencia de su sucesor, Levene sí era un hombre con una importante e intensa vida pública y académica. Para ese entonces, ya era decano de la flamante Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHyCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y fundador de la revista *Humanidades*. En 1906, había obtenido su grado de doctor en leyes por la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (UBA) mediante la tesis, *Leyes sociológicas*, la que, según González Bollo y Rodríguez³, representó ser “un examen de las teorías mas reconocidas de la ciencia de la sociedad de su tiempo” (1996:1). Allí, delimitó como objeto de la sociología, el estudio del fenómeno social y que estos podían ser establecidos en leyes bajo determinadas condiciones. La existencia de un método era fundamental, el cual consistía en un trabajo de observación, análisis, inducción y generalización. Si bien Levene, según GByR, no escapó a la analogía entre el organismo humano y el cuerpo social, su gran contribución fue haber formulado como “gran laboratorio” de la ciencia de la sociedad a la historia. El trabajo de campo consistía en interrogar a la historia sobre la sociedad y sus instituciones. Según Zimmermann, Levene heredó de los pioneros de la enseñanza de la sociología el “abordaje inductivo [que] tendió a desplazar al enfoque deductivo que daba por sentado la existencia de leyes y principios generales inherentes a la conducta social” (Zimmermann, 1995: 217 citado en GByR, 1996: 1). Vio la necesidad de incorporar la cultura filosófica y humanista como auxiliar a los problemas de convivencia humana organizada, aspecto que conjugó una nueva síntesis de lo social (GByR, 1996: 4). En 1911, publicó su primer libro, *Los orígenes de la Democracia Argentina*, fruto de la presentación al cargo de profesor suplente en la cátedra de sociología. Allí, expuso claramente su preocupación: el problema institucional de la democracia en la Argentina.

Si bien Levene, reconoció el esfuerzo realizado por Durkheim al haberle conferido a la

³ De aquí en mas, cuando se cite a los autores se utilizarán las siglas GByR.

sociología una posición autónoma como disciplina, guardó reservas acerca de la imposición de lo social sobre el individuo y el desconocimiento del valor activo de este último en los procesos sociales (GByR, 1996: 4). La sociología podía ser una herramienta auxiliar para el manejo y administración de la naciones, en especial, un valioso aporte a la labor cotidiana de gobernantes, economistas y educadores en su trabajo cotidiano (Levene, 1947: 469 citando en GByR, 1996: 4).

Levene y los programas de enseñanza de la sociología en la FFyL-UBA (1923-1942)

Aquí se examina la evolución de los programas de sociología que tuvo a su cargo Levene durante el período de 1925 a 1942. Se presentan algunos de sus rasgos y características principales - en cuanto a su forma y contenido. Los mismos, se los han agrupado en cuatro momentos: 1925; 1929; 1933-34; y 1940-42.

En 1920 hasta 1923, Levene fue decano de la FHCE de la UNLP y fundó la revista *Humanidades*. En 1925, estaba a un año de ser nuevamente electo Decano. Y hacía dos que enseñaba sociología. El programa constaba de dos partes, diez bolillas (unidades) y un total de 38 autores en la bibliografía. La primera parte, *Introducción a la sociología general*, estaba organizada en seis unidades, mientras que la segunda, también de carácter introductoria, *Introducción a la sociología argentina: Formación de la democracia colonial*, estaba organizada en cuatro. Entre algunos de sus contenidos, dentro de la primera parte se tocaban temas sobre *la crisis y renovación de los estudios de sociología*, *la diferencias entre la sociología pura y aplicada*, *la formación de la sociología positivista y la sociología teleológica*. También se presentaban *algunos problemas metodológicos de la sociología*, especialmente en el *campo de la investigación social hispano-americana* y, por ultimo, *algunos problemas de los orígenes de la sociedad, estado y familia, religión, moral y derecho*. En la segunda parte, en cambio, se enseñaba aspectos del *estado político y económico de España colonial; Las razas, el medio físico y la estructura económica del Plata; los factores psíquicos y la democracia del Plata en 1810*.

Mayoritariamente los autores provenían del campo intelectual francés y alemán. Algunos del italiano y muy pocos del español y argentino. Entre los franceses mas importantes figuraban Rousseau, Comte, Worms y Durkheim. Entre los germano-parlantes, Stammler, Natorp, Spengler y Freud. Croce y Gentile, entre los italianos, y Ortega y Gasset y Quesada, entre los hispanoparlantes.

El programa de sociología de 1929 presentó importantes cambios pero también continuidades con el de 1925. Por empezar, el programa pasó a tener solamente una única parte, denominada: *Posición actual del problema de la sociología*. Las unidades se redujeron a 7, aumentando significativamente la cantidad de autores a 47. Las dos primeras unidades introducían al estudio de la sociología desde las tres escuelas contemporáneas: *el positivismo, la escuela sociológica de Le Play y el materialismo histórico*. La tercer y cuarta unidad presentaban el *neo-positivismo de la escuela metodológica en Francia bajo la obra de Emile Durkheim y la escuela sociológica de Durkheim* a través de la exposición de algunos de sus discípulos. En la quinta, la *reacción contra la sociología positivista y la tendencia filosófica en Alemania* de la mano de Stammler y Simmel. En las últimas dos, se orientaba al estudio de la sociología en Estados Unidos y América Hispánica, y los antecedentes históricos de las ideas sociales en la Argentina.

En este programa se hizo visible la introducción de un debate teórico-epistemológico entre dos concepciones sociológicas europeas predominantes de la época: la francesa, bajo el liderazgo de Durkheim y sus discípulos, Bouglé, Fauconnet y Halbwachs, y la alemana, bajo las ideas Simmel, Stammler y Scheler. En ese mismo año, Bouglé había visitado la UNLP, dictando un conjunto de conferencias. En el acto de presentación del profesor Bouglé, Levene pronunció un discurso que afirmaba la importancia de la escuela sociológica Durkheim y a Bouglé como heredero de su tradición. Sostenía a la sociología como el estudio de los “hechos sociales como exteriores y anteriores a la conciencia individual objetivos y coactivos respecto de ella” (20). Su mérito era haber “reconocido la autonomía de la sociología y definido el sujeto propio de la investigación”. Sin embargo, no consideraba lo social como algo divino por encima de lo individual, “como única fuente de toda la vida, y especialmente, ante la necesidad de reconocer el valor activo de la vida del individuo pues que lo social no se opone a lo individual, sino que se fundan en una nueva síntesis” (Levene, 1929, 22).

Los programas de 1933-34 volvieron a introducir modificaciones. Para ese entonces, Levene había sido Presidente de la UNLP, aunque solo por un año y volvería serlo de 1932 a 1935. El programa experimentó transformaciones en cuanto a su forma. Lo dividió en tres partes. La primera, “Introducción a la Sociología”, presentaba allí las tres distintas concepciones que, para Levene, integraban la formación de la sociología: *una concepción contractual y orgánica de la sociedad, el positivismo y el materialismo histórico*. Levene introdujo en la bibliografía a Karl Marx y Friedrich Engels con el *Manifiesto Comunista*, Max Weber con *La crisis de la idea moderna del Estado en Europa*, publicado en *Revista de Occidente* -a cargo de Ortega y Gasset

(Blanco, 2005, 2006)-, y Werner Sombart –un importante sociólogo alemán de la escuela historicista- con su obra, *Socialismo y movimiento social*.

La segunda parte, *Principales direcciones de la Sociología actual*, organizada en siete unidades, de las cuales cuatro estaba referidas a las obras de Durkheim y a su escuela sociológica, mientras que las otras dos estaban dedicadas a la “reacción anti-positivista” de la escuela de pensamiento alemán en la cual le agregó dos autores: Leopoldo von Wiese y Alfred Vierkandt. En la última parte, *Estudios de Sociología en la Argentina*, sus principales autores eran, entre otros, Juan Agustín García, Alejandro Korn, José Ingenieros, Raúl Orgaz, Paul Groussac, Ricardo Rojas, Emilio Ravignani.

En ese mismo año, la biblioteca de la UNLP, bajo la presidencia de Levene, publicó la obra de Alfred Vierkandt, *Filosofía de la sociedad y de la historia*, con el prólogo por Levene, en el cual defendía la exclusividad de la sociología como disciplina y sostenía que los estudios “exigen especialización filosófica y jurídica”. Levene criticaba a los “cientificistas y pragmatistas (...) [que] confunden su contenido con una medicina social”. Para él, el riesgo era que no se ocuparan desinteresadamente de la “Sociología como Ciencia y Filosofía” (Levene, 1934: II).

Los programas de 1940 y 1942, mantuvieron básicamente la forma de los programas precedentes, pero volvieron experimentar importantes modificaciones, en especial, en cuanto a su contenidos. El 17 de abril de 1940 -a pesar de su primer intento de creación en 1927- se fundó por iniciativa de Emilio Ravignani, decano entonces de la FFyL (UBA) y Levene, el primer Instituto de Sociología (IS) del país dependiente de una universidad. Al poco tiempo de su funcionamiento, el IS comenzó a difundir sus actividades por medio de la primera revista especializada de sociología, el *Boletín del Instituto de Sociología* (BIS).

En el discurso de inauguración del IS, Levene establecía el objeto de estudio de la sociología, y destacaba, luego de haber pasado tras una “crisis filosófica”, el “singular valor adquirido por la Morfología Social o estudio a través de la forma, volumen y densidad social, y la Sociografía o descripción de la actualidad, investigación de los fenómenos sociales” (BIS, 1942: 3). Aspecto que se vería reflejado en el programa de 1940. ¿Cómo se plasmó este enfoque de la morfología social y la sociografía en el programa de Levene? ¿Cuáles fueron los autores seleccionados para transmitir estos contenidos y saberes?

Los programas de 1940 y 1942 vieron incrementadas la cantidad de unidades y de autores incorporados a la bibliografía. Pasó a 17 unidades en 1940. Las cuatro unidades añadidas se distribuyeron en la primera parte, pero fundamentalmente en la segunda ¿Qué contenidos fueron

agregados y por medio de qué autores? Levene agregó como primera unidad, un eje-problema, la *Revisión actual de la sociología y el objeto propio de la Sociología*, una introducción al debate teórico que por aquel entonces venía suscitándose en los programas anteriores. El debate giraba en torno a las distintas concepciones sobre el objeto de estudio de la sociología: el contractualismo, el positivismo y el materialismo histórica.

Algunos de los autores citados en estas unidades eran los representantes de la escuela francesa, tales como Bouglé y Fauconnet, al que se le sumó Raymond Aaron con *La sociologie allemande contemporaine*, y Karl Mannheim y *La sociología alemana, 1918-1935*. Las otras dos unidades fueron agregadas a la segunda parte. Una de ellas, *Sociología y Ciencias sociales*, incluía como contenidos, *Sociología General y Morfología Social*. Sin embargo, la bibliografía no implicó ninguna novedad, exceptuando algunos trabajos publicados en la *Revue Internationale de Sociologie*, presentados en los Congresos Internacionales de Sociología en 1933 en Génova y en 1937 en París. Los autores de esta unidad eran aquellos que integraron los programas desde sus inicios: Durkheim, Maus, Gleize y Deal.

La segunda unidad añadida fue en verdad el desdoblamiento de la unidad que trabajaba sobre la “reacción anti-positivista alemana”. La crítica a la concepción de Durkheim y a su escuela se presentó por medio de tres unidades: en primer lugar, medianre algunas tendencias de la sociología en Alemania, luego, la *sociología formal* de Stammler y Simmel, y por último, una sociología fenomenológica con Vierkandt, e histórica y comprensiva.

El programa de 1942 continuó la misma línea, pero Levene le agregó algunos elementos. A la primera unidad del programa “Revisión...” le sumó, *La sociología como ciencia natural y como ciencia del espíritu*, quizás, como fruto de la lectura de una obra que fue clave dentro del naciente campo sociológico argentino, *Sociología: teoría y técnica*, del español exiliado en México y traductor al español de las obras de Weber y Mannheim (cfr. Blanco, 2006, 2007, 2009, 2010) en la pujante editorial, *Fondo de Cultura Económica* (FCE), José Medina Echavarría (1941), obra que Levene introdujo en el programa de 1942.

Otro importante elemento introducido en el programa de 1942 fue el tema de la *Sociografía*. Pero mas importante, fue la introducción, dentro de la unidad, *Sociología económica*, el abordaje de *Las características de las clases medias*, trabajado con el texto de Durkheim, la *División del trabajo social*, y, de Halbwachs, *las Características de las clases medias*, traducida al español y publicada por la *Revista mexicana de Sociología*, a cargo de Lucio Mendieta y Nuñez, con quien Levene venia intercambiando correspondencia.

Consideraciones finales

A lo largo de la ponencia, se presentó algunos rasgos del contexto político e intelectual dentro del cual surgió la enseñanza de la sociología. Por un lado, la “necesidad” de un sector social de la elite por restaurar un “desequilibrio social” puso en juego el problema del orden y la “cuestión social” como desafío intelectual de los reformistas liberales. Quesada y Levene, a pesar de sus diferencias, tuvieron puntos y aspectos en común: la defensa de la sociología como ciencia y el problema de la democracia y la ciudadanía.

Dentro de este contexto, los programas de Levene se ocuparon por plasmar de algún modo dichas preocupaciones. La evolución de los programas desde 1925 a 1942 dejaron entrever la preocupación por el carácter empírico de la sociología, los estudios de morfología social y sociografía, y el estudio de clases medias por la escuela sociológica durkheimiana, Bouglé y Halbwachs. También, los programas fueron sistematizando y presentando cada vez mas organizadamente un debate acerca de la naturaleza epistemológico de la sociología: como ciencia natural y como ciencias del espíritu.

Bibliografía citada

- BLANCO, A.**, (2006), *Razón y Modernidad: Gino Germani y la sociología en la Argentina*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- _____, (2007), “La temprana recepción de Max Weber en la sociología argentina (1930-1950)”, *Perfiles Latinoamericanos de Ciencias Sociales*, Distrito Federal, México, pp. 9-38.
- _____, (2009), “Karl Mannheim en la formación de la sociología moderna en América Latina”, *Estudios sociológicos*, vol. XXVII, núm. 80, El Colegio de México, México, pp. 393-431,
- _____, (2010), “José Medina Echavarría y el proyecto de una sociología científica”, en Pereyra, D. (comp), *El desarrollo de las ciencias sociales: tradiciones, actores e instituciones en Argentina, Chile, México y Centroamérica*, Cuadernos de Ciencias Sociales, FLACSO, San José de Costa Rica, pp. 17-31.
- DUVE, T.**, (2002), El contexto alemán del pensamiento de Ernesto Quesada, *Revista de Historia del Derecho*, Núm. 30, pp. 175, 199.
- GERMANI, A. A.**, (2004), *Gino Germani: del antifascismo a la sociología*, Taurus, Buenos Aires.
- GONZALEZ BOLLO, H. y RODRIGUEZ, M.**, (1996), “Conceptos y objetivos de la obra sociológica de Ricardo Levene, 1906-1930”, *Noveno Congreso de Historia y Regional de Historia Argentina*, Rosario 26-28 de septiembre, Academia Nacional de la Historia.
- GONZALEZ BOLLO, H.**, (1999), *El nacimiento de la sociología empírica en la Argentina: El Instituto de Sociología, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), 1940-54*, Editorial Dunken, Buenos Aires.
- KAHL, J. A.** (1981), Gino Germani 1911-1979, *Latin American Research Review*, Vol. 16, No. 2, pp. 185-190.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

- KROTSCH**, P. (2009), *Educación Superior y reformas comparadas*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.
- LEVENE**, R., (1929), "Notas sobre la escuela sociológica de Durkheim", revista *Humanidades*, tomo XIX, La Plata, pp. 19-22.
- _____, (1934), Prólogo" en, Vierkandt, A., *Filosofía de la sociedad y de la historia*, Biblioteca de la Universidad Nacional de la Plata, pp.2-5.
- _____, (1942), "El Instituto de Sociología de la Facultad de Filosofía y Letras", en el *Boletín del Instituto de Sociología*, n° 1, FFyL, UBA.
- _____, (1947), "La cátedra y el instituto de sociología de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires", en el *Boletín del Instituto de Sociología*, n°5, FFyL, UBA.
- MEDINA ECHAVARRIA**, José (1941), *Sociología: teoría y técnica*, Fondo de Cultura Económica, México.
- PEREYRA**, Diego E., (2000) *Antes de Germani, La sociología en la Universidad de Buenos Aires en los albores del siglo veinte*, Texto inédito, mecanografiado, Instituto Gino Germani, Buenos Aires.
- _____, (2005), *International Networks and the Institutionalisation of Sociology in Argentina (1940-1963)*, Phd Dissertation, Sociology Department, School of Social Sciences and Cultural Studies, University of Sussex at Brighton.
- _____, (2006), "Ana Germani, Gino Germani. Del antifascismo a la sociología", en *International Sociology Review of Books* 21 (3), pp. 386-391.
- _____, (2007), "Cincuenta años de la Carrera de Sociología de la UBA. Algunas notas contra-celebratorias para repensar la historia de la Sociología en la Argentina", *Revista Argentina de Sociología*, Año 5 N°9, pp. 153-159.
- _____, (2007b), "La Asociación Latinoamericana de Sociología y su rol fundacional. Una historia sobre la organización institucional de la sociología en América Latina desde 1950 hasta 1960", *Sociology: History, Theory and practices Russian Society of Sociologists*, Moscow-Glasgow, 8, p. 155-173. Traducción de Mariana Kopp revisada por el autor.
- _____, (2008), *Sociología e investigación en la obra de Ernesto Quesada. Algunas reflexiones sobre la repercusión internacional de sus ideas y el desarrollo de las ciencias sociales en Argentina*, en *Políticas de la Memoria* n° 8/9, CEDINCI, pp. 192-202.
- _____, (2010a) "Dilemmas, challenges and uncertain boundaries of Argentinean Sociology", in Patel, Sujata (ed.) *The ISA Handbook of Diverse Sociological Traditions*, Sage, London, p. 212-222.
- _____, (2010b) "Los científicos sociales como empresarios académicos. El caso de Gino Germani" en Pereyra, D. (comp), *El desarrollo de las ciencias sociales: tradiciones, actores e instituciones en Argentina, Chile, México y Centroamérica*, Cuadernos de Ciencias Sociales, FLACSO, San José de Costa Rica, 153: 35- 53.
- QUESADA**, E., (1918), "El ideal universitario", Buenos Aires
- ZIMMERMANN**, E., (1992), "Los intelectuales, las ciencias sociales y el reformismo liberal: argentina, 1890-1916", en *Desarrollo Económico*, v. 31, N° 124, pp. 545-564.

Justicia Social: reflexionando sobre la historia de algunos enfoques continentales y su influencia educativa.

Carlos Riádigos Mosquera

Universidad Río de Janeiro-Univ Coruña

carlos.riadigos.mosquera@udc.es

Pensando la Justicia Social en algunos procesos

Los momentos de confrontación ideológica (con apariencia económica) que estamos viviendo a nivel global en este comienzo de siglo XXI están provocando un fuerte florecimiento intelectual a todos los niveles. Surgen nuevas ideas y conceptos y se revisan y emplean los viejos. Así, la justicia social está cobrando fuerza nuevamente en un mundo que camina en la búsqueda de referentes con los que combatir las injusticias.

La lucha contra las desigualdades es obligatoria cuando hablamos de oportunidades para desarrollar una vida digna. Igual sucede con la defensa de la diferencia, entendida como la libertad a la hora de expresar la individualidad personal o la cultura de un grupo. Es algo que Boaventura de Sousa Santos (2006) expresó maravillosamente: *Tenemos el derecho de ser iguales siempre que las diferencias nos inferioricen; tenemos el derecho de ser diferentes siempre que la igualdad nos descaracterice*. Pero para disfrutar de estos “privilegios” antes tenemos que poder disfrutar de elementos tan esenciales como la propia vida, que fue y es en muchos contextos un derecho en serio peligro.

La diferencia fundamental con respecto a la justicia reside en que la justicia social es, y quiere ser, parcial, ya que se parte de la base de que la balanza social está ya descompensada, por lo cuál es necesario el compromiso con las personas y colectivos más desfavorecidos para revertir esa situación. Debe así actuar en la sociedad favoreciendo a las personas desaventajadas. La idea de justicia social tiene que procurar crear las condiciones necesarias para el desarrollo de una sociedad donde la igualdad y la libertad dialoguen de manera satisfactoria, en un equilibrio entre los contextos personal y público que debe estar en constante revisión y cuidado.

Como tantas otras cosmovisiones, que por su propia naturaleza son indeterminadas temporal y espacialmente, es muy complicado señalar un momento o varios como únicos en el “comienzo” de la justicia social. Posiblemente es tan difícil porque no es posible establecer ese comienzo de

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

manera real, aunque sí nos puede ayudar hacer un acercamiento desde un punto de vista didáctico. Y no es real porque la justicia/injusticia social ha acompañado al ser humano desde sus orígenes. Prueba de ello pueden ser los estudios que se encargan de analizar este tipo de comportamientos en chimpancés (1) o en otras especies animales. Pero sí es verdad que es útil para nuestra manera de construir la historia y el mundo, señalar varios momentos de enorme repercusión para el crecimiento o el debilitamiento de este marco de ideas. En concreto en este trabajo, que recoge sólo unas pinceladas de otro que pretende ser una reflexión mayor, intentaré analizar algunas cuestiones propias de la justicia social dentro de la modernidad.

Los últimos cinco siglos fueron testigo de la aceleración filosófica en la historia de la humanidad en relación a la justicia social. Los acontecimientos mundiales sucedidos tras la partida de los europeos hacia otras tierras fueron el comienzo de cambios trascendentales dentro y fuera del continente, de la percepción de la alteridad y de las diferentes posturas a la hora de relacionarse con ella. Consecuencia de esos procesos externos e internos en el viejo continente en el siglo XVI, una serie de movimientos filosóficos novedosos comenzaron a destacar, como el de los teólogos de la Escuela de Salamanca, quienes exponían visiones novedosas para la época sobre el ser humano. Comenzaron a aparecer ideales humanistas y precursores de la igual naturaleza de todas las personas, los cuáles se irían materializando muy lentamente con posterioridad. Con estos ideales, la “humanidad” comenzó a redefinirse desde un punto de vista teórico, como primer paso hacia una nueva forma de estructuración práctica. Ampliando los horizontes del grupo, familia, clan, religión, raza... se comenzó a reflexionar sobre la pertenencia de todas las personas al “género humano” como un marco común no discriminatorio. Esta concepción teórica de pertenencia tiene notables implicaciones, ya que nos hace partir a todas/os de un mismo punto de salida. Incluso se recoge en estos planteamientos de la Escuela de Salamanca algo tan avanzado para la época como que el primero de los derechos del ser humano es el de nacer libre y seguir siéndolo (Gauthier, 2007). Este fue uno de muchos momentos importantes en el nacimiento de la lucha por la justicia social, todos ellos semillas históricas valiosas a la hora de influir en la concepción humana del momento y así en la educación de los siguientes siglos.

Paralelamente a centrar en lo divino los orígenes del ser humano y de su entendimiento, se produjo un incipiente trabajo en relación a la atención prestada a las diferentes capacidades que tienen los sujetos educados, desde las físicas hasta las intelectuales, recibiendo atención por parte de los pedagogos, personas que hasta ese momento eran fundamentalmente ignoradas. Este aspecto fue

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

muy importante en relación a la inclusión educativa tal y como la entendemos hoy en día, pieza fundamental en los sistemas educativos que buscan la justicia social.

Pero a pesar de los esfuerzos pedagógicos más progresistas, la estructuración social de la educación no evolucionaba al mismo ritmo que las corrientes filosóficas y sociales más avanzadas del momento. Durante el siglo XVII, la educación de buena parte de los países europeos estaba bajo la tutela de la Iglesia con participación de los ayuntamientos, sin la dirección del Estado. La inversión de recursos en educación era dirigida principalmente a la educación de las clases poderosas, especialmente la nobleza, descuidando todo tipo de atención para el resto de la ciudadanía.

Fue también a finales del s. XVII, con las primeras tendencias del pensamiento ilustrado, cuando se comienza a hablar con más intensidad de derechos que son propiedad de todo ser humano, independientemente de su condición social, con figuras tan destacables como John Locke o Montesquieu. Esta visión *individual* de los derechos tendrá una importancia decisiva en los siguientes siglos. Asimismo se comienza a señalar la necesidad de la *reciprocidad* de los derechos, de modo que los derechos de los individuos deben estar ligados entre sí para que puedan ser garantizados, ya que es imposible que se den de forma aislada se queremos una convivencia justa y pacífica.

El siglo XVIII, con la Ilustración, marcó un momento decisivo en la historia de la justicia social, con especial relevancia la Revolución Francesa de 1789, punto culminante a todo un siglo de avances científicos y filosóficos, tales como el cartesianismo o los avances en el conocimiento derivados del trabajo de Isaac Newton. Fue en ese mismo momento cuando vio la luz la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, fruto de esos progresos ilustrados y del triunfo de la Revolución, y que recogía las aportaciones de la Escuela de Salamanca y experiencias posteriores a ésta. Todos esos movimientos, consecuencia de la “explosión” social, científica y filosófica del siglo XVIII en Europa, provocaron profundos cambios a todos los niveles en el continente, cambios que se verían reflejados en el siglo siguiente en países con un desarrollo social y científico más lento. La aplicación educativa y pedagógica de esas transformaciones también debió esperar varias décadas para ser llevada a cabo. Como consecuencia de los cambios sociales provocados por la Ilustración, los nuevos sistemas educativos fueron fruto también del aumento de poder por parte de estamentos sociales tales como la burguesía, los cuales adquirieron mayor fuerza restando algo de la que tenían nobleza o Iglesia, y gracias a la progresiva implantación del liberalismo en Europa (Puelles, 2010).

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

El enfoque de América, África y Asia de la justicia social tiene que ser necesariamente diferente al europeo por su historia de sometimiento colonial. Mientras en el caso de Europa las cuestiones relacionadas con la justicia se circunscribían a sus propios procesos internos, en los otros tres continentes lo hacían con respecto a la colonización, por lo que la independencia de la explotación extranjera fue en muchísimos países colonizados un asunto prioritario, dejando otras cuestiones más relegadas. Así mismo, y directamente relacionado, la abolición de la esclavitud fue otro de esos asuntos fundamentales a abordar por la justicia social en estos continentes.

A partir de 1492, América sufrió una explotación incesante de sus riquezas, lo cual fue “poco” si lo comparamos con el exterminio de su población nativa a manos de los conquistadores. Después de las matanzas y las epidemias, el número de indígenas que quedaban para el sistema esclavista impuesto era reducido, por lo que se optó por la importación de esclavos africanos, lo que supuso el inicio de comercio negrero hacia América. Siglos después, la Revolución Francesa y la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* fueron decisivas como semillas intelectuales para la abolición de la esclavitud. En Estados Unidos, durante las décadas posteriores a la Revolución Francesa, se fue aboliendo la esclavitud en los estados norteros, dando como resultado la formación del movimiento abolicionista en 1830 y de la Sociedad Anti-Esclavitud de Nueva Inglaterra en 1831. Poco antes, en 1776 se produjo otro acontecimiento fundamental para este proceso en el país como fue La Declaración de Independencia de los Estados Unidos, con una nueva visión del ser humano conectada directamente con la Ilustración. Los principios de libertad e igualdad son recogidos y potenciados en la Declaración, siendo además su influencia en la zona muy grande, a través de las declaraciones de independencia de los países latinoamericanos entre 1810 y 1821.

Simón Bolívar fue otra figura imprescindible a la hora de defender la lucha por la justicia social en América, asunto que Bolívar concebía como el impulso fundamental que debía tener el proceso independentista de Venezuela y los demás países colonizados, con el afán de recuperar los derechos y dignidad borrados en la ocupación. Bebió directamente de la Ilustración europea, y en especial de los escritos de Montesquieu. En la Carta de Jamaica, por ejemplo, se encuentra la base de ese tipo de solidaridad entre pueblos con la que soñaba, que alcanza perfiles universales y liga a los seres humanos de América: Yo deseo más que otro alguno ver formarse la más grande *nación del mundo, menos por su extensión y riqueza que por su libertad y gloria* (2). Soñaba con una nación en la que la solidaridad de sus miembros superase al beneficio como ideal a perseguir, como defiende en nuestros días con su idea de contrato social, por ejemplo, Martha Nussbaum (2006). Por

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

tanto, se centró en el concepto de comunidad antes que en el de sociedad de intereses, una comunidad de personas unidas por metas compartidas dentro de la diversidad de individualidades, conectado también con el concepto de “multitud” que analizaron hace unos años Negri y Hardt (2001).

Posteriormente, el avance de la Ilustración y la Revolución Industrial en el siglo XIX continuaron y ampliaron los cambios iniciados décadas atrás. Así, la extensión de la ciudadanía, la importancia de la razón o el liberalismo económico contribuyeron a crear y regular niveles de enseñanza adaptados a los nuevos tiempos y necesidades. Fue a finales de la primera Revolución Industrial, cuando se comenzó a hablar ya de “Justicia Social” en esos mismos términos. Nació como protección para la clase trabajadora explotada en un floreciente sistema capitalista, y es uno de los motivos por los que la Justicia Social estuvo tan relacionada en su comienzo intelectual con cuestiones distributivas. Las aportaciones de K. Marx y F. Engels tuvieron un papel decisivo a la hora de interpretar ésta y cómo fue contada a lo largo de la historia. Ambos escribieron, por ejemplo, en el Manifiesto del Partido Comunista (1848): *La historia (escrita) de todas las sociedades existentes hasta ahora es la historia de la lucha de clases*. Los mecanismos de producción de dualidades como esclavo-esclavista, siervo-señor feudal o proletariado-burguesía, cada uno de ellos como los poseedores de la fuerza de trabajo y de los medios de producción respectivamente, fue una de las evoluciones modernas con respeto al concepto de “clase”, diferencias de recursos y estatus que Karl Marx analizó en profundidad contribuyendo al cuestionamiento y debilitamiento de estos modelos sociales, que si bien aún perduran, existen de formas más atenuadas, por lo menos en los países llamados “desarrollados”.

A las diferencias de clase hay que añadir las diferencias causadas por el género. Las mujeres, tanto de clase baja como las burguesas, tenían muy restringida su participación en muchos sectores sociales. Uno de ellos era la educación. En el primero de los casos podían aspirar como mucho a asistir a algún curso de la escuela primaria, y siempre en condiciones mucho más precarias en cuanto a calidad y cantidad que sus homólogos varones. Las mujeres burguesas disfrutaban de mayores posibilidades educativas, pero éstas eran empleadas para su adoctrinamiento como madres de buenos burgueses y para convertirse en buenas amas de casa, de forma que tenían un currículo distinto al de los niños.

Gracias (entre otras cosas) a las aportaciones de Marx y Engels, el Socialismo tuvo un impulso muy importante a finales del s. XIX y sobre todo en el s. XX. A partir de la Revolución Francesa en 1789, esta concepción de vida en *común* del ser humano adquiere mayor notoriedad

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

con el derrocamiento en ese año de la clase feudal francesa y la ascensión al poder de la burguesía. Posteriormente, los principales países de Europa desarrollaron el proceso de relevo del feudalismo para formar el moderno Estado-Nación. Tras estas victorias para construir una organización social más colectivista, se dieron una serie de momentos históricos en la lucha de clases relacionados con esta tendencia y su implantación en la estructura organizativa de los Estados. Son ejemplos de esto la Revolución Rusa de 1917 con su culminación en la Unión Soviética, la proclamación de la República Popular China en 1949, o la Revolución Cubana de 1959.

Pero antes y en otros lugares, en la segunda mitad del siglo XIX, hubo un movimiento muy fuerte de colonización del territorio africano. Las demandas capitalistas y la revolución industrial se asentaron en Europa y fueron la excusa perfecta para invadir y conquistar nuevas regiones que les proporcionaran materias primas, mercados... y esclavos. En la repartición de África, las potencias europeas delimitaron el territorio en la Conferencia de Berlín de 1884 y 1885. En 1905 todo el continente estaba colonizado, con Gran Bretaña y Francia como mayores dominadores. Fue después de la II Guerra Mundial, debido al debilitamiento de las naciones europeas, al fortalecimiento de los movimientos independentistas y al resentimiento popular contra el racismo y la desigualdad en la zona, cuando comenzó el proceso de independización de los países africanos. En 1975 prácticamente todos ellos estaban liberados.

Un proceso similar al africano en cuanto a su temporalidad y razones se vivió en muchos países asiáticos colonizados. La lucha contra la opresión y dominio de las colonias europeas en la zona centraron buena parte de las luchas por la justicia social. Después de la II Guerra Mundial, en 1946, las islas Filipinas se convirtieron en una república independiente, igual que Indonesia en 1949. En el proceso de independencia de la India, que se prolongó durante dos décadas y que culminó en 1947, se vivió un momento de especial importancia para la justicia social en el continente. El movimiento de *desobediencia civil*, con Mahatma Gandhi como figura destacada, fue y es referencia obligatoria para todos los procesos por la construcción de un mundo más justo y verdaderamente democrático, tanto por su contenido como por sus formas.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, que sirvió de apoyo a los movimientos independentistas en diferentes continentes, fue adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948. A lo largo de la segunda mitad del siglo pasado esta Declaración se fue ampliando y mejorando, caminando desde las referencias fundamentalmente civiles y políticas de la primera propuesta, pasando por los derechos económicos, sociales y culturales, relacionados con el principio de igualdad, hasta llegar a declaraciones claramente

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

vinculadas a la solidaridad como uno de los puntos relevantes de la justicia en la actualidad. Otros Pactos y Declaraciones posteriores de enorme importancia fueron: el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1966), el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* (1966), la *Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer* (1967), la *Declaración de los Derechos del Niño* (1959) que fue revisada, ampliada y mejorada en 1989, la *Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo* (1992), la *Declaración sobre una Cultura de Paz* (1999), y la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (2007).

La democratización de la educación y de la enseñanza en Europa y Estados Unidos fundamentalmente, tanto en acceso a la misma cómo en su extensión, fueron aspectos clave que marcaron los comienzos y desarrollo del siglo XX. Además de eso, es especialmente relevante la progresiva implantación de la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza secundaria, además de la primaria, así como el creciente acceso a la universidad de una parte importante de la población. La universalización de la educación pública, de carácter nacional, fue otro elemento destacable en el pasado siglo.

Los avances educativos del siglo XX no pueden ser entendidos sin la activa participación social de diferentes colectivos y teorías que han jugado un papel clave en la edificación y lucha por la Justicia Social. Atendiendo a cuestiones relativas al género, el nacimiento del feminismo y la lucha por los derechos de la mujer tienen unas fechas importantes a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, con el claro impulso dado por la Revolución Francesa. El trabajo de la feminista inglesa Mary Wollstonecraft con *Vindicación de los derechos de la mujer a finales del XVIII*, junto con la *Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana* en 1791 por parte de Olympe de Gouges conforman dos obras clave en las luchas feministas. Sería a lo largo de los siglos XIX y XX cuando se fueron consiguiendo determinados derechos para las mujeres, como la participación en distintas parcelas de vida en las que estaba vetado su concurso, tales como la ciencia o la política, el sufragio, el aborto, etc. hasta llegar al punto actual en el que, aunque es cierto que quedan muchísimos frentes abiertos para alcanzar la paridad con el hombre, también es verdad que es el momento histórico de mayor consecución de derechos femeninos.

En relación a cuestiones raciales, un momento importante fue el siglo XVI con el “comercio negrero” por parte de las potencias europeas. Primero se recurrió a las colonias americanas para implantar el sistema esclavista, aunque pronto los estados europeos evitaron esclavizar personas de sus colonias americanas para ir a hacerlo a África. Esta práctica se prolongó hasta comienzos del

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

siglo XIX, cuando gracias nuevamente a las ideas ilustradas de la Revolución Francesa (y muchos otros acontecimientos) y al nacimiento de la Revolución Industrial en Inglaterra, los movimientos abolicionistas de la esclavitud adquirieron cada vez más poder hasta acabar con esta práctica. Desde entonces, el incremento de derechos de las personas no blancas fue en aumento aunque de manera muy lenta. Son importantes al respecto las luchas por la independencia de las colonias tomadas fundamentalmente a partir del siglo XV-XVI por las potencias europeas. La independencia de EEUU en 1776 marca uno de los puntos de partida de la descolonización (por lo menos en el aspecto militar, no en el económico) a nivel mundial, produciéndose en el siglo XIX la mayor parte de las descolonizaciones en América, y en el siglo XX buena parte de las de África y Asia.

Fue en la segunda mitad del siglo XX cuando se produjeron avances muy significativos en las luchas sociales por la igualdad racial. El movimiento civil en favor de la igualdad de derechos para las personas de todas las razas, en especial de la raza negra, que comienza a mediados de la década de los '50 en EEUU, marca simbólicamente y en el terreno de los movimientos una tendencia hacia la igualdad plena de derechos, con figuras destacadas en su defensa como Marthin Luther King o Rosa Parks y su compromiso con la *desobediencia civil* ante leyes ilegítimas por injustas y discriminatorias. Los esfuerzos de los movimientos se vieron recompensados con la consecución de la Ley de Derechos Civiles de 1964 en EEUU.

Los movimientos por la defensa de los derechos de las personas homosexuales adquirieron gran relevancia en la década de los 60, junto con todos los demás movimientos de acción social. Tras los oscuros años fascistas en Europa en los cuales las personas acusadas de homosexualidad eran perseguidas y asesinadas, las siguientes décadas fueron las de mayor florecimiento del movimiento. Tras varios altercados en distintas partes del mundo (por ejemplo, *Stonewall*, Nueva York, 1969) se comenzó con las marchas del *orgullo gay*, las cuales adquieren cada año que pasa mayor notoriedad y que son un ejemplo de movilización social. Este tipo de manifestaciones y activismo social, junto con la profundización teórica aperturista sobre esta realidad, darían como resultado el momento en el que vivimos como lo de mayor aceptación histórica de este tipo de relaciones humanas. Si bien es cierto que hay aún muchos países en el mundo donde el colectivo homosexual es aún perseguido, en muchos países de Europa, y en otros como Canadá, Argentina, Sudáfrica, Brasil o Australia las uniones civiles entre personas homosexuales son una realidad, llegando a la legalización del matrimonio en algunos de ellos.

Tal y como había sucedido con los movimientos en defensa de la mujer, de las diferencias raciales y de la homosexualidad, el movimiento ecologista adquiere notoriedad por su enorme

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

crecimiento y por sus propuestas en los comienzos de la segunda mitad del siglo XX. A finales de la década de los '50, el aumento de la producción industrial, la utilización de fuentes de energía fósil o la actividad nuclear entre otros fueron las razones de las primeras movilizaciones ecologistas. El movimiento ecologista estuvo siempre muy ligado con movimientos pacifistas, al desarrollo de los sistemas democráticos y al progreso de las libertades civiles. Es un movimiento que se erige fundamentalmente alrededor de organizaciones no gubernamentales y que por sus características intrínsecas abarca a casi toda la población mundial con independencia de su ideología, ese 99% que no controla los medios de producción, por lo que su potencial es enorme y aumenta con los años.

Desde comienzos de los '70 hasta mediados de los '90, el neoliberalismo tuvo un avance muy destacado, sobre todo en una región que lo acusó especialmente por ser “campo de pruebas” (y de resultados) de las políticas económicas (y militares) estadounidenses como es América Latina (3). En la década de los '90, los desastres socioeconómicos de gobiernos neoliberales como los de Carlos Ménem en Argentina, Fernando Henrique Cardoso en Brasil o Alberto Fujimori en Perú, que operaron al servicio de organismos imperialistas como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional, y unidos a décadas de dictaduras militares en la segunda mitad del s.XX en la región apoyadas por el capital estadounidense en diferentes países como Chile o Argentina, desembocaron en el nacimiento de distintos movimientos sociales como la Revolución Cubana en 1959, el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Terra en Brasil en 1985, el levantamiento Zapatista en México en 1994, llegando a la nueva revolución bolivariana con Venezuela a la cabeza, arrastrando a muchos otros países de la zona como Bolivia, Ecuador o Nicaragua.

Fruto de siglos de dominación y como necesidad de una respuesta ante los ataques neoliberales del momento, hubo dos avances importantes en la Latinoamérica de la segunda mitad del s. XX. Por un lado la filosofía de la liberación, que recogía preocupaciones de diversos sectores intelectuales, tales como la sociología de la dependencia y la teología de la liberación. Por otro lado fue muy importante el fortalecimiento e impulso político del *indigenismo*, corriente cultural, política y antropológica centrada en el estudio y apoyo de las culturas indígenas, así como de los procesos sociales, políticos o económicos perjudiciales para las mismas. Es un campo de estudio con siglos de antigüedad pero que ha ganado mucha fuerza en las últimas décadas, tanto que ha sido decisivo en la formación de gobiernos actuales en la zona como el boliviano.

La justicia social llega hasta nuestros días con la actual situación de crisis sistémica del capitalismo. Ante la actuación servil de numerosos gobiernos del mundo, fundamentalmente países de Europa secuestrados por organismos supranacionales y dirigentes similares a los que provocaron

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

el desastre en América Latina décadas atrás, están germinando movimientos sociales de enorme calado y novedosa conformación (tales como los protagonistas en la “Primavera Árabe”, el “15M” o movimiento de los Indignados en España, “Occupy Wall Street” en Estados Unidos, o el “132” mexicano), más numerosos y heterogéneos que nunca, con un creciente acento internacionalista y clamando por democracia real, participativa y directa. Tienen en el Foro Social Mundial un punto donde converger. En la Declaración de la Asamblea de Movimientos Sociales del Foro Social Mundial de Puerto Alegre, del 29 de enero de 2012, se recogen puntos muy importantes en relación a la visión internacional de la justicia social: - Lucha contra el capitalismo y sus crisis apoyadas por sus agentes (bancos, transnacionales, gobiernos...) que provocan el empobrecimiento del 99%, - Defensa de la paz, contra la guerra, el colonialismo y el neocolonialismo, - Lucha contra las medidas de austeridad antisociales, - Lucha por la justicia climática energética, así como por la reforma agraria y la soberanía alimentaria, - Lucha por la democratización de los medios de comunicación, - Lucha por la eliminación de la violencia a la mujer y la cultura del patriarcado, - Lucha contra el racismo y todo tipo de discriminación y explotación, - Lucha por la reforma urbana para la construcción de ciudades justas y con espacios participativos y democráticos, - Lucha por el fortalecimiento de la educación, ciencia y tecnologías públicas al servicio de los pueblos, así como la defensa de los saberes tradicionales, libres de su mercantilización y privatización.

En este contexto necesitamos, más que nunca, la participación activa, implicada, valiente y decidida de la educación, en la busca de valores realmente democráticos y la justicia social. Es necesario incluir en las aulas, en los contenidos y en los debates pedagógicos cuestiones tan trascendentales como las tratadas en el Foro Social Mundial. Una educación comprometida con la justicia y por lo tanto, con el cuidado de todos los ser humanos, planeta y resto de seres vivos, no puede obviar y ocultar problemáticas que afectan tan de lleno a toda la humanidad y al propio funcionamiento del sistema educativo. Debemos pelear para que la educación pueda liberarse de las cadenas que la hacen en muchos momentos elemento legitimador del actual sistema capitalista. Una nueva educación requiere, además, apostar decididamente por políticas públicas que reflejen los derechos culturales, económicos, sociales y ambientales de las personas y de los pueblos. Tenemos la obligación de desafiar a todo aquello que se oponga a la justicia y a la democracia real. Toda pedagogía tiene el deber y la necesidad de ser política, así como toda política debería ser pedagógica (Giroux, 2001). Un buen ejemplo de esto en nuestros días son los levantamientos en Chile en el 2011 por parte de los estudiantes contra las reformas privatizadoras del sistema

educativo en este país sudamericano. En estos momentos, más que nunca, necesitamos de visibilizar lo imposible como una realidad e imaginar el futuro que queremos con la actuación en el presente.

Bibliografía

- ENGELS, Friedrich y MARX, Karl (1998): *Manifiesto del partido comunista*. Barcelona, Crítica.
- GAUTHIER, Florence (2007): *Soberanía, república, democracia y derechos son bienes comunes de todos los pueblos libres*. Artículo del 29 de Julio. Revista Sin Permiso. Visto en: <http://www.sinpermiso.info/textos/index.php?id=1349> [En línea el 28 de Septiembre de 2012]
- GIROUX, Henry (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- NEGRI, Toni e HARDT, Michael (2004). Prefacio: Vida en común. En *Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio*. Madrid: Debate
- NUSSBAUM, Martha (2006). *Las fronteras de la justicia*. Barcelona: Paidós
- PUELLES, Manuel (2010). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos
- SANTOS, Boaventura de Souza (2006). *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez
- ZEA, Leopoldo (1976). *El pensamiento latinoamericano*. Barcelona: Ariel
- GARCÍA MEDINA, Glidden (2011). *Justicia social e ideal en América*. Visto en: <http://portal.bibliotecasvirtuales.com/glidden/justicia-social-e-ideal-en-america-por-glidden-garcia-medina> [En línea el 28 de Septiembre de 2012]

Webgrafía

- (1) <http://www.pnas.org/content/early/2012/08/22/1203179109.full.pdf+html>
- (2) http://es.wikisource.org/wiki/Carta_de_Jamaica
- (3) <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=143500>

SOCIALIZAR PARA DISCIPLINAR: UMA ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NO CONTEXTO DO REGIME AUTORITÁRIO BRASILEIRO

Kaé Stoll Colvero

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio

Agência de Fomento: CAPES

kaesc@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A Educação Moral e Cívica (EMC) foi implantada como um componente curricular obrigatório no ano de 1969, por meio do decreto-lei nº 869, de 12 de setembro. Ministrada como disciplina e prática educativa, em todos os graus e níveis de ensino do país, teria os seus currículos, programas básicos e as respectivas metodologias elaborados pelo Conselho Federal de Educação (CFE), com a colaboração da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC). Nesse contexto, o presente trabalho analisou o processo oscilante da EMC nos currículos escolares, atentando para as tensões e para os conflitos políticos que fizeram parte da sua institucionalização, compreendendo os acontecimentos ocorridos entre os anos de 1961 e 1993.

O desenvolvimento da pesquisa mostrou que o processo de normatização da disciplina fez parte de um projeto político idealizado pelo regime autoritário imposto em 1964, que previa a valorização de elementos patrióticos, religiosos, morais e cívicos na luta contra a “subversão comunista”. Foi evidenciada a existência de um projeto de socialização política, preconfigurado ainda antes da mudança política de março-abril de 1964. Com raízes profundas no pensamento positivista do século XIX, na forma como foi incorporada pelos militares brasileiros, a “regeneração moral” da sociedade foi uma constante na ideologia de publicações voltadas para a oficialidade, particularmente do Exército.

Conforme Bomeny (1981), a conjuntura política em que a EMC foi criada determinou o seu compromisso ideológico de difusão de uma visão política específica, voltada para a socialização dos indivíduos dentro de valores e princípios pré-estabelecidos, condizentes com a luta conservadora, militar e civil, contra a “subversão”. Nesse sentido, a normatização da EMC foi um processo que objetivou o desenvolvimento de orientações políticas e padrões comportamentais específicos, por meio da utilização dos espaços escolares.

1 A Educação Moral e Cívica como veículo de socialização política

Observando a virada política após 1964, é possível afirmar que os militares estavam decididos a desmobilizar a população por meio do controle de suas condutas, como também buscavam inventar uma espécie de identidade nacional ao país. Após a posse de Castelo Branco, que tinha propostas reformistas de desenvolvimento econômico e elevação moral, material e política, a preocupação com o campo educacional passou a ser intimamente relacionada com a preparação dos estudantes para a aceitação e participação na vida política do país.

Com efeito, a urgência da projeção de valores espirituais e morais da nacionalidade na educação era justificada pela “delicada” situação em que se encontravam os jovens. Para os conservadores, a falta de diretrizes pedagógicas moralmente definidas estava propiciando a fragilização da juventude, que deveria ser protegida das ações “materialistas e comunistas” que permeavam a realidade brasileira.

Por meio de discursos inflamados, adjetivos fortes, capazes de causar comoção e convencimento, e argumentos de que o país estava carente de ordem e ameaçado por “subversivos”, o regime autoritário justificava as suas arbitrariedades políticas e suas medidas de disciplinarização, controle e vigilância dos indivíduos. Assim, as propostas de Educação Moral e Cívica organizadas fora do CFE ao longo da década de 1960 constituíam o desejo de se fazer do ambiente escolar um meio de enquadramento de hábitos, atitudes e condutas, da mesma forma que a censura tentava moldar organicamente todo o resto da sociedade. Nesse contexto, os militares ocuparam-se especialmente de socializar a categoria dos jovens, e por isso a escola, através da EMC, foi tornada um dos principais lugares para integrar os cidadãos à nova ordem política.

Porém, se a “regeneração moral” era uma ideia constante de um amplo leque ideológico, que ia do catolicismo conservador até o mais extremado autoritarismo, passando pelo liberalismo, ela não era, por isso mesmo, homogênea. Pelo contrário, ela assumia matizes que se expressavam em políticas contrárias quando se buscava sua materialização em resoluções dos órgãos colegiados superiores do Ministério da Educação.

Nesse contexto, o CFE, que teve na sua primeira constituição de membros a presença de educadores liberais como Anísio Teixeira e Durmeval Trigueiro, defendia a escola como uma ambiente livre, recriminando a normatização de uma disciplina específica de EMC e qualquer excesso de autoridade por parte dos professores.

A CNMC, criada pelo mesmo decreto-lei que instituiu a obrigatoriedade da EMC, foi marcada pela atuação de militares, quadros religiosos da Igreja Católica e professores de direita. Não obstante, ela buscava na obrigatoriedade curricular da EMC a solução para a “omissão ideológica” da escola nos assuntos políticos do país. De fato, a criação do decreto-lei nº 869/69 e da Comissão Nacional de Moral e Civismo pode ser considerada a concretização de um processo evolutivo que transformou gradativamente a doutrina da ESG em um dispositivo legal obrigatório. Com efeito, a nossa pesquisa documental revelou que a EMC carregou todos os valores subjetivos, transcendentais, espirituais e morais que foram, cuidadosamente, constituídos ao longo do tempo. Ao mesmo passo, a disciplina foi um espaço estratégico de poder político e manipulação de condutas de professores, estudantes e famílias.

No entanto, a obrigatoriedade da EMC conquistada pelos militares encontrou no CFE uma resistência capaz de impedir a efetivação da doutrina imposta arbitrariamente. O Conselho, que sempre se mostrou inflexível a qualquer proposta oriunda da Comissão, defendia que a EMC deveria ser uma prática educativa, e não um componente curricular específico. Como a disciplina foi tornada obrigatória, o órgão colegiado assegurava a autonomia dos professores na sua organização, contrapondo o posicionamento autoritário da Comissão, que acreditava que qualquer liberdade concedida às instituições de ensino propiciaria o descumprimento da legislação sobre a EMC. Sobre isso, a análise documental mostrou que CFE não acatou nenhuma norma referente ao aumento da competência da Comissão, salientando em todas as suas réplicas que ela deveria apenas auxiliar os seus trabalhos, e não o contrário.

Com o passar dos anos, o decreto-lei que tornou a disciplina obrigatória passou a servir apenas de base para os trabalhos do CFE, já que muitas das suas prerrogativas foram sendo modificadas. No início da década de 1980, diversas instituições de ensino começaram a questionar o CFE quanto à manutenção da EMC nos currículos. A análise de pareceres do Conselho evidenciou que a sociedade desejava a renovação da estrutura educacional do país, passando a exigir a revogação dos dispositivos legais que criaram as disciplinas de EMC, OSPB e EPB. Nesse contexto, os conflitos entre a CNMC e o CFE foram acentuados, determinando o declínio do projeto educacional vislumbrado pelo regime autoritário, pela ESG e por Araújo Lopes, general que foi o grande idealizador da normatização da disciplina.

A participação da Comissão nas decisões do Conselho passou de *limitada* para *inexistente*, já que ela havia, ao longo do regime autoritário, internalizado os objetivos

políticos do momento, transformando-se em uma agência de regulação social incompatível com a redemocratização vivida nos anos de 1980. Nos intensos confrontos entre o radicalismo e o “liberalismo” dos dois órgãos normativos, a Comissão foi perdendo forças e aliados, sendo finalmente extinta pelo presidente José Sarney, por meio do decreto nº 93.613, em 21 de novembro de 1986. A disciplina de EMC, entretanto, sobreviveu à Comissão, mas foi sendo, progressivamente, extinta pelas próprias instituições educacionais, que há muito tempo aguardavam a revogação do decreto-lei que arbitrariamente a instituiu.

Para os conselheiros do CFE, a crescente rejeição sofrida pela EMC deveu-se mais à forma impositiva como foi instituída do que a sua importância como componente curricular, uma vez que o seu conteúdo era, “indiscutivelmente”, necessário à formação dos cidadãos. Assim, afirmavam que foi por força de uma nova realidade nacional, nascida dos anseios de liberdade e democracia, que a disciplina, pouco a pouco, foi se desgastando, tornando-se inoperante e irreal.

O posicionamento do CFE, na década de 1980, era incisivo. A EMC, caracterizada pela imposição de valores e pelo cerceamento da autonomia docente, não era condizente com a nova organização política e social. Entretanto, ficou evidente que o Conselho não admitia que a EMC fosse substituída ou suprimida dos currículos, uma vez que isso propiciaria a introdução de novas disciplinas, que provavelmente nasceriam de atos isolados e ficariam, assim como ela ficou, desintegradas dos objetivos educacionais que se deseja obter com o processo de redemocratização política.

Os documentos analisados também revelaram que o cuidado do CFE ao se posicionar favorável à extinção da EMC repousava, principalmente, na posterior condição dos professores dessa disciplina. Caso a revogação fosse concretizada, pela via congressual, seria necessária a adoção de providências em relação aos professores com registro nas disciplinas extintas, visando o seu aproveitamento em outras áreas correlatas.

Porém, quando até mesmo os professores diplomados passaram a reivindicar a sua extinção, ficou ainda mais visível que a permanência curricular da EMC contrariava as bases do processo democrático pelo qual o país passava. Após polêmicas, conflitos, pedidos de substituição e de exclusão, o decreto nº 869/69 foi revogado pelo Congresso Nacional, por meio da lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993, sancionada pelo presidente da República, Itamar Franco. Com a medida, foi eliminada a obrigatoriedade, nos currículos escolares, da EMC, da OSPB e dos EPB como disciplinas autônomas e individualizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa evidenciou a estreita relação entre política e educação no Brasil, atentando para os fatos ocorridos ao longo do regime autoritário imposto em 1964. O desfecho dos conflitos que marcaram a normatização da EMC não podem ser entendido apenas no âmbito das ideias nem de seus protagonistas imediatos. Sua compreensão precisa ser buscada mais longe. Com efeito, como mostrou Cunha (1991), a repressão da luta armada no campo e na cidade, eliminando o principal inimigo, real ou imaginário, expôs as Forças Armadas aos conflitos que inevitavelmente dividem o campo político. O efeito disso na divisão da base militar do regime levou ao processo de transição para a democracia, retomando-se um ideário do início do regime autoritário, algo como uma via autoritária que permitisse a eliminação dos entraves políticos e ideológicos para a institucionalização de um regime liberal-democrático. Essa transição era, há muito, reivindicada pelas forças políticas de oposição ao regime, que se materializavam numa ampla gama de instituições partidárias, sindicais, culturais, religiosas, etc, que ganhavam espaço na mesma medida do recrudescimento da inflação.

Não havia como prosseguir na transição negociada para a democracia – a transição lenta e gradual do governo Geisel – sem a desmobilização dos elementos mais nitidamente associadas ao regime autoritário. Foi assim que a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau foi flexibilizada, tanto quanto o esvaziamento da EMC. No caso desta, a pesquisa permitiu concluir que o projeto de socialização que daria sustentação ao novo regime político fracassou. Esse fracasso pode ter contribuído, de alguma maneira, para o processo de transição política negociada no sentido da institucionalização de um regime liberal democrático em nosso país.

A exclusão da disciplina também representou uma oportunidade às instituições de ensino, que poderiam diminuir a fragmentação curricular, buscando uma efetiva articulação entre os conteúdos ministrados. Sem a imposição da EMC, as escolas recuperariam uma competência que delas havia sido suprimida, que era a autonomia para adequar os seus currículos à realidade social dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOMENY, Helena M. B. **Paraíso tropical**: a ideologia do civismo na TVE do Maranhão. Rio de Janeiro: Achiamé: 1981.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil - 1931/1997**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, vol.37, n°.131, (maio/ago. 2007), p. 285-302.

_____. **Ambiguidade ideológica na universidade: os estudos de problemas brasileiros**. Rio de Janeiro, Revista do CFCH, 2010, p. 10-33.

MACHADO, Mário Brockmann. **Ideologia, Socialização Política e Dominação**. Rio de Janeiro: Dados, 1980, p. 131 a 149.

SCHMIDT, João Pedro. **Juventude e Política no Brasil**. A socialização política dos jovens na virada do milênio. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2001.

ESTUDOS CULTURAIS: DIÁLOGOS ENTRE CURRÍCULO, CULTURA E POLÍTICA CULTURAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

Kaé Stoll Colvero

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio

Agência de Fomento: CAPES

kaesc@yahoo.com.br

1. Os estudos culturais em diálogo

Diferentes concepções e tendências de currículo surgiram ao longo da história da educação. Conforme Berticelli, currículo significa construção, “o currículo sempre é currículo para alguém, constituído a partir de alguém” (2005, p. 166). O emaranhado de condutas que formam o currículo são oriundas da memória coletiva, das mais diversas expressões ideológicas, políticas, de jogos de força, de interesses entre os envolvidos no processo educativo, como também entre os que dele estão fora. Assim, “no currículo pode-se ler a estrutura social, as estratificações, o pensamento dominante, os interesses explícitos e implícitos do poder difuso, multipartite e multifacetado (de muitos rostos), polífono (de muitas vozes)” (*idem*, 2005, p.168).

O autor afirma que no Brasil a relação entre currículo e sociedade começa a ser enfatizada no final da década de 1960. Nesse período inicia a problematização acerca das diferenças culturais e estruturais do currículo, na busca de respostas para variados questionamentos, tais como: o que pode ou não pode ser considerado valor educativo para integrar os conteúdos a serem transmitidos pela escola? Quem deve fazer essa seleção? A quem esses conteúdos serão importantes e para que servirão? Como a cultura das classes populares é tratada nos currículos? (*idem*, p. 169).

Essas questões ampliaram os debates sobre o currículo e com isso houve um notável progresso nas pesquisas acerca do assunto. Até a década de 1970, o conceito de currículo era articulado à idéia de disciplinas, “e ainda não se percebia, no Brasil, como em outros países, a mera função instrumental das disciplinas no contexto curricular” (*idem*, p. 171). Conforme Berticelli, nesse período cresceram os estudos sobre a instrumentalidade do currículo e a preocupação em superar o esteriótipo da chamada “cultura dominante”. Era preciso valorizar as culturas populares, uma vez que, “em determinados momentos, a cultura popular resiste e impugna a cultura hegemônica; em outros reproduz a concepção de mundo e de vida das classes hegemônicas”

(ESCOSTEGUY, 1999, p.147), o que significa que existe uma forte relação entre as diferentes culturas.

A partir de 1985, as pesquisas sobre o currículo buscaram evidenciar as causas de graves problemas educacionais, tais como a evasão e a repetência. Esses estudos tendiam a encontrar as causas dos problemas na questão dos conteúdos, mas nenhuma mudança curricular chegou a ser concretizada (BERTICELLI, 2005:171). Berticelli assinala que o período de 1986 a 1989, no entanto, trouxe consideráveis mudanças. As concepções acerca do currículo mudaram de foco, deixando de entender as disciplinas escolares e os conteúdos como as únicas atividades significativas para os alunos. A escola passa a assumir um papel social importante, na medida em que começa a incluir nos seus planejamentos assuntos relacionados aos interesses regionais e locais, tentando, para isso adequar o currículo aos alunos. A tendência foi a valorização e adoção de um currículo crítico, ou de uma postura crítica diante das questões curriculares.

2. A consolidação dos debates

Os anos de 1990 em diante marcam a consolidação dos debates curriculares no Brasil, com o empenho de muitos estudiosos, como Tomaz Tadeu da Silva e, conforme Berticelli, com o surgimento dos “Estudos Culturais” (EC), tendência que teve origem na Inglaterra e que liga o tema dos estudos curriculares às questões culturais. Os Estudos Culturais, conforme Costa, Silveira e Sommer,

vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados. (2003, p. 37).

Conforme os autores, desde o seu surgimento, os EC buscam romper com as formas extratificadas de cultura e saber. Eles objetivam atuar contra as tradições intelectuais que fazem

distinções entre “*alta cultura e cultura de massa, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular*” (*idem*, p. 37. Grifos originais).

Conforme Schwarz (*apud* Costa, Silveira e Sommer, 2003: 39), dois marcos históricos foram determinantes para o desenvolvimento dos EC. O primeiro fato seria a reorganização do campo das relações culturais após a dominação econômica do capitalismo e do surgimento de novas formas de cultura pelos meios de comunicação, como jornais, revistas, música e programas televisivos. O segundo marco diz respeito à crise do império britânico, após a guerra contra o Egito, em 1956. Esses acontecimentos abalaram a estrutura das elites dominantes, que tiveram o seu poder cultural diminuído, e colocam em evidência as preocupações políticas e sua relação com as questões coloniais. Com isso surge “uma nova geração intelectual com novos posicionamentos, idéias e críticas” (*idem*, p. 39).

Nesse contexto, os EC surgem

como um conjunto instável de pensamentos, que não pretendem ser uma disciplina acadêmica no sentido tradicional, com contornos nitidamente delineados, um campo de produção de discursos com fronteiras balizadas. Ao contrário, o que os tem caracterizado é serem um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos, é buscarem inspiração em diferentes teorias, é romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas. (COSTA, SILVEIRA e SOMMER , 2003, p. 40)

Para Escosteguy (1999, p. 137-139), os EC devem ser entendidos tanto como uma tentativa de constituição de um projeto político, como também um novo campo de estudos, caracterizado pela interdisciplinariedade e pelo estudo de diferentes aspectos culturais da sociedade. Berticelli (2005, p. 173), por sua vez, afirma que os fenômenos culturais passam a ser entendidos como fenômenos sociais, que enxergam a inclusão, a exclusão e todas as diferenças existentes e produzidas no ambiente escolar. Os EC voltados para o currículo pretendem, então, não ignorar as diferenças culturais, de raça, de cor, de gênero, etc

Enquanto Berticelli apenas caracteriza os EC, Escosteguy apresenta traços mais pontuais de sua trajetória histórica. Conforme a autora, este campo de estudos surge no final da década de 1950 e “as relações entre cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e

práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais compõem seu eixo principal de pesquisa” (p. 138-139). Nesse período, três trabalhos estabeleceram as bases dos EC. O primeiro foi de Richard Hoggart, intitulado “The uses of literacy” (1957). Por meio da metodologia qualitativa, o autor inaugura, conforme Escosteguy, a perspectiva de que não existe apenas submissão no âmbito popular, mas também resistência. Raymond Williams, com o texto “Culture and Society” (1958), rompe com o entendimento tradicional sobre a cultura, na medida em que defende que os processos culturais são historicamente transformados e que a literatura e a arte constituem apenas um dos tipos de comunicação social. O terceiro trabalho foi desenvolvido por E. P. Thompson, “The making of the english working-class” (1963), onde o autor entende que a cultura não é uma forma global, mas um conjunto de lutas “entre modos de vida diferentes” (cf. Escosteguy, p.141).

Com diferentes influências, portanto, os EC foram se consolidando. Para a autora, existem grandes diferenças entre os primeiros EC e os dos anos de 1990. A primeira fase, anteriormente citada e concentrada na Escola de Birmingham, preocupava-se com iniciativas políticas e com mudanças sociais, “com os produtos da cultura popular e dos *mass media* que expressavam os rumos da cultura contemporânea” (idem, p.142). A cultura, até então entendida como representações, passa a ser relacionada às práticas vividas, cotidianas, e deixa de ser atrelada às determinações econômicas. Na verdade, os autores do período acreditam que ela não depende da esfera econômica, mas sim influencia e sofre consequências político-econômicas. Assim “[...] existem várias forças determinantes – a econômica, a política e a cultural – competindo e em conflito entre si, compondo aquela complexa unidade que é a sociedade” (p. 145).

Nos anos de 1980 novos teóricos começam a influenciar os EC, como Michel Foucault e Pierre Bourdieu. Escosteguy (1999) afirma que essas novas influências teóricas protagonizam o início de uma nova fase dos EC. Nesse período diminuem análises onde as categorias centrais são “luta” e “resistência” e, por isso, alguns analistas acreditam que tal fase marca o início da despolitização dos EC. A autora assinala que na década de 1990 há uma ruptura, uma vez que

[...] pode-se afirmar que naquela [1980] existia uma agenda fundamental que consistia na compreensão das relações entre poder, ideologia e resistência. Naquele período, desejava-se explorar o potencial para a resistência e a significação de classe. Já nos anos 90, a preocupação em recuperar as “leituras negociadas” dos receptores faz com que, de certa

forma, se valorize a liberdade individual deste receptor e se subvalorize os efeitos de ordem social (p. 153).

Costa, Silveira e Sommer (2003), no entanto, exploram o caso da despolitização dos EC voltando o olhar aos Estudos Culturais latino-americanos e afirmam que as críticas que alegam tal renúncia atingem tanto os autores que efetivamente romperam com o caráter político do campo como os que não abandonaram as intenções de uma ação transformadora (p. 50).

Os autores relatam que algumas dessas críticas repousam sobre o possível abandono, pelos EC, de “explicações ou totalizantes ou alinhadas ao discurso da “libertação” (idem, p.51), já que, por muito tempo, a teoria marxista foi a mais utilizada. Através de novas tecnologias da informação, como a internet, os EC perceberam que os novos espaços criados por tais tecnologias permitiram uma emancipação democrática dos diversos grupos que formam a sociedade, uma espécie de *lugar* onde todas as vozes, até então silenciadas, poderiam ecoar. No entanto, os EC foram, por muito tempo, “críticos à mercantilização fetichizante dos bens simbólicos” (Castro Gómez in idem, p. 51) e essa nova postura foi entendida como uma controvérsia, uma ruptura despolitizante.

3. Os Estudos Culturais na América Latina

Conforme Castro Gómez, que é um dos críticos dessa nova postura, os EC da América Latina, mesmo assumindo que existe uma grande diversidade na sociedade, acabam por abordar essas dicotomias como um todo. Para o autor, não é necessário resgatar o discurso da teoria crítica de, por exemplo, opressor e oprimido, centro e periferia, mas sim “tornar visíveis os novos mecanismos de produção das diferenças em tempos de globalização” (idem, p. 51). Outra inquietação da crítica diz respeito ao fim das questões de classe por parte dos novos EC, que tendem a analisar as produções da cultura popular em um contexto que desconsidera as imbricações das demais classes. Verdesio (*in* Costa, Silveira e Sommer, 2003, p. 51) afirma que tal postura, “em sociedades tão desiguais como as latino-americanas, se parece mais como um pecado do que com um erro de perspectiva”.

Costa, Silveira e Sommer afirmam que, tematicamente, os EC latino-americanos têm procurado centrar as suas pesquisas nos processos culturais da população, no seu cotidiano, nas diferentes práticas de significação e na modificação das identidades. Nesse contexto, o “lugar” do

indígena na sociedade e a questão do consumo cultural dos produtos da mídia, por exemplo, configuram áreas de interesse dos EC da América Latina.

Assim como Berticelli (2005), os autores acima mencionados também afirmam que a década de 1990 marcou a explosão dos EC na América Latina, caracterizada pelas pesquisas sobre o “consumo cultural”. Escosteguy (1999, p. 152-155) enfatiza, nesse sentido, a relação cultura/comunicação massiva como uma preocupação contemporânea dos Estudos Culturais, perceptível por meio de estudos que analisam a recepção dos meios massivos, principalmente televisivos, por parte de quem os recebe. Nos anos 90, os EC objetivaram resgatar as “leituras negociadas” dos receptores. Isso acabou por valorizar a sua liberdade individual e minimizar a valorização dos possíveis efeitos na ordem social.

Nesse contexto, Escosteguy afirma que a preocupação dos EC foi se transformando com o tempo, “[...] deslocou-se para questões de subjetividade e identidade e para esses textos culturais e midiáticos que ocupam os domínios privado e doméstico e aos quais se dirigem” (p. 154). Assim, as pesquisas sobre classe social, tão desenvolvidas nos primeiros tempos dos EC, acabam por dar lugar às preocupações com a formação das identidades, à questões de raça, gênero e sua relação com os meios de comunicação e consumo.

Costa (2005), no artigo intitulado “Currículo e Política Cultural”, examina o currículo escolar como um espaço formado por diferentes relações de poder, que tem uma atuação privilegiada na formação da política de identidade. Para a autora, o currículo é um campo da política cultural. Ela afirma que a tradição curricular, formada pela escola e pelos educadores, sempre procurou instaurar “verdades”, saberes com finalidades reguladoras e reguladas. “Nesse sentido, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de “realidade”” (p. 42). Essa política de representação está diretamente relacionada com o poder de quem a produz, de quem modela determinadas práticas e as elege como verdades, como realidades e Costa afirma, nesse sentido, que o currículo escolar é um lugar privilegiado da socialização “dirigida, controlada”.

Para Schimidt (2001: 67), a socialização designa o “processo de formação de atitudes políticas dos indivíduos, [...] de interiorização da cultura política existente em um meio social por parte das novas gerações”. Esse processo é caracterizado como permanente e variável, que influencia atitudes e condutas, sendo exercido por “agências” como a família, a escola, grupo de pares, igreja, ambiente de trabalho, partido, movimentos sociais e mídia.

Dentre os diversos meios que influenciam a socialização política, Schimidt (2001:80) afirma ser a escola a única agência que se ocupa explicitamente da transmissão manifesta¹ de atitudes políticas, uma vez que as atividades escolares e os métodos utilizados no ambiente escolar são planejados para transmitir sistematicamente determinadas concepções acerca da sociedade, como também difundir posicionamentos políticos e ideológicos, deixando de lado ou suprimindo informações indesejadas ou irrelevantes.

Em concordância, Costa afirma que

É nesse sentido que o currículo é produtivo: ele não se movimenta apenas no campo das narrativas sobre o dever ser, ele faz. [...] ele molda condutas de forma disciplinar, e o disciplinar diz respeito à disciplinariedade e disciplinamento. Quando uma narrativa do currículo fala sobre algo ou alguém, ela também dispõe sobre esse objeto e sobre sua posição adequada: ela nomeia, enquadra, regula, coordena (2005, p. 52).

Costa enfatiza que a partir dessas concepções é possível desenvolver uma discussão consistente da política cultural constituída nos espaços escolares, onde são evidentes casos em o currículo se constitui como um espaço de fabricação e constituição de identidades, muitas vezes de modo problemático, principalmente quando está em jogo a construção de posições socioculturais. A autora relata, para ilustrar tais afirmações, o caso de uma das suas alunas que, ao narrar em sala de aula a sua experiência escolar, mostra que as atividades escolares, o discurso de alguns professores e principalmente as colocações dos livros didáticos sempre lhe fizeram sentir uma posição de inferioridade em relação aos demais alunos, brancos. Ela conta que era educada para superar os “limites” da sua etnia, caracterizada como preguiçosa e geneticamente incapaz para realizar algumas atividades intelectuais, e aproximar-se ao padrão branco. Assim, Costa (p.55) afirma que a desigualdade é produzida e justificada pela política cultural, que governa a aluna negra a romper com os estigmas atribuídos a sua cor e governa os alunos brancos a manter a sua posição de superioridade.

¹ A “socialização manifesta” designa a transmissão explícita e intencional de determinadas orientações e é desempenhada por diferentes agências de socialização de uma sociedade, como por exemplo, a escola. Em contraponto a este tipo temos a “socialização latente”, termo que define a transmissão de orientações de modo não programado, mais recorrente na infância, sob influência principal da família (Schimidt, 2001:74).

Esses déficits de racionalidade, conforme a autora, são construídos inteiramente no terreno da significação e histórias como essa mostram como certos grupos participam do currículo como cultura subordinada, ouvindo, na versão do colonizador, o que dizem da sua história.

A história narrada pela aluna mostra o que o currículo pode fazer, e faz, com os indivíduos e deveria servir para “nos inspirar na tentativa de inventar, nele, um espaço onde seja possível a crítica e a contestação das formas de poder que transformam iguais em “outros” deficitários, anômalos, exóticos e incapazes” (p. 65). Nesse sentido, Costa (p. 55) cita a importância de Foucault para o entendimento dessas questões, uma vez que ele afirma que descrever o “outro” como carente e, por isso, suprir o que supostamente lhe falta nada mais é do que uma forma de governo.

Na política cultural, os discursos acabam por constituir representações que vão direcionando os indivíduos a certas escolhas, cujo objetivo é a regulação social, o governo. Ai repousa a questão da centralidade das narrativas, das histórias e das teorias na construção das identidades. O uso de aspectos genéticos, de raça e de gênero, utilizados pelos grupos hegemônicos para explicar falhas no processo de ensino e aprendizagem, como os relatados pela aluna negra, indicam que a formulação e o fluxo de diferentes narrativas, de grupos considerados subalternos, podem contestar, subverter e reinventar as histórias inventadas sobre eles.

Costa afirma que a importância dos EC repousa nessa dimensão de colocar face a face essas narrativas, a carência com a opressão, a defasagem com a luta das identidades colonizadas, e assim edificar uma política cultural da representação. Não se trata de construir identidades essencialistas e totalizantes, “verdadeiras”, mas sim de

representações socialmente construídas, não-fixas e históricas, essas narrativas poderiam adentrar os currículos escolares, substituindo os relatos formulados do ponto de vista do colonizador pelos relatos da afirmação dos grupos colonizados que contam suas histórias particulares sobre a experiência da opressão e sobre os sonhos e lutas por igualdade e liberdade. Isso talvez nos ajude a compreender que grupos marginalizados, marcados pela privação material e pela subordinação simbólica, não são um conjunto de seres amorfos, abucólicos e sem história, subtraídos das relações espaço-temporais. É preciso reconhecer uma cultura da pobreza que não deve ser entendida como cultura da carência e que implica um sistema diferente de viver e pensar (COSTA, 2005, p. 63).

A questão essencial que a autora coloca é a mudança de entendimento e de paradigma do currículo: de uma posição homogeneizante, que impossibilita alternativas de mudar a dominação, a desigualdade e a exclusão para uma posição que desloca o centro das preocupações educacionais para questões relacionadas à história, a política, ao poder e a cultura. Para isso, Costa defende que o currículo seja permeado por uma política cultural da representação, onde sejam narradas histórias sobre as diferenças, sobre as diferentes identidades. O currículo, sob esse ponto de vista, deve ser um lugar de contestação e de reinvenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei, ao longo do artigo, explicitar as concepções teóricas de cada um dos autores estudados. Para isso, relatei os textos e suas respectivas abordagens, a fim de demonstrar que nenhum carrega uma verdade insolúvel. De certa forma, complementam-se nas informações, nas pesquisas e nos argumentos. No entanto, todas as abordagens estudadas relacionam-se diretamente com o campo educacional, já que propõem importantes reflexões acerca da constituição das verdades e do saber.

Por meio da análise dos textos de Berticelli (2005), Escosteguy (1999) Costa (2005) e Costa, Silveira e Sommer (2003) e das comparações formuladas, foi possível perceber que o currículo é *mais capaz* de ajudar no processo de emancipação dos sujeitos quando relacionado ao conhecimento, ao poder e à identidade social. O papel dos Estudos Culturais, nesse contexto, é o de romper com qualquer tipo de generalização oriunda do senso comum, combatendo o prestígio da hierarquização do conhecimento e resignificando os espaços educacionais que se pautam nesse tipo de conduta. A importância da educação para uma competência dialógica eficaz foi o que mais marcou nessas leituras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: Tendências e Filosofia. In COSTA, Marisa Vorraber (org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.159-176.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In COSTA, Marisa Vorraber (org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 37-68.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos Culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n° 23: 2003, p. 36-60.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. *In* SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 135-166.

SCHMIDT, João Pedro. **Juventude e Política no Brasil**. A socialização política dos jovens na virada do milênio. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2001.

Título: ESTADO CAPITALISTA E EDUCAÇÃO: ELEMENTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS QUE ANTECEDEM A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA¹

VIEIRA, Mariana Novais

(PPGE/UFJF)

Introdução

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de Mestrado em andamento, que tem como tema o trabalho docente nas universidades públicas brasileiras, a partir da política de expansão do ensino superior através da Educação a Distância (EaD), com a institucionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O objetivo de nossa pesquisa é compreender e analisar a nova configuração do trabalho docente a partir da política de expansão da educação superior por meio da UAB, tendo em vista as mudanças sociais, políticas e econômicas do capitalismo atual. Para tanto, assumimos como suporte teórico-metodológico o materialismo histórico e utilizaremos as seguintes técnicas de investigação: (i) estudo teórico, de caráter descritivo-analítico, de forma a compreender o trabalho e a educação no modo de produção capitalista, bem como as novas estratégias de intensificação e precarização do trabalho, de forma geral, e do trabalho docente, de forma específica; (ii) entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com o curso de Pedagogia UAB da UFJF; (iii) análise dos dados coletados, considerando os aspectos teóricos e organizativos sobre EaD e trabalho docente, no conjunto das relações sociais e das políticas educacionais. Embora ainda em caráter preliminar, posto que a pesquisa está em desenvolvimento, podemos indicar que a UAB está reconfigurando o trabalho docente,

¹ Este trabalho sintetiza as reflexões preliminares de uma pesquisa de Mestrado em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), na linha de pesquisa Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional, sob orientação do Prof. Dr. André Silva Martins e coorientação da Profa. Dra. Daniela Motta de Oliveira.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

potencializando a precarização e intensificação deste trabalho, seguindo uma tendência estabelecida pela configuração do Estado gerencial, cuja implantação foi iniciada nos anos de 1990.

Neste trabalho, especificamente, será tratado a configuração do Estado capitalista desde a Segunda Guerra Mundial até os anos do neoliberalismo da Terceira Via, e as implicações daí advindas para a educação, abordando, assim, os elementos históricos e teóricos que antecedem a expansão da educação superior brasileira.

O sistema capitalista de produção da existência humana, em função de sua constituição orgânica contraditória, demonstra ser um sistema que vive crises, mais ou menos intensas, devido à dinâmica das relações sociais e de poder constituídas em cada momento histórico nas diferentes formações sociais. As crises de 1929, 1970, 1997 e 2008 são exemplos da dinâmica desse sistema.

No século XX, uma das crises mais significativas foi a de 1929. Os efeitos dessa crise foram duradouros, impactando de forma incisiva na condição de vida e no modo de ser da classe trabalhadora. A superação temporária da crise de 1929 foi viabilizada por mudanças significativas na conduta política da classe burguesa. Em linhas gerais, as mudanças envolveram a redefinição das funções da aparelhagem estatal e suas agências nas questões econômicas e sociais. No quadro de crise, esse processo envolveu mecanismos de força para controle dos trabalhadores considerados “rebeldes”; processos de convencimento da sociedade para a nova dinâmica social, exercidas pelos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial; a adoção do planejamento macroeconômico como medida anticrise; o desenvolvimento de políticas sociais destinadas, de um lado, à reprodução ampliada da força de trabalho, de outro, a responder às demandas dos trabalhadores empobrecidos no contexto de desemprego. Tudo isso em nome da retomada do progresso e da coesão social.

Principalmente no período imediato à Segunda Guerra Mundial, essas ações se intensificaram, sobretudo nos países da Europa ocidental. No plano político mais amplo, as medidas anticrise foram tomadas a partir da implementação do contraditório “pacto social” entre a classe empresarial e as frações urbanas da classe trabalhadora. O pacto social permite restabelecer as bases do padrão de sociabilidade, orientando o modo de vida coletiva, e redefinir a correlação de forças no momento histórico de crise, possibilitando a afirmação de um projeto hegemônico.

Essas medidas, iniciadas nos Estados Unidos a partir da reorganização das relações sociais, com repercussões importantes em países da Europa ocidental abalados pelos efeitos da guerra, resultaram na criação de um novo modelo de Estado – o chamado: Estado de bem-estar social

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

(Welfare State) –, que contou com políticas sociais para minimizar as desigualdades e viabilizar o consumo em massa da produção em grande escala.

Nesse modelo estatal, trabalhadores e empresários, sem alterar as posições no processo de dominação-exploração, estabeleceram um contraditório pacto social que propiciou, ao mesmo tempo, atender os interesses dos trabalhadores, fazendo com que a burguesia reconhecesse os direitos de cidadania política e social desses segmentos, e recuperar a hegemonia burguesa e o sistema capitalista. Com efeito, as políticas sociais não se fundam numa verdadeira distribuição de renda e de riqueza e a concessão dada aos trabalhadores depende da correlação de forças na luta política entre os interesses das classes sociais e seus segmentos envolvidos (BEHRING, 2006). As políticas sociais possibilitam a elevação da condição civilizatória, no entanto, jamais superarão os elementos centrais do capitalismo de dominação e exploração. Assim,

Este pacto, impulsionado, decisivamente, pelo crescimento do movimento operário e pela existência da “guerra fria” e a “ameaça do comunismo”, implicou, pelo lado dos capitalistas, no reconhecimento dos sindicatos como legítimos representantes da classe trabalhadora e elemento essencial do processo de barganha salarial, inclusive com o direito à utilização da greve econômica. Pelo lado dos trabalhadores, o pacto exigiu um movimento sindical/trabalhista tendo por limite a ordem capitalista, através do reconhecimento e legitimidade dos capitalistas como detentores do meio de produção e organizadores do processo produtivo. (FILGUEIRAS, 1997, p.904)

Em relação à educação, os desdobramentos do pacto social nos países centrais resultaram na afirmação de sistemas públicos de ensino rapidamente reestruturados e abrangentes, no que diz respeito ao acesso e à permanência, e um intenso debate sobre perspectivas pedagógicas, principalmente considerando a condição infantil no pós-guerra. A criação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), agência da Organização das Nações Unidas (ONU) criada em 1946, com a missão de prestar assistência emergencial à infância nos países afetados pela guerra, e, mais tarde, a aprovação da Declaração dos Direitos da Criança, em 1956 pela ONU, contribuíram para aprofundar o pacto social na educação nos países europeus. Registra-se também que com a criação da Organização Europeia de Cooperação Econômica (OCDE), na esteira do Plano Marshall, a educação, tratada como tema estratégico para o desenvolvimento econômico, ganhou orientações importantes na reconstrução do sistema educacional nos países europeus (TEODORO, 2000).

A partir do restabelecimento das relações de poder, a educação nesses países passou a ser disputada como um “direito social”, mesmo que esse direito fosse atrelado já nos anos de 1950 à teoria do capital humano, sob forte controle estatal nos marcos do esforço de reconstrução europeia dirigida pelos Estados Unidos (TEODORO, 2000).

Nesse contexto, a EaD também teve um crescimento significativo. Embora os primeiros registros sobre essa modalidade de ensino se manifestem no final do século XIX, com cursos por correspondências, foi em 1962 que iniciou a primeira experiência de ensino com tecnologia mais arrojada: rádio e televisão. Com isso, Maia e Mattar, apud Trein e Chagas (2009), consideram que a EaD pode ser dividida em três gerações: (i) cursos por correspondências; (ii) novas mídias e universidades abertas, que se desenvolveram por meio de programas via rádio e TV, possibilitando do surgimento das Universidades Abertas de EaD, sendo a primeira fundada em 1969, na Inglaterra; (iii) EaD on-line, que acontece por meio das tecnologias digitais, do computador e do alcance da rede em nível mundial, graças à internet.

A proposta de Universidade Aberta (Open University) surgiu em 1965 com o Projeto AIM (Articulated Instructional Media Project) da University of Wisconsin, nos Estados Unidos, e “[...] constitui em avaliar a utilização de diferentes tecnologias de comunicação para oferecer ensino de alta qualidade com um custo reduzido” (TREIN; CHAGAS, 2009, p. 4). O governo britânico, ao tomar conhecimento do Projeto AIM, propôs a discussão e criação de uma universidade, visto que o protótipo experimental do Projeto AIM apresentava falhas em relação ao corpo docente, currículo e recursos financeiros. Assim,

Em 1967 o governo britânico instituiu então, um comitê para a criação de uma Universidade Aberta, que foi surgindo a partir de visitas realizadas a Wisconsin para conhecer de perto os métodos e realizações do Projeto AIM. Em 1969, é inaugurada então a Open University – OU, mantendo a concepção de que a instituição deveria ser totalmente autônoma, se constituindo como uma verdadeira Universidade, porém com característica de trabalhar com modalidade a Distância. (TREIN; CHAGAS, 2009, p.5)

A partir desse modelo de Universidade Aberta, presencia-se a expansão da EaD em diversos países, evidenciando as preocupações do bloco no poder com a ampliação da formação da classe trabalhadora, tendo em vista a aceleração do ritmo de crescimento econômico. Acompanhando esse

movimento, foram criadas também a Univesid Nacional de Educacion a Distancia na Espanha (1972) e a Fern Universität in Hagen na Alemanha (1975).

O bloco no poder, portanto, diferentemente do período anterior ao de 1929, reordenou o Estado e as políticas públicas, assegurando uma intervenção direta em todos os temas sociais, especialmente na educação, e na economia a partir da nova correlação de forças restabelecidas nesses países.

A partir da segunda metade dos anos de 1970, esse padrão de desenvolvimento, centrado num Estado com muitas funções econômicas e sociais, passou a ser questionado por setores da burguesia inconformados com a desaceleração do ritmo de crescimento econômico. Tais setores passaram a defender novas referências para ordenamento da aparelhagem estatal, tanto nas questões sociais quanto nas de ordem econômica. Defendiam a retomada de princípios liberais para orientar as sociedades capitalistas modernas, valorizando o mercado como centro da atividade da vida, marcando, assim, o encerramento da “era de ouro do capital” (HOBSBAWN, 1995).

1. O Estado e Educação nos anos de neoliberalismo

A diminuição no ritmo de crescimento econômico nos países capitalistas centrais e o nível de correlação de forças estabelecidas entre as classes sociais e suas frações, resultaram na vitória de forças políticas alinhadas ao ideário “neoliberal”.

Com base em “novas” ideias sobre Estado, economia, política e educação, as forças burguesas, por meio de mecanismos de força e de consenso, foram estabelecendo referências importantes para reordenar as bases do padrão de sociabilidade. O pacto em torno do modelo de Estado de bem-estar foi rompido e com ele novas referências ganharam espaço, instruindo, não sem resistência, o novo papel das classes nas relações sociais e também o modo de ser de cada classe. Conforme Martins (2009), o avanço das ideias neoliberais refletiram um certo grau de saturação política do projeto civilizatório capitalista do pós-guerra e uma crise de direção da classe burguesa nos países centrais.

Nesse contexto, o ideário neoliberal foi confirmado como a base ideológica do caminho alternativo de recuperação econômica e de edificação da nova sociabilidade. As referências desse projeto consideraram a suposta superioridade do mercado sobre o Estado como um fato; a necessidade de uma interferência mínima do Estado sobre as questões sociais – entre elas a educação – como um princípio; e o aumento da produtividade do trabalho como uma necessidade.

Assim, derrubar o modelo de Estado de bem-estar social e todo sistema por ele articulado seria um imperativo de primeira ordem.

Friedrich Hayek foi um dos principais formuladores e articuladores contra o modelo de Estado de bem-estar. Difusor do projeto neoliberal, Hayek defendia o mercado no centro das relações sociais; a individualidade como marca da ação humana; e a liberdade como princípio ordenador das escolhas humanas.

Nesse esquema teórico, por sua vez, a educação deveria se constituir numa simples mercadoria submetida às mesmas regras de mercado, cabendo a cada um escolher como educar-se ou educar os seus filhos.

Contudo, a proposta de Estado mínimo, defendido pelo neoliberalismo ortodoxo, mostrou seus limites, uma vez que seria pouco eficiente em relação às funções do aparelho de Estado e à organização da sociedade civil, o que levariam a problemas na coesão social e no ordenamento da sociabilidade, especificamente para a produtividade da força de trabalho (MARTINS, 2011).

A ascensão das forças neoliberais nos Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha desencadearam, por diferentes mediações, orientações importantes para reordenamento da dinâmica do sistema capitalista². O projeto neoliberal hayekiano passou por adaptações para se adequar as peculiaridades e realidades históricas nos anos de 1980 a 1990. Para Filgueiras (1997),

[...] o neoliberalismo surgiu como uma doutrina que postulava um retorno ao passado, pré-crise de 1929, no qual a regulação econômica era feita, essencialmente, através do mercado e a exclusão social da maior parte da população era marca registrada. (FILGUEIRAS, 1997, p.902)

Em relação à educação, a tendência verificada por Filgueiras também se manteve. Segundo Hill (2000)

Os mercados educacionais, as assim chamadas “escolhas familiares” (parental choice) sobre uma gama de escolas as mais diversas (ou, em certas partes do mundo, a escolha entre mandar as

2 A primeira experiência concreta do projeto neoliberal ocorreu no Chile em 1973, após um golpe de Estado, com a ditadura do general Pinochet. Todavia, foram os governos de Thatcher (1979) na Inglaterra, de Regan (1980) nos Estados Unidos e de Kohl (1982) na Alemanha que aprofundaram e reordenaram a dinâmica do sistema capitalista, evidenciando, assim, a construção de uma nova sociabilidade.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

crianças à escola ou não), a privatização das escolas e de outros fornecedores de ensino, o corte de subsídios estatais para a educação e outros serviços públicos, são somente uma parte da estratégia educacional da classe capitalista contra o Estado do bem-estar social público. (HILL, 2000, p.25)

Todavía, as formulações do neoliberalismo e seu modelo de Estado mínimo demonstraram ser insuficientes para atender as demandas políticas e econômicas dos anos de 1990. Para tanto, buscou-se a elaboração de um projeto político que seria um caminho alternativo entre os ideais da social-democracia clássica e as formulações do neoliberalismo ortodoxo, sendo este denominado de neoliberalismo da Terceira Via, no qual o aparelho de Estado incorpora o modelo gerencial de administração, configurando-se em Estado regulador, e a sociedade civil converte-se em espaço da colaboração social.

Nos anos de 1990, um novo projeto foi apresentado como referência para reordenar as relações sociais e, conseqüentemente, o Estado. Esse projeto foi sistematizado por Anthony Giddens a partir dos pressupostos da atualização da agenda da social-democracia em nível mundial. Tal projeto, que incorpora princípios hayekianos para atualizar o neoliberalismo para o século XXI, é denominado por Neves (2005) de neoliberalismo da Terceira Via. Trata-se de um projeto que visa estabelecer um modelo capitalista de face mais humanizada.

A política neoliberal da Terceira Via é baseada numa nova dinâmica: atuação do governo em parceria com organizações de cunho econômico ou social a fim de fomentar a renovação do desenvolvimento. Trata-se de

[...] uma nova sinergia entre os setores público e privado, utilizando o dinamismo dos mercados mas tendo em mente o interesse público. Ela envolve um equilíbrio entre regulação e desregulação, num nível transnacional bem como em níveis nacional e local; e um equilíbrio entre o econômico e o não-econômico na vida da sociedade. (GIDDENS, 2001, p.109-110)

Tanto para o programa neoliberal da Terceira Via quanto para o neoliberalismo ortodoxo, deve ser eliminada toda e qualquer política estatal que incentive a passividade dos indivíduos, que gere obstáculos para a expansão do mercado e que crie dificuldades para o pacto entre capital e trabalho. Assim, o Estado deve ter suas funções alteradas, ao invés de interventor ou ausente, deve se configurar como regulador da economia e da dinâmica social por ser o centro legítimo de poder.

2. A política educacional brasileira diante da configuração do Estado capitalista

As experiências internacionais que viabilizaram o modelo de Estado de bem-estar social nos países centrais não se materializaram do mesmo modo nos países periféricos. Na América Latina, especialmente, as relações de poder resultaram no Estado desenvolvimentista – um modelo baseado na forte intervenção estatal no desenvolvimento industrial, urbanização e infraestrutura para as atividades econômicas, com atendimento seletivo de demandas de frações urbanas sem, contudo, assegurar direitos sociais amplos. A função do Estado desenvolvimentista foi a de assegurar novas bases para a produção e acumulação privada da riqueza e de acomodação das tensões sociais sem alterações nas relações de poder.

A partir de 1930, a política educacional brasileira foi definida como necessidade de preparação seletiva da força de trabalho para a nova fase de desenvolvimento político-econômico capitalista do país. Nesse processo, a educação não se configurou no plano do direito social, mas sim como um dos mecanismos de reprodução ampliada da força de trabalho. Isso significou algum tipo de formação do cidadão-trabalhador para operar com uma racionalidade compatível com o trabalho fabril e com a vida social urbana.

Apesar desse caráter restritivo da formação escolar, foi possibilitado, contraditoriamente, que trabalhadores passassem a dominar os códigos da cultura sistematizada de seu tempo e que nesse processo passassem a intervir na realidade a partir de pressupostos de crítica ao capitalismo.

As instituições (escolas e universidades) foram orientadas a responder ao processo de urbanização e industrialização. A reforma educacional brasileira do período – a “reforma Capanema” –, orientando o aumento ainda seletivo do número de matrículas escolares principalmente nos níveis elementares, bem como a ampliação da rede de pública de ensino, instituindo o dualismo no incipiente sistema educacional brasileiro, marcou as bases da formação técnica e ético-política de frações urbanas da classe trabalhadora (NEVES, 1997).

Nos anos de ditadura civil-militar, as políticas sociais, dentre elas a educação, foram redefinidas sob um novo marco político e sob uma nova perspectiva de desenvolvimento econômico. O Estado passou a investir em políticas compensatórias no campo social e, especificamente no campo educacional, realizou ações descentralizadas, através de projetos, e ações de assistência escolar, com bolsas de estudos, distribuição de material didático e merenda escolar, juntamente com o apoio da Igreja Católica e dos empresários. Para Neves (1997), as políticas educacionais brasileiras continuaram difundindo o dualismo: uma educação mais cientificamente

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

organizada voltada para os setores da burguesia e das camadas médias, e outra educação que proporcionava elevação mínima de escolaridade para as camadas populares.

Nos anos de 1980, os planos educacionais brasileiros desenvolvidos serviram para justificar políticas já implementadas ou a faltas delas. Com o ensino superior não foi diferente. O I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (1986/1989) prevê, dentre seus oito programas, o “Programa Nova Universidade”, resultante da Comissão Nacional de Reformulação do Ensino Superior, cujos membros, que em sua maioria não possuíam vivência universitária, evidenciaram uma grande diversidade de ideias e propósitos desencontrados. O objetivo deste Programa era “revitalizar a universidade”, tendo como foco “a dimensão qualitativa do ensino de graduação”. Todavia, a maioria dos vinte projetos previstos no “Programa Nova Universidade” já existia, sendo apenas renomeados (CUNHA, 1995).

Na segunda metade dos anos de 1980, predominou um contexto de crise de hegemonia, marcado por uma forte crise econômica e pela falta de capacidade diretiva da burguesia brasileira. Nesse contexto, as ideias neoliberais começaram a circular no país, sendo apresentadas como alternativa para a falta de crescimento econômico e de tensões sociais.

A difusão ideológica do neoliberalismo no Brasil se deu com o surgimento do Instituto Liberal (IL) nos anos de 1980. As atividades desses Institutos baseiam-se na divulgação da concepção de mundo neoliberal, assim como na doutrinação ideológica entre as elites brasileiras e na formulação de propostas de políticas públicas de caráter neoliberal, tendo na lógica empresarial a orientação para reforma do Estado.

Dentre os princípios difundidos pelo IL destacam-se o direito à liberdade, principalmente econômica; o reconhecimento da propriedade privada como meio para se obter a liberdade econômica; e a supremacia do mercado sobre o Estado. A partir destes princípios, o IL passou a difundir, ao longo dos anos de 1980, propostas para o tratamento das questões econômicas e sociais do país em nome do progresso. Segundo Gros (2004), a flexibilização das relações trabalhistas, para o IL, é fundamental no combate ao desemprego, já que possibilita a liberdade de negociação entre as partes contratantes no que diz respeito à negociação das condições de trabalho.

Em relação às políticas sociais, o IL propõe a substituição do critério igualitário de participação na distribuição da riqueza socialmente produzida, pelo critério individualista, de garantia, apenas, de igualdade de oportunidades. Do mesmo modo, transfere as obrigações sociais do Estado para a sociedade civil, deixando a cargo do setor privado a prestação de serviços sociais, cabendo ao Estado, com isso, apenas ajuda direta às minorias carentes. A proposta dos institutos

para a previdência privada, “[...] baseia-se na liquidação do princípio de repartição e propõe a implantação de um sistema de capitalização sob a iniciativa privada” (GROS, 2004, p.153). Nessa mesma perspectiva encontra-se a política de saúde e educação, cuja proposta é retirar do Estado a função de prestador de serviços, transferindo-a para o setor privado: na saúde, cada cidadão, independente da renda, receberia do Estado um Crédito Individual de Saúde, para ser utilizado no pagamento de despesas médicas em uma Entidade Mantenedora de Saúde de sua escolha; na educação, todos os estudantes de 7 a 14 anos receberiam um vale-educação para ser trocado no mercado livre de serviços educativos, sendo que o ensino médio funcionaria de forma seletiva e o ensino superior deveria ser pago, ficando a cargo do Estado conceder bolsas de estudos ou crédito educativo (GROS, 2004).

Dessa forma, o IL exerceu a função de difundir ideias, teorias e conceitos do neoliberalismo, exercendo um papel de difusor ideológico de uma concepção burguesa de mundo. Apesar de sua atuação, a crise de hegemonia só começou a ser superada com a eleição da candidatura Collor de Melo em 1989, consolidando o esgotamento político do modelo de Estado desenvolvimentista.

Considerações Finais

Uma das características do Estado segundo o modelo gerencial, nos termos propostos pelo neoliberalismo da Terceira Via, é o incentivo à incorporação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na vida social, tanto naquilo que envolve as políticas públicas quanto no que se relaciona aos processos sociais mais gerais.

A defesa de novos modelos tecnológicos e organizacionais, possibilitado pelas TIC, são concebidos como referências para o aumento da eficiência e aumento da produtividade. A ideia de flexibilidade presente nas TIC permite a racionalização do trabalho, a diminuição dos custos e o controle de tipo “não burocrático”, princípio político que deve abranger todos os assuntos e temas públicos, segundo este modelo estatal.

Mais do que um processo natural, o avanço das TIC no campo educacional, principalmente com a difusão da modalidade da EaD, é resultado de uma concepção de Estado e de uma forma de funcionamento da política educacional defendida pelo bloco no poder, independentemente das implicações negativas sobre os processos de trabalho e de formação humana que isso possa causar. Para os defensores do modelo de Estado gerencial, a utilização de tecnologias representa o aumento da produtividade e a racionalização dos gastos, com bons resultados finais.

Diante disso, torna-se relevante investigar as condições dos trabalhadores que atuam na UAB, considerando a configuração do trabalho docente, frente à política educacional brasileira de expansão do ensino superior a distância.

Referências

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 1995.

FILGUEIRAS, Luiz A. M. **Reestruturação Produtiva, Globalização e Neoliberalismo: capitalismo e exclusão social neste final de século**. 1997. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/neoglobliberalismo.pdf>> Acesso em: 09 de abril de 2012.

GIDDENS, Antony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GROS, Denise B. **Institutos liberais, neoliberalismo e políticas públicas na Nova República**. RBSC, v.19, n.54, fev. 2004, 143-160. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbsoc/v19n54/a09v1954.pdf>> Acesso em: 09 de abril de 2012.

HILL, Dave. **O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação**. 2000. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>> Acesso em: 27 de abril de 2012.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução de Marcos Santarrita. 2 ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

MARTINS, André Silva. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

_____. O Estado educador: notas para a reflexão. In: ANDRADE, J.; PAIVA, L. G. **As políticas para a educação no Brasil contemporâneo**: limites e contradições. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Brasil ano 2000**: uma nova divisão de trabalho na educação. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

_____. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

TEODORO, António. O fim do isolacionismo da participação de Portugal no Plano Marshall ao Projecto Regional do Mediterrâneo. 2000. Disponível em: <<http://revistas.ulsofona.pt/index.php/rhumanidades/article/view/1330/1083>> Acesso em: 27 de abril de 2012.

TREIN, Daiana; CHAGAS, Wagner. **Universidade(?) Aberta(?) do Brasil**: uma análise preliminar contextual e conceitual. Trabalho apresentado VI Congresso Internacional de Educação – Educação e Tecnologias: Sujeitos (des)conectados. Porto Alegre, 2009.