

La muerte en la escuela argentina en el período de entreguerras

Betina Aguiar da Costa/FFyL-UBA - betina.aguiar@gmail.com

Eje: Educación desde una perspectiva histórica

Tipo de Trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: muerte; escuela; período de entreguerras*

» *Resumen*

Es mi intención presentar aquí los primeros avances que he hecho en mi proyecto de investigación del doctorado. Éste se propone indagar las representaciones sobre la muerte elaboradas en la escuela argentina en las décadas del '20 y del '30 del siglo XX, y cómo éstas se relacionan con la educación de una nueva sensibilidad.

El estudio en torno a la educación de las sensibilidades, en general, y particularmente, la investigación propuesta desde la perspectiva de una historia de la *sensibilidad escolar*, apunta a dilucidar cómo la cultura escolar elaboró una sensibilidad frente a la muerte, indagar las emociones permitidas, las prohibidas y las negadas, y examinar las representaciones colectivas en torno a la muerte. Este es entonces un trabajo que se vincula necesariamente con la “historia cultural” y, especialmente, con la denominada “historia de las mentalidades” o “de las sensibilidades”.

Esta investigación comprende que la muerte es, en el devenir humano, un invariable ideal y a la vez relativo, es la conclusión inevitable que no acepta que se la trampee, aunque hayamos logrado retardar su llegada. A lo largo de la historia las relaciones que los hombres entablan con la muerte han cambiado, como han cambiado también los modos en que ella nos alcanza, así como las actitudes colectivas que la acompañan.

El período propuesto, abarcando las décadas del '20 y del '30, responde tanto a la necesidad de poner la mirada especialmente sobre los cambios y las modernizaciones que se produjeron en este período y los modos en que éstas afectaron en la configuración de una “nueva sensibilidad ante la muerte”, como señala Ph. Ariès, como a la necesidad de revisitarlo desde una nueva perspectiva historiográfica en la educación. El interés está en analizar cómo la escuela procesó y transmitió los cambios que se producían en la sensibilidad ante la muerte.

» *1. Introducción*

En esta ponencia pretendo exponer y compartir los primeros avances de la investigación en

la que estoy trabajando en el marco del proyecto de Doctorado en Educación, en FFyL-UBA, “Enseñar a sentir la muerte. Representaciones de la muerte en la escuela argentina en las décadas del '20 y del '30”. Su objetivo general es indagar las representaciones sobre la muerte elaboradas en la escuela argentina en este período del siglo XX, conocido también como “de entreguerras”, y el modo en que estas representaciones se relacionaron con la educación de una nueva sensibilidad.

La propuesta se inscribe entre los proyectos en torno a la historia de la sensibilidad en la escuela argentina que se vienen desarrollando desde el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)-FFyL-UBA, dirigidos por el Dr. Pablo Pineau, en conjunto con investigadores de la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional de La Plata¹. Y se emparenta con las investigaciones históricas en torno a la educación de la sensibilidad en la escuela que se produjeron en los últimos años en Latinoamérica² y que abren una perspectiva novedosa para la historia de la de educación.

El estudio en torno a la educación de la sensibilidad y la investigación propuesta desde la perspectiva de una historia de esta sensibilidad apunta a dilucidar cómo en la escuela se elaboró una sensibilidad frente a la muerte; indagar cuáles fueron las emociones permitidas, las prohibidas y las negadas, y examinar las representaciones colectivas en torno a la muerte. Pongo la mirada en el período que abarca las décadas del '20 y el '30 porque reconozco que las modernizaciones y las profundas transformaciones culturales que se dieron en éste produjeron cambios importantes en la sensibilidad colectiva y especialmente, en las actitudes ante la muerte (Sarlo, 1988; Ariès, 2008). Entiendo que la escuela fue una intermediaria fundamental en el período de entreguerras para la formación de una serie de costumbres, sentimientos, actitudes y valores compartidos por grandes colectivos de la población.

Considero que el estudio de la muerte, sus imágenes, sus metáforas y, específicamente, sus representaciones escolares constituyen una serie de indicios, particularmente potentes, para profundizar en el estudio de las formaciones de la sensibilidad en la escuela. De aquí que el período propuesto, abarcando las décadas del '20 y del '30, responde tanto a la necesidad de poner la mirada especialmente sobre las modernizaciones que se produjeron en estos años y los modos en que éstas afectaron en la configuración de una “nueva sensibilidad” (Terán, 2010:191), así como a la necesidad de revisitarlo desde esta nueva perspectiva historiográfica en la educación .

Pretendo indagar las representaciones de la muerte en la escuela, incluso los “silencios” en torno a ella, - “nuestra historia de la muerte es también una historia los silencios” nos advierte Vovelle

¹ -Historia estética de la escolarización en Argentina.” (Proyecto UBACyT F132, 2008-2011); “La educación sentimental: la estética escolar argentina en la primera mitad del siglo XX” (Proyecto PICT 2008 1710, 2010-2012); “Historia estética de la escolarización en Argentina. Multitudes y modernizaciones en el período de entreguerras.” (Proyecto UBACyT 20020100100560, 2011-2014), “La educación sentimental de las masas: estética escolar y cultura política en Argentina (1930-1955)” (PICT 2908, 2012-2014).

² Nos referimos, por ejemplo, a los trabajos reunidos en el reciente libro *Sentidos e Sensibilidades: sua educação na história*, bajo la organización de Marcus Taborda de Olivera.

(1985:90)-, tanto en libros de lectura, manuales, imágenes, documentos oficiales y otras fuentes del período, así como en prácticas escolares (rituales, homenajes, bautismos de escuela, etc.). Desde la perspectiva de una historia de la estética escolar se pueden hacer visibles los modos en que se fue formando una “nueva sensibilidad” ante la muerte. Poder observar y analizar cómo se educaron los nuevos modos de sentirla, al mismo tiempo que iba cambiando el modo en que ella nos llegaba, como efecto de las modernizaciones del período.

› 2. *Sensibilidad y estesis en la escuela.*

“No hay estesis sin vida, ni vida sin estesis.

Se trata, pues, de la condición fundamental de todo ser viviente.”

Katya Mandoki

Somos deudores de la definición que ha dado Mandoki sobre estos conceptos en sus estudios sobre la *prosaica*, la “estética de lo cotidiano”. Allí dice: “Entiendo por estesis a la *sensibilidad o condición de abertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en que está inmerso.*” (Mandoki, 1994: 67). La sensibilidad es, en primera instancia e incluso en términos ontogenéticos, esa condición de apertura al mundo de todo ser vivo, su capacidad de recibir sensaciones, de percibir un mundo. De esta sencilla idea emerge una de las razones por la que las representaciones de muerte y las actitudes ante ella se vuelven fenómenos privilegiados para profundizar nuestra comprensión sobre el devenir histórico de las sensibilidades. Es que la muerte y la sensibilidad están en estrecha relación. Afirma Mandoki que la estesis no es *una* condición de la vida, sino *la* condición de la vida, *vivir es estesis* (1994: 147). La muerte es el acontecimiento que clausura toda estesis, con la muerte no hay más condición sensible.

Ahora bien, la sensibilidad es siempre sensibilidad de un sujeto, individual o colectivo, respecto a un otro (objeto o sujeto), en un espacio y tiempo determinados. La sensibilidad es una capacidad “situada” en un cuerpo, individual o social³. La experiencia sensible, personal o colectiva, se despliega en diferentes modalidades, implica un modo de entender, apropiarse y actuar sobre el mundo, un modo de experimentarlo y estar en él. Las formas de experiencia sensible, los modos de percibir y de comportarse, los modos de afectar y de ser afectados de los sujetos tienen una realidad histórica, sufren mutaciones y se transforman a lo largo del tiempo. Son las formas que toma la experiencia sensible lo que nos interesa, sensibilidad como estesis tienen todos los seres vivos, lo que varía en el tiempo y el espacio son los modos de esa experiencia, las formas de la percepción y de la expresión de esa sensibilidad. En otras palabras, a sentir de determinada manera, a manifestar emociones o dejar de hacerlo, a comportarse de una forma u otra, se aprende y se enseña. La sensibilidad en la escuela, ese territorio que se intenta configurar como registro, se

³ Surrallés, A. “Afectividad y epistemología de las ciencias humanas”, en AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, noviembre-diciembre 2005, número especial, Antropólogos Iberoamericanos en Red, Madrid, España, ISSN (Versión impresa): 1578-9705.

vuelve un “campo de batalla”, un terreno de lucha desde el cual se han producido e impuesto sensibilidades a grandes colectivos de la población (Pineau, 2011: 3).

Es a partir de estos conceptos que podemos construir una historia de la sensibilidad en la escuela y en este marco preguntarnos por los modos en que se enseñó en y desde la escuela una manera de sentir la muerte y actuar ante ella.

› ***3. Historia de las sensibilidades e historiadores de la muerte.***

“Es en función de la vida como la historia interroga a la muerte.”

Lucien Febvre

Por otra parte, este proyecto, en términos de una investigación histórica, se vincula necesariamente con la “historia cultural” y especialmente, con la denominada “historia de las mentalidades” o “sensibilidades”⁴. Pues además, entre los principales referentes de esta corriente se encuentran los autodenominados “historiadores de la muerte”, cuyos estudios son los principales antecedentes historiográficos para el desarrollo de este trabajo. Entre ellos, nos abocamos a los estudios y debates sobre historia de la muerte que han llevado adelante Michel Vovelle, Phillip Ariès y Norbert Elias.

Esta historia entiende que los modos en que se representa la vida afectiva, sus manifestaciones individuales o colectivas, así como el abanico de emociones posibles (las permitidas, las prohibidas y las negadas), no son simples reacciones automáticas ni naturales de los sujetos. Se hizo evidente entonces un problema, era necesario reconstruir el devenir histórico de la vida sensible y preguntarse *cómo* se configuran las diferentes sensibilidades a lo largo del tiempo (Febvre, 1941, 1982).

Ahora bien, ampliando un poco más las razones que me llevan a observar el fenómeno de la muerte en la escuela, ¿por qué poner la atención sobre la sensibilidad ante la muerte y sus representaciones en el período de entreguerras? ¿Por qué el interés por comprender cómo este sentir se enseñó en la escuela argentina? En primera instancia, coincido con Michel Vovelle cuando señala que la muerte es, en la aventura humana, un “invariable” ideal y a la vez relativo. Es ese “invariable” ideal en tanto conclusión inevitable que se repite y no tolera que se la “trampee”, pero que se vuelve relativo cuando observamos a lo largo de la historia cómo las relaciones de los hombres con la muerte han ido cambiando, así como el modo en que ella nos alcanza y las actitudes colectivas que la acompañan (Vovelle, 1985:101). La muerte se encuentra entre los pocos acontecimientos que se dan en la sociedad en continua repetición (como los nacimientos o el sexo),

⁴ Conocida como “historia de las mentalidades” en la historiografía francesa, para América Latina, coincidimos con Barrán en este punto, es más apropiado el término “historia de las sensibilidades” (Barrán, 2009: 9).

pero las representaciones colectivas que la acompañan, la sensibilidad ante ella, la red de gestos y actitudes que la rodean no se han repetido siempre idénticos a lo largo del tiempo. Y en tanto el sentir la muerte es un fenómeno histórico, que debe ser enseñado a las nuevas generaciones, la escuela se vuelve un escenario privilegiado.

› ***4. Entreguerras: construir lo nuevo sobre las ruinas de lo viejo.***

Me interesa particularmente analizar las representaciones de la muerte en la escuela argentina en las décadas del '20 y del '30 pues este período, conocido como *de entreguerras*, es una época excepcional para detenerse a analizar en lo que a cambios en la sensibilidad refiere. Por un lado, por la multiplicidad de sentidos que condensó (y condensa aún) este período y por otro, por la intensidad de los diagnósticos y pronósticos producto de esta época. En términos generales, para el mundo occidental, la Primera Guerra Mundial (1914-1918) fue considerada un “auténtico quiebre civilizatorio”, vista por sus contemporáneos como el acontecimiento, junto a la Revolución Rusa en 1917, que marcaba el fin de una época, el primer gran golpe que recibía la cosmovisión moderna (Terán, 2010: 191). Los pilares fundamentales sobre los que ésta se apoyaba y que habían ido ganando cada vez mayor consenso en la sociedad desde mediados del siglo XIX fueron fuertemente cuestionados y puestos en duda. El ideario decimonónico del progreso, de la cultura científica y positivista, del régimen democrático liberal que debía traer mayores beneficios para las sociedades occidentales fue objeto de las más duras críticas. El viejo mundo se había derrumbado, siguiendo la senda del progreso había encontrado la guerra más grande de la que los hombres tenían memoria. Pero junto a los diagnósticos desoladores también aparecían con fuerza los pronósticos esperanzados. Sobre esas ruinas de lo viejo se volvía necesario y urgente construir un nuevo mundo⁵.

Se hablaba de “catástrofe”, “derrumbe de la civilización”, incluso “final de una edad histórica”. En este clima, aspectos esenciales del programa moderno que algunas décadas atrás habían dado origen a los sistemas educativos nacionales fueron el blanco de los debates de la época. Luego de la Primera Guerra Mundial se comienza a difundir la idea de que el tipo de educación proporcionada a la sociedad en el período anterior había llevado a la guerra. Ésta se volvía la muestra del evidente fracaso de la educación recibida por las generaciones que protagonizaron el enfrentamiento. Este fue uno de los argumentos que esgrimió en sus orígenes el discurso escolanovista y que tuvo gran influencia y presencia en Argentina durante el período que me propongo investigar.

⁵ Esta necesidad de construir “lo nuevo” fue una consigna de la época con sentido propio en América Latina, dan cuenta de ello, por ejemplo, el movimiento surgido a partir de la Reforma del '18 y su influencia en todo el continente; el grupo de artistas y escritores de la “Nueva Generación”, la revista “Martín Fierro”, que promueven abiertamente una “nueva sensibilidad” y “peregrinan” (el poeta Oliverio Girondo a la cabeza) por Europa y Latinoamérica logrando un verdadero intercambio intelectual, cultural y artístico.

Pero además el estallido de la Gran Guerra es el inicio de uno de los grandes cambios en la historia de la sensibilidad ante la muerte. Philippe Ariès, historiador, en su extensa investigación sobre las actitudes ante la muerte desde la Edad Media hasta 1970, señala la Primera Guerra Mundial como el momento a partir del cual un nuevo tipo de muerte comienza a aparecer y se producen cambios radicales en las actitudes ante ella. El historiador destaca dos nuevos rasgos. Por un lado, la muerte de un individuo deja de afectar “solemnemente” el espacio y el tiempo de su grupo social, modificándolo. En las sociedades urbanas y avanzadas técnicamente no hay tiempo de detenerse. “La sociedad ya no tiene pausas: la desaparición de un individuo no afecta ya a su continuidad. En la ciudad todo sigue como si nadie muriese.” Por otro lado, observa el autor que los cambios que se producen en las actitudes ante la muerte a partir de la Guerra, “una inversión completa de las costumbres”, lo hacen con una velocidad desconocida hasta ese momento. En un milenio jamás se habían modificado tan veloz y brutalmente. La historia de las actitudes ante la muerte sucedía en la *longue durée*. Desde la segunda mitad del siglo XX se hizo evidente que los modos de morir y de relacionarnos con la muerte han cambiado drásticamente para toda la sociedad, principalmente urbana, la muerte se ha medicalizado completamente, se muere en el hospital, ascética y ocultamente, en privado (Ariès, 2011: 626 y ss.)

El período de entreguerras fue, además, un período de fuerte modernización en Argentina, de cambios demográficos por las migraciones internas y externas, y de surgimiento de la cultura popular urbana (Sarlo, 1988). En medio de estos fuertes cambios, la sensibilidad ante la muerte sufre una impresionante y rápida mutación. De aquí el especial interés por detenernos a analizar cómo la escuela argentina procesó, seleccionó e incorporó estos veloces procesos de cambio social y cultural que atravesaba la sociedad.

› 5. Enseñar a sentir la muerte

Cuando estas inquietudes en torno a la muerte en la escuela comenzaron a emerger no sabía con qué representaciones me iba a encontrar. Sabía que algunas prácticas convencionales en torno a la muerte, como el funeral, acontecían aún en el espacio-tiempo escolares. Para la década del '20 todavía subsistía la costumbre de velar al director en su escuela, porque la escuela era comúnmente también su casa. Para la época aún se moría en las casas (aunque cada vez menos) y allí también se velaba al difunto (Barrán, 2011:208).

Temía también encontrarme con cierto silencio en torno a la muerte en la literatura escolar (como sucede hoy), porque de antemano coincido con Michel Vovelle en considerar a la fuente literaria como una fuente privilegiada. Teniendo en cuenta los avances técnicos de la época, sumado a los avances de la alfabetización en la población, la literatura se vuelve un medio privilegiado por ser donde se registran “más rápido los estremecimientos de la sensibilidad colectiva”, a la vez que sirve para “difundir la nueva vulgata de la civilización «alfabetizada» desde la segunda parte del siglo XIX (...)” (Vovelle, 1985: 49 y ss.)

Al dar los primeros pasos en el recorrido por los libros de lectura escolar que el Consejo

Nacional de Educación aprobó durante el período⁶ descubrí que los temores eran, a primera vista, infundados. La muerte está muy presente en las lecturas escolares que se proponen a los niños en la escuela. Hay una serie de tópicos en torno a la muerte que se encuentra en los libros de lectura una y otra vez. Aparecen representados los niños huérfanos y los padres recientemente fallecidos, el velorio y el entierro, también el niño pequeño que muere trágicamente. Cabe destacar además que aparece casi en cada relato en torno a los valores patrióticos la mención a la muerte por sacrificio en defensa de la patria, como el mayor acto de amor.

Traeré aquí las primeras observaciones sobre dos grupos de libros de lectura que pueden ser paradigmáticos por la difusión y duración en el tiempo que tuvieron en la época que nos interesa. Un grupo lo conforman el libro “Corazón” del italiano Edmundo De Amicis, de 1886, y su adaptación “argentinizada” hecha por el Prof. Isidoro Vera Burgos, *Corazón (diario de un niño)*, de 1932. El otro grupo lo conforma la serie de libros de lectura para los grados elementales *El libro del escolar* creada por el Prof. Pablo A. Pizzurno, con distintas ediciones desde 1901 hasta bien entrada a década del '20.

5.1. *Corazón en la Argentina moderna y civilizada*

Este libro dirigido a niños de entre 9 y 13 años, donde el personaje principal es un alumno de 3er grado de una escuela municipal italiana, fue leído, completo o por fragmentos, en las escuelas argentinas desde principios del siglo XX y tuvo amplia circulación hasta la década del '50. También fue objeto de fuertes denuncias, principalmente, por “extranjerizante”. El trabajo y el análisis que Paula Spregelburd ha hecho siguiendo el recorrido de las lecturas de *Corazón* como libro escolar en Argentina sirve de disparador (Spregelburd, 2004).

En la “versión nacional” de la obra que aparece a principios del '30 se modifican los lugares geográficos y nombres propios de los personajes, “argentinizándolos”. Pero también se amplía el tratamiento que se le da a algunos temas y se actualizan las representaciones de algunas prácticas escolares. Entre los ejemplos que Spregelburd ofrece de estas incorporaciones de temáticas por medio de la ampliación de capítulos figura uno que interesa especialmente. Se trata del capítulo que en el original se titula “El chiquitín muerto” y donde sobre la muerte del niño sólo se dice que “estaba bien y a los cuatro días murió”. En la versión de Vera Burgos el capítulo es modificado y ampliado sustancialmente, es notable la incorporación en él de una nueva sensibilidad ante la muerte. Sobre la ampliación de este capítulo Paula Spregelburd dice: “El relato de este acontecimiento es utilizado por Vera Burgos para introducir concepciones moralizantes y combatir la irracionalidad, oponiéndole la supremacía del conocimiento científico. Aquí el capítulo se titula *Una víctima de la ignorancia (...)*” (2004: 244). Brevemente, el niño protagonista del cuento

⁶ En Argentina desde el origen del sistema educativo nacional hasta 1983 el Consejo Nacional de Educación y los Consejos Provinciales enviaban todos los años a las escuelas el listado de libros escolares aprobados para la enseñanza en cada grado. Cabe mencionar además que la autoría de los libros escolares estaba, para la época, en manos de docentes e Inspectores en su mayor parte.

enferma de tifoidea y su madre recurre a la curandera de la vecindad, pero el niño empeora, los procedimientos de la curandera (brevajes, emplastos y ungüentos, que son largamente descriptos) no dan resultados y su diagnóstico es siempre errado. Sin embargo, esta curandera no cesa de atacar las prácticas y conocimientos de la medicina diciendo que los doctores “no entienden la enfermedad” y que como la familia es pobre y no van a poder sacar dinero de ella no harán más que “despachar” al niño enfermo sin curarlo. Como el niño no mejora lo llevan con una curandera de “mayor poder”, pero el niño no deja de empeorar. En última instancia lo llevan a ver al médico, pero ya era demasiado tarde y el niño, irremediabilmente, muere.

Además de las notables modificaciones que Vera Burgos introduce a este capítulo específico, él mismo, como “adaptador” toma la palabra en algunas notas e interviene directamente en el relato a través de ellas. Hacia el inevitable final del cuento el autor aclara en una de estas notas: “El adaptador de este libro ha comprobado, en más de una ocasión, y alguna muy reciente, la aplicación de estos «remedios», a los que se debe tantas muertes -especialmente de niños-, que hubiera sido fácil evitar con la asistencia de un médico y un método racional.” (Vera Burgos, 1932: 196)

El autor se encarga con vehemencia de hacer explícita la necesidad y la urgencia del pasaje definitivo de toda la sociedad y especialmente de los sectores populares de una sensibilidad “bárbara” ante la muerte a una sensibilidad “civilizada”, moderna, racional y bajo los preceptos de la Medicina. La escuela y el libro escolar son mediadores privilegiados para introducir estos cambios, más aún cuando se trata de llegar a los sectores populares, allí donde se encontraban aún restos de barbarie (Barrán, 2009:208). A través del libro escolar no sólo se llegaba al alumno sino también, e intencionalmente, a sus familias buscando modificar los patrones culturales de todo el grupo.

5.2. *El libro del escolar, enseñar al niño (y a su familia) a leer y a sentir.*

Esta serie de tres libros de lectura corriente para la educación primaria fue elaborada por el Prof. Pablo A. Pizzurno. Este tuvo una amplia trayectoria, fue Rector de la Escuela Normal de Profesores “Mariano Acosta” de Buenos Aires, Inspector General de Enseñanza Secundaria y Normal de la República, Inspector Técnico General del Consejo Nacional de Educación entre otros cargos públicos. Realizó una vasta obra entre la que se encuentra la colección de *El libro del escolar* que fue ampliamente utilizada en las escuelas argentinas desde principios del siglo XX hasta mediados del mismo.

Al inicio de cada uno de estos libros hay un llamado a los padres de familia instándolos a leer el libro “íntegro” y una nota explicitando el contenido y los propósitos, principalmente moralizantes, de cada libro según la edad de sus lectores. Esta carta dirigida “a los maestros y padres de familia” se inicia con una cita que cambia en cada libro, pero siempre haciendo referencia a la importancia de enseñar a leer, comprender y sentir. Por ejemplo, en el Segundo libro la cita inicial es: “leer y entender es algo; leer y pensar es mucho; leer y sentir es cuanto puede desearse” (Pizzurno, 1901, 1920, 1926). En toda la serie de *El libro del escolar* los sentimientos, las emociones y los comportamientos están en un primer plano.

Es impactante lo presente que está la muerte en cada uno de ellos y como a medida que se avanza en la edad de los lectores a la que están dirigidos la presencia de la muerte es mayor y más explícita. Haciendo un breve recuento de las menciones y representaciones de la muerte en ellos en el Primer libro, para niños de 6 a 8 años, la muerte aparece mencionada en un cuento breve llamado “Huerfanitos” donde es la madre de los niños la que ha muerto (Pizzurno, 1901: 10). En el Segundo libro, dirigido a niños de 8 a 10 años, las representaciones y referencias a la muerte aumentan, niños enfermos que mueren, soldados y defensores de la patria que dan su vida por la bandera y los huérfanos que también son mencionados en distintos relatos (Pizzurno, 1920: 46, 108, 124, 176, 207). En el Tercer libro para los grados elementales vemos reiterarse los mismos tópicos, pero las representaciones en torno a la muerte son realmente abrumadoras, atraviesan todo el libro. En él los relatos tienen claros propósitos morales y la explícita intención de modificar los comportamientos ante la muerte en los niños y en sus familias. Se repiten los mismos temas de los libros anteriores, pero ampliados y se agregando los relacionados con la salud y la higiene. Hay más de una docena de relatos en torno a la muerte e incluso una propuesta de tema de composición oral o escrita titulada “El entierro del pajarito” donde se ve la imagen de unos niños representando un entierro para el pajarito mientras lo llevan en un “coche fúnebre” (Pizzurno, 1926: 173) . Tanta presencia tiene la muerte que el libro cierra con dos relatos muy significativos, “El entierro del gran educador” sobre la muerte de Sarmiento y “El director modelo”, relato desde la mirada de un alumno (el más largo del libro), donde se narra la vida y obra del director dedicando el más extenso apartado a su velorio y entierro (Pizzurno, 1926: 246). Vale destacar que la gran mayoría de las muertes que aparecen son muertes inesperadas o violentas, las muertes temidas de la modernidad urbana y civilizada.

Dada la extensión de esta presentación y a modo de cierre de estos primeros análisis respondiendo a nuestros objetivos me detendré sólo en una serie de indicios que encontramos en el Segundo y Tercer libro de un cambio profundo en la sensibilidad ante la muerte y en los comportamientos que la rodean. En el cuento “La Pula” del Segundo libro y en “Emilce enferma” del Tercer libro encontramos unos interesantes paralelismos en los sentimientos ante la muerte y su expresión, así como en el lugar que ocupan los niños en la educación de una nueva sensibilidad.

“La Pula” es una niña de 6 años a la que se le muere su hermanita. Hay dos cuestiones que nos llaman la atención en este relato, una es que la niña es sacada de su casa (la llevan con las tías) mientras su hermanita está moribunda. Los niños ya no comparten el espacio con la muerte, se la retrae de la mirada y de la presencia del niño, no es “civilizado” ese contacto tan cercano del niño con la muerte, no sólo es impúdico también es insalubre (Pizzurno, 1920: 108-110). En esta época se empieza a limitar el contacto con el moribundo y el acceso a su habitación, que para mediados del siglo XX será en la mayoría de los casos la habitación del hospital y ya no más de la casa.

La otra cuestión es aún más notable y la vamos a volver a encontrar en el Tercer libro, se trata de la expresión de los sentimientos ante la muerte y el rol que cumplen los niños en su enseñanza. De la Pula se valora su madurez emocional y su entereza, dice el autor “es de muy buen corazón y tiene sentimientos que no parecen propios de su edad” (Pizzurno, 1920: 109). Y esto lo ejemplifica el autor narrando el modo en que la niña contiene y modera los sentimientos de sus

padres ante la muerte de su hermanita pidiéndoles que no lloren ni hablen de ella para no ponerse tristes. La moderación en los sentimientos, el no exteriorizarlos demasiado, guardar sus expresiones para el ámbito privado forman parte de los cambios propios de la época, hemos dejado atrás la muerte romántica de los siglos XVIII y XIX (Ariès, 2011: 626 - 632.). Después de las pestes de fines del siglo XIX en Argentina y de las masacres de Gran Guerra a nivel mundial el modelo de la bella muerte romántica, que había llegado hasta avanzado el siglo XIX, pierde absoluta vigencia, “una imagen nueva de la muerte está formándose: la muerte fea y oculta, y ocultada por fea y sucia” (Ariès, 2011: 636). La muerte comienza a volverse algo “inconveniente” y empieza a acentuarse el carácter “indecente” de hacerla pública, así como de mostrar el dolor que provoca.

En “Emilce enferma”, que lleva por subtítulo “Corazón e inteligencia”, quien muere es la tía de Emilce, de fiebre tifoidea, y otra vez es la niña quien se ocupa de contener las expresiones de dolor de su abuela, que “en el colmo del dolor prorrumplía en lamentos angustiosos. Parecía que iba a enloquecer” (Pizzurno, 1926: 187) y de su madre. También aquí se repite la valoración de la madurez emocional de la niña al comienzo del relato, “Es ella quien tiene ocurrencias en las cuales su inteligencia, su corazón y su voluntad, parecen juntarse para hacer cosas buenas, sorprendentes en una niñita de su edad. Voy a contar algunas” y allí narra como la niña, ante la muerte de su tía, contiene a los adultos pidiéndole que moderen la expresión de sus emociones (Pizzurno, 1926: 186-187). Esto no significa que el recuerdo del difunto caiga inmediatamente en la indiferencia y el olvido, sino que el sentir que rodea a la muerte del ser querido pasa a tener un carácter cada vez más personal y privado. El imperativo es seguir con la vida cotidiana lo más rápido posible. Se hace necesario educar en el disimulo de los sentimientos, incluso hacia el moribundo con respecto a la cercanía de su propia muerte (Ariès, 2011: 628).

Sabemos que el libro de lectura era un vehículo privilegiado para llegar a las familias de los escolares y modificar en ellas sus prácticas y comportamientos. En estos relatos de escuela vemos que el niño aparece también como vehículo para lograr esos cambios. El niño escolarizado ocupa el rol de enseñar a su familia los nuevos modos de comportarse y de sentir. Es él el que le enseña al adulto, en estos tiempos nuevos, cuales son las emociones permitidas, las prohibidas y las negadas.

› *Referencias Bibliográficas.*

- Ariès, Philippe (2008), *Morir en Occidente. Desde la Edad Media a nuestros días*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editores.
- (2011), *El hombre ante la muerte*. Madrid: Ed. Taurus.
- Barrán, José Pedro (2009). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura “bárbara” (1800-1860). El disciplinamiento (1860-1920)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Elias, Norbert (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1987b) *La soledad de los moribundos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Febvre, Lucien (1982). *Combates por la Historia*. Barcelona: Ed. Ariel.

- (1941). "La sensibilité et l'histoire: Comment reconstituer la vie affective d'autrefois?" En *Annales d'histoire sociale (1939-1941)*, T. 3, N° 1 / 2, Jan. - Jun. Paris: EHESS.
- Ginzburg, Carlo (2008). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Ed. Península.
- Guichot Reina, Virginia (2007). "Historia de la educación: pasado, presente y perspectivas futuras." En *Anuario de la Sociedad Argentina de la Historia de la Educación*, N° 8, 39-77. Buenos Aires: Ed. Prometeo.
- López, María Pía (2010). *Hacia la vida intensa. Una historia de la sensibilidad vitalista*. Buenos Aires: Eudeba.
- Mandoki, Katya (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I*. México: Siglo XXI ed.
- Pineau, Pablo, et alt. (2011), *Notas sobre la estética escolar como objeto de investigación*, en Hillert, Flora et 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.
- (2007) "Cuadro de una exposición: comentarios sobre la escuela como máquina estetizante", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps) *Educación: (sobre)impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (2001) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Pizzurno, Pablo A. (1901) *El libro del escolar. Primer libro para niños de 6 a 8 años de edad*. Buenos Aires: Aquilino Fernández.
- (1920) *El libro del escolar: Segundo libro para niños de 8 a 10 años de edad*. Buenos Aires: Aquilino Fernández.
- (1926) *El libro del escolar: Tercer libro para los grados elementales*. Buenos Aires: Aquilino Fernández.
- Puiggrós, Adriana (dir.). (2006). *Sujetos, Disciplina y Currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885 – 1916)*. Bs. As.: Ed. Galerna.
- (dir.) (1992) *Escuela, democracia y orden (1916 - 1943)*. Bs. As.: Ed. Galerna.
- Sarlo, Beatriz (1988). *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Southwell, Myriam (2012), "Estética/política: un abordaje sobre esos conceptos y sus fronteras" en *Giros Teóricos. Lenguaje, Transgresión y Fronteras*, México DF: Ed. Porrúa.
- Sprengelburd, Paula (2004), "De los Apeninos a los Andes : las lecturas de Corazón en la escuela argentina", en *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina: del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Madrid: Miño y Dávila
- Taborda de Olivera, Marcus Aurelio (Org.) (2012) *Sentidos e Sensibilidades: sua educação na história*,

Serie Pesquisa, N° 209, Brasil: Editora UFPR.

-Terán, Oscar (2010) *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

-Vera Burgos, Isidoro (1932) *Corazón (diario de un niño argentino)*, Buenos Aires: Ed. Cabaut

-Vovelle, Michel (1985) *Ideologías y mentalidades*, Barcelona: Editorial Ariel.

El peso¹ del pasado, la herencia y la tradición en la construcción de la imagen del Colegio del Uruguay

Caire, María Lucrecia/UADER - lucrecaire@gmail.com

Olivera, Mariana Inés Andrea/UADER - miaolivera@hotmail.com

Eje: Educación desde una perspectiva histórica

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: imagen, discurso, comunidad lingüística, estrategias argumentativas.*

> Resumen

Este trabajo presenta algunas conclusiones obtenidas en investigaciones realizadas como becarias de iniciación a la investigación, en el marco del proyecto “Comunidad lingüística e institución educativa: una aproximación a los discursos del Colegio del Uruguay” (Universidad Autónoma de Entre Ríos). Las investigaciones tuvieron como objetivo fundamental analizar la imagen del Colegio del Uruguay que se construye a través de los discursos de diferentes agentes vinculados a esta institución fundada por Justo José de Urquiza en 1949, ubicada en la ciudad de Concepción del Uruguay y perteneciendo actualmente a la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Los trabajos realizados se centraron en el análisis discursivo de diferentes publicaciones vinculadas a la institución, recurriendo a conceptualizaciones de la Teoría de la Argumentación y prestando especial atención a estrategias argumentativas, tales como topoi, nominación y predicación; y a recursos como metáforas, sinécdoques y metonimias, considerados fundamentales en la construcción de discursos de identidad y diferencia.

Para esto hemos formado un corpus de investigación a partir de discursos aparecidos en la página web de la institución, en la prensa, en grupos de exalumnos en las redes sociales y en un libro escrito en conmemoración del sesquicentenario del Colegio. La elección de este corpus se corresponde con la idea de que los discursos de ex alumnos y ex rectores de esta institución son fundamentales para la construcción de la identidad de la misma, identidad que se apoya en una vuelta al pasado histórico que legitima el lugar del Colegio dentro de la comunidad, llegando a opacar a veces los hechos actuales.

¹ Elegimos hablar de “peso” para referirnos al modo en que este factor influye de forma decisiva en la configuración de la identidad institucional del Colegio del Uruguay, anulando en cierta forma la actualidad del mismo.

En el análisis del mismo observamos que para afirmar esta identidad institucional se recurre a aquellos aspectos históricos positivos de la institución, tales como las hazañas de su fundador o los ex alumnos prestigiosos que se han formado en sus aulas, sin hacer referencia a la actualidad de la institución.

También encontramos reflejado en los discursos analizados un fuerte sentido de pertenencia que se sostiene a través de la mención del Colegio como un lugar al que continúan vinculados, a pesar del paso del tiempo y de su ausencia en el espacio físico de la institución.

En definitiva, la comunicación que compartimos pretende dar cuenta de algunos de los resultados de este trabajo de investigación realizado durante los años 2012 y 2013, que nos permitió ampliar el conocimiento de la imagen del Colegio del Uruguay que se construye y refleja en textos producidos por algunos de estos actores privilegiados dentro del marco institucional.

> *Introducción*

En este trabajo presentamos algunos resultados de investigaciones, realizadas en el contexto de una beca de iniciación en la investigación, en el marco del proyecto “Comunidad lingüística e institución educativa: una aproximación a los discursos del Colegio del Uruguay” que está actualmente en ejecución. El mismo se propone realizar un análisis crítico acerca de la imagen del Colegio que se construye en los discursos institucionales, partiendo de la hipótesis de que estos discursos son fundamentales para la construcción de la identidad de la misma.

El Colegio Superior del Uruguay “Justo José de Urquiza”, fue fundado el 28 de julio de 1849 por dicho general entrerriano; siendo hoy en día reconocido como el establecimiento laico más antiguo de la Argentina, y el tercer colegio superior fundado en el país. Desde su fundación aplicó los principios de gratuidad, obligatoriedad y popularidad, asistiendo a los alumnos con alojamiento, vestimenta, materiales de estudio y becas en miras de estimular la concurrencia de todos los estudiantes a clases, y garantizar, como lo expresó Urquiza muchas veces, el progreso de todas las clases sociales. Pasaron por sus aulas numerosos alumnos que luego fueron destacados personajes del país, entre otros los escritores Olegario Víctor Andrade, Fray Mocho, Eduardo Wilde, los presidentes Julio Argentino Roca, Victorino de la plaza, Arturo Frondizi, el ministro Onésimo Leguizamón, y Teresa Ratto, que fue la primera mujer del país en recibir el título de bachiller, y la segunda médica de la Argentina. En el año 1942 el Colegio fue declarado Monumento Histórico Nacional, y actualmente pertenece a la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Para poder analizar una institución tan emblemática trabajamos una diversidad de discursos provenientes de diferentes enunciadore vinculados al establecimiento y, para este trabajo, nos centraremos en un corpus constituido por publicaciones de exalumnos extraídas de las redes sociales y un ensayo histórico, titulado “Urquiza y el Colegio”, producido por un ex-Rector de

la institución, incluido en el libro escrito en conmemoración del sesquicentenario del Colegio del Uruguay. Dicho libro se encuentra digitalizado en el Museo Interactivo Virtual del establecimiento².

Para poder llevar a cabo este análisis nos apoyaremos en herramientas que nos brinda el Análisis del Discurso, con el objetivo de estudiar el modo en que se construye discursivamente la imagen del Colegio mediante el uso de diversas estrategias argumentativas.

› *Lineamientos teóricos*

En la etapa anterior de nuestra investigación formaron parte de nuestro marco teórico conceptos como comunidad lingüística, identidad institucional discurso e institución educativa³ y conceptualizaciones vinculadas a recursos retóricos como metáforas, sinécdoques y metonimias. En esta nueva etapa, además de continuar con el buceo bibliográfico para actualizar y acrecentar nuestros conocimientos acerca de estos temas también fue necesario incorporar otras categorías que nos permitieran abordar los nuevos textos analizados. Por ello, a continuación desarrollaremos los conceptos de nominación y predicación, metáfora y topoi; así como lo que a nuestro entender implica la comunicación en los foros de internet y el lenguaje en las redes sociales, para el análisis del material bibliográfico.

Nominación y predicación

Tanto la nominación, como la predicación son estrategias discursivas, utilizadas para alcanzar un determinado objetivo. En el primer caso, el objetivo es construir grupos internos y

² Disponible en: <http://www.elhistorico.com.ar/> [03/04/12].

³ Entendemos como “comunidades lingüísticas” aquellas que se caracterizan por estar basadas en un lenguaje que es compartido y utilizado por sus miembros para interrelacionarse. Estos, además de compartir una serie de propiedades que los distinguen de otros grupos, se perciben a sí mismos como comunidad. En nuestra investigación abordamos la institución educativa como una comunidad lingüística.

A su vez consideramos a la “institución” como un hecho social que representa al orden instituido, legitimando y transmitiendo determinados valores. Creemos, siguiendo a Taboada, que entre los integrantes “se plantean negociaciones de sentido sobre la propia institución, sus fines, sus estrategias, que dan cuerpo a la propia identidad institucional” (2006: 75)

En cuanto a la importancia de los discursos, vemos que en las prácticas discursivas se producen tensiones, negociaciones de sentido, transformándose los discursos también en instrumentos de circulación del poder. Así es como encontramos la existencia de discursos autorizados o legitimados, y otros que no lo son. Esto se da por la aparición en el interior de las instituciones de normas que regulan las prácticas discursivas, haciendo visibles unas voces y acallando otras.

externos, mediante la referencia a personas, objetos, lugares o situaciones. Para tal fin pueden usarse, entre otros, recursos como sinécdoques, metonimias y metáforas.

En cuanto a la predicación, se puede decir que acompaña a la nominación, ya que permite atribuirles rasgos a los actores sociales, mediante predicados explícitos o implícitos (Reisigl y Wodak, 2001; Taboada, 2011).

Metáfora y topoi

En la obra de Le Guern (1985) se define a la metáfora como una figura por medio de la cual se traslada el significado de una palabra a otra en virtud de una comparación que tiene lugar en la mente. El procedimiento metafórico incorpora mecanismos de connotación en los que se añaden significaciones que para ser decodificadas correctamente requieren tomar en cuenta el contexto. Sin embargo, a causa de la opacidad del lenguaje, esta decodificación nunca podrá ser unívoca. La metáfora está relacionada con el eje lingüístico de la asociación o paradigma, un tema sucede a otro a causa de su mutua semejanza. Este recurso es fundamental en la construcción de discursos de identidad y diferencia, y se considera que la fuerza argumentativa de los lexemas es superior en los usos metafóricos que en los literales.

Por su parte, los topoi, tomando el concepto brindado por Anscombe y Ducrot (1988)⁴, son principios comunes que están admitidos por la sociedad y tienen un carácter gradual. Cumplen la función de establecer vínculos entre enunciados, más precisamente entre un argumento y una conclusión. Además, corresponden a lo que se considera verosímil en una determinada época, lo que es aceptado por el sentido común de los receptores. Por esta razón se plantean como un principio previo a la interacción, porque tiene que ver con las creencias sociales. Gracias a ellos se logra con mayor facilidad la persuasión, ya que se presentan como ajenos al emisor y esto ayuda a considerarlos objetivos (Martí, 2006: 5).

Las redes sociales como nuevo espacio comunicativo

En esta etapa de la investigación parte de nuestro corpus estuvo constituido por textos de exalumnos de la institución aparecidos en grupos dentro de una de las redes sociales de internet. El lugar donde se producen y circulan estos textos constituye un nuevo espacio comunicativo que como tal tiene sus propias reglas y características. Internet es un espacio virtual de carácter mediático, caracterizado, nos dice Crystal (2002), por su interactividad real o potencial. Así se ha creado el concepto de “ciberespacio” para “captar la idea de un universo de información, presente o posible, en formato digital” (2002:13). Dentro de ese espacio encontramos ámbitos como los foros, grupos de chat o redes sociales que se caracterizan por la informalidad en sus comunicaciones.

⁴ Citado por Charaudeau y Maingueneau (2005: 561).

Las redes sociales tienen la característica de presentar, además de la informalidad, un lenguaje particular. Para conformar nuestro marco teórico nos resultaron muy útiles los trabajos de Crystal (2002) y Yus (2000) acerca de las comunicaciones en internet. Crystal, en su obra utiliza el término “ciberhabla” y también “netspeak” para designar al lenguaje utilizado en algunas de las funciones de las páginas web, como en el caso del usado en el correo electrónico, los foros de debate y los juegos virtuales, y también en las redes sociales. Este lenguaje, a pesar de ser escrito toma algunas características de la oralidad, según Crystal (2002: 42) las comunicaciones en estos espacios:

Requieren del tiempo, ya que esperan o requieren una respuesta; son efímeras, en el sentido de que los mensajes pueden ser borrados de inmediato (como en el correo electrónico); pueden pasarse por alto tan pronto como desaparecen de la pantalla (como en los grupos de chat); y sus enunciados poseen parte de la misma urgencia y fuerza que caracterizan a la conversación cara a cara.

La ciberhabla intenta reproducir algunas de las características de la prosodia y el paralenguaje, utilizando algunos recursos como el uso exagerado de signos de puntuación, letras mayúsculas, espacios en blanco y repetición de caracteres, entre otros, para dar énfasis a una parte de lo que se está expresando. También es común el uso de emoticones, combinaciones de caracteres del teclado que se utilizan para expresar la presencia de una emoción en el rostro.

Registramos dentro del corpus analizado muchos de los recursos que mencionamos, los cuales fueron utilizados en función de reforzar la idea que se intentaba transmitir.

› *Lineamientos metodológicos*

Para trabajar sobre el corpus se realizaron análisis recursivos, posicionándonos en el Análisis del discurso. Desde esta disciplina se considera al discurso como práctica social, por lo tanto cada texto siempre debe ser puesto en relación con su contexto. Se asume que el discurso es creador de realidades, es “parte de la vida social, y a la vez un instrumento que crea la vida social” (Calsamiglia y Tusón, 2001:1).

En la lectura de los textos del corpus prestamos especial atención a la utilización de nominaciones y predicaciones, metáforas, sinécdoques, metonimias y topoi, que empleaban los exalumnos y diversos agentes en sus discursos para hacer referencia a la institución. Elegimos estas estrategias argumentativas porque consideramos que las mismas son fundamentales en la construcción de discursos de identidad y diferencia.

Análisis del corpus

A continuación presentaremos el análisis de algunos de los materiales del corpus, centrándonos en primer lugar en uno de los textos que aparece en el libro escrito en conmemoración del sesquicentenario del Colegio y continuando por textos de exalumnos publicados en redes sociales.

4.1. *Urquiza y el Colegio*

En referencia al texto seleccionado del libro en conmemoración del sesquicentenario del Colegio, es decir “Urquiza y el Colegio”, debemos decir que el autor de este texto, Eduardo Julio Giqueaux, se presenta como Rector del Colegio del Uruguay, pero además como presidente del Instituto Urquiciano; el cual fue fundado por el Colegio en 1980 con el objetivo de honrar la memoria de su fundador. Con esta presentación ya se puede entrever la importancia que posee para el autor la imagen de Urquiza.

Con respecto al texto, observamos que es polifónico, ya que reúne las voces de Larroque y del propio Urquiza con la finalidad de predicar sobre la importancia de la institución y su función educativa para la sociedad entrerriana y argentina.

Además, esquematiza⁵ tres temas principales, ligados a la figura del Colegio. En primer lugar, la imagen de su fundador, planteado desde una mirada paternalista (Fernández, 1998) y hasta heroica (Fernández, 1994); por otro lado se presenta a la ciudad de Concepción del Uruguay, ligada al origen del Colegio; y por último la misión educativa que ha tenido la institución a lo largo de su historia, por medio de la imagen de sus rectores.

Con respecto a la figura del fundador y sabiendo que, según Grize (1987)⁶, “la actividad discursiva es sin duda la expresión más compleja a la que pueden dar lugar las representaciones sociales”; desde nuestro corpus se plantea un aporte a la “novela institucional”⁷ (Fernández, 1994) del Colegio donde la figura de mayor significación en su construcción va a ser la del fundador. Esto se va a obtener mediante su nominación, seguida por la predicación (Reisigl y Wodak, 2001) de todos sus logros, con la finalidad de resaltar su imagen positiva.

En la construcción de esta imagen “heroica” de Urquiza, se van a utilizar como argumentos sus hazañas históricas. Así el texto va a esquematizar la figura del fundador hablándonos de: 1. “*un Urquiza estratega, guerrero y militar*”; 2. “*un Urquiza estadista y organizador*”, 3. “*un Urquiza propulsor de la industria y el comercio*” -tal como se puede leer en el texto analizado- y, finalmente, realizando la imagen del fundador más apropiada para la temática del texto, mediante la siguiente frase:

⁵ Entendemos por esquematización, siguiendo a Grize (1993, citado por en Gutiérrez Vidrio, 2004: 626-627), a una producción dialógica construida por un locutor para un interlocutor en lenguaje natural, con el objeto de producir cierto efecto sobre él.

⁶ Citado por Gutiérrez Vidrio (2004: 622).

⁷ Entendemos por “novela institucional”, siguiendo a Lidia Fernández (1994), a una producción cultural en la que se construye y perpetúa el pasado, para darle nuevos sentidos al modelo y la ideología institucional.

4. Pero hay sobre todas las cosas un Urquiza educador, persuadido de que ninguna transformación social se vuelve perdurable sino se prepara el espíritu de los jóvenes para la asimilación de los más encumbrados valores culturales. (Giqueaux, E. "Urquiza y el Colegio").

Esta última cita tiene la fuerza de ligar la imagen del fundador a la de la educación nacional, pero también a la de 5. "*su histórico colegio*" –y citamos nuevamente a Giqueaux– por lo cual, claramente al enlazar su figura con tantos acontecimientos y proyectos significativos para la historia argentina, no solo se dota de importancia a este último, sino también al Colegio que, como a su vez el discurso aclara fue 6. "*su obra visionaria*".

Además, en este texto la figura del fundador aparece ligada a un topoi, que definimos como fuerza-ley, ya que plantea las imágenes polarizadas de la ley y la fuerza; cuestión recurrente en el análisis de diversos textos del libro. Por ejemplo, en una cita de Larroque:

7. La mano benéfica del general Urquiza –escribía Larroque el 25 de enero de 1855– levantó el Colegio del Uruguay en medio del estrépito de las armas. (Giqueaux, E. "Urquiza y el Colegio").

En esta frase, mediante una sinécdoque, se realiza la figura de Urquiza y se lo muestra como el único y solitario responsable de llevar a cabo una empresa tan grande.

También, se observa esta polaridad en una referencia que habla sobre el 8. "*vencedor de Monte Caseros*". Mediante este topoi se sigue imprimiendo importancia a la imagen del fundador, resaltando que pudo llevar a cabo un ideal tan noble como el de la enseñanza, en medio de un contexto de luchas sociales y reorganización nacional.

Por otra parte, como decíamos anteriormente, la figura del nacimiento y crecimiento del colegio se asocia a los de la ciudad. El texto nos dice que:

9. Casi podría decirse que crecieron juntos, cobijándose recíprocamente: la ciudad, brindándole las circunstancias privilegiadas y excepcionales de su emplazamiento geográfico y de sus raíces históricas, y el Colegio, estimulando y promoviendo su desarrollo a través de un febril y fecundo trajinar. (Giqueaux, E. "Urquiza y el Colegio").

Mediante esta personificación, se genera en el texto un vínculo estrecho entre la ciudad y el Colegio que refuerza la importancia de este último para la sociedad que lo rodea.

Como dijimos anteriormente, el texto analizado fue escrito por Eduardo Julio Giqueaux, quien se presenta como Rector del Colegio⁸. Tal vez debido a la función que desempeñó en la institución, el texto refleja en varios pasajes la importancia que han tenido los rectores en el desarrollo de la misma. Por ejemplo, se cita las palabras del propio Urquiza, quien dice:

10. Este colegio será un establecimiento de mucha importancia porque lo voy a poner bajo la dirección de hombres hábiles, de saber y reconocida moralidad. (Giqueaux, E. "Urquiza y el Colegio").

⁸ Es importante aclarar que, en el momento de producción del libro, Eduardo Julio Giqueaux era rector del Colegio del Uruguay.

Además, Giqueaux se inscribe dentro de la tradición de rectores de Larroque, marcando una diferencia entre este personaje destacado y sus antecesores:

11. El Dr. Alberto Larroque (...), hombre que, con su vastísima preparación cultural, su sólida trayectoria educativa y su formación esencialmente republicana supo –a diferencia de Jordana y el presbítero Erasquin- interpretar, valorar, enriquecer y ejecutar el ideario educativo de su fundador. (Giqueaux, E. “Urquiza y el Colegio”).

Claramente, el autor refuerza la imagen de Larroque ya que es el Rector representativo de la Época de Oro del Colegio⁹ y desacredita a los primeros rectores por medio de la nominalización; dado que presenta al primero como doctor, mientras que no hace ninguna referencia a la formación de Jordana y, en cuanto a Erasquín, lo define como presbítero, función que no lo liga a su paso por el Colegio sino a su tarea religiosa.

Finalmente, este texto revaloriza la imagen de los exalumnos, por ejemplo mediante frases como la siguiente:

12. *En sus claustros (...), se formaron hombres cultos, capaces de bregar por el afianzamiento de la incipiente organización nacional y de proyectar al país hacia un futuro de promisorias realizaciones”.* (Giqueaux, E. “Urquiza y el Colegio”).

Nuevamente, como en otros análisis, se habla de los exalumnos exitosos que formó la institución, dejando en claro el mandato social de la misma, es decir, formar sujetos comprometidos con la política; mandato social que se corresponde con el objetivo que perseguía la escuela media en sus inicios en nuestro país (Entel, 1988). Asimismo, claramente el texto se centra en los estudiantes formados en la época de Oro del Colegio, sin hacer referencia a la actualidad del mismo y la continuidad y/o actualización de dicho mandato social.

La herencia, lo histórico y el sentido de pertenencia.

Con respecto a los textos aparecidos en las redes sociales, más precisamente en un grupo de la plataforma facebook integrado por exalumnos de la institución cuyo nombre es “Egresados del Colegio Sup. del Uruguay J. J. de Urquiza de C. del Uruguay”, vemos que en la descripción proporcionada por el administrador del grupo se presentan los propósitos que impulsaron su creación:

13. El Histórico Colegio creado por el Gral Justo José de Urquiza, tiene algo de místico para todos los que pasamos por sus aulas. En todo el país y el mundo existen ex-alumnos que podemos relacionarnos para recordar vivencias y proyectar eventos que nos nucleen (sic) en el futuro.

⁹ Se conoce como Época de Oro del Colegio al período en el que Alberto Larroque se desempeña como rector, entre los años 1854 y 1863. En esta etapa se crea la Escuela de Derecho, la Sección Militar y la orquesta del Colegio del Uruguay, entre otros hechos de significativa importancia.

A partir de lo que expresa el creador del grupo cuando habla de relacionarse para recordar vivencias y proyectar eventos que los nucleen, interpretamos aquí que la finalidad del grupo es constituirse como una comunidad discursiva cuyo nexo sean las vivencias compartidas durante su paso por la institución, con el propósito de seguir vinculados con la misma.

Como señalamos antes, uno de los recursos que analizamos con el fin de recuperar la imagen del Colegio presentada en los textos de ex alumnos es la metáfora. Una de las que se utiliza es la que nombra al Colegio como “*heredero*”:

14. “y toda una ciudad que aprendió para siempre que a la comunidad del heredero: No se nos pueden burlar en la cara.” (Exalumno 15/11/13)
15. “El Heredero se levantó”, y “El Heredero estaba más despierto que nunca” (Exalumno 15/11/13).
16. “Y como buen heredero me comprometo a no rendirme”, “Tenés ante vos un gran privilegio, aprovechalo y sé un gran heredero.” (Exalumno 26/02/14)
17. “Heredero de Urquiza!!!” (Exalumno 30/07/12)

Vemos aquí, e incluso en el último ejemplo está explicitado, como se nombra al Colegio del Uruguay como heredero de su fundador. Esa metáfora del heredero está siempre ligada a valores positivos como el de poder levantarse ante las injusticias, perseverar, no rendirse, incluso vemos que es considerado un privilegio. Hay que mencionar que, como se ve en el comentario 16, también son nombrados como herederos los alumnos que han pasado por las aulas del Colegio. En el comentario 15 vemos el recurso de la personificación del colegio, que ya encontrábamos en el texto del profesor Julio Giqueaux (ejemplo 9), y esta personificación se une a la metáfora para referirse al colegio como un ser que es capaz de levantarse y estar “más despierto que nunca”.

Otro tópico recurrente en los textos es la metáfora que nombra al colegio como “*histórico*”. Vemos aquí una valoración del pasado y la tradición de manera positiva: 18. “*los alumnos del histórico*” (Exalumno 15/11/13), 19. “*es nuestroooo histórico*” (Exalumna 14/1/14) y también 20. “*Que imponente que sos histórico, como todo queda chico al lado tuyo, es de no creer.*” (Exalumno 25/02/14). Unidos a la metáfora encontramos otros recursos como el uso del vocativo en el último ejemplo, al final del enunciado, que califica al colegio como imponente y que se usa en función de reforzar el sentido de lo expresado.

También aparece otro recurso, mediante la construcción de un nosotros inclusivo que refuerza el sentido de pertenencia hacia la institución. En este caso vemos que se emplean también recursos de la “ciberhabla” como la repetición de letras para enfatizar lo que se está expresando y también revelan una implicación emocional de parte del enunciador frente a lo enunciado. Podemos encontrar otros ejemplos del uso del posesivo para referirse a la institución, sumado a estos recursos de la “ciberhabla”:

21. Nuestra casa....por siempre....!!!!” (Exalumna 14/01/14); 22. “es nuestra casa, nuestro colegio, es nuestroooo histórico” (Exalumna 14/01/14) y 23. “Nuestro colegio!!! Mi casa de estudios!!!!” (Exalumna 14/01/14)

En estos últimos comentarios vemos otra metáfora que se repite en los textos, la del Colegio como casa. La institución traspasa su función de establecimiento educativo para ser vivida como casa familiar. Y el uso del posesivo refuerza el sentido de pertenencia, no es “la” casa, es nuestra, mía, pertenece a todos los que han transitado alguna vez por sus aulas, “por siempre” como se explicita en el ejemplo 21. Este estilo de comentarios, en que se nombra al Colegio unido al uso del posesivo se repite en un número considerable de los que aparecen en la página.

A través del análisis de los textos podemos observar que los integrantes de este grupo se presentan como parte de una comunidad, a partir de un vínculo con la institución sostenido por prácticas discursivas compartidas, y con un sentido de pertenencia que se sostiene a través de la mención del Colegio como espacio al que continúan unidos a través del paso del tiempo, hasta mucho después de haber pasado por sus aulas.

› *Algunas consideraciones finales*

Mediante el análisis del corpus observamos que la institución que encuadra estas prácticas discursivas elige sostener un vínculo muy fuerte con el pasado. Este vínculo se observa tanto en la recuperación de la imagen del fundador, como de otros personajes destacados de la vida política que han transitado las aulas del Colegio, lo que permite enmarcar la misma en un lugar privilegiado dentro de la historia de Entre Ríos y de la Nación. Todo esto se articula con un mandato social que se nutre de las glorias pasadas y que relativiza la actualidad del Colegio, presentando así un presente y futuro dudosos.

También, con respecto al pasado, observamos que los textos actualizan la polarización que surge entre la fuerza y la ley, dentro de lo que fue la primera época de la institución, que además es su época de mayor esplendor. Todo esto para continuar imprimiendo importancia a la imagen del Colegio del Uruguay, contribuyendo a construir una visión positiva de la institución en la que se resalta el hecho de que supo desarrollar sus ideales en un contexto marcado por las tensiones.

También en las metáforas mediante las cuales se nombra a la institución, “el heredero”, “el histórico”, vemos siempre la mirada dirigida al pasado, pero es una mirada parcial, que solo se enfoca en los aspectos positivos; la herencia es solamente herencia de los valores percibidos como loables que se atribuyen a la figura del fundador y a los integrantes considerados ilustres del pasado de la institución, opacando así todo lo que pudiera atentar contra esa imagen.

Por último debemos señalar que observamos un gran sentido de pertenencia que se refleja en los discursos de todos los que han pasado por la institución, a la que continúan vinculados a pesar de que ya no estén presentes en la misma, en especial en la figura de los ex alumnos cuyo paso por las aulas marca su inscripción en la historia institucional.

› *Referencias bibliográficas*

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.

Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires, Amorrortú.

Crystal, D. (2002) *El lenguaje e internet*, Madrid, Cambridge University Press.

Entel, A. (1988). *Escuela y conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires, Paidós.

----- (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*, Buenos Aires, Paidós.

Gómez Fernández, D. (1984). *Apuntes para una lingüística de la metáfora*. *Revista de Filología y su didáctica*, 7, 29-75.

Gutiérrez Vidrio, S. (2004). "Representaciones sociales, argumentación y lógica natural" en *Anuario de investigación 2003*, México, UAM-X, pp. 620-634.

Le Guern, M. (1973). *La Metáfora y la Metonimia*. Madrid, Cátedra.

Martí, J. (2006). "Representación de estructuras argumentativas mediante el análisis de redes sociales", *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales*, vol. 10, núm. 4. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=93101005> [07/11/11].

Reisigl, M. y Wodak, R. (2001). *Discourse and discrimination. Rhetorics of racism and antisemitism*, London, Routledge.

Taboada, M. (2006). "¿La institución educativa como comunidad lingüística? El papel de la historia institucional en la definición del sentido de pertenencia": Cohen de Chervonagura, Elisa (coord.) *Comunidades lingüísticas: confines y trayectorias*, San Miguel de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán

Taboada, M. (2011). Nombrar al país. Imágenes del interior y de la capital en libros de texto de Lengua y Ciencias Sociales. Paraná, La Hendija.

Yus, F. (2001). Ciberpragmática: el uso del lenguaje en internet. Barcelona, Ariel.

No auge da glória, o ápice de um instituto de educação fluminense na vanguarda da formação de professores em nível médio

Costa, Luiz Fernandes/Faculdade Machado de Assis e Instituto de Educação Sarah Kubitschek -
luiz.fernandes2008@hotmail.com

Eje: Educación desde una perspectiva histórica

Tipo de trabajo: Ponencia

» **Palavras-chave:** Instituto de Educação – História – Fama.

› **Resumo**

O espaço fluminense é reconhecido como o marco da Escola Normal pública do Brasil. A primeira escola foi fundada em Niterói, em 1835. Com a regulamentação da profissão em 1931 e a Lei Orgânica em 1946, muitas escolas desse modelo foram organizadas no território nacional. Dentre elas a Escola Normal Sarah Kubitschek, fundada em 03 de maio de 1959 no Rio de Janeiro. Em 1960 teve seu primeiro prédio. Depois a sua sede definitiva, que foi inaugurada em 14 de outubro de 1974, com o nome de Instituto de Educação de Campo Grande¹. A imprensa fluminense publicou essa realização em primeira página, enquanto que a Revista “O Cruzeiro”, destacou-o como um dos maiores complexos educacionais da América Latina. Em todos os níveis o instituto progredia, mas o trabalho modelar pôde ser aperfeiçoado. É o que se constata no período de 1989/1996, sob a direção geral do professor José Lopes. Nessa gestão o instituto alcança o seu ápice, deixando marcas e lembranças ainda arraigadas no imaginário social. Este artigo é o mais recente da coletânea de pesquisas que busca reconstruir a história perdida do instituto de educação, o qual em 2009 completou seu primeiro cinquentenário. E dessa forma pretende-se contribuir com os novos alunos em uma visão de re-significação da educação, assim como, fortalecer os laços de pertencimento. Para esse alcance tem sido utilizado o aporte da história oral com sujeitos previamente escolhidos. Esses concedem entrevistas escritas e/ou gravadas, além de apresentarem documentos em seu poder. Colaboraram com este artigo seis ex-alunos, uma professora aposentada e os diretores geral e adjunto, todos atores, do período em foco. Eles lembraram o comprometimento dos alunos que ingressavam no instituto por meio de concurso de seleção. Foram também consultados documentos do arquivo particular dos alunos, fotografias com

¹ Em 1977 passou a se chamar Instituto de Educação Sarah Kubitschek.

o uniforme de gala e desenhos de vestimentas folclóricas. Para os depoentes um dos maiores problemas que o instituto enfrenta atualmente é o recebimento de alunos sem compromisso com a profissão. O que é facilitado pela ausência de seleção. Consideram que a fama da escola está se apagando, mas não abrem mão de celebrar nos encontros anuais e nas redes sociais a participação na construção de sua história.

› *Introdução:*

O espaço fluminense é reconhecido como o marco histórico da Escola Normal pública. A primeira escola foi fundada em Niterói, província do Rio de Janeiro em 1835. Com a regulamentação da profissão em 1931 e a criação da Lei Orgânica em 1946, Decreto-Lei n. 8530, conforme registra Sally(2006 *apud* Martins 1996), a Escola Normal foi oficializada como agência de educação. A partir de então muitas foram organizadas em todo o território brasileiro.

No Distrito Federal além do secular Instituto de Educação do Rio de Janeiro, outras escolas surgiram a partir da década de 50 do século XX. Essa década é o marco de luta da região de Campo Grande, Zona Rural, cujo atendimento educacional é precário. Faltam escolas e professores para atendimento a população. Ciente das necessidades o vereador Miécimo da Silva encaminhou um projeto para a criação de uma escola Normal. Tal solicitação se transformou no Projeto-Lei n. 906, que foi oficializada pela Câmara em 16 de dezembro de 1957. Com a legalização foi inaugurada em 03 de maio de 1959 a Escola Normal Sarah Kubitschek, cujo nome foi uma homenagem a primeira dama brasileira.

Por um ano a escola contou com apenas cinco salas de aulas, cedida pela Escola Municipal Venezuela. Em 1960 se instalou no centro de Campo Grande, em um antigo barracão de laranjas. No entanto o seu vertiginoso crescimento mobilizou as autoridades educacionais e políticas da região, que em conjunto buscaram um novo espaço de funcionamento para o estabelecimento.

Assim em 14 de outubro de 1974, o Senhor Antônio de Pádua Chagas Freitas, governador do Estado da Guanabara e autoridades locais inauguraram as novas instalações, conferindo a escola o nome de Instituto de Educação de Campo Grande. A imprensa fluminense publicou essa realização em primeira página enquanto que a Revista o Cruzeiro organizou uma reportagem, destacando o instituto como um dos maiores complexos educacionais e dos mais equipados da América Latina. O noticiário detalhou a divisão do espaço de 44000 metros quadrados, como segue: 42 salas de aula, 12 salas de pesquisa, 2 laboratórios, 4 auditórios, ginásio coberto, piscina olímpica, campo de atletismo e gabinete médico e dentário.

Dentro desse espaço também foram organizadas duas escolas-laboratório, a Escola Professor Waldemar Marques Pires (Pré-Escolar) e a Escola Deolinda Caldeira de Alvarenga (1º grau – 1ª a 8ª série). Por se tratar de uma escola modelo, a partir da década de 80, foi delegada a direção do instituto a administração das 44 escolas da região. Em todos os níveis o instituto progredia, atraindo alunos dos mais diversos bairros da cidade, que vinham de longe em busca de vagas.

Ao lado da boa formação profissionalizante a escola cuidava também da organização e apresentação de atividades culturais para a comunidade, assim como, desenvolvia a preparação de atletas para competições desportivas e colegiais. Nas competições e apresentações, sempre despontava entre as melhores, ganhando notoriedade. Mas o que parecia perfeito, ainda pôde ser melhorado.

É o que se constata no período de 1989 a 1996, quando um professor visionário foi eleito diretor geral e transgrediu algumas regras, para dar mais qualidade no atendimento ao educando e ao trabalho docente. Nessa gestão o instituto alcança o seu ponto de ápice, deixando os traços mais positivos, cujas lembranças permanecem arraigadas no imaginário social. Trata-se de uma história contada, já que a biblioteca da instituição dispõe de poucos registros dos primeiros cinquenta anos (1959 – 2009).

E nesse afã chegou-se ao período das maiores realizações que contribuíram para melhor formação de professores e também para dar maior visibilidade à cultura da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Essa realização só foi possível com o apoio da comunidade escolar - professora, alunos e os diretores da época. Os seis alunos que participaram dessa pesquisa foram escolhidos segundo o ano de ingresso na instituição (01 de 1988, 01 de 1990, 01 de 1991, 01 de 1992, 01 de 1993, 01 de 1994). Além deles, também participaram 01 professora aposentada em 2012, o diretor geral e a direção adjunta desse período.

Essa busca tem colaborado com a produção de artigos sobre a instituição. Dentre tantas realizações, procurou-se descobrir as ações da escola que marcaram positivamente para os participantes esse espaço de tempo. A partir das entrevistas realizadas foi possível determinar que esse marco coincide com a gestão do professor José Lopes. Eles classificaram como uma gestão muito boa. Assim sendo procurou-se entender o funcionamento da instituição, a partir dos relatos individuais desses atores como considera Goldenberg (2003, p.36). Para ele,

Cada indivíduo é uma síntese individualizada e ativa de uma sociedade, uma reapropriação singular do universo social e histórico que o envolve. Se cada indivíduo singulariza em seus atos a universalidade de uma boa estrutura social, é possível “ler uma sociedade através de uma biografia”.

Esses lembraram, entre outros aspectos, o comprometimento dos alunos que ingressaram no instituto por meio de concurso (1989 – 1996), época em que o ensino era ministrado em horário integral. Foram também consultados documentos do arquivo particular dos alunos, fotografias com o uniforme de gala, cópias de vestimentas folclóricas com o desenho da vestimenta, medidas de comprimento, tipo de tecido, local de compra e a quem procurar no estabelecimento. Também se encontrou o regimento interno do instituto dos anos 80, onde se destaca a figura do diretor como representante local da Secretaria Estadual de Educação (SEE – Rio de Janeiro, 1980).

Segundo Rizzini, Castro e Sartor (1999) o estar face a face possibilita o aproveitamento das perguntas e respostas e pode estabelecer laços de solidariedade. Essas entrevistas se transformaram em conversa e focalizaram as lembranças vividas por cada um dos participantes. Enquanto falavam sobre a instituição, permitiam entrever que eram também suas histórias. Ferratori (1993, p.183) considera que:

todas las vidas individuales, son documentos de una humanidad más amplia con sus discontinuidades históricas. El hilo que une estos mosaicos biográficos, singulares, colectivos, en sus diferentes perspectivas, es la articulación. Del tiempo recogida en su doble aspecto de experiencia individual, colectiva, de los momentos que se entregan recíprocamente.

Os depoentes expuseram suas opiniões sobre o curso, comparando a oferta que lhes foi oferecida com a praticada recentemente. Para eles um dos maiores problemas na formação de novos professores na instituição, começa com o recebimento de alunos que não querem assumir compromisso com a profissão, o que já haviam constatado Reis(2002) e Rabelo(2004). E isso colabora para o esquecimento dos anos gloriosos da instituição. Consideram que a fama da escola vai se apagando, ano após ano. Apesar disso não abrem mão de celebrar suas escolhas e participação no corpo docente do instituto. Suas realizações se dão através de encontros. Como ocorre com o grupo “amigosdosarah.com” com três encontros por ano, e outros grupos com encontro anual, além de intensa comunicação através das redes sociais que alcançam ex-alunos que moram em outras partes do território e até fora do Brasil, como uma ex-aluna que mora em Xangai, China.

Tudo começou em 2009, quando se comemorou o cinquentenário do Instituto de Educação Sarah Kubitschek (IESK). Ainda no fim do ano letivo de 2008 o autor deste artigo recebeu a incumbência de organizar as festividades de bodas de ouro da instituição. Em busca de informações históricas para serem lembradas durante as solenidades, não se encontrou o suficiente para o período de 50 anos. Os registros mais abrangentes foram encontrados em uma monografia feita por um aluno da década de 90. Para tal realização, esse estudante contou com documentos e informações da professora Ieda Thomé, comadre do Sr. Juscelino Kubitschek de Oliveira (presidente do Brasil – 1956 a 1961) e diretora da instituição a partir de 1997.

Por falta de documentos, a investigação prossegue, buscando sujeitos que queiram colaborar com esse levantamento. Para os colaboradores desta, foram organizadas entrevistas, onde se procurou destacar dentre suas subjetividades, novas informações, cujos pontos de interseção possam dar veracidade as que já foram elencadas. O que é possível com o aporte da História Oral.

A História Oral aplicada à educação pode iluminar os lugares ocultos da vida escolar, apontar formas sutis de resistência e sublinhar os efeitos de currículos, normas e diretrizes. O professor ganha relevo, o que permite resgatar impasses e aspiração da categoria. (GUSMÃO, 2004, p.31)

➤ *A inauguração da nova sede e as realizações:*

Na inauguração do novo prédio em 1974, a Diretora Geral era a professora Dayse Azeredo de Alvarenga Menezes. Ainda no início dos anos 80 a professora Dayse administrava o instituto,

sendo essa a direção que mais perdurou no primeiro cinquentenário da escola. Durante sua gestão os professores de Música e de Educação Física colaboraram intensamente nas realizações culturais desde a organização até a implementação das atividades. Essa estrutura foi primordial para que a instituição fosse destaque na produção cultural da cidade, como relata a professora aposentada.

O IESK era muito focalizado pelo governo da cidade do Rio de Janeiro. Em termos de historicidade o que mais aparecia era o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, mas o prestígio recaía sobre o Sarah na divulgação de atividades culturais, desportivas e participação nos eventos da cidade. Por isso era a escola que mais aparecia na mídia vigente.

E foi nessa gestão que foi apresentado um projeto utilizando tecnologia e procedimentos didáticos que extrapolaram o fazer pedagógico da época. Trata-se de um trabalho organizado pelo professor de Música, José Lopes, que a frente de suas 12 turmas fez o percurso histórico dos africanos no Brasil desde a escravidão até a abolição dos escravos. Ele mesmo relatou essa realização com muita ênfase.

Foi à maior realização que já fiz dentro de uma escola. Eu pesquisei tudo sobre a abolição dos escravos e montei um script. Todo o texto foi organizado por mim. A quadra toda foi transformada em um campo. Muito mais de cem alunos participaram do cenário. Tinha capim, cana de açúcar, as alunas com indumentárias de escravas – panos esfarrapados, pintadas, caracterizando o real, além do tronco, das correntes dos escravos e a presença de um capataz. Uma carroça com burro dentro da quadra, e os escravos (alunos) cortando cana de açúcar. Movimento e oralidade permearam esse trabalho. Os alunos iam reproduzindo passo a passo o que foi a escravidão, e se dirigiam ao microfone para falar a parte que lhes competiam, mas na forma dramatizada. Depois que a escravatura passou diante de uma plateia numerosa, surge a Princesa Isabel com um pergaminho (réplica do original) e assina a Lei Áurea. Para esse evento as roupas foram alugadas no Mundo Teatral, o mesmo lugar onde a TV Globo alugava roupas para seus programas televisivos.

Mesmo assumindo outras atividades, os professores de Música não abriam mão de uma boa formação de seus alunos tanto na afinação quanto na teoria musical. Além do professor José Lopes, também fazia parte da equipe os professores Geraldo Telles do Amaral e Ivone Fragalli. O nível de exigência do trabalho de um desses docentes é comentado por Hélbia Fidelis, uma aluna da época, que menciona que,

Os professores de Música ministravam suas aulas ao som de um piano da escola. Até os alunos do ensino fundamental tinham uma aprendizagem com qualidade. Por exemplo, para o aluno ser aprovado na disciplina, a professora Ivone Fragalli exigia que cantasse com afinação uma música pelas notas musicais. E era uma música grande.

Com essa preparação musical a escola organiza o seu coral. O movimento de idas e vindas passa a ser uma constante no cotidiano da escola. O difícil era atender a todos os convites, além de administrar recebimentos de visitas ao instituto e manter a frequência de seus alunos às aulas. O coral da escola marcava presença em muitos eventos, deslocando-se até 60 km de distância

de seu espaço físico. Sônia Maria (ex-aluna) relata que participou de um desses eventos no qual,

O coral da escola se apresentou no Teatro Municipal do Rio de Janeiro junto com a Banda do Corpo de Bombeiros do estado. Até hoje me lembro da música, que dizia assim: “Salve a banda do Corpo de Bombeiros, honra do Rio de Janeiro salve, salve ilustre visitante, gloriosa corporação”.

Mas os professores de educação Física também colaboraram com a perpetuação do instituto como uma das mais importantes agências educacional da cidade, transpondo os muros da escola, acompanhando seus alunos nas apresentações e competições olímpicas nos principais corredores culturais da cidade. Como relata o professor Ângelo de Educação Física (ex-aluno).

A equipe de Educação Física cooperou para o sucesso e enaltecimento do instituto. Éramos destaques nas competições de natação, futsal, voleibol, basquetebol, futebol e ginástica olímpica. Os docentes eram especializados (preparadores físicos, ex-atleta olímpico). Hoje resta-nos a lembrança e as dezenas de troféus e medalhas que estão guardadas no gabinete da direção geral.

Enquanto as atividades desportivas possibilitavam ao instituto apresentar seus ícones esportivos a comunidade, as festas folclóricas cuidavam de trazer a mesma para dentro da escola. Por isso a apresentação das principais festas folclóricas não ocorriam nos horários de aula, mas a noite. É o que revela a aluna Magna,

nunca fui às festas do Sarah que aconteciam à noite. O meu pai não deixava. Mas todas as atividades que ocorreram no horário diurno eu participei. Uma delas foi à festa de Ação de Graças, que foi muito linda.

Mas o desempenho nas modalidades desportivas e culturais não eram os únicos ícones das grandes realizações da escola. Assim, com a mesma desenvoltura, seguia a formação dos alunos nas disciplinas de núcleo geral e nas disciplinas profissionalizantes que cumpriam o seu papel de formação dos futuros professores, capazes de galgar vagas nos concursos de magistério e outras profissões, como relata o prof. José Lopes.

Foi um período muito bom. Tinha uma equipe especializada. Muitos mestres e doutores que davam aulas nas faculdades de Campo Grande, na Gama Filho (...) trabalhavam conosco. O resultado não podia ser outro. Os normalistas depois de formados retornavam à escola para relatar suas conquistas. Eles passavam em vários concursos, não só os de magistério. A formação era apenas a da escola pública, mesmo assim muitos passavam para as universidades. Houve caso de alunos aprovados em Odontologia, Medicina e direito. Alguns, com orgulho, falavam até de suas classificações nos concursos.

Na época o curso Normal tinha então a duração de três anos. Entretanto era oferecido o Adicional, o que correspondia a mais um ano de estudo e que era dedicado prioritariamente a formandos e professores que estivessem trabalhando com o Pré – escolar. Um dos instrumentos utilizados para a seleção era o rendimento escolar. O que beneficiava os alunos que tinham as melhores médias. Lohane (concluente - 1993) narra que:

Não fez o adicional, pois na época para fazer o mesmo era preciso comprovar que estava trabalhando com o pré-escolar. A outra razão é que fôra aprovada no concurso de 1994, passando a atuar no magistério público.

O sentimento de pertença à comunidade escolar era forte. Ser professor na instituição significava ter uma patente, um profissional altamente especializado. Da parte dos alunos era uma divisa de orgulho e da parte dos responsáveis, um sonho realizado. Dessa forma o entrelace entre os membros da comunidade e as ousadias das realizações colocaram o estabelecimento como um modelo a ser seguido. Mas algumas transgressões foram necessárias para atingir o ponto máximo nos resultados, como relata o diretor da época.

Logo que assumi a direção, assumi também as duas cantinas da escola e organizei uma associação de apoio ao educando. Convidei a professora Neli para assumir a pasta contábil. Todo dia era feito o levantamento financeiro e depósitos, no então Banco do Estado do Rio de Janeiro (BANERJ). Com o dinheiro que arrecadávamos desejei organizar um ambulatório odontológico nas dependências da escola, mas falta-me um prédio para essa realização. Reuni em meu gabinete os rapazes que usavam o nosso espaço para jogos, falei do projeto e eles concordaram em colaborar com a doação de tijolos, cimento e pedra. Com o material doado foi construído uma casa - consultório que ainda hoje existe, e com ajuda de um dentista (pastor evangélico) passamos a oferecer gratuitamente o atendimento odontológico aos nossos alunos e funcionários. Comprávamos todo o material de restauração dentária com o dinheiro da associação. Também atendíamos os alunos carentes comprando remédios e óculos mediante a apresentação de receita médica. E ainda tínhamos dinheiro para confeccionar uniformes para outros alunos necessitados de todos os graus (do pré-escolar ao curso Normal). Tinha uma pessoa que tirava as medidas e no dia seguinte, e não em outro, o aluno recebia do sapato a estrelinha. Temos tudo contabilizado para quem quiser ver.

A escola se transforma então em uma agência parceira do Estado, preservando a boa imagem do governador na região. Com o capital produzido diariamente, outros setores da escola vão sendo beneficiados. Os móveis e utensílios abandonados são restaurados e com o apoio de mão-de-obra da comunidade, cerca de 800 mesas e cadeiras são devolvidas às salas de aula. Também a piscina que estava parada e precisava de recuperação, foi atendida. O que parecia ser o máximo ainda pôde ser melhorado com o embelezamento arquitetônico do estabelecimento. O que foi realizado. Só que para tal realização o diretor usou o seu próprio dinheiro, como narra.

Aproveitei os espaços livres, ornamentando-os com jardins. Eu passava no Centro de Abastecimento do Estado da Guanabara (CADEG) e no Porcão da Avenida Brasil para comprar bouganville de todas as cores e também cedrinho. Com o cedrinho construí duas cercas, um muro vivo, do lado direito e do lado esquerdo do extenso pátio que ligava o prédio do 2º grau aos prédios do 1º grau. Confeccionei, em flores e plantas ornamentais, o logotipo do IESK tal como, o que está no uniforme das normalistas. E com ajuda de uma professora de Geografia, conseguimos um caminhão da Aeronáutica que foi ao meu sítio em Petrópolis e transportou muitas mudas para a escola. Eu mesmo, de joelho, as plantei no estabelecimento. Foi aí que eu recebi o apelido de diretor jardineiro.

A aluna Zilanda (1989) confirma que o professor José Lopes organizou o logotipo vivo do Sarah com flores brancas. Ela lembra que nessa gestão se corrigiu o emblema da escola. Já que o “E”

de educação era maior que o “S” de Sarah que é o nome da escola. A nova estrutura gerou mais atividades para o instituto, o que exigia também a presença do diretor nos fins de semana, como ele mesmo comenta:

O instituto ficou parecido com um paraíso. Aos sábados moças que eram alunas e até as que não eram alunas vinham ao meu gabinete solicitar permissão de tirar fotografias em nossos jardins. Elas tiravam fotografias vestidas de noivas. Essa satisfação, essa glória, era um agradecimento a tudo o que eu realizava. O gramado era uma coisa linda!

A fama do instituto de educação cresceu sobremaneira. As notícias de ações exitosas trouxeram o governo estadual à escola, que nela realizou uma reunião de cúpula, conforme continua relatando o administrador do instituto:

O Governador Leonel de Moura Brizola fez uma reunião em meu gabinete. Nessa reunião estavam presentes o secretário de educação, o pessoal da Empresa de Obras Públicas (EMOP) e o alto escalão das forças armadas, Exército, Aeronáutica e Marinha. O governador ficou admirado com a organização da escola e exigiu que eu me sentasse ao seu lado. Ao fim da reunião me solicitou permissão para fazer outra reunião de governo no mesmo espaço. Respondi: Se o senhor prefere fazer a reunião em nosso colégio ao invés de fazê-la no Palácio Guanabara, para nós é uma glória. Então o governador respondeu: Reunindo aqui posso contemplar as belezas dos jardins. E era verdade. Naquela época as flores estavam em cachos e pendões que dançavam ao sabor do vento. A segunda reunião realmente aconteceu.

Essa aproximação entre o governo e a escola influenciou em muito o corpo docente, acostumado a ouvir discursos educacionais que apesar de boa fundamentação eram vazios de praticidade. Com o governador Leonel Brizola era diferente, já que ele buscava solução com rapidez, o que dava transparência ao seu trabalho. É o que relata a professora Neuza Mignonne (na época Diretora Adjunta):

O governador realmente estava comprometido com a educação. Ele ouvia os problemas, solicitava atendimento por partes de seus assessores e acompanhava os resultados. Ele me convenceu de que a educação era uma de suas prioridades.

> *Considerações finais:*

Ao comparar o período de 1989/1996 com o que o antecede, percebe-se uma progressiva construção de valores educacionais, culturais e desportivos, através de realizações bem sucedidas, que contribuíram para o desempenho dos formandos. Esse leque de atuação imprimiu um modelo de formação que colaborou para a valorização e o respeito à profissão. Já as regras de conduta, perseguindo as adotadas pelos militares, deram ao instituto o destaque na formação de professores, como um tributo aos anos dourados da Escola Normal brasileira. Todavia a parte diversificada de atividades educacionais adotadas parecia prenunciar a necessidade de novos ingredientes na formação de educadores. Assim ao focalizar os aspectos sociais a escola pôde reforçar a cultura local que se presentificou no arcabouço pedagógico, possibilitando maior entrosamento entre

professores e alunos. Tais realizações deram visibilidade ao instituto. O que concorreu para que muitos alunos da rede particular de ensino disputassem vagas com os alunos da rede pública e se tornassem membros do corpo discente do instituto. E essa estrutura foi responsável pelo expressivo número de profissionais qualificados que prioritariamente ocuparam vagas na rede pública e particular da região. Esses levaram para o seu espaço de atuação a caligrafia modelar, a experiência dos círculos de leitura e de participação em projetos. Tais atividades eram desenvolvidas principalmente pelas Disciplinas Pedagógicas e Língua Portuguesa. As realizações incluíam também projetos externos, como o Projeto de Redação da Marinha e o Projeto Nestlé. Mas havia também os projetos sociais. Através deles atendiam-se creches e asilos, por meio do quais os alunos podiam conhecer as necessidades do bairro e aprender a exercer a solidariedade. E para atender a essa pasta, professores de diferentes disciplinas organizavam gincanas para arrecadação de alimentos não perecíveis, roupas e brinquedos. As turmas com melhor desempenho eram premiadas. A campanha também incluía festividades como, Dia das crianças, Natal... Mas o quadro mudou. Uma pesquisa realizada em 2012 com 166 formandos, escolhidos aleatoriamente, em 12 turmas, sobre perspectiva profissional, revelou o seguinte: - 36 pretendem cursar Pedagogia e atuar como professor das séries iniciais e de Educação infantil; 59 pretendem fazer licenciaturas e atuarem como professores de 2º segmento do ensino fundamental e/ou médio; 66 pretendem fazer qualquer coisa que exclua magistério; 04 não opinaram e 01 anulou a pesquisa. A escolha não acertada de muitos, pode evidenciar a falta de compromisso com a formação, o que tem sido responsável por alguns contratemplos dentro do instituto. O que será que está pesando mais nesse descompasso? Para os entrevistados a retirada do concurso de admissão ao curso Normal é a principal responsável pela perda de qualidade do curso, no que concordam muitos docentes da ativa. Esses se respaldam no resultado obtido pela escola no único concurso realizado após os anos 90, que selecionou em 2005, alunos para a escola Normal. Esses realizaram o curso em 4 anos (2006/2009) e ao fim da formação, tiveram o melhor desempenho da região no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tal resultado foi apresentado à comunidade campograndense durante a passagem da escola, no desfile cívico. Enquanto a credibilidade do curso vai se apagando, os valores simbólicos continuam presentes, como o uniforme diferente, a arquitetura do prédio principal em forma de nave, a piscina... e, sobretudo a esperança de revitalização do curso e reconquista do espaço perdido no imaginário social da região.

› *Referências:*

- FERRAROTTI, F. (1993). Industrialización e Historias de vida. Revista Historia y Fuente Oral, nº. 09, Barcelona: Universidad de Barcelona .
- GOLDENBERG, M. (2003). A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais, 7ed. Rio de Janeiro: Record.
- GUSMÃO, E. M. (2004). Memórias de quem ensina: cultura e identidade docente. São Paulo: Editora UNESP.

- MARTINS, A. M. S. (1996). Dos anos dourados aos anos de zinco: análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. 1996. 258p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro.
- RABELO, A. O. (2004). A memória das normalistas do Instituto de Educação Sarah Kubitschek de Campo Grande/RJ. Dissertação de Mestrado, UNIRIO: Rio de Janeiro (125p).
- REIS, M. S. (2002). Sexualidade e Reinvenção da escola Pública: A Formação da Jovem Professora. Tese de doutorado, UFF/RJ.
- RIO DE JANEIRO. (1980). O Instituto de Educação Sarah Kubitschek e sua estrutura. Rio de Janeiro: Editora Átomo Produções Artísticas LTDA.
- RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SANTOS, C. D. (1999). Pesquisando... Guia de metodologia de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula.
- SALLY, M. A. (2006). A produção de sentidos do curso Normal. A poética do espaço do Instituto de Educação Clélia Nanci. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói.

Aspectos históricos sobre a Criança e a Educação Infantil no Brasil

Claudemir Dantes/UFGD- Universidade Federal da Grande Dourados- Brasil-Claudantes@gmail.com

*Magda Sarat/UFGD- Universidade Federal da Grande Dourados- Brasil-
magdasaratufigd@hotmail.com*

Eje: Educación desde una perspectiva histórica

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: criança; infância; civilidade.*

› *Resumo:*

Este trabalho refere-se a parte de nossa dissertação de mestrado, ligada ao Programa de pós-graduação em Educação- Mestrado em Educação da UFGD- Universidade Federal da Grande Dourados- estado do Mato Grosso do Sul- Brasil. A pesquisa tem como principal objetivo discutir as relações de interdependência entre ambas as instituições que, ao longo da história, foram se modificando e assumindo novas funções. Neste texto buscamos discutir o surgimento sentimento de ‘infância’ para tanto, recorreremos à tese de Phillipp Ariés (1981), que também nos possibilitou refletir sobre o que ocasionou o surgimento das primeiras instituições de atendimento às crianças pequenas, enfatizando o Brasil, nos século XIX e XX. Problematizando o atendimento oferecido pelas primeiras instituições de educação infantil recorreremos à teoria de Norbert Elias, uma vez que, a creches tinham visivelmente a intenção de civilizar as crianças, de modo a discipliná-las, para que tivessem as condições necessárias, ao convívio social. Finalizamos o texto apresentando como está estruturada, num contexto atual, a educação infantil no Brasil apontando aspectos que ainda merecem ser discutidos, na tentativa de tornar ainda mais qualitativo o atendimento oferecido nas instituições de atendimento à criança pequena.

› *Aspectos históricos sobre a Criança e a Educação Infantil no Brasil.*

Embora atualmente, no Brasil, as relações entre a família e a ‘escola’ contem com um volume considerável de produções, sabemos que muito ainda precisa ser discutido, na tentativa de buscarmos a compreensão de como são construídas cotidianamente ‘as relações de interdependência entre a instituição educativa e as famílias’. Para tanto procuramos conceituar as instituições de que estamos falando e como estas foram sendo transformadas e caracterizadas ao

longo da história, porém neste trabalho enfatizaremos o surgimento do “sentimento de infância”, das primeiras instituições de atendimento à criança no Brasil e como estas estão estruturadas num contexto atual.

Ao falarmos sobre a história da criança não podemos deixar de destacar as contribuições de Philipp Ariés (1981), em sua obra: *História Social da Criança e da Família*; o teórico analisa nas obras de arte, que retratam desde a antiguidade ao início da modernidade, a criança e sua relação com o meio social onde vivia. O teórico evidencia as transformações sociais e culturais que acarretaram a ampliação do espaço social ocupado pelas crianças, que passaram a ser percebidas com características peculiares e, portanto, diferente dos adultos.

A teoria de Ariés (1981) sobre o surgimento do sentimento de infância, escrita já há algumas décadas, num contexto atual merece ser relativizada, já que outros pesquisadores apontam algumas fragilidades. Moisés kulmnan Jr (2010), apresenta argumentos que vão de encontro à afirmação feita por Ariés, segundo ele:

O sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na idade média como estudos posteriores mostraram. Em livro escrito pelos historiadores Pierre Riché e Bidon, por ocasião de uma mostra na biblioteca francesa, em 1994, fartamente ilustrado com pinturas e objetos, arrolam-se os mais variados testemunhos da existência de um sentimento da especificidade da infância anteriormente ao século XVII. (kuhlmann Jr. 2010, p. 22)

Pode-se perceber que o pesquisador aponta argumentos divergentes no que se refere ao sentimento de infância descrito por Ariés (1981). Além de que, segundo ele a pesquisa feita, embasou-se em obras de arte que retratavam a realidade de uma classe social específica, no caso, abastada.

Contradições relacionadas ao surgimento do sentimento de infância também aparecem nos escritos de Gélis (2002), já que:

O interesse e a indiferença com relação à criança não são realmente característica, desse ou daquele período da história. As duas atitudes coexistem no seio de uma mesma sociedade, uma prevalecendo sobre a outra em determinado momento, por motivos culturais e sociais que nem sempre é fácil distinguir. (GÉLIS, 2002, p.328)

Não havia indiferença com relação à criança durante o medievalismo, já que as famílias se preocupavam com os filhos, porém só mais tarde no século XVIII, sob forte influencia da igreja e do Estado, a educação das crianças deixa de ser realizada apenas pela família, “já que o casal delega parte de seus poderes e de suas responsabilidades ao educador”. (p.328)

A teoria também foi problematizada pelo sociólogo alemão Norbert Elias (1998), que embora tenha atribuído o merecido valor à tese, observou que o sentimento de infância é construído de forma processual ao longo da história:

Se olharmos mais detidamente perceberemos que se trata de um processo longo, que ainda continua. Nós mesmos nos encontramos ainda no meio dele e isso não ocorre porque as crianças representam um mistério para os pais, pois em certa medida, precisam ser descobertas por eles. ELIAS (1998, p.469).

De acordo com o teórico os pais do século XX ainda não sabem como contribuir com os filhos, de modo a favorecer a ‘adequação’ destes a sociedade, ou seja, existe alguma dificuldade de entender, respeitar e valorizar a individualidade das crianças, considerando que estas fazem parte de um grupo maior com o qual têm, necessariamente, que interagir. Em nossa pesquisa empírica podemos perceber essa dificuldade, ao analisarmos as atas de reuniões de pais de um dos CEIMs. De acordo com o documento: “A professora Cristina¹ pediu para que os pais conversem com seus filhos e conversou com a mãe de Paulo Henrique que ajudasse em casa; a mãe disse que sábado e domingo o tempo todo põe de castigo”. (ATA, nº3, 2007). O fragmento apresenta um diálogo, onde a coordenadora e fala do comportamento da criança. A resposta da mãe evidencia a dificuldade em educar a criança construindo aspectos de respeito e disciplina, o que corrobora com a discussão feita por Elias (1998). Assim sendo, ainda hoje as crianças se colocam como mistério para os pais.

Por outro lado, Elias (1998) discute que ao longo da história e devido ao evitável *processo civilizador*², as crianças foram sendo paulatinamente separadas dos adultos. Era comum na idade média, por exemplo, as crianças dormirem juntas com os pais. As casas onde havia dormitórios para os pequenos eram apenas para as famílias mais abastadas. Essa mudança na organização dos dormitórios desencadeou num primeiro momento, um distanciamento das crianças para com os adultos, posteriormente, a própria sociedade se organizou construindo espaços onde as crianças pudessem interagir apenas com seus pares.

Ariés (1981) também percebeu esse distanciamento. Segundo ele a família não mais era a única responsável pela formação das crianças e se antes se preocupavam em transmitir “bens e sobrenome”, agora se ocupariam também das questões relacionadas à moral. As escolas se incumbiriam, em parte, desse papel.

É possível, apesar das divergências, perceber que pode haver semelhança entre as teorias de Ariés (1981) e Elias (1998), no que se refere às mudanças, relacionadas às crianças, no interior das famílias, na idade média. O que o primeiro chama de ‘sentimento de infância’, surgiu a partir de mudanças na forma de perceber e interagir com as crianças, ou seja, fruto de transformações sociais e culturais, pode ser o que o segundo, chama de ‘*processo civilizador*’. Importa dizer que ainda hoje estamos vivendo tal processo e que certamente continuará ocasionando transformações sociais.

As mudanças na sociedade do século XVII perpassaram e se ampliaram no século XVIII, chegando ao XIX, resultando na ampliação dos espaços específicos onde às crianças seriam educadas. Não detalharemos como surgiram as primeiras instituições de atendimento a criança pequena, porém dentre nomes importantes (Montessori, Pestalozzi), que estiveram na gênese das

1 Este, bem como todos os outros nomes que aparecerem relacionados à pesquisa empírica são fictícios, de modo a preservar a verdadeira identidade das pessoas em questão.

2 Teoria defendida por Norbert Elias, sociólogo alemão, que discute as lentas transformações nos padrões sociais. Trata-se, essencialmente, de um processo de longa duração que caminha “rumo a uma direção muito específica”, embora não planejada (ELIAS, 1993: 193).

discussões sobre as primeiras instituições, destacamos as contribuições de Froebel para a educação infantil, já que foi inspirado nos 'Jardins de Infância', que surgiu a primeira instituição voltada ao atendimento à criança pequena no Brasil.

Na Europa, no ano de 1837, surge, na Alemanha, o primeiro Jardim de Infância, idealizado por Friedrich Froebel. Ao refletirmos sobre a proposta de trabalho naqueles espaços, perceberemos que há muita semelhança com as discussões atuais sobre a educação das crianças pequenas, já que havia a valorização dos jogos infantis, da ludicidade e das atividades exploratórias.

Não é possível considerar os jogos infantis como coisas frias e sem interesse; tem também seu aspecto sério e seu sentido profundo. Que a mãe intervenha junto à criança e o pai atenda a eles e vigie (...) os jogos dessa idade são os germes de toda a vida futura, por que aí a criança se apresenta e se desenvolve por inteiro, em seus mais variados aspectos e suas mais variadas qualidades. (FROEBEL, Apud, ALMEIDA, 2006,p. 44)

Percebe-se que Froebel valorizava aspectos relacionados a ludicidade, enfatizando que as crianças aprendem ainda mais a partir da interação com os jogos e brincadeiras. Outra característica observada é a tentativa de inserção da família no processo educacional dos pequenos. Para o teórico a instituição deve atuar em parceria com a família, de modo a favorecer a desenvolvimento das crianças.

Importa a observação, de que hoje, ao discutirmos a efetiva implantação da Educação Infantil, respeitando a individualidade das crianças buscando favorecer, por meio de atividades lúdicas a ampliação e a construção dos conhecimentos infantis, estamos ainda aplicando a proposta educacional dos Jardins de Infância europeus, do século XIX. Mesmo considerando a evolução no que refere a educação da criança pequena, especialmente com relação aos aspectos legais, no final do século XX, alguns conceitos construídos no Brasil, relacionados, principalmente as características assistenciais das instituições educativas, apresentam-se como barreiras difíceis de serem superadas.

1.4 O atendimento à infância no Brasil

No ano de 1856, em São Paulo foi criado o Jardim de Infância Campos Caetano nos moldes froebelianos:

O jardim de infância fazia parte da proposta educacional do Partido Republicano Paulista-PRP (...) a cúpula do PRP obteve vagas na turma de criança (...) durante esse tempo, o jardim contou com esse tipo de clientela: como escola modelo, o jardim acabava por reservar o privilégio de seu espaço e materiais à elite paulista. (KUHLMANN, JR. 2010,p.116).

Observa-se que, em seus primórdios, as instituições de atendimento a criança pequena era destinadas as classes que dispunham de melhores condições financeiras é possível que tal fato tenha ocorrido devido a instituição em questão, ter sido implantada nos moldes europeus, o que

despertava interesse por parte da elite.

O Jardim de infância Caetano Campos organizava sua rotina de forma similar as instituições da atualidade, porém, aparentemente com tempos mais definidos, o que num contexto atual está sendo problematizado, haja vista, que ao seguir uma rotina com tal característica corre-se o risco de tornar o “fazer pedagógico” mais organizado em função do tempo, do que da necessidade das crianças.

O jardim de infância brasileiro tinha como princípio a formação de bons hábitos, conforme Kuhlmann, Jr. (2010):

A preocupação hábitos, do cultivo da docilidade estava presente no Jardim. As crianças eram alvo de constante intervenção e vigilância dos adultos, a educação moral, voltada para disciplina, a obediência, a polidez, era o núcleo da formação mesmo que no interior de um ambiente rico e pedagógico. (KUHLMANN, JR. 2010, p.150)

Refletindo sobre o fragmento acima perceberemos que, embora o Jardim tivesse uma prática metodológica assentada sob a ludicidade, valorizando e tentando fazer da infância um período prazeroso de descoberta, havia a necessidade de um ensinamento moral, que em grande medida civilizava as crianças.

Na origem das instituições infantis no Brasil, temos uma dicotomia expressa entre o Jardim de Infância, que tinha o propósito de educar visando a promoção das crianças e as creches mais voltadas ao assistencialismo e, portanto, segundo Kuhlmann, Jr (2010), também educavam, porém para a subordinação. A principal diferença está no público atendido. A primeira atendia as crianças oriundas das classes abastadas, enquanto que a segunda, os filhos dos trabalhadores. As discussões que envolvem as funções das instituições de educação da criança pequena da atualidade estão em pauta, na tentativa de se buscar a associação entre o cuidar e o educar, de modo a favorecer a construção e a ampliação dos conhecimentos e habilidades das crianças em variados aspectos.

A ampliação das creches assistenciais no Brasil, no início do século XX, surgiu principalmente diante da necessidade das mães trabalhadoras e junto às indústrias. Em 1899, foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, no Rio de Janeiro, que em 1929, já contava com 22 filiais e, todo o país (KUHLMANN, Jr, 2010). Tal instituto atendia também a mulher, principalmente em aspectos relacionados à saúde.

O processo de expansão das instituições de atendimento a criança pequena começa partir da década de 1960, porém assim como em seus primórdios, tinham a atenção voltada apenas para os cuidados, especialmente com a saúde e alimentação, assumindo características mais assistenciais. Naquele momento histórico as mulheres estavam em constante ampliação de seus espaços no mercado de trabalho e como consequência, as famílias se reestruturavam, de modo a adequarem-se a ‘nova’ realidade como já descrito neste texto.

É importante destacar que a inserção das mulheres no mercado de trabalho no Brasil, se deu ainda como reflexo da revolução industrial na Europa, conforme Sarat- (2010):

Tal evento retira as mulheres do trabalho doméstico e as lança no trabalho fora de casa, - as mulheres das camadas pobres - criando a necessidade de instituições de atendimento para as

suas crianças. A educação antes realizada em casa pela família no espaço doméstico passa a ser tarefa institucional, sendo as crianças responsáveis das diferentes formas de atendimento que se inauguram ainda no século XVIII e de forma mais ampla, no século XIX na Europa, e no Brasil em finais do século XIX e início do século XX. (SARAT, 2010, p.30)

A necessidade das classes trabalhadoras enfatizou, ainda mais, a instituição de atendimento a criança, como compensatória³ às carências que poderiam ser originadas a partir da ausência, especialmente das mães, na educação da criança, ao cuidar e atender as necessidades básicas das mesmas, transmitindo valores, principalmente morais, que até então era dever da família. É possível aqui a observação de que, em alguma medida, as instituições de atendimento à criança pequena assumiam as funções da família, que por sua vez não dispunha de opções, considerando a necessidade de manutenção de suas necessidades básicas.

As creches mantiveram características assistenciais durante muito tempo, ficando a cargo das entidades filantrópicas, que contavam com apoio governamental, por meio de convênios. É importante considerar que ao proporcionar espaços onde as crianças apenas eram cuidadas, desconsiderava-se suas potencialidades, seus conhecimentos prévios, sua criatividade e autonomia reforçando a ideia de passividade e submissão ao adulto.

Embora as crianças tenham, ao longo da história, conquistado crescente espaço social, sabemos que nem sempre foi esse o quadro apresentado. Foram necessárias grandes e morosas transformações históricas, sociais e culturais- (ARIÉS, 1981), que não pretendemos comentar de forma mais aprofundada, já que nosso objeto de pesquisa é bastante atual.

Segundo Haddad (1993) os movimentos feministas tiveram forte influência nas transformações que ocorreram nas instituições de atendimento à criança pequena, se antes eram direcionadas aos extratos mais pobres, começa a ser para todas as mulheres, não levando em consideração as condições econômicas e, conforme Paschoal (2009), diante disso, a inserção governamental passa a ser maior, na década de 1970.

Na década de 1980 a educação das crianças pequenas começa a ser discutida por um grupo maior de pessoas; da sociedade civil, de pesquisadores, além de organizações não governamentais, dentre outros segmentos. As lutas eram em favor de espaços adequados o que acarretaria uma educação de maior qualidade. A partir dessa movimentação social é que em 1988 a educação da criança pequena passa a constar na Constituição Federal Brasileira, sendo, portanto, respaldada legalmente.

De forma sintética, percebemos como as instituições que atendem as crianças pequenas foram sendo repensadas até chegarem a formato atual. As transformações que se iniciaram desde o século XVII, quando se passou a perceber a criança com características inerentes se arrastam até a contemporaneidade, embora mesmo com espaço social, educacional e institucional em ampliação, é necessário considerar que ainda há muito a ser feito, na tentativa de valorização da cultura infantil

³ Educação compensatória: nesta perspectiva, as instituições criadas tinham por pressuposto básico, nos processos de compensação de natureza física, mental, social e alimentar.

e de suas peculiaridades.

1.5 A educação Infantil: aspectos legais

No final do século XX foram observadas significativas conquistas no que se refere a criança e seu direito a educação. Com a Constituição Federal (BRASIL,1998), o Estado passou efetivamente a assumir a educação da criança pequena. Em seu artigo 208, inciso IV, estabelece como (...) dever do Estado; “Educação Infantil em creche e pré-escola, às crianças de até cinco anos de idade”. As creches, que embora já contassem com recurso de órgãos de assistência social do governo passaram a ser de responsabilidade da Secretaria de Educação, que por sua vez, atribuiu a esses espaços, não apenas funções relacionadas aos cuidados, mas também características educativas.

A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Constituição Federal/1998 (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação a Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI). Igualdade de condições em relação às demais crianças par ao acesso, permanência e pleno aproveitamento das aprendizagens propiciadas (art. 206, inciso I). (PARECER nº 20/2009)

Não podemos deixar de destacar que ao assumir a educação das crianças pequenas, o Estado assumiu também o grande desafio de oferecer vagas à todas aquelas, preferencialmente sem critérios de seleção. Tal fato ainda se mostra como um longo caminho a ser percorrido, já que temos inúmeras crianças que não frequentam a Educação Infantil por falta de vagas nas instituições. Durante nossa pesquisa empírica podemos verificar, para que as crianças frequentem os Centros de Educação Infantil CEIMs, as famílias são submetidas a um criterioso processo de seleção na disputa pela vaga, onde alguns itens são levados em consideração, dentre eles o “comprovante de renda”. Ao solicitar esse documento mantém-se a Educação Infantil no patamar de prática assistencial, pois fica subentendido que priorizará os que têm menor poder aquisitivo, contrariando a legislação que prevê instituição pública e qualitativa para todas as crianças.

Numa progressiva ascensão, no que se refere à conquista de ‘direitos’, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente ECA, lei nº 8069/90 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB, lei 9394/96⁴. O primeiro documento tornou-se referencia, pois é a garantia legal de que as crianças e os adolescentes devem ser respeitados enquanto seres humanos devendo ter possibilitadas as condições necessárias ao seu ‘desenvolvimento integral’. O segundo documento normatiza o ensino formal no país, inserindo a Educação Infantil, como o primeiro nível da educação básica e determinando que para atuar neste nível da educação os profissionais devem ser qualificados. Em seu artigo 29 estabelece:

⁴ A primeira LDB foi criada em 1961. Uma nova versão foi aprovada em 1971 e a terceira, ainda vigente no Brasil, foi sancionada em 1996, nesta a Educação Infantil é reconhecida como primeira etapa da educação básica.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL/LDB,1996,p. 31).

A partir do momento em que as crianças foram consideradas ‘cidadãs de direitos’ e que o Estado passou a se responsabilizar por oferecer espaços adequados para a educação infantil, muitos foram os documentos criados com o intuito de direcionar os trabalhos pedagógicos nestes espaços. As instituições de atendimento a criança hoje se embasam, dentre outros documentos, nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil RCNEI (BRASIL,1998), que propõem eixos de conhecimento⁵ a serem trabalhados e também as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil DCNEI⁶- (BRASIL, 2009), apontando que a educação das crianças pequenas deve privilegiar, conforme artigo 3º, os patrimônios: cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Todos os saberes que emergem a partir de tais patrimônios possibilitam a formação integral da criança de 0 a 5 anos de idade.

Com relação aos Referenciais Curriculares Nacionais para educação Infantil- RNCEI (BRASIL, 1998) é possível alguns apontamentos, considerando o ano em que este documento fora lançado e as inúmeras críticas feitas por pesquisadores a sua elaboração. Dentre vários aspectos criticados está a concepção de criança que o documento apresenta que muitas vezes se mistura as concepções de aluno:

Predomina no RCNEI uma concepção abstrata e reducionista que vê a criança unicamente como aluno, pois apesar de ter uma concepção de construção histórico social, o documento não toma a criança como princípio educativo, uma vez que privilegia mais o “sujeito escolar” que o “sujeito criança” (CERISARA. 2003, p.25)

Depreende-se que, de fato, há fragilidades presentes no Referencial, entre inúmeras outras que não nos convém citar neste momento, contudo o documento é constantemente acessado pelos profissionais que atuam com as crianças pequenas. Em nossa pesquisa de campo, ao consultar alguns projetos pedagógicos desenvolvidos pelos CEIMs percebemos que são organizados por eixos, como propõem os RCNEIs (1998). Não estamos evidenciando que não devam mais ser utilizado como referência, apenas que, ao fazê-lo, sejam observados aspectos de criticidade, priorizando atividades que respeitem individualidade das crianças.

As DCNEIs (BRASIL, 2009) definem as instituições de atendimento a criança pequena como espaços formais de cuidados e educação. Devendo contar com profissionais habilitados para o desempenho dessa função. A esse respeito devemos ressaltar que em algumas regiões do país, o atendimento profissional nesses espaços ainda é feito com mão de obra pouco qualificada, o que compromete qualitativamente o desenvolvimento das atividades junto às crianças. Nos CEIMs que

5 Os RCNEIs estão organizados em eixos relacionados às áreas do conhecimento como: matemática, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, entre outros. A organização dos conteúdos desta forma foi em ainda é alvo de críticas por parte de pesquisadores e educadores.

6 Em substituição a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 7 de abril de 1999.

pesquisamos todas as professoras⁷ são pedagogas, com habilitação em educação infantil, porém ressaltamos, que embora com nível superior, a formação continuada⁸ e a constante leitura e discussão de assuntos pertinentes à educação da criança pequena, paulatinamente vão despertando um olhar mais sensível à Educação Infantil.

As DCNEI (2009) propõem um trabalho que o currículo a ser trabalhado com a criança seja pensado de forma mais ampla, considerando-a como central no que se refere ao planejamento curricular. De acordo com o documento:

A criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentido sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura. (DCNEI/2009, art. 4º)

É possível perceber a orientação no sentido de que haja a valorização da cultura infantil nas práticas cotidianas, ao contrário do RCNEI (1998), não aponta uma lista de conteúdos a serem trabalhados, mas torna possível um olhar mais amplo para as crianças de modo a privilegiar ações de cuidados e educação auxiliando-a a desenvolver-se integralmente.

As diretrizes assinalam que a relação entre o cuidar e o educar deve ser considerada como base do trabalho no cotidiano pedagógico das instituições de educação infantil. Esses elementos vêm sendo amplamente discutidos na atualidade por pesquisadores e educadores, já que, talvez por uma questão cultural, em muitas instituições ainda privilegia-se apenas os cuidados, em detrimento aos aspectos educacionais.

As propostas pedagógicas das instituições de educação infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo. (DCNEI- 2009)

Os cuidados devem estar relacionados à higienização, alimentação e saúde das crianças. Instituições com atendimento pautado em tais características, em contextos mais primitivos atendiam as crianças pobres, portanto oriundas de extratos sociais inferiores. Por outro lado aquelas que organizavam suas rotinas e torno de atividades educacionais trabalhavam com as crianças das classes mais abastadas. É possível perceber que às crianças pobres bastavam os cuidados, suprindo necessidades básicas, enquanto que para os ricos o educar seria enfatizado efetivamente. A esse respeito no coloca Campos, (1994),

Como muitos educadores já indicaram, essas concepções dos serviços voltados para o atendimento da criança pequena em nosso país, geralmente chamados de assistencial e de

7 Utilizarei este substantivo no feminino, haja vista que nas instituições pesquisadas eram apenas pessoas do sexo feminino que estavam atuando com as crianças.

8 Formação em serviço. São os cursos de aperfeiçoamento que devem ser constantes após o término da graduação e que podem tornar mais qualitativa a prática pedagógica desenvolvidas com as crianças com as crianças pequenas.

educacional tem sido adotados para duas classes sociais diferentes. A criança pobre, mais provavelmente, frequenta um serviço assistencial e a criança da classe média um de tipo educacional. (CAMPOS, 1994, p.33)

A pesquisadora discute que ambas as formas de atuação terminam por educar as crianças, já que a interação entre os pares e com os adultos mais instruídos favorece a aprendizagem. É importante refletirmos que se empregadas no cotidiano das instituições educacionais infantis, separadamente, ambas as formas podem estar equivocadas, pois de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009) é a integração desses dois elementos que pode tornar a aprendizagem possível e significativa, considerando que todas as atividades que envolvem a rotina da criança na instituição educativa são de caráter educacional.

› *Referências Bibliográficas.*

- ALMEIDA, O. (2006) Educação Infantil no século XIX. In: *História da Infância e da educação Infantil*, UFMS.
- ARIÉS, P (1981). *História Social da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Reimpr. Rio de Janeiro: LTC.
- BRASIL. (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.
- (1990). *Estatuto da criança e do Adolescente*. Lei nº 8069, de 13 de junho.
- (1996). Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília.
- (1996). Ministério da educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 9394, de 20º de dezembro.
- (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. MEC.
- (2009). Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília.
- ELIAS, N. (1998). La Civilización de los padres y otros ensayos. Traducción al castellano de Vera Weiler, profesora de La Universidad Nacional de Colombia, Grupo Editorial.
- ELIAS, N. (2012) *A civilização dos pais*. Revista sociedade e Estado, Volume 27 número 3-setembro/dezembro.
- FROEBEL, Frieddrik, Apud Almeida. (2006), A Educação Infantil no século XIX. In: *História da Infância e da educação Infantil*, UFMS.
- GÉLIS, J. (1991) A individualização da infância. In: ARIÈS, Phelippe; CHARTIER, Roger (orgs). *História da vida privada: da renascença ao século das luzes*. São Paulo Companhia da Letras, p.311-330.
- HADDAD, L. (1993). *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola.
- KUHLMANN JR. (2010). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.

- (2004). Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *A Infância e sua Educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SARAT, M. (2009). Histórias de Infância, Memórias de escola e suas implicações à educação infantil. In: ROGRIGUES Elaine. *História da Criança e da Educação Infantil*. 1. ed. Maringá: UEM.

El dilema de los conservatorios en la formación del músico profesional: ¿Formar artistas o docentes? Una mirada desde el análisis de antecedentes históricos en la Ciudad de Buenos Aires

*De Couve, Alicia/Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires "Ástor Piazzolla"-
decouve@yahoo.com.ar*

*Dal Pino, Claudia/Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires "Ástor Piazzolla"-
cdalpino@yahoo.com.ar*

*Gazzano, Alan/Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires "Ástor Piazzolla"-
axg89@hotmail.com*

Eje: Educación desde una perspectiva histórica

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: Conservatorios. Formación docente. Formación artística*

> Resumen

Este informe parcial de investigación surge a partir de una problemática que se observa en el Conservatorio de Música de la Ciudad de Buenos Aires "Astor Piazzolla", institución terciaria no universitaria que forma músicos que pueden optar por cursar Tecnicaturas Superiores o Profesorados. En el marco del actual proceso de reforma de las carreras de formación docente resurge en el ámbito de los conservatorios el debate acerca de las metas de la oferta educativa institucional, su relación con el perfil del egresado y los ámbitos de desempeño profesional. Mientras algunos miembros de la comunidad educativa sostienen que lo primordial es la formación técnico-musical, otros proponen que la misma tenga igual rango que los espacios curriculares pedagógico-didácticos.

Ante este debate, se considera importante indagar si existen estudios referidos a estas dos posturas en la historia de la educación musical argentina. No habiéndose localizado precedentes, los integrantes del equipo de trabajo plantean el siguiente problema de investigación: ¿Qué antecedentes históricos se pueden hallar referidos a la tensión entre la formación de docentes de música para la educación general y la de músicos profesionales?

El objetivo de este informe es localizar y analizar fuentes documentales que evidencien diferentes miradas sobre la formación de los docentes de música y de los músicos profesionales en los conservatorios de la Ciudad de Buenos Aires.

Se sostiene como hipótesis que existe una tensión entre la formación de docentes de música

para la educación general y la del músico profesional en los conservatorios, y que la misma ya se evidencia a fines del siglo XIX dentro del marco de implementación de la Ley de Educación Común N° 1420 que establecía la enseñanza obligatoria de la música en la educación primaria.

Para ello se indagan documentos de primera mano hallados en bibliotecas generales y especializadas en música referidos no solo a los planes de estudio sino también a manifestaciones realizadas tanto por docentes de conservatorios como por otros actores sociales que posibilitan observar aspectos de la problemática anteriormente mencionada.

Los resultados obtenidos permiten corroborar la hipótesis sostenida ya que si bien los conservatorios formaban músicos con titulación de profesores, su oferta educativa se centraba en la capacitación para el ejercicio de la docencia en el ámbito conservatoril y no para la inserción laboral en jardín de infantes, primaria y secundaria. Las expresiones de diversos actores sociales dan cuenta de las carencias formativas que tenían los egresados de dichas instituciones al insertarse laboralmente en las escuelas.

› *Ponencia*

El Conservatorio de Música de la Ciudad de Buenos Aires “Ástor Piazzolla” es una institución terciaria no universitaria especializada en la formación musical dependiente de la Dirección de Enseñanza Artística del Gobierno de la Buenos Aires. La mayoría de sus alumnos del nivel superior cursa las carreras de formación docente debido, fundamentalmente, a las variadas opciones laborales a las que habilita el título de Profesor Superior: desempeñarse en los niveles y/o modalidades inicial, primario, secundario, especial, artística y artística superior. Además, la histórica carencia de docentes de música en el sistema educativo propicia una temprana socialización profesional, por lo que muchos estudiantes ya trabajan como profesores mientras aún cursan sus estudios (de Couve y Dal Pino, 2003).

En el marco del actual proceso de reformulación de los planes de estudio, resurge en el ámbito del Conservatorio el debate acerca de las metas de la oferta educativa institucional, su relación con el perfil del egresado y los ámbitos de desempeño profesional como así también los espacios curriculares con sus respectivas cargas horarias y los tiempos de cursada que dificultan al alumno el estudio profundo y diario de su instrumento. Mientras algunos miembros de la comunidad educativa sostienen que lo primordial es la formación técnico-musical, otros proponen que la misma tenga igual rango que los espacios curriculares pedagógico-didácticos. Esta situación hace que frecuentemente, ante los discursos divergentes, los alumnos se cuestionen “su identidad” (Mateiro, 2010) y se pregunten: ¿nos estamos formando para ser instrumentistas, docentes o ambos? Esta situación reflató una problemática que en su momento fue experimentada por los autores en sus épocas de estudiantes y motivó la formulación del siguiente problema de investigación: ¿Qué antecedentes históricos se pueden rastrear de la tensión entre la formación de docentes de música para la educación general y la de músico profesional en Buenos Aires? El objetivo de esta primera etapa de indagación fue localizar y analizar fuentes documentales que

permitieran vislumbrar miradas contrapuestas sobre la formación de los docentes de música y de los músicos profesionales en la Ciudad de Buenos Aires en el período 1884-1924. El recorte temporal que abarca desde la década de 1880 hasta la creación del Conservatorio Nacional de Música y Declamación en 1924 fue elegido porque en este período confluyen el inicio de la enseñanza obligatoria de la música en las escuelas y el surgimiento de conservatorios que brindaban títulos oficiales de profesores. Se sostuvo como hipótesis que la citada tensión ya se evidenció a fines del siglo XIX dentro del marco de implementación de la Ley de Educación Común N° 1420, que establecía la enseñanza obligatoria de la música en la educación primaria.

Como antecedentes de este tipo de estudios, se localizaron informes de investigaciones en el campo de la educación musical que han recurrido a la perspectiva histórica para intentar esclarecer problemas actuales (Souza, 1992; Martins, 1992). Como señalaba Lucien Febvre, a través de la historia se da *“Explicación de situaciones complicadas en cuyo ambiente el hombre se debatirá menos ciegamente si conoce su origen. Recuerdo de soluciones que fueron propias del pasado –y que en consecuencia, no podrán ser en ningún caso las del presente-. Pero entender bien en qué se diferencia el pasado del presente ¿no es una gran escuela de flexibilidad para el hombre alimentado por la historia?”* (Febvre 1992: 70).

En el caso particular de los conservatorios, este enfoque resultó pertinente por tratarse de instituciones de formación artística surgidas en el siglo XVII, que se expandieron por Europa y América, caracterizadas por: 1-la preponderancia de la enseñanza de conocimientos circunscriptos a un rango de música histórica y estilísticamente limitado (Nettl 1995, Tafuri 2001, Musumeci 2002); 2- la priorización del desarrollo de la ejecución instrumental a partir del conocimiento de la teoría musical y de la partitura (Jankowski y Miklaszewski 2001, Musumeci 2002); 3-la aplicación de *“métodos de instrucción de espíritu draconiano, basados principalmente en interacciones sociales estrictamente normativas, típicamente las díadas maestro-discípulo (Kingsbury 1988, Musumeci 2001, Nettl 1995)”* (Musumeci 2002: 4) y 4-la valoración del concepto de talento como don a ser trabajado (Cantón Mayo y Vargas, 2010). Estos y otros aspectos constituyen rasgos de la tradición de estas instituciones, entendiendo la tradición como *“las configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos.”* (Davini, 1995:20). Particularmente, en el presente estudio se decidió indagar aquellos rasgos tradicionales que se vincularan con el problema de estudio.

En cuanto al aspecto metodológico, se analizaron los marcos legales vigentes en los distintos ámbitos de enseñanza de la música en el período en cuestión, comparando los planes de estudio y/o programas de los Profesorados de Maestras y Profesores de las Escuelas Normales con los del Profesorado en Música ya que el currículo prescripto constituye *“un cerco cognitivo, en la medida en que implica una forma de regular e imponer un determinado recorte de saberes y un determinado reparto del conocimiento dentro del sistema educativo, así como una forma de establecer un sistema de pensamiento”* (Frigerio, 1991:23). Sin embargo, no se quiso hacer una mera *“cronología política de las instituciones, de las normativas presentadas como si hubieran constituido la práctica misma”* (Puiggrós, 1990: 262) y por tal motivo se indagaron otras fuentes como programas de conciertos,

conferencias, transcripciones de clases magistrales, cartas de lectores, artículos, reglamentos y partituras musicales con el objeto de escuchar una polifonía de voces involucradas en la problemática en estudio. Pese a esto los autores fueron conscientes de que, como señala Sarlo, *“la historia nunca podrá contarse del todo y nunca tendrá un cierre, porque todas las posiciones no pueden ser recorridas y tampoco su acumulación resulta en una totalidad”* (Sarlo, 2005:54).

La enseñanza de la música ya estuvo presente en las escuelas durante todo el siglo XIX. Por ejemplo, en la Escuela Modelo de la Catedral al Norte en 1869 la formación musical estaba a cargo de un profesor quien con la ayuda de monitores enseñaba diariamente música vocal y lecciones de teoría y solfeo musical en los niveles superiores aplicando el *Método de Solfeo* (1830) del español Miguel Hilarión Eslava, material de estudio originalmente destinado a los conservatorios de la península ibérica y recomendado años después para ser usado en las aulas escolares por el Consejo Nacional de Educación. Paralelamente, fueron surgiendo instituciones de formación de músicos profesionales como la Academia de Música y Canto (1824) o la Escuela de Música de la Provincia de Buenos Aires (1875) centrada en la enseñanza instrumental (piano, órgano, instrumentos de cuerda, instrumentos de viento de madera) además de composición y armonía, que pese al apoyo del Estado tuvieron una vida efímera. Algunos músicos ejercieron la docencia simultáneamente en ambos tipos de instituciones, por ejemplo el italiano Juan Gracioso Panizza quien enseñó contrabajo y violonchelo en la Escuela de Música y al mismo tiempo se desempeñó en una escuela normal para la que compuso, en 1885, una opereta escolar llamada *Cecilia* (1895) que fue estrenada y actuada por las alumnas en el Teatro de la Opera. También creó un *Nuevo método teórico-práctico de lectura musical y de solfeo: método de música y canto* (1877?) que fue muy difundido.

La enseñanza de la música en las escuelas se consolidó a partir de la sanción de la Ley de Educación Común N° 1420 en 1884, que en su artículo 6° estableció dentro del mínimo de instrucción obligatoria *“nociones de dibujo y música vocal”*. Además ordenó que *“Las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto”* (art. 14). También dispuso que el Consejo Nacional de Educación tenía como atribución *“contratar dentro y fuera del país los maestros especiales que a su juicio fuesen necesarios, con aprobación del Ministerio de Instrucción Pública”* (art. 57). Nótese que la denominación que se daba a este docente era maestro “especial”, diferenciándolo del de grado.

A continuación se presentan algunos de los datos hallados que dan cuenta de las diversas posturas y problemáticas que surgieron en torno a la formación del docente de música en el período objeto de estudio y sus ámbitos de desempeño profesional.

Dos años después de la promulgación de la ley, en una nota anónima publicada en el periódico quincenal *La Educación* se expresaron tensiones en la convivencia y organización escolar fruto del tratamiento diferenciado que brindaban las autoridades escolares a los profesores de música ya sea por priorizar las necesidades del docente especial a las de la escuela y del alumnado, por ejemplo, acomodando los horarios escolares a su disponibilidad, o por querer subsanar las carencias de su formación como docentes, en cuanto al control de la disciplina, obligando a las maestras a quedarse en el aula de música. Textualmente se objetaba que *“un maestro debe tener todas las condiciones de tal. Si es capaz para exponer un asunto y no lo es para tener una clase en*

orden y enseñar, no es maestro. Las deficiencias de uno/ no pueden ser obligaciones para que los salve otro. Sus responsabilidades son individuales y no colectivas” (1886: 61-62).

Al mismo tiempo, en la década del 80, y ante la carencia de docentes especiales, frecuentemente los maestros de grado dictaban la asignatura ya que la música era un espacio de formación que habían cursado en la Escuela Normal, en el que abordaban la teoría musical, el solfeo y el canto (ver planes de 1886). Esta situación incluso fue avalada por la publicación en *El Monitor de la Educación Común* de una traducción de 1888 sobre una experiencia en Estados Unidos: *El Estudio de la Música en las Escuelas Públicas*. En la misma se expresaba que el maestro podía hacerse cargo de la asignatura ya que debía aprender de un especialista (inspector) pero también se señalaba: *“el principal problema no es que el inspector conozca sobre música sino de cómo enseñar música en las escuelas, es decir de la didáctica que es, una ciencia nueva. Para este fin hay que tener la más amplia preparación, de otro modo, el mejor músico que emprende la enseñanza de una clase andará a tientas y probablemente no dará resultado alguno.”* (1888: 887). En síntesis, ya se mencionaba la necesidad del conocimiento de una didáctica especializada.

El enfoque de la enseñanza musical escolar con énfasis en los contenidos teóricos también pudo evidenciarse en la transcripción y los comentarios sobre la clase-conferencia que dictó la Srta. Adelina Anselmo sobre *Los adornos de la música en 6to grado* en 1890 ante el subinspector Esteban Paulero. Anselmo quien por el tema elegido y su tratamiento dio cuenta de una fuerte formación musical, propuso actividades teóricas durante sesenta minutos de clase, sin dar lugar a la producción musical. Su desempeño fue evaluado por la Sra. de Cevallos quien criticó lo extenso de la explicación, el nivel de complejidad y profundidad del tema sugiriendo modificaciones como la necesidad de *“entablar una conversación con las alumnas para llamar la atención”*, explicar pero *“haciendo que los alumnos deduzcan todo cuanto sea posible.”* *“Ejercitar a las alumnas haciéndoles hacer algunos ejercicios”* y *“Exigir que las alumnas hagan un resumen de la lección, incitándolas a que formulen un juicio sobre el tema”* (1890:66). Las correcciones se centraron en aspectos metodológicos pero no se refirieron a la necesidad de la ejecución vocal o instrumental en el aula. En cuanto al subinspector, éste señaló que *“si bien la conferencia dada había, como lección modelo, reunido todas las condiciones necesarias, no tenía una aplicación fácil y directa en las demás escuelas y sobre todo en los grados infantiles, por lo que rogaba a las personas designadas elegir temas que respondieran al objeto de la conferencia.”* (1890:66). Pese a estas objeciones, la profesora fue aprobada.

En las dos primeras década del siglo XX varios artículos trataron el tema de las competencias de los profesores de música, los propósitos de su enseñanza y la necesidad de adecuarlos a lo que el Estado solicitaba en las escuelas: una educación patriótica en la que el canto era central. Por ejemplo, el Inspector Técnico Pizzurno señaló: *“La atinada selección de cantos escolares permitirá utilizar la música con el fin propuesto. Los señores directores influirán en ese sentido con los profesores del ramo, algunos de los cuales suelen no estar bien penetrados del valor educativo de la música”* (Pizzurno, 1908:351). Comentarios similares se encontraron en escritos del Dr. Ramos Mejía quien fuera presidente del Consejo Nacional de Educación.

Paralelamente, se escucharon voces de docentes de música que analizaban la situación de la

enseñanza de su arte en las escuelas resaltando las carencias pedagógico didácticas que presentaban algunos profesores especiales. José María Roldan, en 1919, en el artículo *La música en la Escuela: El Profesor y su ética* señalaba que “*Es lastimoso que nuestra escuela sufra la necesidad del docente con adecuada preparación didáctica*” (1919:206) y que “*La metodología empleada en la escuela por los profesores especiales, está calcada en los medios puestos en uso por los conservatorios donde ellos estudiaron*” (1919: 210). Ante tales carencias en la formación “*El profesor argentino ha debido formar su carrera con sus propios recursos*” (1919: 208). Por su parte Bastianini, criticaba su limitada formación vocal, argumentando que “*Si los programas de música no hubieran sido establecidos (...) lo cierto es que de no pedir lo que piden no obtendrían absolutamente nada ya que de emisión de voz, pronunciación e interpretación, los profesores no tienen generalmente, ni la menor idea, aceptaremos pues como atinado, el criterio que los ha formulado.*” (Bastianini 1915: 254). A la hora de intentar explicar las raíces de estas problemáticas, Bastianini señalaba no sólo que “*la negligencia de la mayor parte de nuestros profesores de música escolares es en ciertos casos censurable*” (1915:251) sino también consideraba la misma fuera posiblemente producto de la falta de incentivo que tienen dichos docentes: “*Pero creedlo no es tanto instrucción lo que nos falta cuanto actividad, nervios, fe, convencimiento de que el espíritu no mengua y antes bien crece dándoles a los demás. Los profesores me dirán que el publico no estimula sus esfuerzos, que los padres descuidan en el hogar la educación estética de sus hijos ...(y si fuera esa sola)...Lo sé...lo sé pero en fin ¿Qué creen alcanzar con su desidia?*” (Bastianini, 1915:264).

Roldan y Bastianini fueron ejemplo de las voces que criticaron al Estado por no enmendar la deficiente formación de los profesores de música “*Aquella deficiente preparación sería factible de reducirla su expresión ínfima si no conspirasen en su contra la indiferencia del mismo catedrático y la sordera de las autoridades a las que les incumbiera intervenir*” (Roldán, 1919:207). “*pero el gobierno no ha hecho nada en tal sentido, como era de su deber desde el momento que a la instrucción musical se le ha asignado un lugar complementario en la educación integral.*” (Roldán, 1919: 208). Sugirió que el Consejo de Educación brindara “*cursos en los que se dictase ese conjunto de leyes y teorías propias de la enseñanza concomitante con la índole de la escuela*” (Roldán, 1919: 210).

Al analizar las acciones del Estado, se observó que propició en mayor medida la formación de músicos que la de docentes de música. Por ejemplo, en 1893, logró la aprobación del Congreso del Premio Europa, consistente en el pago de becas a músicos para realizar estudios de especialización en conservatorios europeos, priorizando a los compositores o instrumentistas a la hora de seleccionar a los postulantes. Dicho premio estuvo en vigencia hasta 1914. El Estado también apoyó económicamente a instituciones privadas, como el *Conservatorio de Música de Buenos Aires*, al que le permitió otorgar títulos con aval del Ministerio de Instrucción. Controló los exámenes finales de los alumnos de dicho establecimiento, enviando una comisión fiscalizadora (Noticias, 1894: 629). La evaluación positiva que efectuaron resaltó que la institución en corto tiempo “*ha logrado presentar un núcleo de alumnos con sólidos conocimientos teóricos que en los diferentes concursos han demostrado poseer una preparación artística que hace honor al cuerpo docente*” (Pérez y Oyuela, 1895:1494). Nótese que no se hizo alusión a la evaluación de aspectos didácticos, sino sólo teóricos y artístico musicales.

El conservatorio mencionado fue uno de los más importantes en el período en estudio. Fundado en 1893 por el músico Alberto Williams, quien había ganado el Premio Europa, junto con Edmundo Pallematets y Julián Aguirre. Según resalta un artículo del Monitor tuvo por objetivo *“enseñar el arte musical en todas sus manifestaciones.”* (Noticias, 1894: 629). Los estudios que allí se brindaron se organizaban en cuatro secciones: a-Escuela elemental de Teoría Musical, el solfeo colectivo e individual; b-La escuela de Canto: individual, colectivo y la declamación lírica; c-La Escuela Instrumental: que incluía: los instrumentos de teclado/ (piano y órgano), los de cuerda, los de viento de madera y de cobre; d- La Escuela Superior de Teoría Musical: que incluía las asignaturas Armonía, Contrapunto, Fuga, el estudio de las Formas y la Orquestación (Noticias, 1894: 629-630). Nótese que no se ofrecían asignaturas vinculadas con la formación pedagógico-didáctica.

La institución contaba con destacados músico-profesores, en su mayoría formados en conservatorios europeos, y también tenía rasgos endogámicos, ya que había profesores auxiliares que *“como lo dispone el reglamento se sacaran de entre los alumnos premiados del Conservatorio”* (Noticias, 1894:630), por ejemplo aquellos que recibieran el “Premio al Mérito” otorgado *“al profesor que presentare en la prueba final la mejor clase elemental”* de enseñanza dentro de las asignaturas piano y teoría del conservatorio (Memoria, 1895).

En un discurso de 1896 de su director, Alberto Williams, se halló un ejemplo del arquetipo de enseñanza conservatoril, basado en la imitación y “emulación” del docente por parte del alumno:

“los conciertos de música de cámara de los profesores de numero que ofrecen a sus discípulos el ejemplo de una ejecución artística acabada y de elevado estilo despertando en ellos el anhelo de alcanzar lauros semejantes a los de sus maestros, a nadie escapa la trascendencia de los conciertos sinfónicos (...) y los conciertos de alumnos que mantienen viva la llama sagrada de la emulación, y tan claramente revelan las cualidades y defectos de los alumnos, facilitando así el juicio de los jurados.” (Williams, 1897: 36).

No se hallaron escritos del autor que hagan referencia a la educación musical en las escuelas, a aspectos de carácter pedagógico o a la necesidad de dicha formación en el cuerpo docente. Posiblemente esta visión se fundamente en que, desde su visión, para enseñar sólo bastaba con ser buen instrumentista o compositor.

El vicedirector del Conservatorio, Julián Aguirre en una conferencia de 1919, transcripta por el Monitor, brindaba un acercamiento a su visión y conocimiento respecto a la escuela, a los niños y a la música en dicho contexto. Señalaba que *“Como la mayoría del público creía que esta disciplina escolar era considerada dentro de los programas, más como un entretenimiento que como un fundamento de la educación estética.”* (1919:98). Como músico conservatoril Aguirre otorgaba a la teoría musical un lugar preponderante, por tal motivo le sorprendía que *“¿Cómo no conociendo compases, altura de los sonidos, ni las letras del alfabeto musical, logran aprender melodías completas, llenas de giros modulantes o de ritmos difíciles?”* (1919:98). Así sintetizaba su visión de la relación educativa: *“El niño es una blanda cera que plasma el molde que le imprimen. Cantará cosas antiartísticas y feas...se entusiasmará con el movimiento vulgar de una marcha sobre la tónica y*

dominante, que solo interesa a los pies, como con la hermosísima armonía de un coro de Wagner. Todo depende del maestro que sepa o no esculpir en esa dúctil materia la obra bella que se atiende a su misión.” (1919:98)

Aguirre propuso una serie de canciones para ser aplicadas a la enseñanza gradual escolar. Entre las de su autoría aprobadas por el Estado, elegimos como ejemplo de análisis “La zorra y el busto”, primer número de sus “Fábulas” op. 28 sobre un texto del español Samaniego. Primeramente, se observó que su aplicación en la escuela primaria estaría más ligada a su texto que a su música, por tratarse de un poema didáctico de carácter moralizante con una advertencia en tono filosófico acerca de la inteligencia humana. Concebida como canción de cámara para voz y piano, por sus características románticas su música resultaría más apropiada para la tertulia que para adaptarse en el aula a las necesidades del alumnado. Su línea melódica tenía un ámbito desmesurado que iba de re⁴ a la bemol⁵, es decir, de una octava y media. Aun admitiendo que hace un siglo la educación vocal tendiera a desarrollar mucho más los agudos que hoy, llamó la atención el uso de ciertos intervalos melódicos de difícil afinación tales como la séptima del quinto compás, los numerosos saltos de sexta y la sucesión de terceras del antepenúltimo compás. El mismo compositor (1919) no escatimó en elogios hacia los profesores de música capaces de lograr que el niño de primer grado cantara esta y otras obras suyas aun sin conocer la teoría musical. Pero dichas características sugerirían la imagen de un autor poco enfocado en los destinatarios de la obra y no dispuesto a mantenerse dentro de parámetros favorables al aprendizaje que posibilitaran una necesaria graduación de las dificultades. Así, la obra respondería exclusivamente a sus intenciones estilísticas, que lo habrían llevado no solo a extenderse al registro agudo desplegando intervalos osados, sino también a introducir detenciones y fluctuaciones del pulso, a utilizar una métrica irregular y a recurrir a cromatismos aun cuando el acompañamiento apenas esbozara algunos acordes, muy lejos de ayudar a la correcta afinación. Al comparar la dificultad de esta obra con los contenidos presentes en el programa de 1914 para las escuelas primarias de aplicación donde se estipula “*cantos sencillos por audición (muy fáciles, cortos y sencillos)*” (Monitor, 1914: 162), se concluyó que la propuesta de Aguirre superaba ampliamente el grado de dificultad estipulado en el programa.

Desde otro punto de vista, los conservatorios fueron criticados por no preparar a los egresados para la inserción en las escuelas “*pero como en ellos no se prepara al alumno para ser maestro sino ejecutante, esa rama del arte de enseñar ha merecido una secundaria preferencia cuando no una total omisión y de ahí la precaria idoneidad del músico-maestro.*” (Roldán, 1919:210). También se objetaba la formación musical que se brindaba en ellos ya que no había articulación entre asignaturas “*y la teoría estaba alejada de la práctica*” (Bastianini, 1915:252).

Pese a todo, voces diversas como la de la Asociación Wagneriana e incluso la del citado Roldán, solicitaron la creación de un conservatorio dependiente exclusivamente del Estado Nacional. El proyecto fue aprobado por el Decreto N° 1236 de fecha 7 de julio de 1924 firmado por el Presidente de la Nación, Dr. Marcelo Torcuato de Alvear, y su Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Dr. Antonio Sagarna sobre la base de la Escuela o Academia de Arte Lírico y Escénico del Teatro Colón. El plan de estudios fue aprobado en septiembre de 1924 quedando, el de instrumento

(piano e instrumentos de cuerda) conformado de la siguiente manera: 4 años de estudio del instrumento. Estudio de Teoría y Solfeo, 2 niveles de Armonía, Clase de Conjunto además de Conferencias de Estética e historia de la música. O sea que se brindaba una formación musical que incluía los campos de la ejecución individual y colectiva, la teoría musical, sus fundamentos armónicos y la contextualización estilística e histórica. Esta institución, si bien otorgaba títulos docentes, no incluía formación pedagógica explícita en sus planes de estudio, a diferencia de lo que sucedía con los de los maestros normales.

El Conservatorio Nacional, en sus orígenes, no estuvo bajo la dependencia del Ministerio de Instrucción Pública sino de la Comisión Nacional de Bellas Artes, que tenía por objetivo dirigir los destinos artísticos de la Nación, cooperando de forma eficiente por diversos actos culturales en el perfeccionamiento de la enseñanza de las Bellas Artes. Su eje estaba en la reorganización de los institutos formadores de artistas y no en la formación de artistas educadores.

En síntesis, se observó que existieron diversas miradas respecto a la formación del profesor de música en la Buenos Aires de fines del siglo XIX y primeras décadas del XX. Los sectores más cercanos a la realidad escolar señalaban falencias en el desempeño de los maestros especiales, como por ejemplo, falta de conocimientos de didáctica, problemas en la formación vocal, dificultades en el manejo de grupos o desatención en la implementación del repertorio patriótico. En cambio, los actores involucrados en la enseñanza conservatoril no se hacían eco de esas críticas y revalorizaban los logros académico-musicales obtenidos por sus instituciones. En una posición intermedia, el Estado intentaba atender los problemas ocasionados por las citadas falencias a la vez que sostenía y propiciaba el modelo conservatoril.

Del análisis de los planes de estudio se desprendió que, si *"la importancia del curriculum está relacionada con el hecho de que en las sociedades modernas los saberes y los diplomas que acreditan su posesión permiten ocupar legítimamente determinadas posiciones laborales y sociales"* (Frigerio y otros, 1996:24), los docentes de música del período estudiado recibían una formación que no se correspondía ni con el título que alcanzaban ni con las demandas de su inserción laboral en el sistema educativo general. Evidentemente el currículum prescripto conservatoril delineaba un *"cerco de organización, de información y de conocimiento"* (Frigerio, 1991:23) centrado en la formación del instrumentista o compositor.

El mandato fundacional de los conservatorios fue desde hace siglos la formación de músicos profesionales que, complementariamente a la ejecución y/o composición, realizaran actividades docentes dentro del campo especializado simplemente con el saber musical y la emulación del modelo que brindaban a sus discípulos. Pero, a partir de la ley 1420, cuando los profesores de música no pudieron satisfacer las demandas que requería el nuevo orden, diversos actores sociales plantearon la necesidad de que los conservatorios modificaran parcialmente su contrato con la sociedad, actualizándolo.

La tradición conservatoril arraigada no solo en sus directivos y profesores, quienes presentaban una cultura pedagógica que replicaba dicho orden, junto a la resistencia consciente o no al cambio requerido, los prejuicios referidos a la sobrevaloración de creer que con solo escuchar la música se modificaba la actitud de las personas y al desconocimiento de las necesidades de las

instituciones de enseñanza obligatoria, fueron, posiblemente, elementos que condujeron a la continuidad del modelo tradicional aplicado hasta entonces, aun en ocasión de la fundación del Conservatorio Nacional. Por lo tanto, se puede concluir que las tensiones entre la formación de docentes de música para la educación general y la de músico profesional se pusieron en evidencia tempranamente no bien se promulgó la Ley de Educación Común N° 1420. Si bien las distintas posturas tuvieron oportunidad de expresarse, no existió un intercambio de opiniones o un franco debate que condujera a cambios en la formación del profesor de música.

> **Bibliografía**

- Aguirre, J. (s.f.). *Fábulas, op. 28*. Buenos Aires: Gurina & Cía.
- Aguirre, J. (1919). La música en la educación primaria. *El Monitor de la Educación Común*, 97-101.
- Bastianini, D. (1915). Cómo debe enseñarse el canto en las escuelas. *El Monitor de la Educación Común*, 249-265.
- Cantón Mayo, I. y Vargas, G. (2010). Del currículum musical prescrito al currículum musical práctico en el aula de educación primaria. En *Bordón. Revista de pedagogía*. Vol. 62 (2), 109-126.
- de Couve, A. y Dal Pino, C. (2003). La inserción laboral de los estudiantes de Conservatorios: 1995-2002. *Boletín de Investigación Educativo-Musical*, 29, 32-43.
- Conferencia (1890) *El Monitor de la Educación Común*, 66-76.
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Decreto N° 1236 (1924). Poder Ejecutivo Nacional.
- El estudio de la música en las escuelas públicas. *El Monitor de la Educación Común*, Año 009, no. 139 (septiembre de 1888), 886-889.
- Eslava, H. (1830). *Método Completo de Solfeo*. Madrid.
- Febvre, L. (1992). *Combates por la Historia*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Frigerio, G. (1991). Currículum: Norma, Intersticios, Transposición y Textos. En G. Frigerio (comp.), *Normas, Teorías y Críticas* (pp. 18-39). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Frigerio, G., Poggi, M, Tiramonti, G, Aguerro, I. (1996) *Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca Elementos para la gestión*. Buenos Aires: Troquel.
- Jankowski, W. y Miklaszewski, K. 2001: Poland. En D. J. Hargreaves y A. C. North (eds.) *Musical Development and Learning: The International Perspective* (pp. 134.150). Londres: Continuum.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, Talent, and Performance: A Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press.
- Ley de Educación Común N° 1420 (1884).
- Martins, R. (1992). Educação musical: uma síntesis histórica como preâmbulo para uma idéia de Educação musical no Brasil do século XX. *Revista da ABEM*, N° 1, ANO 1 Maio, 6-11.
- Mateiro, T. (2010). Músicos, pedagogos y arte – educadores con especialidad en Educación Musical: un análisis sobre la formación docente en países Suramericanos. *Revista de curriculum y formación*

- del profesorado, vol. 14, nº 2, 29-40.*
- Memoria del Conservatorio de Música de Buenos Aires, 1896 (1897).* Buenos Aires: Imprenta La Nación.
- Musumeci, O. (2001). Diferentes niveles de logro en hermanos que tocan el mismo instrumento: un estudio de casos en un conservatorio. *Actas de la 1ra. Reunión Anual de SACCoM*, Buenos Aires (en CD).
- Musumeci, O. (2002). Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible. *Actas de la 2da. Reunión Anual de SACCoM*, Buenos Aires.
- Navarro, G. (1909). *Reseña Histórica de la Escuela Superior de Catedral al Norte: hoy José Manuel Estrada.* Buenos Aires: El Comercio.
- Nettl, B. (1995). *Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music.* Illinois: University of Illinois Press.
- Noticias. Conservatorio de Música (1894). *El Monitor de la Educación Común.* 629-632
- Panizza, J. G. (1877?). *Nuevo método teórico-práctico de lectura musical y de solfeo: método de música y canto.* Buenos Aires: Hartmann.
- Párrafos en *La Educación, Año 1, N° 1, 1 de marzo de 1886*, pp. 61-62.
- Pérez, F. y Oyuela, C. (1895). Conservatorio de Música. *El Monitor de la Educación Común*, 1493-1494.
- Pizzurno, P. (1908). La Educación Patriótica: instrucciones al personal docente. *El Monitor de la Educación Común*, 341-351.
- Plan de estudios y programas sintéticos para las escuelas normales de la República Argentina. *El Monitor de la Educación Común, 1914*, 72-169.
- Programa de Estudios de Maestros de Educación Primaria Elemental y de Profesores. *La Educación, Año 1, N° 1, 1 de marzo de 1886*, pp. 26-28, 60-61, 77-79.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916).* Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Roldán, J. (1919). La música en la Escuela: El Profesor y su ética. *El Monitor de la Educación Común*, 207-211.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Souza, J. (1992). Funções e objetivos da aula de música vistos e revistos: através da literatura nos anos trinta. *Revista da ABEM, N° 1, ANO 1 Maio*, 12-21.
- Tafari, J. 2001: Italy. En D. J. Hargreaves y A. C. North (eds.) *Musical Development and Learning: The International Perspective.* Londres: Continuum, pp. Nettl, B. 1995: *Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music.* Illinois: University of Illinois Press. 73-86

Antonio Gramsci en el nacionalismo popular pedagógico. Las derivas pedagógicas de Hernández Arregui y su tangencial gramscismo

Gómez, Sebastián/IICE-UBA - sebastianjorgegomez@gmail.com

Eje: Educación desde una perspectiva histórica

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: Hernández Arregui; Gramsci; Nacionalismo popular pedagógico*

> Resumen

La ponencia aborda el legado político pedagógico de Hernández Arregui, en particular, sus usos de Antonio Gramsci. Se inscribe en un proyecto de doctorado en curso, *La recepción y usos de los escritos de Antonio Gramsci en la formación de la nueva izquierda pedagógica y el nacionalismo popular pedagógico, 1959 – 1976*, con la dirección de la Dra. Naidorf, Judith. En el presente trabajo exponemos algunos de los resultados de la investigación en curso.

Es sabido que los escritos de Gramsci han atravesado fecundos y conflictivos itinerarios en la teoría crítica en nuestro país. En este caso, abordamos su recorrido en la obra de Hernández Arregui, específicamente, en el terreno pedagógico. Hernández Arregui fue un autor de enorme relevancia en el arco de la izquierda peronista durante la década del 50' y 60'. Exponemos algunos hitos en su itinerario. Entre ellos, consideramos la figura del italiano Rodolfo Mondolfo que ofició de maestro de Hernández Arregui. Exiliado a Argentina en 1938 y profesor, entre otras, de la Universidad Nacional de Córdoba, Mondolfo conocía la obra de Gramsci y fue parte de su difusión en Argentina. El historicismo marxista propugnado por Mondolfo, que compartía con el revolucionario sardo, caló hondó en la formación de Arregui.

Hernández Arregui partió de cierta desconfianza de la obra de Gramsci en tanto autor extranjero pero, más adelante, se encuentran algunas influencias puntuales. Indagamos en ellas y realizamos un balance de la presencia de Gramsci en Arregui que denominamos como tangencial. En este marco, estructuramos un debate con Adriana Puiggrós (1997) que califica el legado pedagógico de Arregui en términos “reproductivistas”, al tiempo que le endilga la apropiación de conceptos fundamentales de Gramsci. Ambos planos son criticados, sugiriendo otra veta para aprehender las reflexiones pedagógicas de Arregui: su historicismo marxista y adhesión a la izquierda peronista.

El abordaje metodológico es cualitativo, asumiendo el diseño de investigación un carácter exploratorio, descriptivo y analítico. En la ponencia, se trabaja, fundamentalmente, con la

investigación documental como instrumento de construcción de datos mientras que el tratamiento de los datos se realiza a través del análisis crítico del discurso.

Entre los propósitos de la producción, se destaca abonar a una historiografía del paradigma educativo crítico local atendiendo a los escritos de Gramsci que han sido ampliamente utilizados para fundar estudios y reflexiones críticas sobre el fenómeno educativo en nuestro país, ante todo, en las últimas décadas.

› *Introducción*

La presente ponencia se inscribe en un proyecto de tesis doctoral en curso, La recepción y usos de los escritos de Antonio Gramsci en la formación de la nueva izquierda pedagógica y el nacionalismo popular pedagógico, 1959 – 1976, con la dirección de la Dra. Naidorf Judith. La ponencia indaga el pensamiento político pedagógico de Hernández Arregui y realiza un balance de la presencia de Antonio Gramsci en sus escritos. Se estructura en dos momentos. En primer lugar, se realiza un racconto de la trayectoria política intelectual de Hernández Arregui, situándolo como parte de la nueva intelectualidad crítica que surge hacia fines de los años 50' con una impronta renovadora. En segundo lugar, se profundiza en sus reflexiones en materia pedagógica. Aquí elaboramos un debate con Adriana Puiggrós (1997) que califica su obra como “reproductivista”, al tiempo que le endilga la apropiación de conceptos fundamentales de Gramsci.

Se abordan las principales obras de Hernández Arregui (1913 – 1974): Imperialismo y cultura (1957, reeditado en 1964 y 1973); La formación de la conciencia nacional (1960, reeditado en 1970); ¿Qué es el ser nacional? (1963, reeditado, en 1972 y 1973); Nacionalismo y liberación (1969, reeditado en 1973); Peronismo y socialismo (1972). También referiremos a la revista Peronismo y socialismo (septiembre de 1973) y, luego (cambio de nombre mediante), Peronismo y liberación (Agosto 1974) dirigidas por Hernández Arregui. En definitiva, se analiza con un diseño de investigación general de corte cualitativo y a través de la investigación documental un conjunto de producciones significativas del autor para aprehender su pensamiento y reflexiones en el terreno pedagógico.

En la investigación del itinerario de la obra de autores y autoras, como Antonio Gramsci para este caso, es indudable distinguir el campo de origen del de recepción, dando cuenta de los intereses específicos en pugna del último como también de las marcaciones e interpretaciones de los “receptores” sobre la obra. Existe un carácter productivo en la lectura y en los usos de la obra. De todos modos, se debe articular el costado productivo de la lectura o su recepción, con su radical historicidad. Es preciso correrse del carácter inmanente que podría derivarse del acto de recepción, dando cuenta del espacio socio – histórico del sujeto articulador de la lectura. Por último, el foco del análisis en la recepción y usos de los autores y autoras se centra en abordar las condiciones sociales constituyentes y conflictivas de los empleos como su carácter significativo de la realidad y el texto.

› *En torno al itinerario político intelectual de Hernández Arregui*

Hernández Arregui formó parte de la denominada nueva intelectualidad (Sigal, 1991; Terán, 1991), es decir, de una franja intelectual que nació hacia fines de los años '50 y principios de los '60 en tensión, ruptura o debate con la izquierda tradicional (Partido Comunista Argentino -PCA- y Partido socialista -PS) y bajo la pretensión de la renovación de la teoría crítica. Dentro de la denominada nueva intelectualidad, Hernández Arregui se inscribió en las filas de la izquierda peronista que, a diferencia de la izquierda nacional, no reconocía otro sujeto político legítimo fuera del propio y ambivalente peronismo (con su líder Perón), por lo que tildaba como vanguardista y sectaria a la izquierda nacional (encabezada por Abelardo Ramos). La izquierda nacional mantenía un margen de exterioridad y autonomía respecto del peronismo, defendiendo una representación independiente del proletariado ya que el peronismo era una ideología policlasista. Aspectos inaprensibles para Hernández Arregui, quien mantuvo profundos debates con Abelardo Ramos en el periodo de estudio (Acha, 2009). Vale subrayar que dentro de la izquierda peronista, Hernández Arregui tuvo su originalidad: interpretó al peronismo desde el marxismo: “Soy peronista porque soy marxista”, argumentaba.

Hernández Arregui reconoció el valor intrínseco y político de las opciones culturales; planteó una simbiosis política - cultura (Sigal, 1991:214-227). Su proyecto era contracultural (Piñeiro Iñíguez, 2013:71). El terreno y la dependencia cultural eran un espacio tan estratégico como la dependencia económica. Desarrolló así una ofensiva cultural contra los cánones vigentes, criticando a quienes a causa de su vocación universalista, se volvían adversarios de la nación. Hernández Arregui asumió su opción cultural como parte de una batalla político-estratégica contra la oligarquía y sus expresiones intelectuales. Y esta batalla debía darse en el propio campo del enemigo, mostrando la posibilidad de efectuar una intervención intelectual que aúne una defensa de intereses populares con argumentos propios del nivel estilístico reclamados por la oligarquía. Se trataba, argumentaba Hernández Arregui, de “cocinarlos en su propia salsa” a los intelectuales alineados a la oligarquía (citado en Galasso, 2012:195). Desde luego, este lugar no era cómodo para Hernández Arregui. De hecho, asumió el antiintelectualismo como forma de posicionarse en el terreno intelectual; como un modo de convivir en tensión y críticamente con la intelectualidad liberal; como parte de su batalla estratégica.

La nueva intelectualidad se desarrolló como “una generación sin maestros locales” (Terán, 1991:97,152). Hernández Arregui formó parte de esta nueva intelectualidad que crítica de la izquierda tradicional y se volvió obligada a crear su propia filiación político-teórica. Sin embargo, existe en el recorrido del autor una persona que ofició de maestro: Rodolfo Mondolfo (Galasso, 2012; Piñeiro Iñíguez, 2013), para quien Hernández Arregui fue el “más importante discípulo argentino” (González, 1989:10). Nacido en Italia fue parte, entre otros, del cuerpo docente de la Universidad de Turín (donde Gramsci estudió) entre 1910 - 1914, se exilió en 1938 a Argentina con la ayuda del Partido Socialista donde se desempeñó como profesor de las universidades de Córdoba

y Tucumán y murió en nuestro país en 1976. Fue en Córdoba donde Hernández Arregui conoció a Mondolfo en la década del '40. Sabido es que el filósofo ítalo-argentino fue por entonces un animador de la interpretación del marxismo en términos historicistas, como una filosofía de la *praxis*, crítico del reduccionismo economicista, al tiempo que promovió la difusión de Gramsci en nuestro país. Este abordaje del marxismo cautivó y marcó una influencia decisiva en el recorrido de Hernández Arregui. Fue bajo esta perspectiva que aprehendió al marxismo, a contramano de la extendida interpretación soviética.

Es improbable suponer que Hernández Arregui como discípulo de Mondolfo no haya tenido referencia del revolucionario sardo. Más aún, es posible que la primera vía de acceso de Hernández Arregui a Gramsci transcurrió a través de Mondolfo. Aricó (1988:198-207) ha planteado que Mondolfo fue una de las vías de acceso a la obra de Gramsci para los sectores liberal-democráticos argentinos, cercanos al Partido Socialista en la década del '50. Presumiblemente Mondolfo también fue una de las vías de acceso de Gramsci a la izquierda peronista, a través de la figura de Hernández Arregui, de amplia influencia.

Bajo la sospecha a las contribuciones teóricas extranjeras Hernández Arregui apeló, por primera vez, a Gramsci. Esta sospecha era una crítica habitual de la izquierda peronista a la intelectualidad liberal pero también de izquierda, que admiraba las modas intelectuales y toda contribución teórica exterior, expresando así su distanciamiento de la realidad nacional y del punto de vista nacional. En el marco de las críticas que efectuaba a la izquierda argentina sin conciencia nacional, reconocía como interesantes y progresivos los aportes nacidos desde el seno del PCA hacia fines de los '50, específicamente de su secretario de cultura Héctor Agosti. Es sabido que éste fue el principal impulsor a nivel local del estudio, traducción y difusión de la obra de Gramsci en la década del '50. En *Nación y cultura y Mito liberal*, escritos en 1959 y susceptibles de comprenderse como parte de un mismo trabajo, Agosti impulsó la relectura del fenómeno peronista apelando a categorías gramscianas (Aricó, 1988; Terán, 1991). Con el primer libro, Agosti empleó con centralidad la categoría gramsciana nacional y popular y reparó en los vínculos entre los intelectuales y pueblo, clásica temática gramsciana. Con *El Mito liberal*, Agosti buscó distinguir entre una tradición liberal y otra democrática en la historia argentina. Este argumento fue celebrado por Hernández Arregui en *La formación de la conciencia nacional* (1960/2011351-356). Aunque desarrolló críticas a planteos de Agosti, Hernández Arregui reconoció “varias adquisiciones positivas”, entre otras, el papel negativo de la “*intelligentzia*” al servicio de la oligarquía y del imperialismo y el desprecio de esta “*intelligentzia*” al pueblo, o su aceptación de la herencia cultural hispánica. Es de interés que muchas de las “adquisiciones positivas” remitieron al tratamiento del vínculo intelectual-pueblo dispuesto por Agosti que se inspiró en Gramsci. Temática que, como se verá, años más tarde Hernández Arregui retomó apelando directamente a Gramsci. Como parte de las “adquisiciones positivas” el autor destacó que Agosti haya empleado conceptos surgidos en el propio país, aunque lamentó su apoyo en un autor extranjero:

También es prometedor que este enemigo (por Agosti) de la ‘teoría nacionalista de la cultura’ hable de ‘conciencia nacional’, de ‘década infame’, de ‘deserción ante el hecho nacional’, aunque se

apoye, al utilizar estos términos nacidos en el país y al calor de la lucha nacional (no de los libros), en un escritor extranjero, A. Gramsci (Hernández Arregui, 1960/2011:355).

› *El legado pedagógico de Hernández Arregui y su tangencial gramscismo*

Años más tarde el propio Hernández Arregui apeló Gramsci directamente. Hubo un tránsito de esta sospecha y rechazo inicial a una apropiación posterior. Sin embargo, es preciso no sobredimensionar el “gramscismo” de Hernández Arregui. Se consideran erróneas las apreciaciones de Puiggrós (1997) en tanto tienden a exagerar las influencias de Gramsci en su obra:

El reproductivismo pedagógico de Hernández Arregui contrasta con sus lecturas de Gramsci, quien descubrió el antagonismo inherente al proceso educacional. Sin embargo, Hernández Arregui había incorporado conceptos fundamentales del autor de ‘Cuadernos de la Cárcel’. No se había interesado por el recorte prudente que hizo el togliatismo en la segunda postguerra, ni por el espontaneísmo que se diferenciaba de Lenin y prefería a Sorel y a Rosa Luxemburgo. Eligió al Gramsci teórico, al de la teoría de las articulaciones y de la hegemonía, el de la vinculación entre la teoría y la práctica (Puiggrós, 1997:73).

Más adelante se reparará en estas y otras apreciaciones de Puiggrós sobre la obra de Hernández Arregui. Reténgase, ahora, la gravitante presencia gramsciana en Hernández Arregui sugerida. Se asume que Hernández Arregui no realizó una apropiación significativa de Gramsci, no “eligió a Gramsci”. La presencia de Gramsci en Arregui fue excesivamente puntual, tangencial. Sólo hay una cita en *Nacionalismo y liberación* (1969/2011:17). Distintos intérpretes de la obra de Hernández Arregui, marcan la influencia pírrica de Gramsci: Horacio González lamenta que Hernández Arregui haya rechazado a Gramsci (2012:20); Galasso (2012) no menciona a Gramsci en el conjunto de su interpretación de Hernández Arregui; Piñeiro Iñiguez (2013:182) aduce, puntualmente y sin ninguna otra mención, que Hernández Arregui se asentó en el marxismo leninismo, acudiendo ocasionalmente a autores como Mao o Gramsci (aunque es posible precisar que lo hace mucho más con el primero que con el segundo). La sospecha inicial hacia Gramsci en tanto “escritor extranjero” (europeo) cambió en el correr de su obra, pero Hernández Arregui en ningún caso “eligió a Gramsci” o “incorporó conceptos fundamentales” de Gramsci.

Además de citarlo sólo en una ocasión, la propia revista dirigida por Hernández Arregui, *Peronismo y Socialismo* y luego, *Peronismo y Liberación*, muestra la ausencia de Gramsci. No existe apelación alguna al revolucionario sardo en los dos números, con excepción de un artículo de César Arias (1973:116) que mencionó en una ocasión a Gramsci, situándolo bajo las coordenadas del marxismo – leninismo y, por tanto, sin innovación política teórica relevante. Es indudable el peso e influencia teórica de Hernández Arregui sobre los miembros y autores y autoras de la revista. Es factible pensar que la nula presencia gramsciana en la revista trasluce también la escasa impronta gramsciana de su animador principal.

Puiggrós (1997) realiza dos movimientos sobre el legado pedagógico de Hernández Arregui que se estiman poco productivos en términos analíticos. En primer lugar, sostiene que su posición

político pedagógica “es reproductivista y coincide con la que se ha generalizado entre los docentes que están en rápido proceso de acercamiento al campo nacional popular” (1997:72). Sin embargo, y este es el segundo movimiento, la autora se esfuerza en mostrar que su reproductivismo pedagógico contrastó con las lecturas de Gramsci de quien “había incorporado conceptos fundamentales”.

La calificación de reproductivismo pedagógico, que alude al estructuralismo althusseriano, de la posición de Hernández Arregui supone algunos equívocos y, por tanto, dificultades en la cabal aprehensión de su postura pedagógica. Es indudable que existen elementos en Arregui que se dirigen a denunciar el carácter reproductor y legitimador de un orden social semi-colonial por parte del sistema educativo: la oligarquía difunde su concepción del mundo e impregna el terreno educativo, al tiempo que los maestros están al servicio de la oligarquía. Se cierra la posibilidad de una intervención específica transformadora en el seno de las instituciones educativas. Puiggrós deriva fundamentalmente de estos elementos el atributo reproductivista de Hernández Arregui. Pero dichos elementos, como se intentará mostrar, derivan de su historicismo y su antiintelectualismo, no de una adscripción al reproductivismo pedagógico.

Existen varias razones para no calificar de reproductivista la posición política pedagógica de Hernández Arregui. Entre ellas, el mote de “reproductivista” a Hernández Arregui oscurece sus aperturas y propuestas en materia educativa. En rigor, esto nos conduce a un ejercicio estéril: introducir excepciones a su supuesto reproductivismo. Así nos llevaría a luchar denodadamente para mostrar elementos que entran en tensión con su reproductivismo y se caerá en la cuenta que la misma categoría “reproductivista” es el problema. El cambio en la caracterización de Hernández Arregui, en el curso de su obra, del estudiantado ante el proceso de su creciente politización y “nacionalización” resulta una ilustración del quiebre con su supuesto reproductivismo, entre otros elementos pedagógicos que se podrían exponer en similar orientación.

Asumir como parámetro identitario su reproductivismo y, luego introducir quiebres, resulta inconducente. Más interesante es divisar su postura pedagógica en el marco del historicismo marxista y del peronismo de izquierda al que adscribió.

La explicación de la dominación escolar, Hernández Arregui la sustenta en su historicismo marxista. Es la clase dominante y su concepción del mundo la que impregna al sistema educativo en su conjunto, dotándolo de unidad y homogeneidad. En otras palabras, la capacidad de la oligarquía para tornarse como clase dominante, se traduce en la difusión de su concepción por el conjunto social a través de las instituciones que constituyó. Este es un nudo que se conservó en Hernández Arregui en el conjunto de su obra. A su vez, el autor articuló el carácter conservador y regresivo de la educación con el papel productivo de la oligarquía. Un país terrateniente, como el encabezado por la oligarquía en alianza con el imperialismo, se oponía al avance científico, básicamente porque no lo necesitaba. Entonces el papel del sistema educativo era fundamentalmente la formación en valores y hábitos de la clase dirigente.

Estas reflexiones educativas de Hernández Arregui se anudaron con una visión del Estado burgués característico del joven Marx, tantas veces retomada por la vertiente marxista historicista: la deshumanización del hombre se encarna en un Estado deshumanizado (1960/2011:181). Dadas

las características de nuestro país, las instituciones (entre ellas, las educativas) encarcelaban la esencia enajenada del hombre. Lejos de realizarse en las instituciones educativas, el pueblo, argumentaba Hernández Arregui, se formaba una idea engañosa del mundo, en abstracciones funcionales a la oligárquica, en una falsa conciencia, en definitiva, en una alienación cultural. El Estado y las instituciones educativas promovían esta deshumanización del hombre.

Repárese en la lejanía de Hernández Arregui respecto al estructuralismo marxista y su reproductivismo para asir la dominación educativa. La postura de Hernández Arregui sería criticada por dicho estructuralismo no sólo por su veta humanista sino porque la unidad de una formación social era referida a una instancia central: la clase – sujeto de la historia. El marxismo de Hernández Arregui, en definitiva, descansaba, al igual que en el historicismo, en la versión marxista de la dialéctica hegeliana; interpretación que tantas veces criticó el estructuralismo marxista.

De este nudo sobre las características de la dominación escolar, se derivaba en Hernández Arregui el papel adjudicado a los maestros. Formados en la leyenda de la civilización sin máquinas y la incompetencia industrial promulgada por la oligarquía, los maestros difundían la concepción dominante: una suerte de mediadores entre la clase dirigente oligárquica y el pueblo a quien instruían en valores y pautas antinacionales. Provenientes, en general, de la pequeña burguesía y de descendencia inmigrante, poseían un estado psicológico común: deseo de no informarse sobre la cuestión nacional, que les inspiraba una repulsa instintiva y la sospecha de que todo libro nacional era “nacionalista”. Portaban un desprecio hacia el pueblo y sus manifestaciones culturales.

Se registra, entonces, en Hernández Arregui una escisión entre intelectuales y pueblo, entre educadores y educandos. La clase media en lugar de promover la elevación y unificación de la concepción del pueblo, se empeñaba en su desprecio. Fue desde este prisma, tan marcado y conservado a lo largo de su obra, que Hernández Arregui en 1969 citó a Gramsci: fue para ilustrar la incompreensión de los intelectuales respecto al pueblo. “Este fenómeno ha sido inobjetablemente expuesto por Gramsci”, decía (1969/2011:17). E inmediatamente apelaba a un pasaje del revolucionario sardo. Pero lo hacía sin mostrar innovación política pedagógica alguna respecto a su encuadre teórico de años anteriores.

El hecho señalado por Gramsci se explica por sí mismo. Los intelectuales, y en especial los educadores, son también fenómenos sociales, y en su calidad de tales, han sido formados como individuos por la generación más antigua que, de este modo, los ha socializado a su servicio (Hernández Arregui, 1969/2011:17).

Entonces Hernández Arregui usó Gramsci para tratar la temática de la escisión intelectual–pueblo bajo el encuadre teórico de años anteriores. No hubo innovación, no hubo una incorporación de “conceptos fundamentales” del revolucionario sardo, como sostiene Puiggrós. La autora considera que Hernández Arregui, al igual que Gramsci, concibió a los educadores como una categoría de los intelectuales, pero enfatizó su socialización al servicio de la clase dominante. Aduce, con razón, que esto se basó en su desconfianza a la intelectualidad liberal, en otras palabras, en su antiintelectualismo. Pero Puiggrós en lugar de divisar una discordancia general entre la noción de intelectual gramsciana y la de Hernández Arregui, dirime el asunto en énfasis. Es preciso extraer otras conclusiones. Hernández Arregui no incorporó la noción de intelectual gramsciano,

esto es -en sus aspectos principales- el intelectual como un organizador permanente, como un actor comprometido con la vida práctica y, en ciertos casos, capaz de devenir orgánico a la clase dominada. Este atributo de la intelectualidad, de los educadores no fue tratado por Hernández Arregui. Se mantuvo fiel a su antiintelectualismo y su encuadre teórico previo a la lectura del revolucionario sardo. Parece más acertado concluir que Hernández Arregui no asumió a los educadores como una categoría de los intelectuales al estilo de Gramsci.

Pero Puiggrós insiste en endilgarse un “gramscismo” a Hernández Arregui en su tratamiento de la intelectualidad. Entonces, inmediatamente después de pretender tejer un vínculo entre la noción de intelectual gramsciana y el tratamiento del intelectual en Hernández Arregui, sostiene: “Extraña que Hernández Arregui no conociera la producción de Gramsci en ‘Ordine Nuovo’ (1919-1921)...”. Aquí hay dos puntos a marcar. En primer lugar, hacia 1969 no era frecuente el conocimiento de los manuscritos de juventud de Gramsci en Argentina y en particular de *L’Ordine Nuovo*. Presumiblemente, la primera traducción al castellano de escritos consejistas de Gramsci transcurrió en manos de la editorial Argonauta en 1921, en un cuadernillo titulado *Hacia una sociedad de productores*. En este cuadernillo se incluyó un texto de Gramsci bajo el título La concepción marxista comunista de los Consejos de Fábrica, tomado de *L’Ordine Nuovo*. Pero recién a inicios de la década del 70’ se publicaron en castellano algunos de los escritos consejistas de Gramsci producidos en el seno del periódico *L’Ordine Nuovo*. Entonces para conocer los artículos de Gramsci en dicho periódico Hernández Arregui debería haber accedido a la edición, de escasa circulación local, italiana *L’Ordine nuovo 1919-1920*, Torino: Einaudi publicada en 1954 (reeditada en 1955 y 1970). Nuevamente, parece más probable extraer las conclusiones inversas a Puiggrós: es más bien extraño que Hernández Arregui haya conocido la producción de Gramsci en *L’Ordine Nuovo*.

En segundo lugar, tampoco se entienden las razones de por qué Hernández Arregui debería haber vinculado estos escritos de Gramsci con la temática del intelectual como educador. En *Los Cuadernos...* Gramsci desarrolló sus reflexiones sobre los intelectuales y los vínculos con la organización cultural. Los escritos de *L’Ordine Nuovo*, destinados a nacer y morir en el día, como decía el revolucionario sardo, tenían otro registro a *Los Cuadernos...*, escritos “para la eternidad”. Apuntaban a la intervención política, a la organización obrera directa. Más allá de alguna posible articulación, rastrear aquí su teoría y reflexiones sobre los intelectuales resultaría anacrónico.

Hasta el momento se comentó una línea de las reflexiones pedagógicas de Hernández Arregui que se podrían resumir en la dominación escolar y el papel de los maestros promovido por la oligarquía. Existe otra línea pedagógica en Hernández Arregui que remitió a la transformación del sistema educativo. Éste es otro argumento para no encuadrar al autor en los confines del reproductivismo. Y, nuevamente, sólo es inteligible desde su historicismo marxista y adscripción al peronismo de izquierda. Hernández Arregui partió de la clásica aseveración historicista, y la revistió de una impronta nacional: “cada clase social, aunque enmantada en la cultura nacional, tiende a concebir el mundo de modo distinto” (1963/2011:122). De ahí se derivaban querellas culturales. Mientras Borges, representante de la oligarquía ganadera, despreciaba por rudimentario al *Martin Fierro*, las masas populares lo asumían como propio. Pero en Hernández Arregui estas

querellas culturales no ingresaban o se reeditaban en el plano de las instituciones educativas. El sistema educativo conservaba la cultura dominante, se mantenía inmune. Como bien observa Puiggrós (1997:74), Hernández Arregui tuvo limitaciones para entender el conflicto del vínculo pedagógico escolar. Justamente, esta es otra razón para fundamentar la ausencia de Gramsci en Hernández Arregui.

Hernández Arregui planteó otra salida para la transformación del sistema educativo. Anclado en Lenin y en el peronismo de izquierda, postuló que cualquier transformación educativa por parte del pueblo requería la toma del poder político. El autor desconfiaba de las instituciones (históricamente ligadas a la oligarquía) y la capacidad de disputa en su seno. Era preciso un fuerte golpe de timón, como había impulsado Perón en su primer y segundo gobierno. Se debía retomar el poder usurpado para motorizar las transformaciones, entre ellas educativas. Nuevamente desde su historicismo marxista, sostenía que el Estado no era una entelequia abstracta sino creación de los hombres que corporiza a las clases sociales y sus luchas nacionales (1969/2011:35). Hernández Arregui construyó una articulación entre la organización popular y la capacidad de orientar el Estado hacia otro rumbo: el socialismo nacional y el fortalecimiento del pueblo. Era precisa la organización del pueblo para la conquista del poder político, pero una vez conquistado el Estado se debían impulsar políticas que alentasen la maduración política popular, la elevación del pueblo a clase nacional (1969/2011:45). Planteaba pues un proceso de organización popular correlativo a la conformación de un nuevo Estado nación, pero el punto decisivo era alcanzar el poder político para que el proletariado devenga clase nacional.

Como se observa, Hernández Arregui estaba imbuido en la teoría leninista. Recuérdese que Gramsci introdujo una innovación teórica respecto al leninismo al distinguir entre hegemonía y predominio. Para volver viable la victoria en los “países occidentales” el proletariado debía convertirse en clase dirigente, en términos de influencia de su concepción del mundo sobre otros sectores sociales, antes de la conquista del poder político. Podría ser hegemónica, sin contar con el predominio político aún. Este análisis de Gramsci se distanciaba de Lenin quien insistió sobre el hecho de que la clase dominada no podía conquistar el lugar de la ideología dominante antes de la conquista del poder político. Por tanto, Hernández Arregui proseguía los clásicos lineamientos leninistas, tamizados por su inquietud por la reconquista del poder político a manos del peronismo. Si bien enfatizó la batalla cultural, en ningún caso lo hizo al estilo de la guerra de posiciones de Gramsci o pretendiendo que el proletariado devenga hegemónico con anterioridad al predominio político, a la conquista del poder por el peronismo. Por ello, resulta inaprehensible cuando Puiggrós (1997) aduce que Hernández Arregui “Elegió al Gramsci teórico, al de la teoría de las articulaciones y de la hegemonía...”.

En torno a la organización del proletariado, Hernández Arregui desde su adscripción al peronismo de izquierda, dirimió la cuestión en la unidad pueblo y Perón. El proletariado se organizaba en voluntad unitaria contra el coloniaje a través de Perón. Lejos de concebir al líder en clave liberal, consideraba que los líderes eran expresiones y creaciones de los movimientos populares nacionales que, al mismo tiempo, eran potenciados y organizados alrededor de esta figura (1969/2011:17). Es cierto que existen elementos para vincular estas reflexiones de

Hernández Arregui con la interpretación del Príncipe de Maquiavelo en Gramsci. Pero no hay rastros certeros en esta línea. De hecho, en las primeras obras de Hernández Arregui, antes de su consideración positiva hacia Gramsci, se encuentran semejantes consideraciones. Por ello parece forzado cuando Puiggrós (1997:74) yuxtapone planteos de Arregui con alusiones al maquiavelismo gramsciano, sugiriendo alguna influencia del último sobre el primero.

Hernández Arregui no se detuvo sólo en proclamar la reconquista del poder político para impulsar una concepción popular del mundo a través del sistema educativo. Diagramó un programa educativo en términos de contenidos. Si existen dos clases sociales y pugnan por prevalecer en su concepción del mundo, era preciso potenciar la versión popular. La “educación racional”, como la denominaba (1963/2011:131), es decir, una educación en oposición a la falsa conciencia de la oligarquía, debía fundarse en la herencia cultural del pueblo y en la realidad americana. Con anterioridad a Paulo Freire, sugirió pues que los contenidos educativos de una educación revolucionaria debían anclarse en las realidades históricas populares. La educación tenía la tarea de elevar a los estratos populares, de tornar coherentes sus nociones del mundo, en contraposición a la concepción del mundo misticadora difundida por la oligarquía.

En suma, Hernández Arregui anclado en su historicismo y peronismo de izquierda desarrolló un conjunto de apreciaciones que lo acercan más al legado de Freire que al “reproductivismo”. Pero Hernández Arregui enfatizó que la posibilidad de un sistema educativo capaz de organizar y elevar a las masas debía ser efecto de la revolución y no la revolución efecto de la escuela. De este modo, las intervenciones educativas transformadoras en el seno de las instituciones impregnadas por la oligarquía eran desechadas o suturadas. Al mismo tiempo, la tradición iluminista marcó parte de sus preocupaciones pedagógicas. Por ello, más allá de que citó en distintos pasajes la III° Tesis sobre Feurbach que contenía la clásica aseveración de que “el educador debe ser educado”, Hernández Arregui la interpretó en términos de fomentar una educación capaz de elevar al pueblo desde sus realidades, no profundizando en la conformación de un vínculo integralmente democrático entre educador-educando. La faceta vincular de la educación revolucionaria no fue profundizada por el autor, y específicamente la transformación de los propios educadores en su pretensión de transformar a los educandos. La dificultad para extraer el conjunto de consecuencias de esta III° Tesis sobre Feurbach tantas veces comentada por el revolucionario sardo, ¿no es otra razón para concluir que Hernández Arregui no “eligió a Gramsci”?

› *Bibliografía*

- Acha, O. (2009). Historia crítica de la historiografía argentina. Bs.As.: Prometeo
- Arias, C. (1973). El Estado argentino como marco del ejercicio del poder. *Peronismo y socialismo*, 1, (1), 98-117.
- Aricó, J. (1988/2005). La cola del diablo. Bs. As.: Siglo XXI. .
- Galasso, N. (2012). J.J. Hernández Arregui. Del peronismo al socialismo. Bs. As.: Colihue.
- González, H. (7, Mayo, 1989). Hernández Arregui. p. 8.

- González, H. (2012). Prólogo: Hernández Arregui, un capítulo de la tragedia de los intelectuales argentinos. En Galasso, Norberto: J.J. Hernández Arregui, del peronismo al socialismo. Bs. As.: Colihue.
- Hernández Arregui, J. J. (1957/2005). Imperialismo y cultura. Bs. As: Continente.
- Hernández Arregui, J. J. (1960/2011). La formación de la conciencia nacional. Bs. As: Continente.
- Hernández Arregui, J. J. (1963/2005). ¿Qué es el ser nacional? Bs. As: Continente.
- Hernández Arregui, J. J. (1969/2011). Nacionalismo y liberación. Bs. As: Continente.
- Hernández Arregui, J. J. (1972/2011). Peronismo y socialismo. Bs. As: Continente.
- Piñeiro Iñiguez, C. (2007). Hernández Arregui, intelectual peronista: pensar el nacionalismo popular desde el marxismo. Bs. As.: Siglo XXI.
- Puiggrós, A. (1997). Espiritualismo, normalismo y educación. En Puiggrós, A (dir.). Dictadura y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955 – 1983). Tomo VIII, Historia de la educación argentina. Bs. As.: Galena.
- Sigal, S. (1991). Intelectuales y poder en la década del sesenta. Bs. As: Ediciones Punto Sur.
- Terán, O. (1991). Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual en la Argentina, 1956-1966. Bs. As.: Puntosur.

Estado, actores sociales y políticas educativas. Algunas categorías conceptuales para el análisis en los orígenes del Peronismo

HERNANDO Javier Arbelo Sartoris/FLACSO -hernandoarbelo@gmail.com / herny_79@hotmail.com

Eje: Educación desde una perspectiva histórica

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: Educación - Hegemonía – Estado – Burocracia – Clases dominantes – Sectores subalternos*

» *Resumen*

La crisis de hegemonía que se inició en la Argentina a partir de 1930 no sólo puso en cuestión la naturaleza del esquema económico y político vigente desde las últimas décadas del siglo XIX, al compás de un reacomodamiento tenso y conflictivo entre las nuevas fracciones de las clases dominantes y los sectores subalternos que iban ganando peso al calor de las transformaciones económicas y sociales de la “Década Infame”, sino que también implicó un cuestionamiento de esos nuevos sectores a una rama del Sistema Educativo Nacional que aún no había adquirido una identidad orgánica: la educación técnica.

Desde fines de los años treinta, y hasta la llegada del Peronismo al poder, esas fracciones de la clase dominante y los sectores subalternos, la burguesía industrial y la clase obrera fabril, se enfrentaron en la arena de la sociedad civil, a través de sus organizaciones, fuerzas progresivas e intelectuales orgánicos en busca de instalar proyectos de reforma de la educación técnica, sea como parte de un proyecto general más amplio para acceder al poder de Estado o al control de los aparatos de Estado, sea para ensayar nuevas formas de resistencia a la dominación en el seno de las nuevas formas de trabajo que implicaba el avance de la industrialización.

Ambos actores se encontraron en la sociedad civil inundándola de discursos que exponían concepciones sobre la educación basadas no sólo en sus antagonismos de clase, sino también en

♦ El presente trabajo fue realizado en el marco del seminario Políticas Educativas, dentro de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, dictado por la Doctora Guillermina Tiramonti durante los meses de junio a agosto de 2013.

aquellos aspectos que tenían ambas fracciones de clase en común: su posicionamiento ante un poder de Estado y unos aparatos de estado incapaces ya no sólo de garantizar sus condiciones de reproducción, sino también las del bloque hegemónico tradicional.

Este trabajo presenta, desarrolla y pone en diálogo al conjunto de categorías conceptuales elaboradas por distintos pensadores de la Sociología o la Educación en Europa y Argentina que, a nuestro entender, resultan fundamentales para caracterizar el conflicto entre burguesía industrial y clase obrera fabril que se desarrolló en torno a la Ley 11.371 de reglamento del trabajo de mujeres y menores de 18 años.

Estas categorías no sólo son útiles porque sostienen el trabajo de investigación que venimos realizando, sino también porque entendemos que contribuyen a la construcción del campo de la historia de la Educación en la Argentina y al estudio de los orígenes de la Escuela técnica que se desarrollará orgánicamente durante la década Peronista y el posterior proyecto Desarrollista y permiten ver la dinámica de la política educativa en nuestro país como el producto de un encuentro tenso y mediatizado entre Estado y actores sociales, y a la escuela como la institucionalización del resultado de ese encuentro.

› *Introducción*

El objetivo del presente trabajo es dar cuenta, a partir de una breve presentación y desarrollo de la tesis que el Maestrando va a desarrollar, de un conjunto de categorías conceptuales analizadas en el transcurso del seminario que resultan útiles para el abordaje del problema desde una perspectiva que busca evitar caer en reduccionismos en torno a la relación entre Estado, lucha de clases y las políticas educativas que son una consecuencia, y manifestación, de ella en un momento puntual, y breve, de la historia argentina.

Teniendo en cuenta el desarrollo del problema, la exposición de cada categoría conceptual busca demostrar cómo la cristalización de una determinada política educativa depende de un conjunto de mediaciones institucionales y culturales que tienen una relativa autonomía frente a los intereses de los distintos actores sociales que intervienen en la configuración de la misma.

› *El problema*

En la primera mitad de los años 40, durante el gobierno conservador de Ortiz y Castillo y el militar de Ramírez y Farrel, un pedido insistente de la burguesía industrial, nucleada en la Unión Industrial Argentina, para la derogación de una ley que regulaba el trabajo de menores en establecimientos fabriles se convirtió en un debate acerca de la naturaleza que la educación técnica debía tener en un país que abandonaba el modelo primario exportador y entraba en un esquema industrial sustitutivo de importaciones.

Uno de los principales argumentos que sostuvo la burguesía a través de su principal órgano representativo fue que el avance de la industrialización, cuyo correlato era el surgimiento de un

nuevo perfil de trabajador, no había sido acompañado por una transformación en la educación técnica ofrecida por el Estado, que aún continuaba fundamentada en la enseñanza de oficios artesanales propios del esquema económico anterior.

El conflicto en torno a la ley 11.371¹ permitió que concepciones muy distintas sobre el aprendizaje, como las que proponía la burguesía industrial y el movimiento obrero a través de los sindicatos y algunos partidos políticos de izquierda, entraran en discusión, mostraran sus antagonismos y disputaran el reconocimiento del Estado para convertirse en esquemas educativos oficiales.

Aunque el conflicto, en cierta medida, se resolvió a mediados de la década en favor de la burguesía, su desenlace no significó la creación de un sistema de educación técnica como el que había propiciado en diversos medios de comunicación masiva o en algunas experiencias concretas, las denominadas *escuelas-fábrica* (Elisalde, 2007/2008), sino en la apropiación de algunas de sus propuestas por parte del Estado, que a través de nuevas estructuras burocráticas, como la Comisión Nacional de Aprendizaje, también dio participación a ciertos sectores del movimiento obrero.

Sería durante el Peronismo, proceso que empieza inmediatamente después de la resolución del conflicto, cuando esa apropiación llevada a cabo por el Estado comienza a dar forma a un nuevo sistema de educación técnica más acorde con el esquema industrialista que ese régimen se propone consolidar (Dussel y Pineau, 2005).

› *Estado: autonomía y mediaciones*

En un nivel de análisis macro, el debate en torno a la formación de la mano de obra es una manifestación en el campo educativo del conflicto entre dos fracciones de clase en crecimiento cuali y cuantitativo: la burguesía y la clase obrera industriales.

Que el interlocutor a quienes se dirigen tanto la burguesía como la clase trabajadora en sus demandas y propuestas sea el Estado, y la indiferencia que éste presenta en un principio para luego arbitrar y realizar una selección parcial a través del personal de distintos gobiernos, pone en evidencia para un caso puntual de la historia argentina las circunstancias contingentes en las que surgen los sistemas educativos, característica con la que fueron analizados para el caso europeo (Hunter, 1998).

¹ Se trataba de una ley laboral de mediados de los años 20 que, entre otras cosas, limitaba la jornada de trabajo de los menores de 18 años. A través de dos de sus revistas, *Argentina Fabril* y *Revista de la Unión Industrial Argentina*, la UIA pidió insistentemente a los gobiernos algún tipo de reforma sobre dicho régimen de trabajo. Ante la escasez creciente de mano de obra calificada, y una educación estatal obsoleta ante las necesidades de la nueva industria, el organismo argumentaba que sólo las fábricas y talleres podían ser lugares aptos para la enseñanza, para lo cual se requería que los menores estuvieran más tiempo en sus lugares de trabajo. La ley se modificó en 1945, pero la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje, una nueva instancia burocrática estatal, impidió que la burguesía industrial concretara lo que era otra de sus aspiraciones durante el conflicto: asegurarse el control de la educación técnica.

Lejos de representar nítidamente los intereses de una clase, las reformas en la educación técnica que se van aplicando durante el conflicto, y la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje, reflejan más bien “los instrumentos de la disciplina social y de la formación del Estado con los que los Estados satisficieron los desafíos planteados al gobierno” (Ibídem, 19).

En otras palabras, en la transición del modelo agroexportador a la industrialización sustitutiva de importaciones los cambios en el sistema educativo obedecieron a las respuestas, más bien pragmáticas, que elaboraron los gobiernos frente a los cuestionamientos de la burguesía y la clase obrera.

No se trata de ver a dichas reformas como una concreción defectuosa de un ideal elaborado por una clase, sino como la consecuencia de una contingencia histórica, en este caso el crecimiento en poder económico y político de dos fracciones de clase que se manifiesta en cuestionamientos hacia el sistema educativo, a la que se hizo frente a través de la conjunción de tecnologías morales y gubernamentales disponibles, dentro de la configuración propia de la escuela como “tecnología autónoma de nuestra existencia social y moral” (Ibídem, 56).

Esa autonomía de la escuela, y su configuración como tecnología de gobierno, es una manifestación de la erección del Estado capitalista como una instancia autónoma en la sociedad que no es controlada directamente por la clase dominante. Si bien, en última instancia, el Estado sirve a los intereses de una clase por los de sobre otra, lo hace a partir de un entramado burocrático, legal y racional, que conformó a partir de la expropiación y concentración del poder de coacción, de la configuración del denominado “monopolio de la violencia legítima” (Weber, 1944).

Ese “Estado racional”, esa empresa de dominación burocrática conducida por una plétora de funcionarios, se presenta y actúa como una instancia intermedia capaz de responder a los intereses de reproducción de la clase dominante tomando incluso, para ello, algunos elementos que la clase dominada había pensado para cuestionarla².

Hay que considerar, también, que si el Estado ha logrado tal nivel de autonomía es por la capacidad de sus aparatos de estado de producir un discurso jurídico político capaz de ocultar la determinación económica y la pertenencia a una clase mediante la operación de “aislar” a las clases en un universo de individuos jurídicamente iguales y presentarse, a la vez, como unidad de ese aislamiento (Poulantzas, 1969).

Ese efecto de aislamiento permite comprender porque, durante el conflicto, la burguesía cuestiona al Estado por su incapacidad de garantizarle una educación que sirva mejor para sus intereses y, sin embargo, exponer el problema como algo que perjudica a toda la sociedad y no se presenta asimismo como una clase preocupada por asegurar sus medios de reproducción.

² La Comisión Nacional de Aprendizaje, de la que se hiciera mención anteriormente, es un ejemplo de esa capacidad del Estado de hacer lugar a ciertas necesidades de la clase dominante, educativas en este caso, apropiándose a la vez de ciertas reivindicaciones de la clase dominada. Es un ejemplo de la distinción que Poulantzas hace entre “aparatos de estado” (burocracia) y “poder de Estado” (fracción de clase que detenta el poder).

› *El Estado durante el desarrollo del conflicto*

La autonomía relativa de las estructuras del Estado capitalista que analizáramos previamente es la que permite que, durante los períodos de transición entre distintos modos de producción, una clase vinculada al esquema anterior pierda poder político sin que necesariamente lo gane otra, aunque ésta sea ahora económicamente dominante (Ibídem).

Si el reclamo por la modificación de una ley adquiere las dimensiones de un debate y conduce posteriormente a una reforma del sistema educativo es porque se produce en un momento en que el Estado argentino atraviesa un proceso de transición entre dos esquemas económicos, cuyo correlato es el ascenso de una fracción de la burguesía, la industrial, y la pérdida de poder de otra más vinculada a la producción primaria exportadora.

Las dificultades que atraviesa la burguesía vinculada a la industria para que sus reclamos sean oídos, y que luego sólo sean aceptados en parte, reflejan en este período su naturaleza de clase económicamente dominante que carece de poder político, de control de ciertas estructuras estatales.

Paralelamente a esos desplazamientos de poder dentro de la clase dominante se producen otros dentro de la dominada, del movimiento obrero. Es el momento en que las tendencias de cuño reformista, que desde varias décadas atrás discuten con las más radicalizadas, terminan por imponer un discurso que ve al Estado como un espacio al que se puede acceder no para un cambio del modo de producción, sino para concretar un conjunto de reformas que permitan a la clase trabajadora un mejor ejercicio de sus derechos ciudadanos, entre los cuales se encuentra el de la educación (Sartelli, 1996).

Esa situación de ambas clases y la autonomía del Estado es la que permite que, en esos años, se configure en el país una nueva matriz sociopolítica que sirve de herramienta para comprender porque el conflicto se resolvió teniendo en cuenta intereses burgueses y obreros a la vez.

Si por matriz sociopolítica entendemos “la particular relación entre Estado, partidos políticos y sociedad civil históricamente acotada” (Garretón, 2002, pps. 17-22) lo que caracteriza al período en estudio es la conformación de un “Estado de compromiso” cuya matriz se conformó a través de diferentes procesos de desarrollo, modernización, integración social y autonomía nacional, articulados en torno al compromiso entre dos clases que han alcanzado una relativa paridad hegemónica.

Ese compromiso se cristalizó en una lógica política populista (Laclau, 2005) que, si hizo lugar a ciertas reivindicaciones de la clase trabajadora, fue justamente porque su dinámica de constituir “un sujeto político global” a partir de conjugar una diversidad de demandas sociales y construir “otro” que se erige como adversario se fundaba en atender a ciertas demandas democráticas elaboradas por sujetos hasta entonces excluidos.

No hay que dejar de atender, sin embargo, que este Estado de compromiso, con su lógica populista, corresponde a un período donde, a diferencia de lo que va a suceder a partir del último tercio del siglo pasado, aún conservaba sus funciones de diferenciación e institucionalización y buscaba eliminar la autonomía de actores sociales que aún construían su identidad configurando su

voice, su discurso en el espacio público, a partir de su asociación por clase (Sorj y Martuccelli, 2008). Un Estado que, además, aún construía su “estatidad” articulando verticalmente, y marcando una clara jerarquización en cuanto a sus atribuciones, de las instancias nacional y subnacional (Oszlak, 2001)

Una última cuestión a tener en cuenta implica apartarse del Estado como espacio de análisis y atender a otro proceso que se desarrolla por fuera de él, pero que no es menos importante para entender la dinámica del conflicto. Se trata de las denominadas “configuraciones nacionales”, espacios de diálogo y disputa entre actores sociales, que cambian de manera más lenta aún que los estados, y que representan campos de posibilidad de representaciones, prácticas e instituciones a través de la interrelación de partes diferentes que comparten, sin embargo, aspectos culturales y un lenguaje común (Grimson, 2007).

La noción de configuración nacional, al proponer el experiencialismo como intermedio entre el esencialismo y el constructivismo, reconoce que las concepciones sobre la educación que la burguesía industrial y la clase obrera pusieron en discusión durante el conflicto fueron no sólo el producto, sino que también sus posibilidades, comprensión y límites estaban condicionadas por su experiencia histórica.

› *Comentarios finales*

Este trabajo pretendió hacer un breve recorrido por aquellas categorías conceptuales que resultan fundamentales para el estudio de la elaboración, desarrollo y consecuencias de una política educativa.

Una política educativa no se construye *ex nihilo* ni es consecuencia de un objetivo claro y unilateral por parte del Estado que sustenta el sistema educativo a donde aquella va dirigida. En realidad las políticas surgen de forma pragmática para resolver ciertas coyunturas políticas a las que se enfrentan determinados gobiernos. Esto representa una concepción más compleja respecto de aquellas visiones que caracterizan a los sistemas educativos como una simple herramienta más de dominación de una clase sobre otra y ven en las políticas una intencionalidad clara y definida de antemano para ese fin (De Luca, 2008).

Por esas razones resulta útil realizar una caracterización aunque sea general del Estado, las relaciones entre clases y fracciones de clases y aquellos dispositivos que actúan en la sociedad civil para comprender por qué una política educativa tiene unas características específicas y no otras, así como también aprehenderla en su sentido histórico más profundo. En ese camino va la investigación que conforma nuestro proyecto de tesis.

Consideramos fundamental comprender las características del Estado argentino en los años que duró la primera crisis hegemónica del bloque dominante, es decir entre la crisis de 1930 y la llegada del Peronismo al poder. Se trata de un Estado que ya no puede garantizar las condiciones de reproducción de las fracciones de clase que venían detentando el poder desde el último tercio del

siglo XIX. Pero es, a la vez, un Estado que tampoco es capaz de incluir a aquella fracción de la clase dominante que viene creciendo como consecuencia de esa misma crisis.

En consecuencia, estamos en presencia de un Estado que se ha vuelto un objeto en disputa por las distintas fracciones de clase, sea para recomponer la hegemonía previa a la crisis, sea para crear una nueva.

Pero es además un Estado que también tiene dificultades para contener los cuestionamientos que vienen, por “debajo”, es decir de los sectores tradicionalmente dominados que componen, globalmente, el movimiento obrero. Como analizáramos previamente, éste también se encuentra en un proceso de recomposición de la relación de fuerzas entre las distintas fracciones que lo componen.

En este contexto de recomposición de las relaciones dentro de los bloques dominantes y dominados como producto de una crisis, tanto el Estado como sus aparatos se convierten en una zona en disputa por parte de los distintos sectores. Entre últimos, el sistema educativo juega un papel importante por tratarse de un dispositivo que funciona simultáneamente en la sociedad política como en la sociedad civil.

Así es como podemos empezar a comprender porque el cuestionamiento a un artículo de una ley laboral que proviene de un organismo corporativo se convierte, en el transcurso de unos pocos años, en un debate que cuestiona tanto desde los sectores dominantes como de los dominados a toda una rama de la educación como es la formación técnica. Y dónde podemos apreciar cómo estos sectores reclaman una participación activa en la reforma de una rama de la educación que, hasta entonces, carecía de organicidad.

Sin embargo, reconocemos que el problema adquiere aún mayor complejidad cuando insertamos a esas fracciones de clase dentro de las especificidades que adquirió la configuración nacional, que se ven reflejadas en la particular configuración que tenía el sistema educativo argentino en el momento en que se desarrolla el debate.

› *Referencias bibliográficas*

- De Luca, R. (2008). *Brutos y baratos. Descentralización y privatización en la educación argentina (1955-2001)*. Buenos Aires, Ediciones RyR.
- Dussel, I. y Pineau, P (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: La educación técnica estatal en el primer peronismo. En: Puigross, A. (Ed.). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires, Galerna.
- Elisalde, R. (2007/2008). Notas sobre las estrategias del capital y el trabajo en el campo educativo: Control, disciplina y educación alternativa. *Anuario IEHS*.
- Garretón, M. A. (2002). Las orientaciones analíticas y la problemática latinoamericana. En *Política y sociedad entre dos épocas. América Latina en el cambio de siglo* (pp. 17-38). Rosario, Homo Sapiens.

- Grimson, A. (2007). Introducción. En Grimson (comp.), *Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires, Edhasa.
- Hunter, I (1998). *Repensar la Escuela*.
- Laclau, E. (2005). El pueblo y la producción discursiva del vacío. En Laclau, E. (ed.) *La razón populista* (pp. 150-161). Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Oszlak, O. (2001) El Estado Transversal. *Revista Encrucijadas*, 6.
- Poulantzas, N. (1969) *Clases Sociales y poder Político en el Estado Capitalista*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Sartelli, E (1996). Celeste, Blanco y Rojo. Democracia, nacionalismo y clase obrera en la crisis hegemónica (1912-1922). *Razón y Revolución*, 2, primavera.
- Sorj B. y Martuccelli D. (2008). *El desafío Latinoamericano. Cohesión Social y democracia*. Siglo XXI, Argentina. Introducción y Conclusión General
- Weber, M. (1944). *Economía y Sociedad*. Bogotá, Fondo de Cultura Económica.

Las disputas en torno a la universidad: proyectos políticos y sentidos de universidad en los años previos al peronismo.

Martínez del Sel, Valeria/IICE-UBA - vadelsel@yahoo.com.ar

Eje: Educación desde una perspectiva histórica

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras Clave: Universidad-Misiones-Proyectos políticos*

» **Resumen**

Este trabajo se inserta en el marco de la tesis de Doctorado que tiene como propósito comprender las tensiones y contradicciones entre el proyecto político-económico del primer peronismo y la Universidad de Buenos Aires desde su propia lógica y dinámica institucional. Durante el gobierno del Gral. Perón asistimos a una fuerte interpelación a la universidad colocando en el debate público la vinculación de la casa de estudios con la Sociedad y el Estado. Consideramos por un lado que la idea de universidad del proyecto peronista dista de ser pensada en términos homogéneos, para advertir las tensiones y disputas que se generaron por atribuirle un cometido. Por el otro, que este proyecto recoge muchas de las disputas que fueron resignadas en el camino de consolidación del modelo liberal de universidad como hegemónico y les otorga nuevos sentidos en pos del proyecto político.

En el marco de estas jornadas y para este trabajo en particular, nos interesa preguntar por los sentidos que diferentes fuerzas sociales pretendieron imprimirle a la universidad antes del arribo del peronismo a la escena política. Tomando como referencia las diferencias reconocibles en las concepciones que definían la relación entre el Estado y la Universidad desde su creación hasta 1945 nos proponemos analizar cómo coexistieron diferentes proyectos políticos y actores sociales en pugna que intentaron significar la misión de la universidad y cómo el proyecto reformista de tradición liberal fue consolidándose como hegemónico sellando luego su encuentro con el peronismo. El análisis comprende un recorrido de los proyectos y discursos más resonantes que refirieron a las funciones de la universidad y sus relaciones con el Estado y la sociedad.

» **Introducción**

“¿La Universidad con vistas a qué?” pregunta Jacques Derrida en su célebre texto *Las pupilas de la Universidad*. La cuestión acerca de cuál es el sentido y los fines ha recorrido el devenir de la

Universidad de Buenos Aires desde sus orígenes. Nacida al calor del proyecto modernizador de la elite ilustrada porteña, fue fundada esencialmente con el propósito de formación de las profesiones liberales. Corolario de discusiones de diferentes proyectos e intereses acerca de la función que debía tener la casa de estudios superiores. Desde su institución ha sido especialmente objeto de fuertes interpelaciones-por su peso en la vida política argentina- donde distintas fuerzas y actores sociales han pugnado por imprimirle un sentido en el marco proyectos políticos diversos. Se constituyó en un constante espacio de disputa resultado no sólo de los intentos de imponer concepciones de Estado, sociedad y universidad sino y particularmente por su configuración en los márgenes de la esfera estatal y la sociedad civil. (Gramsci, 1934)

Durante los años del primer gobierno peronista asistimos a una fuerte interpelación a la Universidad colocando en el debate público la vinculación de la casa de estudios con la Sociedad y el Estado. La extensa historiografía sobre la universidad y el peronismo advierten el propósito del gobierno de redefinir la concepción liberal de universidad y orientarla en función del proyecto político del peronismo. Sin embargo podemos afirmar que la concepción de universidad del gobierno peronista no puede ser pensada en términos homogéneos y que se sucedieron tensiones y disputas al interior del movimiento por atribuirle un cometido. Asimismo este proyecto recoge muchas de los debates que fueron resignadas por el modelo liberal de universidad consolidado como hegemónico y las resignifica en pos de un proyecto político que también posee heterogeneidades internas.

En este escrito- en el marco de la propuesta de estas jornadas-nos interesa preguntar por los sentidos que diferentes fuerzas sociales pretendieron imprimirle a la universidad en los años previos a la aparición del peronismo en la escena política. Sin dejar de tomar como referencia las diferencias reconocibles en las concepciones que definían la relación entre el Estado y la Universidad desde su creación hasta 1945 nos proponemos analizar cómo coexistieron diferentes proyectos políticos y actores sociales en pugna que intentaron significar la misión de la universidad y cómo el proyecto reformista de tradición liberal se consolidó como hegemónico.¹

La creación y la imputación de sentido de una universidad es sin lugar a dudas un acto simbólico vinculado a las pretensiones de un proyecto político. *“la universidad argentina fue animada siempre por una idea de refundación”* reza Beatriz Sarlo (2001). Reconstruir los discursos, proyectos y los debates que se establecieron entre las fuerzas sociales en torno a los fines de la universidad nos permitirá exponer de alguna manera los matices, heterogeneidades y controversias que el modelo liberal fue dejando en el camino. Por otra parte, posibilitará comprender de forma más acabada las polémicas que se generaron luego en torno al proyecto peronista de universidad.

¹ Tomamos el concepto de Hegemonía de Raymond Williams, si bien profundiza el alcance de la Hegemonía en el proceso social en general, concibe a la Hegemonía como un proceso dinámico y cambiante, en permanente reconstitución a partir de su continuo cuestionamiento desde la cotidianidad de las prácticas. En este sentido toma significación en el plano cultural y en particular para comprender las instituciones culturales. ·

Ante el esfuerzo de síntesis solicitado para este evento en pos de propiciar el intercambio, decidimos pasar revista a los proyectos y debates más resonantes intentando privilegiar las cuestiones atinentes a la concepción de universidad, las funciones de la misma y la relación con la sociedad.

› *La universidad en sus orígenes: profesionalismo y elites*

La universidad de Buenos Aires acompañó el nacimiento del Estado Argentino a mediados del SXIX y estuvo desde su constitución tensionada entre las demandas políticas y económicas del estado en formación y las presiones de la comunidad universitaria en pos de sus intereses corporativos. La profusa bibliografía al respecto coincide en afirmar que la creación de la Universidad de Buenos Aires allá por 1821 (por iniciativa del presbítero Antonio Sáenz) estuvo vinculada a reunir todos los establecimientos de enseñanza superior tendientes a la formación de elites ilustradas requeridas tanto por el naciente Estado para la construcción de su aparato burocrático administrativo como para la vida privada (Halperin Donghi (1962) Mollis 1990, Tedesco 1986, Gregorio Weinberg 2001; Buchbinder 2005, Puiggrós 2008 y Unzué 2008, entre otros) ². Una idea de universidad emparentada a un proyecto modernizador, concebida desde su origen en su vinculación al Estado-pero con jurisdicción propia- y con un peso creciente en la formación de médicos y abogados. No obstante hubo proyectos que buscaban emancipar la universidad de la influencia del Estado en pos de un propósito más estrechamente vinculado a la formación científica y cultural. El mismo Juan María Gutiérrez plantea que la universidad no debe tener otro propósito que privilegiar la ciencia y no los requerimientos del Estado. Una concepción de universidad que relaciona autonomía con una fuerte impronta científicista se ve formulada también en la Constitución Provincial de 1873 aunque con el proceso de nacionalización de la universidad en 1880 se va transfigurando (Krotsch, 2003).

La nacionalización de la Universidad de Córdoba en 1854 y la de Buenos Aires en 1881 y la Ley Avellaneda en 1885- en el marco de una serie de medidas en materia educativa para la construcción del sistema educativo nacional-resultaron fundamentales para terminar de darle forma al proyecto de universidad vinculado a las demandas del Estado nacional. La estrecha vinculación de la casa de estudio con las élites políticas caracterizó su funcionamiento institucional hasta las primeras décadas del siglo XX, convirtiéndose en el ámbito de instrucción y reclutamiento

² Cabe señalar que la fundación de la Universidad de Buenos Aires se realizó en el contexto de las pretensiones políticas y económicas de Buenos Aires con la necesidad de los sectores independentistas de institucionalizar conocimientos (médicos y matemáticos) y consolidar una organización de estudios superiores, en un intento por presentar una alternativa a la tradición española y eclesiástica representada en la Universidad de Córdoba. Producto del pensamiento independentista que buscaba la modernización del incipiente país, no obstante fue un establecimiento sólo de alcance provincial hasta su nacionalización en 1881.

del sistema político sumado a la exigencia de formación para el ejercicio de profesiones demandadas a la universidad por el mercado económico³.

Se inicia entonces la consolidación de una concepción de universidad liberal, congruente con el proyecto modernizador de los 80' que estructuró el perfil profesionalista de nuestra universidad con una fuerte dependencia estatal. (Naishtat, 2008). El profesionalismo fue el sentido prioritario asignado a la universidad a fines del siglo XIX, condicionando de este modo el desarrollo del conocimiento científico y la investigación tecnológica en los medios académicos que tuvo un desarrollo tardío (Halperin Donghi 1962, Mollis 1990, Buchbinder 2005).⁴.

Al analizar los discursos en el marco de la sanción de la Ley Avellaneda observamos cómo surgieron algunas voces como José Ingenieros o Vicente Quesada que si bien no cuestionan el perfil profesional intentaron se contemplase un mejor lugar para la enseñanza científica en el ámbito universitario.⁵ A este respecto y en el marco de la sanción esta primer ley universitaria de 1885, la cuestión de la autonomía (vital para la función científica) y el gobierno de la universidad aparecen como uno de los problemas centrales⁶. El papel que debían desempeñar las universidades en la sociedad argentina y el control de la formación de profesionales esenciales para el país ya concentraban los debates. En este escenario ya se hacen evidentes las tensiones que van a atravesar la historia de la universidad: las demandas de los intereses corporativos de los miembros de la elite de la universidad y las necesidades políticas y económicas del desarrollo de la Nación.

› *El inicio de la tradición reformista: universidad, democracia y saber*

³ Ya de desde la década de 1870 las universidades ejercían el derecho exclusivo de la expedición de diplomas para el ejercicio de determinadas profesiones. Las universidades eran aquellas instituciones que fijaban las normas y criterios de idoneidad para el ejercicio profesional.

⁴ Ejemplificado fundamentalmente en el modelo napoleónico francés, el llamado modelo profesionalista la función central de la universidad no es la creación de nuevo conocimiento a través de la investigación, sino la formación de cuadros técnicos y profesionales para desempeñarse en profesiones liberales, en

la industria y el Estado. Este modelo ha inspirado los proyectos de las universidades latinoamericanas (Pérez Lindo, 2005).

⁵ Si bien sus intentos no tuvieron el eco deseado, resultaron ser uno de los reclamos estudiantiles de principios de siglo XX y alguna de estas cuestiones fueron tenidas en cuenta en las reformas de los estatutos. La creación de la Universidad Nacional de La Plata –UNLP– en 1905 estuvo vinculada con la iniciativa de hacer de la universidad también un espacio de investigación científica.

⁶ Cabe señalar que la autonomía en el texto de la ley que aparece vinculada a la elaboración los planes de estudios y en estrecha relación con la autarquía financiera (Artículo 4º). Tanto los estatutos como la designación de los profesores están sometidos al Poder ejecutivo (Artículo 2º y 6º)

La Argentina del centenario fue testigo de importantes transformaciones sociales y políticas tanto a nivel nacional como internacional. La instauración del sistema democrático representativo (con la ampliación electoral que aparejó la Ley Sáenz Peña), el ascenso del radicalismo de la mano de Yrigoyen-que permitió instalar en el ámbito político las aspiraciones de los sectores medios vinculados al partido gobernante- y la progresiva diferenciación de distintas esferas de la sociedad particularmente el campo cultural que reclamaba para sí autonomía. En el contexto además de un mundo en crisis signado por el paso de la primera guerra mundial y las sacudidas de la revolución bolchevique, la transformación de la universidad estaba llamada a ser.

Si bien comenzó con una serie de demandas de renovación en las universidades, el movimiento reformista apuntó, muy pronto a modificar en sus bases a la universidad y de este modo, extenderse e impulsar profundas transformaciones en la sociedad, el país y América. Las proclamas del movimiento excedían los muros universitarios, reclamaban una universidad democrática y en estrecha vinculación con la sociedad. El cogobierno, la autonomía universitaria, la apertura de la universidad a los más amplios sectores de alumnos, la unidad latinoamericana y el antiimperialismo como principios con un profundo sentido político y social que buscaban democratizar los claustros universitarios y la sociedad, se convirtieron en la insignia de toda la juventud de América. Estas cuestiones conformaron la impronta reformista que imprimió la identidad de las universidades y de los estudiantes latinoamericanos y que se constituyó, luego de algunas trabas, contramarchas y alteraciones como ideal de universidad de nuestro país.

Al analizar el proyecto de universidad derivado de la reforma damos cuenta de las cuestiones que quedaron en el tintero de aquellos primeros documentos de los apasionados jóvenes reformistas, y otras que se extendieron y configuraron ese modelo universitario que se erigió como hegemónico. En términos de R. Williams (1997) fueron seleccionados para la construcción de la tradición que opera fundamentalmente a través de la selección y la conexión, reduciendo ciertos significados y prácticas del pasado que sirven a la ratificación cultural e histórica de un orden. La concepción derivada de la reforma trascendió conformando lo que se llamó el modelo tradicional liberal de universidad y encubriendo su construcción como producto de la puja de fuerzas y su sentido histórico.

La organización de la universidad junto con la necesidad de redefinir cuál es la misión de la alta cada de estudios fue uno de los temas centrales de los numerosos escritos que aparecieron en los meses que siguieron a la reforma. Tal como lo expresa Osvaldo Loudet, primer presidente de la Federación Universitaria Argentina, en el Congreso Nacional de Estudiantes en 1918:

“no es de este siglo la universidad abierta, libre, científica, humana”. La universidad no puede limitarse tampoco “a su función profesional, es decir, a capacitar los individuos para el desempeño de las diversas profesiones liberales...ella debe tener una función científica,

esto es prepara hombres de ciencia, formar la generación de espíritus desinteresados que han de ser los genuinos representantes de la futura ciencia argentina”⁷.

La reacción contra el profesionalismo se articulaba con un profundo cuestionamiento a la dimensión que la corriente utilitarista había tomado en la definición de la orientación general de todo el sistema educativo. (Buchbinder, 2005). José Ingenieros considerado por los jóvenes reformistas uno de sus grandes maestros⁸ ya había advertido los peligros del profesionalismo y de la excesiva especialización directa.

“Sin una base previa de cultura general, los especialistas son amanuenses perfeccionados, ruedas de un vasto engranaje, pieza de un mosaico; (...) La Universidad debe readquirir la unidad de espíritu que ha perdido por la inadaptación a la época y al medio; y debe, a su vez, infundir en todos los que la frecuentan –profesores, alumnos, oyentes– esa cultura general que refluirá sobre toda la sociedad cuya ideología aspira a representar.”
(Ingenieros, 1956: 35).

El programa del reformismo formuló entonces la articulación de las tres misiones clásicas de la universidad: profesional, científica y cultural, sumando una cuarta misión relacionada con el sentido social de la universidad. La reforma incorpora el sentido social a la universidad con el propósito de vincularla a las necesidades de la nación, la sociedad y principalmente del pueblo y así romper el aislamiento de torre de marfil que constituía una de las mayores críticas. En nuestro país en la práctica tomó forma sólo como actividades de extensión universitaria, cursos y las escuelas de temporada, etc. La proclama de la solidaridad obrero-estudiantil fue planteada como la importancia que los profesionales conocieran, aprendieran los problemas reales con que convive el obrero y puedan contribuir a darles solución adecuada. Aún cuando la esencia de la reforma defendió la vinculación con las necesidades del pueblo, la universidad derivada de la reforma se relacionó con la sociedad desde el lugar de saber legitimado y resguardado por la autonomía cuya misión se redujo a ofrecer instrucción sin ajustarse a las realidades de ésta. El peronismo posteriormente retoma esta idea e interpela a la universidad por su ajenidad a las necesidades y aspiraciones pueblo, impugnando una desvinculación de la universidad y el abandono de aquella bandera de la reforma.

7 El primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios tuvo lugar en la ciudad de Córdoba entre el 18 y el 31 de julio de 1918 convocado por la FUA e integrado por delegaciones de las universidades del Litoral, La Plata, Buenos Aires y Tucumán. Si bien algunos intentaron otorgarle un acento político (Del Mazo, Julio V. González), la jornada giró centralmente alrededor de la cuestión de la reforma de las universidades y sus estatutos. Allí quedan establecidas las bases para un Proyecto de Ley Universitaria (que reemplazaría la Ley Avellaneda vigente) que propone entre otros el gobierno tripartito, la participación de los estudiantes en la designación de profesores y la asistencia libre entre otros. Véase Buchbinder, Pablo (2005), Graciano, Osvaldo (2008) Biagini, Hugo. Santorsola M. V., Luján Acosta F. y Baravalle C. (2009).

8 Los estudiantes reformistas de América Latina, en el Primer Congreso Iberoamericano de Estudiantes (México, 1925), declararon a José Ingenieros (junto a Alfredo Palacios, Vasconcelos, Unamuno y Martí) como “Maestro de la Juventud” (Graciano, 2008: 109).

El principio de la autonomía eje de la lucha reformista, merece algunos señalamientos. La autonomía universitaria surge en estrecha vinculación con los fines, es decir como herramienta que consentiría a la Universidad su plena realización como tal. Para la reforma, el concepto de autonomía en esencia significaba soberanía frente al poder político en materia de decisiones académicas⁹. Si analizamos el planteo de los documentos, la autonomía es pensada como un instrumento, no un fin en sí mismo. No obstante, pronto pasa a convertirse en el propósito y bandera de quienes se asumían defensores del modelo reformista de universidad ante los diferentes gobiernos del país. La universidad debía afirmar la autonomía, el gobierno soberano y la representatividad de sus claustros en él pasarían entonces a ser los medios de asegurarla. Sin embargo esta lectura resulta significativa ya que condiciona desde el inicio la relación con el peronismo, donde la cuestión de la autonomía y el cogobierno resultaron los nudos más problemáticos y más cuestionados del proyecto peronista de universidad.

A pesar de su profundo propósito emancipatorio social, cultural y político, las transformaciones acontecieron principalmente al interior de las universidades. Se afianzó el proyecto universitario de tinte liberal de una universidad autónoma y cogobernada. Continuó siendo profesionalizante con acento en la idea de democracia y participación internas. Según Buchbinder (2005) el peso de las corporaciones profesionales en la vida universitaria resulta un elemento fundamental para comprender las razones por las cuales siguió predominando el perfil profesional de la universidad. El célebre "demos universitario" nacido al calor de la reforma se asentó en el supuesto tácito de la relación virtuosa entre democracia, saber y autoridad donde la primera se evidenciaba como expresión de la participación de todos los claustros que basa su autoridad no solo en la representatividad sino también en el reconocimiento de un saber. En este sentido, la autoridad del co-gobierno intenta sintetizar democracia y saber académico. (Suasnabar, 2007). Esta definición de participación política democrática vinculada a la elite del saber va alinear luego el posicionamiento frente al peronismo emergente en 1945 y luego durante la década de gobierno.

La reforma tuvo desde el inicio una naturaleza mixta, cultural y política, fue tanto un proyecto de universidad como una ideología de las clases medias (Sigal, 1991) Con la crisis del liberalismo, el golpe de estado 1930 y el ascenso de sectores de tinte conservador, católico y nacionalista al gobierno, presenciamos nuevamente disputas acerca de los sentidos de la universidad con base en un diagnóstico crítico de la situación universitaria que atribuían a la reforma.

⁹ El concepto de autonomía sostenido por la reforma era tan amplio: implicaba el reconocimiento del derecho de la comunidad universitaria a elegir sus propias autoridades; la dirección y gobierno de la institución por sus propios órganos directivos; la libertad de cátedra; la designación de los profesores mediante procedimientos puramente académicos que garantizan transparencia; la aprobación de planes y programas de estudio, etc.

› *Nuevas fuerzas y la puja por los sentidos de la Universidad*

A partir de los años 30, la crisis económica mundial, la crisis política agudizada por el golpe militar encabezado por el Gral. Uriburu, el inicio una etapa de fraude lectoral y las transformaciones en campo cultural con el proceso de politización configuraron un escenario donde el proyecto de nación liberal moderna comienza a ser cuestionado. El quiebre del consenso liberal, efecto no sólo de la crisis económica resultaron escenario propicio para la propagación de cierta ideología nacionalista surgida en la década anterior que proponía principalmente cambios en el orden político (Plotkin 1993). La universidad asistía a un proceso interno derivado de algunos cambios introducidos por la reforma, y en este marco se generaron numerosos debates vinculados a la relación entre el Estado, la universidad y la sociedad que luego cobraron mayor intensidad durante los años de gobierno peronista. Los vaivenes políticos de los gobiernos durante este periodo junto a una mayor intervención estatal en el área cultural impactaron de algún modo en la vida universitaria. En los primeros años se reinauguraron con fuerza, las intervenciones de las casas de estudios, la exoneración de profesores y la persecución de estudiantes, tensionando la relación con la universidad.

En este marco, recién asumido el gobierno de Justo envía al Congreso Nacional en mayo de 1932 un proyecto de ley universitaria (que no llegó a aprobarse) que fue presentado a las universidades y otros espacios de la academia, y que generó la profusión de otros proyectos, anteproyectos, artículos y libros sobre la cuestión universitaria. El "problema universitario" como lo denominaron algunos, estaba en el centro de los debates tanto en los ámbitos académicos como políticos¹⁰. El proyecto del ejecutivo formaba parte de un paquete integral de normativas vinculadas a la búsqueda de un ordenamiento general del sistema educativo en el marco de una reorganización institucional de la nación. Compartía una opinión bastante difundida tanto en los ámbitos académicos como políticos de un diagnóstico crítico sobre la situación del sistema universitario y la necesidad de una reforma de la ley universitaria vigente hasta ese momento (Ley Avellaneda) que reorganizara el funcionamiento de las casas de estudio.

El proyecto consta de sólo 6 artículos (2 más que la Ley vigente), en el artículo 1 se determina regulación jurídica de la autonomía universitaria, reconocida en estos aspectos: para el nombramiento de profesores (la Ley Avellaneda plantea la presentación de una terna a decisión del PEN), para designar sus propias autoridades y autarquía financiera. Un dato significativo es que le reconoce la potestad para modificar los planes de estudio pero le deja al poder ejecutivo la autoridad para aprobar o rechazarlos. Entendemos que esta limitación a la autonomía podría estar vinculada al control estatal sobre la formación de algunas profesiones. En los artículos 3° y 4°

¹⁰ El proyecto "Régimen de las Universidades" fue presentado por el Diputado nacional Daniel Bosano, una vez remitido al Congreso, la Comisión de Instrucción de la Cámara de Diputados envió una Encuesta de Opinión a académicos, universidades y demás instituciones vinculadas a la universidad. Algunas universidades y agrupaciones presentaron proyectos alternativos. Finalmente no llegó a aprobarse.

aborda la cuestión de las funciones o misiones de la universidad y planteaba la “organización de las universidades como centros de cultura superior, y no puramente profesionales”, retomando la perpetua discusión enunciada ya en tiempos de la reforma.

El tema universitario cobró tanta relevancia que se discute en todos los espacios académicos. Numerosos trabajos sobre este tema fueron presentados en la Sección Pedagogía y Asuntos Universitario del V Congreso Nacional de Medicina que se realizó en la ciudad de Rosario en 1934 y posteriormente en 1937 se organizó el Congreso Universitario Argentino, primer evento académico que convocaba a debatir la cuestión universitaria con miras a darle forma a una ley universitaria.¹¹ En las diferentes publicaciones reaparece con cierta firmeza el debate (trazado por la Reforma) acerca de cuál es la auténtica función de la universidad. La función científica de las casas de estudio (en tanto producción de nuevos conocimientos) comienza a ser junto con la cultural y la profesional un asunto definitivo. “la Universidad no es una organización burocrática creada en el presupuesto para fines de enseñanza y expedición de diplomas profesionales, sino una entidad social, activa, dinámica, vigorosa y fecunda (...), instruida para altos fines científicos, de cultura de patriotismo” (Discurso pronunciado por el Rector de la Universidad de Buenos Aires Vicente Gallo en la apertura de sesiones del Congreso). Las diferentes posiciones están vinculadas al peso que la formación científica debería tener en la definición de las misiones de la más alta institución educativa. Si bien el desarrollo científico aparece en preocupación predominante en la mayoría de los discursos, las divergencias se encuentran en la relación que establecen con la formación cultural y la profesionalización.¹²

Durante estos años asistimos a la politización del campo académico proceso intensificado por el contexto nacional mencionado e internacional con el ascenso de los fascismos, la Guerra Civil Española, encontrando a muchos universitarios haciendo sus primeras incursiones en la política partidaria¹³. La creciente radicalización ideológica también suscitó una nueva manera de entender la universidad y la relación con la política que hasta ese momento se habían mantenido como campos diferenciados. En esta situación y ante el proyecto del ejecutivo, generó también al interior de los partidos políticos una intensa actividad para presentar proyectos alternativos. En particular

11 El Congreso resultó un evento de gran convocatoria. El Comité Ejecutivo del Congreso estaba conformado por Presidente: Rafael Araya, Vicepresidente 1° Ricardo Levene, Vicepresidente 2° Juan B. Terán. Asimismo lo integraban los Decanos de distintas facultades de las Universidades de Buenos Aires, Córdoba, Litoral, Tucumán y La Plata. Participaron como miembros Titulares (con voz y voto en las deliberaciones del Congreso) todos los profesores titulares de las casa de estudio mencionadas. Contó con la adhesión del gobierno de Justo a través de su Ministro de de Instrucción Pública. Dr. Jorge de la Torre. Actas y trabajos del Congreso Universitario Argentino, Buenos Aires, 1937.

12 Para un examen exhaustivo de los trabajos y presentados en el Congreso véase Actas y Trabajos del Congreso Universitario Argentino, Universidad de Buenos Aires Buenos Aires 1937

13 El proceso de politización del campo intelectual argentino en los años 30' ha sido extensamente estudiado, véase Sigal, Graciano 2008, Fiorucci (2011) entre otros.

el Partido Socialista elaboró algunas propuestas en este sentido. Un grupo de intelectuales universitarios del partido (grupo Renovación que integraba el Partido Socialista, llevaba la firma de Alejandro Korn, Sánchez Viamonte, Guillermo Korn, Azanar, entre otros) plantea en un anteproyecto que la formación profesional debía ser independiente de la universidad (en escuelas profesionales) y ésta asume como misiones esencialmente la formación cultural y científica. Otro grupo integrado por Palacios, Mouchet, y González presentaron un anteproyecto alternativo que planteaba la articulación de las funciones cultural, profesional y científica de la universidad. Este último fue el que contó con los avales y fue presentado al Congreso Nacional (aunque no llegó a debatirse).¹⁴

Simultáneamente Julio V. González, uno de los principales dirigentes del movimiento reformista, presentó un proyecto de ley para substraerle a la Universidad de la potestad para otorgar títulos profesionales. La propuesta no prosperó debido a que no fue acompañada ni por los dirigentes universitarios no por los dirigentes políticos. Tal vez, la imposibilidad de generalizar la figura del profesor con dedicación exclusiva a la docencia y a la investigación en la Universidad fue la expresión más acabada del fracaso en los intentos por modificar el perfil profesionalista; esta figura sería retomada, años más tarde en la controvertida y primera ley universitaria del peronismo, la Ley N° 13.031 (Juarrós 2011)

El debate acerca de la cuestión universitaria y sus relaciones con la sociedad constituía un problema que también fue fuertemente debatido entre los estudiantes quienes presentaron un documento “Bases y fundamentos para una organización universitaria”-sancionado en ocasión del Segundo Congreso de Estudiantes Universitarios de agosto de 1932- donde se incorpora fundamentalmente la misión social para las casas de estudios relacionada con la preocupación por la justicia social y la responsabilidad de la universidad en este sentido.

El peso creciente de grupos de ideologías de tinte conservador, católico nacionalista tanto en el ámbito académico como político va definiendo un programa fuertemente antiliberal que coloca a la nación como eje articulador. A pesar de tener una conformación heterogénea los unía el rechazo al reformismo como autores del modelo liberal de universidad y culpables de las prácticas políticas que habían derivado en la crisis de la vida universitaria. Desde estos sectores se critica fundamentalmente la participación estudiantil en el gobierno universitario y resurge con intensidad la idea de que la universidad debía estar en consonancia con la nación, responder de algún modo a las exigencias del desarrollo del país. “La Universidad Argentina está indisolublemente unida a la conciencia nacional” reza el Ministro de Instrucción Pública Dr. Jorge de la Torre en el Congreso Universitario en ocasión de volver sobre el proyecto de ley de 1932. Reaparece una fuerte interpelación a las casas de estudio por su desvinculación de la realidad y los intereses nacionales vinculados a la crítica hacia una elite intelectual que no ha estado a la altura de los intereses nacionales. Cuestionamientos que luego van a formar parte de los fundamentos del

¹⁴ Para mayores detalles de estos y otros proyectos universitarios socialistas, véase Osvaldo Graciano (2008) Entre la torre de marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en la Argentina 1918-1955. Editorial Universidad nacional de Quilmes.

peronismo para la sanción de la Ley Universitaria de 1947 y poner en cuestión uno de los pilares de la reforma como es la autonomía universitaria.

En paralelo hacia finales de la década resurge la necesidad de algunos antiguos dirigentes reformistas de retomar aquellos fines que la Reforma planteaba a las universidades latinoamericanas y que se habían perdido en el camino: la función social de la universidad a través particularmente de la unión obrera-estudiantil. Deodoro Roca evoca en el aniversario de la Reforma de junio de 1936 una frase que sería recurrentemente recordada. “Jueces, policías y banqueros señorean la universidad plutócrata de 1936, cuya penuria docente sigue siendo la misma de 1918. Acaso ahora más “tóxica” que antes (...) El puro universitario es una cosa monstruosa 15. En esta frase expresa la crítica a la universidad profesionalista torre de marfil y la interpelación a trascender la esfera propiamente universitaria. La experiencia de la llamada Universidad Popular Alejandro Korn llevada a adelante por las agrupaciones socialistas tuvo ese sentido. El proyecto en línea con la corriente de universidades populares latinoamericanas tenía como propósitos extender la cultura universitaria entre los obreros y sectores medios y promover la discusión acerca de la situación política argentina, latinoamericana y mundial en clave histórica.

➤ *Un nuevo sentido: la función política y la Universidad Militante?*

El Golpe de junio de 1943 puso fin a un régimen caracterizado por sus prácticas fraudulentas y corruptas, es en este sentido que contó con un apoyo mayoritario del arco político. La heterogeneidad ideológica del movimiento de junio era innegable¹⁶, aunque rápidamente el sector nacionalista y particularmente católico se erigió como hegemónico, y prontamente todo el sistema educativo y en especial las universidades fueron puestas al servicio de este proyecto-ideológico¹⁷.

15 Respuesta de Deodoro Roca a la encuesta que él mismo promovió desde su periódico *Flecha*, con motivo de cumplirse dieciocho años de los episodios reformistas. Apareció en el núm. 14, del 15 de junio de 1936.

16 De acuerdo con la clasificación propuesta por C. Buchrucker, en las filas de los militares revolucionarios se observaron las siguientes tendencias político-ideológicas: “... 1) la línea del nacionalismo restaurador, que tuvo máxima influencia bajo la gestión del general Ramírez. 2) La tendencia nacionalista populista, cuya cabeza vino a ser el coronel Perón, y que logró imponerse bajo Farrell. 3) El grupo de oficiales aliadófilos, generalmente simpatizantes del conservadorismo y del radicalismo antipersonalista...”, Buchrucker, C., *Nacionalismo y Peronismo. La Argentina en la crisis ideológica mundial (1927- 1955)*, op. Cit., pág. 282.

17 En octubre de 1943 el ministerio de Justicia e Instrucción Pública fue ocupada por el ultracatólico Gustavo Martínez Zuviría, seguido luego por Baldrich y Etcheverry Boneo (reconocidos nacionalistas y católicos). El 31 de diciembre de 1943 el gobierno decretó la educación católica en las escuelas públicas bajo jurisdicción federal rompiendo con una larga tradición de educación laica establecida en la ley 1420 de 1884.

La concepción de universidad del sector gobernante apuntaba a formar una elite intelectual a la que se le añade un fuerte sentido nacional y la imperiosa necesidad de resguardar a las noveles generaciones de las ideas que trajo la Reforma. Para ello había que suprimir la autonomía institucional y académica. La Universidad debía retornar a sus fines originarios corrompidos en parte por las prácticas introducidas por la tradición reformista, la autonomía y el cogobierno eran algunas de ellas. En palabras de Jordán Bruno Genta-quien tuvo a cargo de la intervención de la Universidad del Litoral-:

“Su misión (la de la Universidad) es formar continuamente auténticas **aristocracias de la inteligencia** que aseguren junto con la existencia de meditación esencial la consagración de la idoneidad y de la responsabilidad de la función política. Debemos realizar la **restitución de la Universidad a su sentido nacional**, (...) y la salvación de la juventud de las frívolas ideas modernas”¹⁸ (el subrayado es nuestro)

La situación nacional sumada a la evolución de los acontecimientos de la Segunda Guerra llevaron a que los posicionamientos políticos adquirieran rasgos de un enfrentamiento cada vez más radical. Un grupo de personalidades destacadas entre las que se encontraban numerosos profesores universitarios a publicar una Declaración por la democracia, la solidaridad americana y la Constitución lo que instaló a la universidad como el sujeto hostil objeto de fuertes medidas políticas.¹⁹

En esos años, asistimos a la constitución del cuerpo universitario como actor político (Halperín, 2002; Sigal, 1991). En febrero de 1945 ante las presiones el gobierno comenzó un proceso de normalización de las universidades, estableciéndose la vigencia de los estatutos suspendidos en 1943, el fin de las intervenciones y la reincorporación de los docentes cesanteados²⁰. A pesar de este tenue retorno a la normalidad, profesores, estudiantes y autoridades se lanzaron a una campaña por la restitución de las libertades democráticas en el país y los principios reformistas en la universidad. La tradición de la reforma universitaria entendida

18 Citado en Mangone y Warley (1984), *Universidad y peronismo (1946-1955)*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina. Pág. 12. Bruno Genta fue uno de los hombres más influyentes del Gobierno del 43' quien junto a Martínez Zuviría, Baldrich y Etcheverry Boneo (reconocidos católicos y nacionalistas que asumieron la cartera educativa) delinearon el proyecto de universidad que la revolución de junio necesitaba.

19 El 17 de octubre de 1943 el presidente Ramírez ordenó la cesantía de todos aquellos que habían firmado el manifiesto en el que se solicitaba la restauración del régimen democrático, acusándolos por "antiargentinos" o "izquierdismo". Numerosos profesores universitarios quedaron fuera de la vida universitaria

20 Decreto PEN N°3157/945 firmado por el Presidente Farrell el 10 de Febrero de 1945 que declara reincorporados a todos los profesores titulares, extraordinarios y adjuntos declarados cesantes en 1943.

desde el culturalismo de Williams como “una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un pasado preconfigurado” resulta una operación que subyacentemente perseguía la custodia del orden hegemónico liberal que veían amenazado. En este periodo el cuerpo universitario fue tomando un rol protagónico encarnando el espacio opositor al régimen identificado cada vez más como autoritario, antiliberal y antidemocrático.

Este protagonismo universitario puso nuevamente en el centro del debate la problemática de la Universidad y la relación con el Estado, la sociedad. Reaparece con fuerza la cuestión universitaria y la necesidad de definir o redefinir los fines y misiones de las casas de estudios superiores. Durante el convulsionado año 1945 asistimos a numerosas conferencias, artículos académicos y periodísticos sobre el tema universitario. La revista de la Universidad de Buenos Aires (RUBA) por ejemplo, incluye en los números de ese año notas relacionadas con las misiones y funciones de la universidad además de publicar leyes, reglamentos y estatutos de otros países como México, Brasil, Chile, entre otras. Si bien el espacio opositor los aunaba el rechazo al gobierno de junio y particularmente a su política universitaria, la idea de universidad y la visión acerca de las transformaciones acontecidas con la Reforma por la comunidad universitaria era por lo menos heterogénea.

Para muchos sectores vinculados a agrupaciones políticas particularmente juveniles, el problema universitario no escapaba a sus reflexiones. Los jóvenes aunados en FORJA publican en 1943 un folleto donde explicitan su idea de universidad cogobernada y vinculada a las necesidades del país y expresan su posición respecto del devenir de la universidad donde "Se ha desenvuelto de espaldas al país, ajena a su drama y a la gestación de su destino. Costeada y mantenida por el esfuerzo de todos los argentinos, movió a las sucesivas promociones a buscar en el título profesional la satisfacción -cada día más problemática- de la propia comodidad..". (Documento de la Organización Universitaria). Al mismo tiempo la cuestión de la participación estudiantil en el gobierno universitario continúa siendo resistida por muchos sectores de la corporación profesoral "La masa estudiantil es lo transitorio; el claustro de profesores es lo permanente y el que funda, consolida y dirige todo lo que atañe a la Universidad". (Emilio Dickman. Prof. Titular de Ingeniería legal en la Universidad de La Plata; Prof. Adjunto de Economía y Financiación de Obras de la Universidad de Buenos Aires. pág 243).

En el mismo año de 1945 se publicó un libro sobre el problema universitario producto del aporte de diferentes especialistas y actores universitarios donde se manifestó un consenso general acerca de la crisis de la Universidad, crisis que algunos interpretan como de sentido, otros de gobierno y otros como consecuencia de la reforma. Reaparece con fuerza la interpelación a la universidad y su relación con el país "la función de la Universidad está ligada de una manera absoluta a toda la vida política y social del país. La Universidad (...) responde en su existencia a las necesidades generales del país (...). La Universidad debe responder a las necesidades argentinas (...)". (Clodomiro Zavalla. Prof. Tit. Derecho. Ex-Vicerrector, ex Vicedecano; Pág 390).

Los acontecimientos del 17 octubre 1945 develaron no sólo la intervención obrera en la escena política sino también la oposición con los universitarios configurando un conflicto social y cultural que marcaría toda la década. Los sucesos de octubre impactaron notablemente en los

universitarios quienes reconocieron en ese acto tan simbólico la ruptura de una de las banderas rectoras derivadas de la reforma: la unión obrera- estudiantil. En particular para los sectores vinculados a la universidad implicó no sólo la necesidad de salir a disputarle al peronismo en creciente ascenso la adhesión de los trabajadores sino también un replanteo del proyecto de universidad que ellos sostenían. La misión social de las casas de estudio, su vinculación con las necesidades del pueblo toma centralidad en los discursos sobre la universidad "que no está por encima del pueblo sino arraigada en el pueblo mismo". (Romero, J.L La Vanguardia 1945). Del mismo modo y quizás más significativa es la apelación a la función política de la casa de estudio que surge como complementaria a la función social y es definida a través del compromiso con los partidos políticos en defensa de la democracia y la libertad. Toda una novedosa demanda a la acción de la universidad en el campo político.

El año 1945 marcó para la universidad un año decisivo en relación al campo político de la que hasta el momento se había mantenido de algún modo resguardada (lo que involucraba su autonomía), no sólo tomando posición militante como actor político (Halperín, 1962, 2002). Esta renovada concepción de universidad política sostenida por los sectores universitarios opositores, permanece de algún modo ya inalterable aún en el escenario marcado por su derrota ante Perón en las urnas en el año 1946 y los años iniciales de su gobierno, prescribiendo la puja con el proyecto universitario del gobierno que para fijar el sentido de la universidad.

› *Algunos comentarios finales*

El peronismo con su proyecto de universidad puso en el debate público la razón de ser de esta institución y los vínculos con el Estado y la sociedad. Planteó una idea de universidad vinculada fuertemente a la nación -integrado a su programa para el país- y con acento en la responsabilidad social de los egresados, ya sean profesionales o científicos. Buena parte de la historiografía describe el proyecto de universidad -plasmado en especial en la Ley 130131- como un avasallamiento contra la universidad reformista emplazada sobre una concepción liberal y profesionalizante de la institución donde se subyugaron los principios pilares de este modelo como la autonomía y cogobierno. Concebir a la universidad como un producto histórico-social y por tanto atravesado por las coyunturas políticas y económicas nos lleva indagar las tensiones y las pugnas que acontecieron en el proceso de constitución del modelo liberal como hegemónico y que confrontó luego fuertemente con el peronismo. La universidad no fue indiferente para las distintas fuerzas políticas, se constituyó en un constante espacio de disputa resultado de los intentos de imponer concepciones de Estado, sociedad y universidad. La autonomía, los fines y la relación con la sociedad son algunas de las cuestiones que a la llegada del peronismo aún estaban en debate pero que para muchos sectores se tornaron entonces indiscutibles.

21 Derrida Jacques. "Las Pupilas de la Universidad" en: *Cómo no hablar y otros textos*, Proyecto A, Barcelona, 1997.

> **Fuentes:**

- Actas y trabajos Congreso Universitario Argentino 1936
- El problema Universitario Argentino. Bases para su solución. Ed. Colmena. 1945
- Diario La Vanguardia. Ediciones Casa del Pueblo. Período 1945-1948
- Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria.
- Ley Avellaneda 1885.
- Proyecto de ley “Régimen de las Universidades Nacionales” 13 de Mayo de 1932

> **Bibliografía**

- ACHA, O. (2001). *Interpretaciones del peronismo (1955-1960)*. Buenos Aires, La Colmena.
- ALTAMIRANO, C. (2001). *Bajo el signo de las masas (1943 – 1973)*, Buenos Aires, Ariel.
- BUCHBINDER, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- FIORUCCI, Flavia (2011). *Intelectuales y Peronismo. 1945-1955*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- GRAMSCI Antonio (2003): *Cartas de la cárcel (1926-1937)*. México, ERA-Fondazione Istituto Gramsci,.
- GRAZIANO, O., (2008). *Entre la Torre de Marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en la Argentina. 1918 – 1955*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- HALPERIN DONGHI, T. (2002. Edic 1962). *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Eudeba.
- MOLLIS, M. (2002). *Universidades y Universitarios en la historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Mimeo.
- PLOTKIN, M. (2007). *Mañana es San Perón*. Buenos Aires, Editorial Prometeo.
- RECALDE, A. (2007). *Universidad y Liberación Nacional*. Buenos Aires, Editorial Nuevos Tiempos.
- SIGAL, S. (1991). *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- SOMOZA RODRÍGUEZ, M., (2006). *Educación y política en Argentina (1946 – 1955)*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- SUASNÁBAR, C. (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires, Flacso Manantial.
- TERÁN, O., (2008). *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810 – 1980*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- WILLIAMS R. (1997). *Marxismo y Literatura*, Buenos Aires: Editorial Península/Biblos,.
- (2003). *Palabras Clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad, 1ª ed.* – Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.

El abandono universitario. Un análisis histórico sobre el abordaje del fenómeno

Santos Sharpe, Andrés/IIGG – UBA - andres_iss@yahoo.com.ar

Eje: Educación desde una perspectiva histórica

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: abandono, deserción, universidad, abordajes*

» **Resumen:**

El presente resumen propone un avance del proyecto de investigación “El fenómeno del abandono en los estudios universitarios. Un acercamiento a las narrativas estudiantiles en la Universidad de Buenos Aires” (Beca CONICET Tipo I) en el marco del proyecto UBACyT “La universidad pública en la Argentina. Estudios sobre historia, política y vida cotidiana” dirigido por Sandra Carli.

Dicha investigación pretende analizar las narrativas de jóvenes que hayan abandonado sus estudios universitarios e indagar las razones de esta decisión; cuáles eran sus expectativas iniciales, qué significó/a para ellos ese tránsito más allá de la inconclusión de una carrera y qué implicancias tuvo en el espacio en el que desarrollan sus prácticas sociales.

Para ello se utilizó como fuente primaria las entrevistas a jóvenes de distintas carreras, pero también indagando los discursos públicos que circulan en relación al abandono y las maneras de comprender dicho fenómeno a partir de investigaciones realizadas sobre todo desde la década del ‘70 cuando se expandieron los estudios referidos al tema.

La ponencia analiza la literatura existente en relación al abandono universitario, tomando como base libros, informes y artículos de investigación. En este sentido se clasificó a los estudios sobre abandono universitario en tres tipos de enfoques: aquellas investigaciones que indagan el abandono en relación a las desigualdades sociales, culturales y simbólicas previas al ingreso a la universidad (el modelo francés); los estudios que focalizan más en los aspectos institucionales y de integración social como motivos principales del abandono (el modelo norteamericano); y los aquellos que analizan el fenómeno desde una mirada que hace foco no al abandono como problemática sino de aquello que consideran sus “consecuencias”, particularmente, el gasto a nivel económico que el abandono generaría.

Cada uno de estos enfoques, que se han desarrollado principalmente entre los años ‘60 del siglo XX y la actualidad, han estado vinculados con ciertas disciplinas, visiones y problemáticas sobre la universidad y los jóvenes.

En el caso de la Universidad de Buenos Aires la problemática del abandono de los estudios tuvo relevancia en el pasado reciente y la actualidad por la problemática de la masividad y los debates existentes sobre el dispositivo de ingreso.

> *Introducción*

Tanto a nivel internacional como en el país, la expansión de los estudios sobre abandono tuvo sus inicios tempranos en la década del '50 y se consolidaron a finales de los '60, la mayoría de los casos acompañados por informes y censos universitarios en cada país.

El abandono en la universidad no siempre fue considerado como un tema a analizar y, menos aún, como un inconveniente. Tradicionalmente siempre hubo una mirada muy desde el logro individual que soslayaba un análisis pertinente sobre la temática. En la literatura referida a la educación universitaria y en los discursos de los rectores, decanos y referentes de las universidades públicas del país se observa un trasfondo “darwiniano” de la educación, en el sentido de que la graduación era el indicador principal para clasificar a “los mejores” en cada área del conocimiento. Caricaturizándolo levemente la idea base que permeaba la idea predominante sobre quiénes se graduaban y quiénes no, se puede resumir en la siguiente premisa: se gradúan los mejores, los que pueden graduarse. En este sentido, la deserción es un proceso “natural”, y si es natural, no es un problema (o por lo menos no uno a resolver).

Dicha percepción sobre el abandono en Argentina se puede observar incluso en ensayos de reformistas del '18 y no únicamente en las esferas más conservadoras de la academia. Resumidamente, numerosos ensayos de autores como Alejandro Korn, Alberto Palcos, Pedro A. Verde Tello, Saúl Alejandro Taborda, Arturo Orgaz, entre muchos otros (Del Mazo; 1941), escritos en los años inmediatamente posteriores a la reforma o en su décimo o vigésimo aniversario referían, en mayor o menos medida al mismo punto cuando nombraban a los estudiantes que abandonaban.

Sin detallar demasiado en las circunstancias que derivaron en la consolidación del fenómeno del abandono como una cuestión social a analizar más allá de la individualización del problema, se puede sugerir que dicha percepción surgió luego de la supresión de los aranceles a la educación superior en 1950 y su posterior masificación.

En esta época se observa una de las primeras veces que apareció claramente tematizado la cuestión del abandono universitario pensado como una problemática a tener en cuenta en las políticas universitarias en un discurso de Alejandro Ceballos (AA.VV. 1957) quien fuera el rector-interventor de la Universidad de Buenos Aires luego de los cortos períodos de José Luis Romero y José Babini.

Casi contemporáneamente, distintos investigadores ya abarcaban la temática desde el análisis sociológico en trabajos de Jorge Graciarena *Diseño de un modelo de investigación sobre la deserción estudiantil universitaria* (1961), de Hilda Habichayn *Deserción universitaria* (1965) y *Regularidad y origen social de los estudiantes universitarios* de Germani y Sautu (1965).

Sin embargo, estos autores inaugurales en Argentina reconocían que “esto ha sido reiteradamente probado en investigaciones sociológicas que se han realizado en Europa y Estados

Unidos” (Graciarena, 1961:2). El propósito de este artículo es, entonces, dar cuenta de aquellos estudios sobre abandono universitario que tuvieron peso y lo siguen teniendo en relación a como se orienta y comprende el fenómeno. Para ello se distinguen tres tipos de enfoques: aquellas investigaciones que indagan el abandono en relación a las desigualdades sociales, culturales y simbólicas previas al ingreso a la universidad (el modelo francés); los estudios que focalizan más en los aspectos institucionales y de integración social como motivos principales del abandono (el modelo norteamericano); y los aquellos que analizan el fenómeno desde una mirada que hace foco no al abandono como problemática sino de aquello que consideran sus “consecuencias”, particularmente, el gasto a nivel económico que el abandono generaría.

Cada uno de estos enfoques, que se han desarrollado principalmente entre los años ‘60 del siglo XX y la actualidad, han estado vinculados con ciertas disciplinas, visiones y problemáticas sobre la universidad y los jóvenes.

› *El Modelo Norteamericano*

El caso norteamericano tuvo un recorrido inicial en algunos aspectos similar al de Argentina. Según Berger, Blanco y Lyon (2012), los primeros estudios claramente focalizados sobre el fenómeno del abandono universitario aparecieron en la década del ‘30 las cuales, en general, terminaban haciendo eje en lo que denominaban la “student morality” que era originalmente conceptualizada como aquellos aspectos de la personalidad que hacían que los estudiantes fueran incapaces de graduarse (Berger, *et al*; 2012:11), perspectiva que puede homologarse a la de aquellos primeros intelectuales que sentenciaban el abandono bajo la frase “al que natura no da, Salamanca no presta” (Orgaz en Del Mazo; 1941:80).

Luego de la Segunda Guerra Mundial, hubo un segundo crecimiento muy importante de la población estudiantil en Estados Unidos (el primero fue durante la década del ‘20 [Seidman; 2012]), debido en parte por un lado al crecimiento económico y a la mayor capacidad de consumo de algunos sectores de la sociedad norteamericana y, por otro, al regreso de más de 2 millones de veteranos de guerra que se incorporaron a la universidad haciendo uso de una ley denominada “*Servicemen's Readjustment Act*”, la cual buscaba promocionar entre los soldados ya desmovilizados su incorporación a los estudios universitarios o técnicos con la ayuda de grandes beneficios financieros (Thelin; 2004).

Finalmente otro elemento más tardío pero de gran impacto fue en 1965 la redacción del *Higher Education Act*, la cual otorgaba créditos accesibles a quienes quisieran comenzar cualquier estudio universitario (McDonough y Fann, 2007).

En este contexto de masificación de la universidad norteamericana, un estudio no directamente vinculado con la universidad pero que dinamizó las investigaciones sobre abandono fue el Reporte

Coleman en Estados Unidos en 1964¹ que si bien se centró en escuelas públicas, sus análisis posteriores tuvieron implicancias en los estudios sobre educación superior.

Coleman y coautores concluyeron que el desempeño de los alumnos, que definieron tomando como base los resultados del examen de ingreso a la universidad, no se relacionaba tal como se pensaba hasta ese momento con las características, la jerarquía o el nivel de las escuelas sino que prioritariamente con los antecedentes y el estatus social de sus familias. De esta manera Coleman empleó cierta noción de *capital social* de manera temprana concluyendo su reporte con el convencimiento de que la calidad de la experiencia educativa se encontraba más vinculada a la composición social de la población estudiantil que al desempeño de las instituciones (Coleman *et al*; 1966).

A partir del Reporte Coleman se produjeron múltiples investigaciones y modelos explicativos sobre los factores asociados a la permanencia y el desempeño de los estudiantes en la educación superior. De hecho, su publicación fue tan parte agua que a partir de ese momento las revisiones históricas de los estudios sobre abandono universitario clasificaban las investigaciones en dos grupos: antes y después del Reporte Coleman (Tinto, 1973; Demetriou y Schmitz-Sciborski, 2011; entre otros).

Sin embargo, si bien hubo algunos trabajos iniciales que siguieron una línea de investigación basados en la creencia de que los centros educativos producían poca diferencia en el logro académico alcanzado por los jóvenes y que el estatus social marcaba la mayor diferencia, trabajos posteriores analizaron estos hallazgos desde nuevas miradas; Anderson, 1967; Augustine, 1966; Cope, 1969; Bossen y Burnett, 1970; Di Cesare *et al*, 1970; Gold, 1970; Rossman y Kirk, 1968; Winther *et al*, 1969; por solo nombrar algunos de los más citados, pero particularmente los autores que más trabajaron sobre el abandono y que establecieron un derrotero en el estudio del fenómenos fueron Astin (1970; 1971; 1984), Spady (1970; 1971), Pascarella (1985) y especialmente Tinto (1973; 1975; 1981; 1986; 1992 [1ª ed. 1987]). Estos nuevos trabajos son los que interesan por su alcance en relación al abandono universitario.

Uno de los aspectos en común entre todos estos últimos estudios citados es que presentaban mayoritariamente una metodología que se basaba en la conformación de modelos que pretendían identificar las variables e indicadores de mayor peso en la decisión de los estudiantes para permanecer en la universidad o abandonarla. De esta manera, además de los antecedentes familiares de los estudiantes destacados en el Reporte Coleman, los modelos fueron identificando e incorporando nuevos factores de influencia.

1 El Reporte Coleman en Estados Unidos en 1964 surgió como una demanda del Congreso de dicho país cuando le solicitó al Comisionado de Educación realizar un censo que sirva como insumo para investigar las causas de "la falta de igualdad de oportunidades en educación para individuos de distintas minorías" [étnicas, religiosas etc] (Coleman; 1966:1 –la traducción es propia). Esto condujo a un estudio nacional que abarcó 600.000 estudiantes, 60.000 maestros y 4.000 escuelas públicas. En él se intentó relacionar los antecedentes familiares (tomando en cuenta estatus socioeconómico y étnico), la variables de equidad en la escuela (integración de niños blancos y afro-americanos) con los resultados que los estudiantes obtenían en los exámenes y con sus actitudes hacia el ingreso a la educación superior (Coleman, *et al*. 1966)

Con el tiempo dichas investigaciones fueron corriendo el eje *mainstream* de la investigación norteamericana sobre abandono universitario desde los antecedentes familiares (Coleman; 1964) e incorporando nuevas variables de análisis. Poco tiempo después del primer modelo de Astin, surgió el de Spady (1970, 1971: *Emperical Model of the Undergraduate Dropout Process*), quien creó el primer modelo reconocido en los estudios sobre el fenómeno (Demetriou y Schmitz-Sciborski; 2011:3) y se focalizó en aquellos factores que en mayor o menor medida contribuían a la *integración social* del sujeto y estaban indirectamente vinculadas a la *decisión* del sujeto de abandonar los estudios universitarios (Spady; 1970).

El trabajo de Spady fue condición de producción de la que, hasta ahora, es la obra más citada en relación al fenómeno. Me refiero a los trabajos de Vincent Tinto quien realizó también una serie de modelos que aplicó a los estudios sobre abandono universitario. En 1973 escribió junto con John Cullen un primer bosquejo del “Modelo de Integración del Estudiante” (*Student Integration Model-SIM*), que en 1975 sería reelaborado por Tinto bajo el nombre de “Teoría de Salida de Estudiantes” (*Theory of Students Departure*).

Esa primera versión de 1973 fue sujeta a diversas revisiones hasta tener su forma más acabada en 1987 (*Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition*), aunque el planteo central se mantuvo. Básicamente, la idea motriz de la investigación de Tinto consistía en que los estudiantes abandonan los estudios porque no se integran social y académicamente al nuevo medio; en este sentido, Tinto analiza el papel que desempeñan “las influencias institucionales en el desarrollo social e intelectual de sus alumnos” (Ramírez García, 2013:36) inspirado en las obras de *El suicidio* (Durkheim, 1982 [1ª ed. 1897]) y en *Los ritos de paso* (Van Gennep, 1986 [1ª ed. 1909]), particularmente por los conceptos de suicidio de *tipo egoísta*² y el de *transiciones*³ puesto que consideraba que le permitía realizar una analogía con el abandono estudiantil.

Si bien los aportes de Tinto no estuvieron exentos de críticas (Tierney, 2000; Weidman, 1982), sus investigaciones marcaron un canon en los estudios sobre abandono y el uso de modelos de análisis en las ciencias sociales norteamericanas.

Sin embargo, a partir de la década del ‘80, diversos investigadores vinculados a la temática sostuvieron que el interés de buscar los factores que inciden en el abandono restringiendo el análisis a lo cuantitativo terminó presentando ciertas limitaciones. Pascarella y Terenzini, impulsores del fenómeno a partir de modelos de análisis en los ‘80 en 1998 propusieron como necesario promover un

2 Recordemos que Durkheim propone cuatro formas de suicidio: altruista, anómica, fatalista y egoísta. Este último tipo de suicidio “ocurre cuando las personas son incapaces de integrarse y establecer afiliaciones en las agrupaciones sociales” (Tinto, 1992:109) y, siguiendo el paralelismo, concluye que los estudiantes que no se integran, se suicidan (abandonan).

3 El autor de *Los ritos de paso* dice que los individuos pasan por numerosas transiciones (juventud – adultez – vejez; soltería – matrimonio; etc) que implican la necesidad del sujeto para integrarse a “nuevos mundos”. Tinto lo recupera para pensar las etapas de cambio representadas por el tránsito del colegio de nivel medio a la universidad.

mayor uso de métodos cualitativos al señalar que la población de interés comenzó a diversificarse y que, por tanto, los estudios basados en modelos de análisis no permiten profundizar en las complejidades que sólo “las aproximaciones cualitativas, juiciosas y creativas, son capaces de proporcionar” (Pascarella y Terenzini, 2005).

Según Feldman, *et al* (2008:369), en la construcción de modelos se incluye, se excluye y se estiman efectos; de esta forma concluyen que restringir el análisis a lo cuantitativo así como a la búsqueda de relaciones entre variables de la institución y de los individuos por medio de elaborados indicadores, ha presentado algunas limitaciones sobre todo en lo que respecta a no visualizar aquello que se relaciona con los procesos. A pesar de ello, la investigación sobre el abandono a partir de modelos de análisis sigue siendo la predominante en Estados Unidos.

› *El modelo francés*

La perspectiva francesa dejó una impronta muy fuerte en la investigación sobre abandono, particularmente referido a educación secundaria, pero las implicancias de estas investigaciones se ampliaron a los estudios sobre universidad.

En consonancia con las investigaciones matrices en Argentina y en Estados Unidos, fue en la década del '60 cuando surgen los primeros estudios que dinamizaron el análisis sobre abandono en Francia. Particularmente en 1964 el trabajo de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, en un contexto de fuerte vinculación con el posterior movimiento estudiantil en 1968 y de reencuentro con la obra de Durkheim.

No voy a realizar una reseña de *Los herederos* en este capítulo, pero sí vale la pena destacar algunas lecturas particulares que se realizaron a *posteriori* de la primera edición; en esas interpretaciones pesó mucho el uso en contexto que se realizó de esa investigación: Alain Gras (1976) menciona que durante los acontecimientos de mayo de 1968 en Francia ese libro fue considerado por los estudiantes como bandera de denuncia de un sistema educativo (y particularmente el universitario) que fue perpetrado para “elegir a los (ya) elegidos”, sentido que Gras define como una lectura en clave moral (1976) como si sus páginas constituyeran una suerte de juicio de responsabilidad al sistema educativo.

Pocos años después, en 1970, se publicó *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Bourdieu y Passeron, 1996); la publicación de ese libro y las interpretaciones en contexto que se realizaron junto con *Los herederos*, derivó a que estos autores fueran identificados junto con otros (Bernstein, Baudelot, Establet, Bowles, Ginis) como *reproduccionistas*, incapaces de considerar la idea construcción de experiencias con sujetos susceptibles de ir más allá de la internalización de normas y la asunción pasiva de roles (Ramírez García, 2013:46). Frente a estas lecturas, Bourdieu remarcó en el Prefacio a la reedición de *La Reproducción* que muchos científicos se “dejaron guiar por la etiqueta ejercida por el título (Bourdieu; 1998:59).

Pero dejando de lado la discusión sobre cómo leer a Bourdieu, el principal aspecto que quiero destacar respecto a *Los herederos* es que dinamizó el campo de la sociología de la educación y, como contrapartida, fue una investigación que articuló los debates sobre el abandono en la

universidad en torno suyo. De alguna manera, muchas de las investigaciones surgidas en esos años en Europa, dialogaban o discutían con *Los herederos*.

Por supuesto, la perspectiva bourdieana no fue la única que se desarrolló desde la década del '60 hasta la actualidad; hubo trabajos que representaron un cambio significativo en las perspectivas de investigación sobre la temática; estudios de carácter más cualitativo que recurrieron a variados métodos, desde entrevistas, grupos focales, a observación en campo.

Uno de los primeros trabajos en marcar una diferencia es el de Coulon, quien desde una perspectiva etnometodológica refiere a que el éxito universitario consiste en gran medida en el aprendizaje del *oficio de estudiante*, el paso “del estatus de alumno al de estudiante” (Coulon; 2008:31), transformación que va acompañada de un proceso de afiliación que es a la vez institucional e intelectual; quienes no se afilian, fracasan (2008:32). De la misma manera que Tinto (1992), Coulon (1997) apela al concepto de *ritos de paso* de Van Gennep para analizar la transición del estudiante que llega a un nuevo espacio pero plantea que la afiliación es un pasaje hacia la adquisición del lenguaje universitario: se alcanza cuando el sujeto se apropia de las reglas que organizan la vida social e intelectual del ambiente universitario. Asimismo, Coulon comparte cierta perspectiva con Bourdieu y eso puede observarse en cómo analiza la constitución de un miembro como tal en una comunidad universitaria, de lo que entiende que afiliarse, “es forjarse un *habitus* de estudiante” (1997:80).

Otros autores ampliamente reconocidos que han realizado abordajes desde la experiencia de los sujetos fueron Dubet y Martuccelli (2000) en su libro *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* originalmente publicado en 1996 y que luego Dubet continuó con *Los estudiantes* (2005) y en cuyas investigaciones reflexionaron sobre los procesos de integración social y las tensiones que se generan cuando las normas que de alguna manera regulan las acciones institucionales pierden legitimidad como factores de cohesión sistémica. Así la socialización dejó de ser concebida como proceso único y terminado para convertirse en una realidad abierta y múltiple.

Por otro lado, también se han desarrollado abordajes metodológicos diferentes: tal es el caso de Erlich (1998) quien analizó los modos de vida y comportamientos estudiantiles dentro y fuera de los planteles. Erlich analiza los “procesos biográficos” que organizan la existencia, explora la manera en que las prácticas sociales dan sentido a los modos de vida estudiantil y examina diferentes dimensiones de la cotidianidad: estudios, condiciones de vida, modos de residencia y sociabilidad, así como diversiones y prácticas culturales.

Sin embargo, la perspectiva Bourdieana sigue teniendo peso: en un trabajo que guarda similitudes con *Los Herederos*, Lapeyronnie y Marie (1992:12) hacen un estudio similar pero sobre la universidad de masas y no la de elite del '68. Así, se puede observar que una importante decisión metodológica asumida en varios trabajos de la vertiente francesa post-Bourdieu ha sido partir del punto de vista de los estudiantes, del “mundo vivido por los actores”. Ese mismo recurso es considerado como valioso en el presente trabajo para comprender la naturaleza del espacio en el cual los jóvenes se desenvuelven; se parte del hecho de que su visión no es ni verdadera ni falsa, sino que es la que en mayor o menor medida guía sus acciones.

› *Recorrido en Argentina en las últimas décadas y la perspectiva económica*

Los estudios sobre abandono en América Latina tuvieron recorridos divergentes. Particularizando en el caso Argentino predominó el modelo francés⁴, es decir aquellos estudios que por un lado que indagan el abandono en relación a las desigualdades sociales, culturales y simbólicas previas al ingreso a la universidad, así como también las relaciones de dominación y las diferenciaciones jerárquicas entre los distintos establecimientos de educación superior estratificados por prestigio, recursos y selectividad de alumnos y docentes por el que miembros de ciertos sectores sociales son canalizados a segmentos institucionales de menor estatus. Dentro de esa posición teórica se encuentran los trabajos de Ezcurra (2011a y 2011b), de Gluz y Rosica (2011a y 2011b), de Grandoli (2011), de Aponte-Hernández (2008), de Casillas, Chain y Jácome (2007), de Lopera Orquendo (2007), de García de Fanelli (2005) y de Giovagnoli (2002).

Dentro del segundo grupo de antecedentes, se encuentran los que analizan el rol de los estudiantes y sus experiencias, al entender que el estudiante “elabora una experiencia que articula una manera de ser joven y una relación con los estudios” (Dubet; 2005:1). Dentro de esta perspectiva se encuentran los escritos de Krotsch (2001, 2003 y 2004) y Carli (2003; 2012).

Sin embargo se propone acá una tercera categoría que no puede dejarse de lado para agrupar a los estudios que analizan el fenómeno del abandono desde una perspectiva que focaliza en las trayectorias post-abandono de los estudiantes en su vinculación con los recursos económicos del estado, el empleo mientras se está estudiando, el mercado de trabajo de las carreras que eligen los estudiantes, los recursos económicos de las familias de los estudiantes; se interpreta el abandono de los estudios universitarios como un “derroche” en términos financieros tanto para el estudiante, como para la familia, las instituciones implicadas (ej. la universidad) y para el estado. La preocupación no está tanto en el sujeto estudiante, ni en la institución como agente sociabilizador, sino en la “pérdida” de lo que se entiende como una mera inversión económica.

Principalmente, se decidió dar cuenta de estos trabajos debido a la gran producción existente y porque son aquellos que más refieren a las trayectorias pos-abandono de los estudiantes, algo que en lo que la presente investigación pretende aportar. Sin embargo, se diferencia de los dos modelos anteriores en el hecho de que la pregunta motora en estas investigaciones está vinculada principalmente con dos aspectos: primero, sugieren que las causas que impulsan el abandono están relacionadas con aspectos materiales del sujeto que abandona (necesidad de trabajar a tiempo completo, familia de bajos recursos económicos, incapacidad de costear la universidad, etc.) y segundo, con algunos de los efectos que el abandono genera como considerar los costos para la sociedad que luego no se ven patentados en un

⁴ No fue así en el caso de otros países de la región, como en México, donde predominó el Norteamericano.

profesional formado, la interrupción del abandono en universidades privadas que les imposibilita a éstas prever sus recursos, su vinculación con el mercado de trabajo.

Uno de los planteos inicialmente más recurrentes eran los enfoques que proponían considerar a la universidad como una empresa. Así, por ejemplo, podemos situar el trabajo de Alberto Aráoz quien en 1967, desde el instituto Di Tella, desarrolla las ventajas que tendría que la universidad dejasen de estar “manejadas por educadores” para que intervengan en su gestión “hombres de empresa que utilizan las herramientas propias de su oficio como estudio de métodos y de procesos, control de costos y control de calidad, para citar sólo algunos”.

En el mismo año, el Dr. Julio Olivera, reconocido economista dos veces postulado al premio Nobel por Argentina, realizó un estudio sobre la UBA en el que se mostraba preocupado por aumentar la eficacia de la misma (entendida, entre otros aspectos, en la calidad y el número de graduados en relación a la cantidad de ingresantes). Para ello, Olivera veía un primer problema en la definición del “producto” de la universidad, el cual finalmente definió como una “sumatoria de productos parciales”, como la investigación, la contribución al nivel intelectual y científico de la universidad, y, en relación a las carreras, “puede ser definido de diversas maneras, como las horas-alumno impartidas, el número de exámenes pasados con éxito, y el número de graduados”.

Se puede afirmar que ahí empieza una tradición que pensaban a la universidad a partir de conceptos y categorías de la economía, corriente tradicionalmente asociada a la postura neoliberal que predominó en la Argentina en los ‘90s, tuvo gran difusión durante el desarrollismo y aún en la actualidad se encuentran trabajos académicos.

Por un lado, la tradición norteamericana, al igual que sus trabajos más sociológicos, desde la economía desarrolló *modelos econométricos* que retoman algunas de las hipótesis de Tinto como el caso de Heckman y Singer (1984), Barone (1993) o Montmarquette *et al* (2007), que si bien se diferencian en las categorías que retoman para construir sus modelos, aquellos aspectos que retoman como determinantes, la metodología es similar. En Argentina por su parte, se pueden observar trabajos similares, como el caso de Giovagnoli (2002), Luciano di Grecia (2007) o el Dr. Alberto Porto (2002). En los tres casos, el planteo general fue analizar el abandono, la graduación y/o el rendimiento de los estudiantes universitarios a partir de modelos para estimar sus efectos y alcances.

› Conclusiones

En principio, vale aclarar que la intención de la ponencia era dar cuenta de la literatura existente en relación al abandono universitario, tomando como base libros, informes y artículos en su vinculación con los estudios en Argentina. Sin embargo, un aspecto en común que dichas investigaciones mantienen es que suelen plantear distintas interpretaciones acerca de las implicancias negativas del abandono para la sociedad (fracaso estudiantil, derroche financiero, ineficacia institucional, una desigual distribución del capital cultural y académico, fortalecimiento de las desigualdades sociales, culturales y simbólicas previas al ingreso, etc).

Una propuesta sería reflexionar, desde una mirada centrada en las experiencias de los estudiantes, en las implicancias positivas del paso por la universidad para la sociedad, que no fueron tenidas en cuenta ni analizadas hasta ahora; las razones que los sujetos esgrimen para explicar el abandono de los estudios y la reflexividad acerca del papel de los dispositivos institucionales, de los docentes, de las carreras, de los pares, en la continuidad o no de los estudios

› **Bibliografía**

- AA.VV. *La Revolución Libertadora y la universidad (1955 – 1957)*. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia, 1957.
- Anderson, Bert (1967). *Comparison of Enrolled and non-enrolled applicants for Modesto Junior College, Fall 1966*. California: Modesto Junior College visto en Education Resources Information Center (ERIC) N° ED014303 <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED014303.pdf> el 10 de junio de 2014.
- Araoz, A. (1968). "Comentarios sobre el trabajo del Dr. Julio Olivera: La Universidad como unidad de producción.". *Revista Económica Año XIV- Numero 1-2 Enero-Agosto 1968*. Universidad Nacional de La Plata.
- Astin, Alexander (1970). "The methodology of research on College impact" (parts I, II). *Sociology of Education* Vol 43, N°3, summer 1970. Ed. American Sociological Association, visto en Education Resources Information Center (ERIC) N° ED041948 <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED041948.pdf> <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED045080.pdf> el 10 de junio de 2014.
- Astin, Alexander (1971). *Predicting academic performance in college*. Nueva York: Free Press.
- Astin, Alexander (1984). "Student Involvement: A developmental theory for Higher Education" en *Journal of College Student Personnel* Vol 25 N°5, pp. 297-308, visto en <http://kvccdocs.com/KVCC/2013-Spring/FY125-OLA/content/L-17/Student%20Involvement%20Article.pdf> el 10 de junio de 2014.
- Augustine, Roger (1966) *Persistence and attrition of engineering students, a study of freshman and sophomore engineering students at three midwestern universities*. College of Engineering, Michigan State University visto en Education Resources Information Center (ERIC) N° ED014740 <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED014740.pdf> el 10 de junio de 2014.
- Berger, Joseph; Blanco Ramírez, Geraldo; Lyons, Susan (2012). "Past to present: a historical look at retention" en Seidman, Alan *College student retention: formula for student success*. Rowman & Littlefield, Maryland, USA.
- Bossen, Doris y Burnett, Collins (1970). *What Happens to the Withdrawal Student?* en *Junior College Journal* N°40(June 1970): 30-32.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1964). *Les étudiants et leurs études*. Cahiers du Centre de sociologie européenne, École pratique des hautes études, Mouton, Paris.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laica, México DC, México.

- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Buchbinder, Pablo. *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana, 2010.
- Carli, Sandra (2003). *Estudios sobre educación, comunicación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Buenos Aires, Editorial La Crujía, 2003.
- Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2012.
- Casillas, Miguel; Chain, Ragueb y Jácome, Nancy (2007). *Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la universidad veracruzana*. Revista de la Educación Superior Vol. XXXVI, No. 142, Abril-Junio de 2007, pp. 7-29.
- Coleman, James S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Estados Unidos: U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Cope, Robert (1969). *College press and dropouts*. Ponencia presentada en el Annual meeting of the American Educational Research Association, Los Ángeles, California.
- Coulon, Alain (1990). *Le Métier d'étudiant. Approches ethnométhodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie universitaire* (2 tomos). Thèse de doctorat d'État. Université de Lille-III, Paris.
- Coulon, Alain (1997). *Le Métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: preses Universitaires de France.
- Coulon, Alain (2008). *A condição de estudante. A entrada na vida universitária. Edufba, Salvador, Brasil*.
- Del Mazo, Gabriel. *La Reforma Universitaria. Ensayos críticos (1918 – 1940). Tomo III*. Editorial Centro Estudiantes de Ingeniería de la Universidad de La Plata, La Plata, 1941.
- Demetriou, C. & Schmitz-Sciborski, A. (2011). Integration, motivation, strengths and optimism: Retention theories past, present and future. In R. Hayes (Ed.), *Proceedings of the 7th National Symposium on Student Retention, 2011, Charleston*. (pp. 300-312). Norman, OK: The University of Oklahoma.
- Di Cesare, Anthony; Sedlacek, William y Glenwood, Brooks (1970). *Non-intellectual correlates of black student attrition*. Maryland University, Cultural Study Center, visto en Education Resources Information Center (ERIC) Nº ED049714 <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED049714.pdf> el 10 de junio de 2014.
- Dubet, François (2005). "Los estudiantes". *Revista de Investigación Educación*, Instituto de investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.
- Dubet, François (2006). "Sociología de la experiencia escolar", VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Secretaría de Educación Pública.
- Dubet, François y Martucelli, Danilo (2000). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Mexico: Losada*.
- Durkheim, Emile (1982) *El suicidio*. Madrid, Ed. Akal.
- Erlich, Valérie (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris: Armand Colin.

- Feldman, Kenneth; Smart, John y Ethington, Corinna (2008). "Using Holland's Theory to Study Patterns of College Student Success: The Impact of Major Fields on Students", en J.C.S. (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* 329. Springer Science/Business Media B.V.
- Germani, Gino (1965). "El origen social de los estudiantes y la regularidad de sus estudios" en *Regularidad y origen social en los estudiantes universitarios*. Trabajos e Investigaciones del instituto de Sociología, Colección Estructura 3/4, Instituto de Sociología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Germani, G. y Sautu, R. (1965). *Regularidad y origen social en los estudiantes universitarios*. Trabajos e Investigaciones del instituto de Sociología, Colección Estructura 3/4, Instituto de Sociología, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Gold, Benjamin (1970). *Academic performance of financial aid recipients, 1969-1970*. Los Angeles City College Research Study #70-12, visto en Education Resources Information Center (ERIC) N° ED045080 <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED045080.pdf> el 10 de junio de 2014.
- Graciarena, Jorge. (1961). *Diseño de un modelo de investigación sobre la deserción estudiantil universitaria* (Textos y Documentos N°3). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, Departamento de Pedagogía Universitaria.
- Gras, Alain. *Textos fundamentales en sociología de la educación*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 1976.
- Heckman, J. J., and B. Singer, "A Method for Minimizing the Impact of Distributional Assumption in Econometrics Model for Duration Data," *Econometrica* N°12 (1984), 271-320.
- Krotsch, Pedro (2001). "La dilución de las nociones de misión e idea de la universidad moderna: El papel de las demandas o finalidades asignadas. En Naishtat, García Raggio y Villavicencio (Comp.), *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*. Buenos Aires, Colihue, 2001.
- Krotsch, Pedro (2003). *Las miradas de la universidad*. La Plara, Editorial Al Margen, 2003.
- Krotsch, Pedro y Suasnabar, Claudio (2004). "Los estudios sobre la educación superior: una reflexión desde argentina y América Latina", en *Revista Pro-posições Vol 15, N°3*. Brasil, UNICAMP, septiembre-diciembre de 2004.
- McDonough, P. M., & Fann, A. J. (2007). The study of inequality. In P. J. Gumport (Ed.), *Sociology of higher education: Contributions and their contexts* (pp. 53-93). Baltimore: John Hopkins University Press.
- Orgaz, Arturo. "La Reforma Universitaria y la Facultad de Derecho de Córdoba" en Del Mazo, Gabriel. *La Reforma Universitaria. Ensayos críticos (1918 – 1940). Tomo III*. Editorial Centro Estudiantes de Ingeniería de la Universidad de La Plata, La Plata, 1941.
- Pascarella, Ernest (1985). "College environmental influences on learning and cognitive development: a critical review and synthesis". En J.C. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* Vol 1. Nueva York: Agathon.
- Pascarella, Ernest y Terenzini, Patrick (2005). *How College Affects Students, Vol 2: A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Ramírez García, Rosalba Genoveva (2013). *Cambiar, interrumpir o abandonar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. México, D.F.: ANUIES.
- Rossmann, Jack y Kirk, Barbara (1970). *Factors related to persistence and withdrawal among university students*. *Journal of Counseling Psychology*, Vol 17(1), enero 1970, 56-62.
- Sautu, Ruth (1965). "Factores sociales de la regularidad en los estudios en la Universidad de Buenos Aires" en *Regularidad y origen social en los estudiantes universitarios*. Trabajos e Investigaciones del instituto de Sociología, Colección Estructura 3/4, Instituto de Sociología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Seidman, Alan (2012). *College student retention: formula for student success*. Rowman & Littlefield, Maryland, USA.
- Spady, William (1970). "Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis" en *Interchange*, N°1, Vol 1, pp 64-65.
- Spady, William (1971). "Dropouts from higher education: toward an empirical model" en *Interchange*, N°2, Vol 3, pp 38-62.
- Thelin, J. R. (2004). *A history of American higher education*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Tinto, Vincent (1975). "Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research" en *Review of Higher Education*, N°1 Vol 68, pp 1-16.
- Tinto, Vincent (1981). "The limits of theory and practice in student attrition" en *Journal of Higher education* vol 45.
- Tinto, Vincent (1986). "Theories of College Student Departure Revisited", en J.C. Smart (ed.) *Higher education_ handbook of theory and research*, Vol 2. Nueva York: Agathon.
- Tinto, Vincent (1992). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: UNAM-ANUIES.
- Tinto, Vincent y Cullen, John (1973). *Dropout from higher education: a review and theoretical synthesis of recent research*. Nueva York: Columbia University, Teachers College/Office of Education (DHEW), Washington, DC Office of Planning, Budgeting and evaluation.
- Van Gennep, Arnold (1986). *Los ritos de paso*. Madrid, Taurus.
- Winther, Sven et al (1969). *The invisible student: a longitudinal study of the beginning freshman class of 1963 at the University of New Mexico*. New Mexico University, visto en Education Resources Information Center (ERIC) N° ED030532 <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED030532.pdf> <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED045080.pdf> el 10 de junio de 2014.

Estado e Iglesia católica en la prensa educativa [1983-1999]

Torres, Germán S. M./CEIL-CONICET y UNQ - germansmt@yahoo.com.ar

Eje: Educación desde una perspectiva histórica

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: Iglesia católica – Prensa educativa – Discurso educativo*

› **Resumen:**

La configuración actual del campo educativo argentino puede ser leída como el resultado tanto de los lineamientos normativos así como de la cultura política heredada a lo largo de una historia de tensiones, disputas y reconocimientos entre el Estado nacional y la Iglesia católica argentina. En este marco, el objetivo general de este trabajo es analizar el papel de la Iglesia católica argentina en la construcción del sistema educativo público desde el regreso a la democracia en 1983. En términos específicos, se propone analizar las relaciones Iglesia católica-Estado nacional y los posicionamientos discursivos y políticos de esos dos actores institucionales en materia educativa a partir de una lectura de la prensa educativa representativa en el período 1983-1999. Asumiendo la multiplicidad de sentidos de lo público, así como su carácter histórico, entendemos que la Iglesia católica ha jugado un rol protagónico, marcando su papel como un ineludible actor religioso a la vez que político en la configuración del sistema educativo nacional.

Desde una perspectiva cualitativa y a partir de algunas herramientas teórico-metodológicas del análisis del discurso, se analiza un corpus compuesto por: 1) el Periódico *Espacio Público* (1987-1989), editado por el Ministerio de Educación y Justicia del gobierno de Ricardo Alfonsín; 2) el Periódico *Zona Educativa* (1996-1999) editado por el Ministerio de Cultura y Educación del gobierno de Carlos Menem; y 3) el Periódico *CONSUCEC* (1984-1999), editado por el Consejo Superior de Educación Católica, órgano dependiente de la Comisión Episcopal de Educación de la Conferencia Episcopal Argentina.

A partir del análisis de estos materiales se identifican dos momentos del lugar de la Iglesia católica en el sistema educativo nacional: Un primer momento de antagonismo (1983-1989), caracterizado por la disputa abierta y la falta de consenso entre la cúpula eclesiástica y los actores estatales por la definición de los lineamientos educativos en el marco del Congreso Pedagógico Nacional convocado por el gobierno de Alfonsín, y que operó como plataforma para la movilización de la Iglesia con el objetivo de incluir sus preceptos en la definiciones de lo educativo.

Y un segundo momento de complementariedad (1989-1999), caracterizado por la convergencia de los intereses de la Iglesia católica en materia educativa y la matriz neo-

conservadora del gobierno de Menem. Se identifican asimismo las estrategias discursivas y políticas puestas en juego, tomando como ejes de análisis el rol del Estado en materia educativa, el papel de la enseñanza religiosa y el estatuto de la educación privada. Se destacan así los vínculos entre actores eclesiásticos y estatales por la definición y el gobierno del sistema educativo, así como las reconfiguraciones del sistema educativo, la laicidad y la esfera pública en Argentina.

› *Introducción*

La configuración actual del sistema educativo argentino puede ser interpretada, en términos generales, como la sedimentación tanto de los lineamientos normativos así como de la cultura política generados en una historia de tensiones, disputas y reconocimientos entre el Estado y la Iglesia católica. En la búsqueda de catolización del Estado y la sociedad, la Iglesia argentina participó en el devenir de distintos procesos políticos, sociales y culturales en el país (cf. Di Stefano y Zanatta, 2009; Ghio, 2007; Mallimaci y Esquivel, 2013; entre otros), instituyéndose como un actor legítimo en la esfera pública y, concretamente, como un actor ineludible en la definición de las normativas educativas (Torres, 2014b).

En este marco, el objetivo general de este trabajo es analizar la relación de la Iglesia católica con los dos primeros gobiernos desde el regreso a la democracia en 1983. En términos específicos, se analiza la configuración del sistema educativo argentino en función de los vínculos del discurso educativo oficial con el discurso educativo católico, y los modos en que ambas identidades discursivas se han interpelado mutuamente.

Para emprender el seguimiento de las continuidades y cambios en el discurso educativo, realizamos una lectura exploratoria de las principales producciones discursivas del Estado nacional y la Iglesia católica en torno a lo educativo. Retomando el trabajo de Finocchio (2009), la prensa educativa se presenta como un ámbito donde la educación, en tanto práctica social, ha tomado forma y desde donde ha sido pensada, organizada, discutida, redefinida y renovada. Por tanto, su análisis permite visualizar *procesos educativos* enmarcados en contextos políticos, sociales y culturales específicos. Desde una perspectiva cualitativa y a partir de algunas herramientas teórico-metodológicas del análisis del discurso, analizamos un corpus compuesto por: 1) el Periódico *Espacio Público* (1987-1989), editado por el Ministerio de Educación y Justicia del gobierno de Ricardo Alfonsín; 2) el Periódico *Zona Educativa* (1996-1999) editado por el Ministerio de Cultura y Educación del gobierno de Carlos Menem; y 3) el Periódico *CONSUCEC* (1984-1999), editado por el Consejo Superior de Educación Católica, órgano dependiente de la Comisión Episcopal de Educación de la Conferencia Episcopal Argentina.

Nuestro abordaje de la prensa educativa desde la perspectiva discursiva permite hacer foco en los posicionamientos de los actores políticos y religiosos en relación al diseño y formulación de las políticas educativas. Entendemos a los *posicionamientos discursivos* como la construcción de “identidades enunciativas” (Charaudeau y Maingueneau, 2005:452) dentro de un campo interdiscursivo donde entran en relación discursos previos, discursos coexistentes y discursos

anticipados que hacen a un trasfondo heteroglósico constitutivo (Bajtín, 2011; Courtine, 1981; Maingueneau, 2008). Siguiendo la perspectiva de Foucault, el discurso “no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha” (2004:15). Si se asume además que el discurso, en tanto práctica social, constituye “una esfera de hegemonía cultural” (Fairclough, 1995, p. 95), puede resultar fructífero el análisis del proceso de construcción histórica de un orden discursivo donde se producen, reproducen, desaffian y transforman los posicionamientos políticos de la Iglesia y el Estado por el gobierno de la educación.

En este marco, nos interesa poner de relieve las modalidades de funcionamiento *político* del discurso. Retomamos algunos aportes que nos permiten entender el funcionamiento político del discurso de la prensa educativa siguiendo las tensiones entre el discurso estatal y el católico en torno a lo educativo. Por un lado, Raiter sostiene que lo específico del discurso político está en que se trata de una clase de textos que “con la intencionalidad (manifiesta o encubierta) de producir un cambio social, realiza una labor de persuasión hacia los destinatarios que construye, con el objetivo de producir estos cambios” (1994:155). Esta definición permite identificar como políticos a discursos sociales –tales como el educativo– que en principio no serían calificados como tales, de manera que es posible rastrear en ellos “lo que tienen de político” (ibíd.).

Por el otro lado, la propuesta de Verón (1987) para el análisis del discurso político destaca la multiplicidad de destinatarios como uno de los elementos definitorios. El autor señala que:

[T]odo acto de enunciación política a la vez es una réplica y supone (o anticipa) una réplica. Metafóricamente, podemos decir que todo discurso político está habitado por un Otro negativo. Pero, como todo discurso, el discurso político construye también un Otro positivo, aquél al que el discurso está dirigido. (1987:16)

Estas herramientas conceptuales nos permitirán relevar en la prensa educativa las estrategias discursivas mediante las que los discursos estatal y católico han construido sus identidades en mutua relación. La hipótesis de lectura propuesta identifica dos momentos del vínculo entre la Iglesia católica y el Estado nacional en materia educativa: un primer momento de antagonismo (1983-1989) y un segundo momento de complementariedad (1989-1999), según de detallará en los siguientes apartados.

› *Primer momento: antagonismo [1983-1989]*

Este periodo se caracteriza por la disputa abierta y la falta de consenso entre la cúpula eclesiástica y los actores estatales por la definición de los lineamientos educativos. Tras el embate de las políticas de la dictadura contra los sentidos que fundaron y organizaron el sistema educativo nacional, los esfuerzos del gobierno de Alfonsín se centraron en un intento de refundación educativa que rescatara tales sentidos (Southwell, 2002). El espacio fundamental para poner en discusión los sentidos de la educación pública fue el Congreso Pedagógico Nacional (CPN), convocado mediante la Ley N° 23.114 sancionada en septiembre de 1984 y cuyos debates se

extendieron entre abril de 1986 y marzo de 1988.

Ubicado indudablemente en una línea de continuidad con el Congreso Pedagógico de 1882, que funcionó como antesala para la sanción de la Ley 1.420, el CPN de 1984 se propuso abrir el debate público en torno al sistema educativo haciendo un llamado a la participación de “estudiantes, padres, cooperadoras escolares, gremialistas, docentes, estudiosos del quehacer educativo y el conjunto del pueblo a través de los partidos políticos y organizaciones sociales representativas” (Ley N° 23.114, art. 1°). Sin carácter vinculante, se esperaba que las conclusiones del CPN abrieran el espacio de construcción de consensos para una reforma educativa nacional. Esta convocatoria al CPN sirvió asimismo como plataforma para la movilización de la Iglesia con el objetivo de copar los espacios de funcionamiento y la inclusión de sus preceptos sobre el rol subsidiario del Estado en la educación, la inclusión de la dimensión religiosa y la presión por el financiamiento de la educación privada (De Lella y Krotsch, 1989; De Vedia, 2005; Krotsch, 1988; Torres, 2014a).

Los debates del CPN conformaron una arena donde se expusieron y reprodujeron las tensiones entre versiones contrapuestas sobre la educación pública. Además de las discusiones en los distritos y los informes provinciales elaborados, encontramos a nivel nacional dos espacios fundamentales de desarrollo del CPN: por un lado, la Asamblea Nacional de Embalse, celebrada en marzo de 1988 y cuyas conclusiones forman el *Informe Final*. Y, por el otro lado, la Comisión Honoraria de Asesoramiento del CPN, convocada por el presidente Alfonsín, donde se dio lugar a un conjunto de personalidades notables o “especialistas” del campo educativo y religioso principalmente.¹

La prensa educativa funcionó no sólo como un inmediato espacio de resonancia, sino también como un espacio de producción de esas discusiones en el marco del CPN. Desde el periódico *Espacio Público*, editado entre 1987 y 1989 por el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, se plantearon respuestas y se adelantaron refutaciones que remitían a las discusiones con el posicionamiento católico y sus pretensiones sobre la definición de la educación pública. El debate educativo en este periodo estuvo marcado por el rechazo a los ecos represivos, moralizantes y burocráticos de la dictadura militar y, fundamentalmente, por la reactualización de aquellas disputas entre actores católicos y estatales que habían dado nacimiento al mismo sistema educativo nacional con la Ley 1420 de 1884 –y los sentidos de Estado educador, obligatoriedad, gratuidad y laicidad que ella condensaba desde hacía un siglo:

Las *antinomias del pasado* han sido superadas en esta Asamblea Nacional. En esta democracia renacida de los argentinos ya no tiene razón de ser el estancamiento de las instituciones y de la legislación educativa. Estamos convencidos que aquí se ha puesto la trabazón que tradicionalmente frustró el progreso armónico de nuestro sistema de educación.

(...) Ustedes supieron elevarse sobre *las barreras de la división, de la dicotomía, del*

¹ Entre las personas designadas como miembros de la Comisión Honoraria de Asesoramiento del CPN, se destaca la presencia de Berta Braslavsky, Héctor F. Bravo, Oscar Shuberoff, Jaime Barylko Avelino Porto, Ernesto Sábato, Juan C. Tedesco, Guillermo Blanco, Tomás Walsh y Emilio Bianchi di Cárcano.

maniqueísmo estéril y han dado en representación de la voluntad de miles un esperanzado mensaje de fe.

“Editorial”, por Jorge Sábato, Ministro de Educación y Justicia (Extracto del discurso pronunciado en el acto de clausura de la Asamblea Nacional del CP, Embalse 6 de marzo de 1988), *Espacio Público*, Nº 6/7, marzo/abril 1988, p. 1.

La finalidad principal del Congreso Pedagógico fue destrabar los obstáculos que durante décadas impidieron formular y ejecutar una política de transformación educativa. (...) Despejadas *las dicotomías conceptuales*, iba a ser más difícil bloquear la vocación renovadora de los gobiernos democráticos en tanto éstos se guiaran por las conclusiones comunes.

“A favor del cambio”, por Adolfo Stubrin, *Espacio Público*, Nº 17, mar. 1989, p. 1.

Las referencias desde el discurso estatal a las “antinomias” o “dicotomías” del pasado evocaban las discusiones con el posicionamiento educativo católico. Referencias de ese tipo buscaban la construcción de un consenso político sobre la base de la supresión de las discusiones que habían dado nacimiento al sistema educativo nacional.

(...) no es posible que la escuela se ubique en un solo lado, debe ofrecer al niño y al adolescente una visión objetiva y amplia de todas las corrientes filosóficas, religiosas y políticas, como inevitable condición que garantice la formación de un hombre libre, crítico, respetuoso e integrado a la sociedad. El análisis de estos temas supone haber dejado atrás y para siempre *el inútil debate entre el progreso y la verdad revelada*, útil en un momento para permitir el despegue, pero paralizante en el siglo XX.

“Es un deber formar para el diálogo”, por Beatriz Santiago, Dir. Gral. de Programación Educativa del Ministerio de Educación, *Espacio Público*, Nº 2, nov. 1987, p. 3.

(...) el cambio que se espera en la educación y por la educación debe nacer de las aspiraciones nacionales y no de *dictados facciosos, parciales y transitorios* (...)

“La innovación está en el espíritu de la educación”, entrevista al Dr. Anselmo Montenegro, *Espacio Público*, Nº 3, dic. 1987, p. 8.

En el *Periódico CONSUDEC* también se dio lugar a las discusiones del CPN. En la antesala de las discusiones en todo el país, se sostenía desde el sector católico su disposición al diálogo como respuesta anticipada a posicionamientos que indicaran su intransigencia o incapacidad de generar consensos.

(...) El Congreso Pedagógico está pensado como un sacudimiento de la opinión pública nacional: pues bien, *la educación católica quiere participar en esa operación de movilización de la opinión y de la conciencia*, y lo quiere hacer con un modo propio y valedero, fundado sobre los principios y las normas que la guían y sobre la experiencia que ha acumulado (...). La educación católica declara, al disponerse a cooperar en la mejor realización del Congreso Pedagógico que *en todo momento sus aportes tratarán de reforzar lo que nos une y de respetar los puntos de vista, interpretaciones, enfoques, etc. distintos. Su posición es enteramente dialógica.*

“Aporte al Congreso Pedagógico”, *Periódico CONSUDEC*, Nº 530, sept. 1985, p. 31.

También se replicaron en esta publicación discursos de autoridades gubernamentales en los actos de apertura y clausura del evento. Y, principalmente, se instituyó la sección “CON/PE” destinada a comunicar los detalles del Congreso Pedagógico a lo largo de su desarrollo:

CONSUDEC inicia con la presente entrega una sección fija dedicada al Congreso Pedagógico (Ley 23.114). (...) la Comisión Organizadora Nacional ha remitido (...) lo que podría ya considerarse como el temario oficial del *torneo*. (...) Reuniones privadas se están cumpliendo a través del país en preparación al *certamen* (...).

“El CON/PE (1)”, Periódico CONSUDEC, Nº 535, noviembre 1985, p. 167

Se destaca aquí la denominación por parte del CONSUDEC del CPN como un “torneo” o un “certamen”, en línea con un posicionamiento antagónico frente a las posturas laicistas. En la propia prensa educativa se presentaron refutaciones abiertas a este tipo de denominaciones. En palabras del presidente Alfonsín al inaugurar el CPN, y reproducidas en el mismo periódico, se afirmó:

(...) lo que hoy comienza *no es un certamen ni una competencia*. Se pondrá a prueba, en todo caso, la capacidad que tenemos como pueblo de registrar coincidencias sobre nuestros más cruciales asuntos. Si la Asamblea Nacional registra en sus conclusiones e informes un capítulo de acuerdos denso y conceptuoso, una victoria quedará registrada en los anales de nuestra democracia. *No será la de una parcialidad contra otra*, sino la de la sociedad argentina toda que, indiferenciadamente, ha encontrado los comunes denominadores indispensables para un proyecto de grandeza nacional.

**“Discurso del Presidente Alfonsín en la inauguración del Congreso Pedagógico Nacional”.
Periódico CONSUDEC, Nº 546, Abril 1986, p. 463.**

En ese mismo discurso, Alfonsín delimitó la posición estatal, adelantando una refutación a conclusiones del CPN que supusieran la implementación de preceptos educativos particularistas, tales como los católicos:

Este congreso está llamado, señores, *no a impregnar nuestro sistema educacional de un determinado credo* o una determinada corriente de pensamiento, sino a implantar los comunes denominadores que permitan la convivencia libre y mutuamente respetuosas de todos ellos.

(...) Serían errores equiparablemente graves concebir que la vertiente del pensamiento pedagógico predominante en aquellos debates [en referencia al posicionamiento laicista a favor de la Ley 1420] totaliza el acervo educativo, como sostener que sólo es genuinamente nacional *la tradición educativa y cultural cuyos puntos de vista no se impusieron*.

(...) Si la Asamblea Nacional registra en sus conclusiones e informes un capítulo de acuerdos denso y conceptuoso, una victoria quedará registrada en los anales de nuestra democracia. *No será la de una parcialidad contra otra*, sino la de la sociedad argentina toda que, indiferenciadamente, ha encontrado los comunes denominadores indispensables para un proyecto de grandeza nacional.

**“Discurso del Presidente Alfonsín en la inauguración del Congreso Pedagógico Nacional”.
Periódico CONSUDEC, Nº 546, abril 1986. PP. 462-463.**

Parte de los sentidos en disputa en torno a la educación pública, el lugar del Estado y el papel de lo religioso en la educación, entre otras cuestiones discutidas en el CPN, quedaron también plasmados en la prensa educativa. Los fragmentos citados dan cuenta de los posicionamientos antagónicos de la Iglesia católica y de los defensores del rol principal del Estado y la laicidad educativa, y la consecuente imposibilidad de encontrar un punto de consenso que permitiera construir una definición unívoca en pos de una reforma educativa.

› *Segundo momento: complementariedad [1989-1999]*

Este segundo momento se caracteriza, a grandes rasgos, por la convergencia de los intereses de la Iglesia católica en materia educativa y la matriz neo-conservadora del gobierno nacional. En materia educativa, el gobierno de Carlos Menem supuso la puesta en marcha de uno de los procesos de cambio más intensivos en la historia del sistema educativo nacional. Las políticas educativas se asociaron a la aplicación de un conjunto de leyes: la Ley de Transferencia de Servicios Educativos N° 24049/92, la Ley Federal de Educación N° 24195/93 y la Ley de Educación Superior N° 24521/95. Estas reformas articularon los preceptos del neoliberalismo sobre la gestión de lo educativo (desfinanciamiento, descentralización, eficiencia en la gestión, énfasis en la cuestión de la calidad educativa y su evaluación permanente). Asimismo, en la gestión menemista, el nombramiento de funcionarios en el Ministerio de Educación fue altamente permeable a la injerencia de la Iglesia católica (Esquivel, 2004).

Luego de múltiples versiones parlamentarias en discusión, y los consecuentes agregados y supresiones (Nosiglia y Marquina, 1993) en relación al rol del Estado, de la Iglesia y de lo religioso, entre otras temáticas, en abril de 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación (LFE). Esta normativa condensó algunas de las demandas de la Iglesia católica al Estado en relación a la educación, entre ellas:

- a) La definición de la familia como principal y primera educadora, junto al lugar explícito de la Iglesia como agente educativo privilegiado (LFE, Art. 4º).
- b) La inclusión de la dimensión religiosa en los objetivos de formación (LFE, Art. 6º).
- c) El financiamiento estatal de los sueldos docentes en establecimientos privados, definido como aporte y no como “subsidio” (LFE, Art. 37º).
- d) La inclusión de los establecimientos educativos privados como parte de la educación pública, que queda diferenciada en términos de gestión (estatal y privada).

Otro de los puntos a destacar de la reforma educativa impulsada por el gobierno de Menem fue el establecimiento de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) como marco común para la educación nacional. En su definición, el Ministerio de Educación fue permeable –no sin tensiones internas– a los reclamos de la Iglesia por la inclusión de una perspectiva católica (Nosiglia y Zaba, 2003). Una primera edición de los CBC para la Educación General Básica fue sancionada en noviembre de 1994 por el Consejo Federal de Cultura y Educación.

Frente a esa primera versión de los CBC, la Iglesia se movilizó mediante declaraciones públicas y entrevistas privadas con el entonces Ministro de Educación Jorge Rodríguez para incluir cambios en el documento. Efectivamente, en junio de 1995 se publicó una segunda edición de los CBC que incluía una serie de modificaciones sustantivas: a) La inclusión en Formación Ética y Ciudadana de la trascendencia espiritual y la relación con Dios; b) La supresión en Ciencias Sociales de la perspectiva de género, entendida como “ideología” que desnaturaliza los roles de mujeres y varones, reemplazándola por la simple definición de “sexo”; c) La supresión en los contenidos de

Ciencias Naturales de la referencia explícita a las teorías de la evolución de Darwin y Lamarck, y su relativización entre otras teorías explicativas; d) La definición unívoca de la familia –y no de “tipos de familia” o “grupo familiar”– como elemento básico y natural de la sociedad; e) La inclusión de la definición de la vida humana “desde la concepción”.

La segunda y definitiva versión de los CBC cristalizó así un proceso de posicionamiento discursivo y de complementariedad entre el Estado nacional y la Iglesia católica. Así redefinidos, los CBC –junto con los puntos indicados de la Ley Federal de Educación– constituyeron una respuesta al discurso católico por parte del discurso estatal, que tomó en cuenta las observaciones críticas, las confirmó e incorporó como parte del propio discurso.

En la prensa educativa, encontramos esta misma modalidad de complementariedad, donde muchas veces el discurso estatal y el discurso católico se fundieron o sus límites se presentaron como difusos.

El periódico *Zona Educativa*, editado entre 1996 y 1999 por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, fue una de las principales herramientas para la difusión y defensa de la reforma educativa de la Ley Federal de Educación. En este periódico encontramos distintas voces de funcionarios de la cartera educativa, que coinciden con el posicionamiento católico. Por caso, uno de los temas que la Iglesia ha defendido ha sido el de la *libertad de enseñanza*. Este principio se articula con el principio de subsidiariedad² que discute el lugar del Estado como principal responsable de la educación pública y la consecuente autonomía de la educación privada.

Como sociedad hemos plasmado en nuestra Constitución el principio de enseñar y aprender, que defendemos y que nos ha permitido construir a los argentinos desde el siglo pasado un sistema educativo donde lo estatal y lo privado se complementan en pos del bien común.

“Reportaje al Ministro Jorge Rodríguez ‘La transformación será gradual, pero integral’”, *Zona Educativa*, Nº 1, mar. 1996, p. 26.

[Recuadro “El impacto del Congreso Pedagógico en la Ley Federal”] La libertad de enseñanza fue otro de los puntos tratados en el Congreso Pedagógico que fue recogido por la Ley 24.195. Ésta reglamenta el derecho constitucional de enseñar y aprender y el derecho originario de los padres a elegir la escuela para sus hijos. Estimula la coexistencia y colaboración entre la gestión oficial y la privada como expresiones de la educación pública, y explicita el aporte estatal a la gestión privada. (...)

“A 10 años del Congreso Pedagógico”, *Zona Educativa*, Nº 28, oct. 1998, p. 31.

(...) La sanción de la Ley Federal de Educación 24.195, primera ley marco de la educación argentina considerada en toda su extensión, otorga seguridad, garantía y permanencia a las políticas educativas que en un país federal, deben ser fruto del acuerdo entre la Nación y las provincias. El reconocimiento a la libertad constitucional de enseñar y aprender cuenta ya con la normativa legal que la rige y garantiza. (...)

“Reportaje a Néstor Ribet [integrante del gabinete de asesores del Ministerio de Educación]”, *Zona Educativa*, Nº 23, mayo 1998, pp. 40-42.

El abierto reconocimiento a la educación privada (su autonomía, relevancia y contribución

² Este principio supone que los servicios que las “comunidades menores e inferiores” pueden proporcionar no deben ser monopolizados por la autoridad estatal, sino que, antes bien, ella debe alentarlos en función del “bien común”, siguiendo los términos de la encíclica de 1931 *Quadragesimo Anno*, de Pío XI.

al sistema educativo) es por tanto otro de los elementos recurrentes en el posicionamiento de esta publicación oficial:

[Recuadro “Contenidos Básicos Comunes”] (...) Hay que destacar la cooperación del sector privado de la educación, especialmente de las confesiones religiosas, por sus valiosas contribuciones al mejoramiento de la propuesta. (...)

“Reportaje al Ministro Jorge Rodríguez ‘La transformación será gradual, pero integral’”, Zona Educativa, Nº 1, mar. 1996, p. 28.

Por parte del Periódico CONSUDEC, encontramos al inicio de este periodo un posicionamiento distanciado de la Ley Federal de Educación. Algunos de las editoriales y notas referían de modo crítico a las definiciones contenidas en esa normativa. Por ejemplo, en relación al artículo 6° de la ley que establecía los fines de la educación se señalaba que:

Se habla de persona, valores, formación, proyección, proyecto de vida, democracia... todo en un solo artículo. Demasiada filosofía para tan poco espacio. (...) *Hemos superado el laicismo confeso* pero aún estamos en un sincretismo poco claro. *Es un paso claro, pero no suficiente.*

“Superación del laicismo”, Periódico CONSUDEC, Nº 718, jun. 1993, p. 1.

Sin embargo, según se fue avanzando en la implementación de la reforma educativa, el posicionamiento de la Iglesia católica comenzó a coincidir con el del Ministerio de Educación:

(...) estamos empeñados en esta transformación que se está llevando a cabo tanto a nivel nacional como a nivel de las diversas jurisdicciones. Por último mantenemos un apoyo crítico, valorativo, propio de profesionales responsables, que *nos hemos apropiado de esta reforma educativa* y la queremos ver coronando esfuerzos y logrando las metas previstas.

“Dos consignas de CONSUDEC: actuar la Ley Federal de Educación y apoyar al docente. Comunicado de prensa”, Periódico CONSUDEC, Nº 816, jul. 1997, p. 8.

(...) *la Iglesia ratifica su adhesión a la Ley Federal de Educación* como también a la necesaria transformación y, subraya, su apoyo crítico a la implementación.

“Un compromiso sostenido”, Periódico CONSUDEC, Nº 817, ago. 1997, p. 1.

Esta coincidencia de intereses tendió así a fundir los discursos del CONSUDEC y del Ministerio de Educación, de modo que no se hace posible discriminar con precisión los límites entre uno y otro. Algunas de las portadas del *Periódico CONSUDEC* informaban sobre actividades de la cartera educativa, replicando y asumiendo sin distanciamientos la posición oficial:

Con algunos interrogantes, cuestionamientos, angustias y una esperanza focalizada en lo que puedan hacer los chicos de hoy, *se puso en marcha otro ciclo lectivo*. En este particular momento de la transformación educativa la inauguración se realizó en la localidad cordobesa de Villa Totoral. Allí, con la presencia del presidente Carlos Menem, *la ministra Decibe recordó la reciente decisión del Consejo Federal de considera la educación como política de Estado*. Y afirmó ‘no debemos permitir que el futuro de nuestras escuelas que preso de la confrontación política en un año electoral’.

“La política no debe apresar a la escuela”, Periódico CONSUDEC, Nº 807, mar. 1997, p. 1.

[Volanta: “Anuncio de inversiones de la ministra Decibe”] En un informe sobre las obras de

infraestructura y equipamiento previstas para este año, a través de la aplicación del Plan Social Educativo y del Pacto Federal, *se puntualizó una inversión de casi 250 millones de pesos*. Sus metas son –según lo anunció la ministra Susana Decibe– 120 edificios nuevos, 250 escuelas ampliadas y mil establecimientos refaccionados con un total de 16000 aulas equipadas.

“250 millones para 1997”, *Periódico CONSUDEC*, N° 808, mar. 1997, p. 1.

Resumidamente, además de la influencia en la legislación y los CBC, la convergencia entre los discursos católico y estatal en materia educativa tuvo lugar también en la prensa educativa. Esta misma convergencia se presentó en la sesión de espacio para la publicación de textos de autoría de la ministra Decibe dentro del *Periódico CONSUDEC*, sin ningún comentario introductorio, entrecomillado o marca discursiva que indicara una toma de distancia por parte del periódico. Por ejemplo las notas firmadas por Decibe en calidad de máxima autoridad del Ministerio de Cultura y Educación: “El actual esquema para la EGB es el adecuado” (*Periódico CONSUDEC*, N° 819, sept. 1997, p. 16), o “Desarrollo, democracia e integración” (*Periódico CONSUDEC*, N° 825/826, dic. 1997, p. 22), entre otras.

› *Conclusiones*

En un rápido recorrido por la prensa educativa dimos cuenta de la construcción política e interdiscursiva de los posicionamientos católico y estatal en materia educativa en los dos primeros gobiernos desde el retorno a la democracia. Se buscó señalar el papel de la Iglesia católica como un actor religioso a la vez que político, en su compleja y diversa relación con los actores estatales. Se dio cuenta asimismo de las configuraciones del discurso educativo estatal en función de los modos de relación con el discurso católico. Según se ejemplificó, las expectativas católicas en materia educativa fueron objeto de oposición, de re-elaboración o de asimilación desde el discurso estatal en los dos periodos delimitados.

Presentamos asimismo una perspectiva teórico-metodológica centrada en lo discursivo, como vía de entrada para el estudio de las relaciones entre la política y la religión en el campo educativo. Lo que se presentó fue una clave de lectura a partir del análisis preliminar de la prensa educativa. Resta la discusión de los alcances y profundización del análisis, de modo que se incluya la perspectiva de otros actores religiosos, políticos y educativos tanto a nivel nacional como provincial. Por tanto, el cierre de este trabajo es una puerta abierta, por un lado, al devenir de las relaciones entre la Iglesia católica, el Estado y el campo educativo y, por el otro lado, a la ampliación de la investigación y discusión sobre esos vínculos desde una perspectiva histórica, sociológica y educativa.

› *Bibliografía*

Bajtín, M. (2011). “El problema de los géneros discursivos”, en *Las fronteras del discurso*, Buenos Aires: Las Cuarenta.

- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- De Lella, C. y Krotsch, P. (comps.). (1989), *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas*, Buenos Aires: Sudamericana-IEAS.
- De Vedia, M. (2005), *La educación aún espera*, Buenos Aires: Eudeba.
- Di Stefano, R. y Zanatta, L. (2009), *Historia de la Iglesia argentina*, Buenos Aires: Sudamericana.
- Esquivel, J. (2004), *Detrás de los muros*. Bernal: UNQ.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. Londres: Longman.
- Foucault, M. (2004). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Ghio, J. (2007), *La Iglesia católica en la política argentina*, Buenos Aires: Prometeo.
- Krotsch, C. (1988), "Iglesia, educación y Congreso Pedagógico Nacional", en Ezcurra, A. *Iglesia y transición democrática*. Buenos Aires: Puntosur.
- Maingueneau, D. (2008), *Gêneses dos discursos*, São Paulo, Parábola.
- Mallimaci, F. y Esquivel, J. (2013), "La tríada Estado, instituciones religiosas y sociedad civil en la Argentina contemporánea", en *Amerika. Mémoires, Identités, Territoires*, núm. 8, Mayo 2013. En línea. Disponible en: <http://amerika.revues.org/3853>
- Nosiglia, M. y Marquina, M. (1993), "Ley de educación: aportes para el análisis y el debate", en *Propuesta Educativa*, núm. 9, pp. 75-90.
- Nosiglia, M. y Zaba, S. (2003), "El papel de la Iglesia católica en la formulación e implementación de las políticas educativas argentinas en los 90", en *Anuario de Historia de la Educación*, núm. 4, pp. 61-93.
- Raiter, A. (1994). La especificidad del discurso político. En A. Elizaincín e I. Madfes (comps.). *Análisis del discurso* (143-156). Montevideo: Universidad de la República.
- Southwell, M. (2002), "Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios", en *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, núm. 10, pp. 33-48.
- Torres, G. (2014a), "El catolicismo en el discurso educativo argentino: del Congreso Pedagógico Nacional a la Ley Federal de Educación (1984-1993)", en *Discurso & Sociedad*, vol. 8, núm. 2, pp. 350-375.
- Torres, G. (2014b). "Iglesia católica, educación y laicidad en la historia argentina", en *História da Educação*, v. 18, núm. 44, pp. 165-185.
- Verón, E. (1987). La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política. En AAVV. *El discurso político*. (13-26). Buenos Aires: Hachette

La reforma de la formación docente en la década del '60 en la Provincia de Buenos Aires: lógicas, impactos y manifestaciones [1968-1972]

Vuksinic, Natalia Anabel/UNCPBA - nati.vuksinic@gmail.com

Eje: Educación desde una perspectiva histórica

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: Década del '60-Formación docente-Lógicas-Provincia de Buenos Aires*

> Resumen:

Esta presentación surge de las primeras aproximaciones de un Proyecto de investigación¹ que pretende ampliar y profundizar los hallazgos de la Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación denominada “La terciarización docente y sus lógicas: La Escuela Normal de Tandil (Provincia de Buenos Aires, 1967-1973)”. Ésta última reconstruyó el proceso de cierre de la carrera nacional de formación media en magisterio, y su reconfiguración en un nivel terciario con la creación de los Institutos Superiores de Formación Docentei, en la Escuela Normal pública de la ciudad de Tandil. Allí analizamos el interjuego de las diferentes lógicas (políticas, gremiales e institucionales) que legitimaron el proceso de reforma aunque no lograron desactivar el núcleo constitutivo de la “Escuela Normal”, especialmente en el contraste entre el discurso político de la reforma y las prácticas de su implementación en nuestro estudio de caso, abriendo una serie de interrogantes que fueron retomados en el proyecto en curso. Este nuevo trabajo amplía la mirada desde lo geográfico ya que aborda los casos paradigmáticos presentes en otras ciudades de la provincia y busca aportar un enfoque poco presente en las investigaciones del ámbito de la política educativa y la historia de la educación que si bien analizan la reforma, los discursos políticos, el accionar gremial, no articulan las lógicas intervinientes ni disciernen las particularidades de lo público y lo privado, lo nacional y lo provincial.

¹ Beca de Estudio de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (abril 2014-marzo 2015). “La terciarización de la Escuela normal: lógicas políticas, gremiales e institucionales en la Provincia de Buenos Aires (1967- 1973)” dirigido por la Dra. Ana María Montenegro.

Analizar las lógicas políticas, gremiales e institucionales supone prestar atención al interjuego y la primacía de unas sobre otras, que llevaron a que la reforma de la “terciarización”² asuma características distintivas en cada caso y/o continuidades respecto de aquella que emana a nivel nacional. Es por ello que nos preguntamos: ¿Es posible hablar de “la reforma” de la terciarización? ¿Qué particularidades asume a medida que impregna diferentes jurisdicciones, esferas y/o microclimas institucionales? ¿Qué impactos, qué emergentes, qué manifestaciones expresa el interjuego de las diferentes lógicas activadas por la reforma?³ Para formular estos interrogantes partimos del supuesto de que la terciarización de la formación docente en la provincia de Buenos Aires se produce en un interjuego de lógicas, jurisdicciones y ámbitos que le otorgan particularidades diferentes en cada caso.

Por lo antedicho el abordaje metodológico de esta investigación se realiza desde un enfoque cualitativo que recopila fuentes primarias de las jurisdicciones nacional y/o provincial y recupera el microclima institucional y gremial a partir de entrevistas semi-estructuradas.

> *Introducción*

Este trabajo pretende aportar una mirada no abordada en profundidad y que implica analizar las lógicas políticas (nacionales y provinciales), institucionales (al interior de la Escuela Normal y en los nuevos ISFD) y gremiales (a nivel nacional, provincial y local) para indagar el interjuego y la primacía de unas sobre otras, que llevaron a que la Reforma de la “terciarización” asuma las características por las cuales se la reconoce como tal en la provincia de Buenos Aires.

Para ello se presentarán algunas aproximaciones que se vienen realizando en el marco del proyecto mencionado en el resumen. En un primer momento introduciré de forma conceptual la reforma en sí y la confluencia de las distintas lógicas mencionadas, en un segundo momento analizaremos la misma a nivel nacional y su respuesta a nivel político y gremial, y por último plantearé algunos interrogantes que me llevan a ampliar el trabajo y que tienen que ver con la implementación de dicha reforma en las instituciones públicas y privadas de la provincia de Buenos Aires.

² Elegida por la relevancia y vigencia que tiene una reforma que permanece con sus cambios y continuidades hasta nuestros días.

³ Estos interrogantes orientan el análisis de la problemática planteada que se profundizará en un plan de trabajo de tesis doctoral. Anteproyecto de Tesis Doctoral. Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Categoría CONEAU A ([Resolución Nro. 333/13](#)).

› *La terciarización: una reforma que cambió la formación de los docentes*

El presente trabajo analiza el entramado de lógicas que confluyeron en la reforma de la terciarización de la formación docente en nuestro país entre 1968 y 1972. Si bien la terciarización docente se expresa como un proceso de reforma que lleva adelante la política educativa implementada en la década de los '60, contiene argumentaciones previas, que encuentran pese a impulsarse "desde arriba" y en pleno golpe de estado un microclima favorable y de confluencia entre los argumentos de la política educativa y las demandas docentes respecto de su profesionalización.

En este contexto y por la Ley orgánica de 1969 se planteó la Reforma de la Escuela Intermedia y la terciarización del magisterio. Aunque siguió funcionando el departamento de aplicación en el nivel primario, el nivel secundario comenzó a emitir títulos de bachiller con distintas orientaciones, entre ellas, la pedagógica.

El proceso de cambio comenzó en 1968, con el cierre de las inscripciones para los cursos normales y continuó entre 1969-1971 con la creación de los ISFD, que ofrecían los Profesorados de Enseñanza Elemental. Los documentos base dan cuenta de los argumentos que esgrimen los funcionarios, entre los que se destaca el Subsecretario de Educación Emilio F. Mignone, que coloca las recomendaciones de la UNESCO como centrales para el cambio. La propuesta de este cambio histórico estuvo conformada por una pluralidad de discursos que entremezclan el anti-normalismo, el nacionalismo, el desarrollismo, para el pasaje del docente- maestro al docente-profesional.

Frente a este proceso de transformación surgieron en principio una serie de interrogantes: ¿Por qué una institución del peso histórico como la escuela normal se terciariza y por qué en este momento? ¿Qué argumentos políticos sustentaron esta reforma entre 1968 y 1972? ¿La presencia de un gobierno de facto fue un condicionante para que se concretara? En el transcurso de la reforma ¿qué cuestiones y desde qué lógica fueron criticadas? ¿Cuáles fueron convalidadas en el sentido de "permanencia" institucional?

Desanudar estas cuestiones nos lleva a plantear como supuesto que si bien se reconocía la necesidad de reformar la escuela normal, su cierre acontece en el interjuego de lógicas (políticas, gremiales e institucionales) que a pesar de que legitiman el proceso desde preponderancia de argumentos, silencios y/o desplazamientos de intereses, no logran desactivar el núcleo constitutivo de la Escuela Normal, sosteniendo en el tiempo una permanencia institucional muy marcada.

› *Lógicas en torno a la tercerización: lo político, lo gremial y las instituciones*

La reforma general dentro de la cual se encuadra la terciarización de la Escuela Normal ha sido abordada desde numerosos trabajos que aportan a la contextualización, de esta trama

institucional formativa antes y después de la Reforma (Alliaud, 1995; Davini, 1995; Feldfeber e Ivanier, 2003; Southwell, 2003 y Southwell y De Luca, 2008) como al panorama del gremialismo docente en ese período histórico (Ascolani, 1999; Donaire, 2009; Gudelevicius, 2011; Iaes, 2007 Vázquez y Balduzzi, 2000a; 2000b; Vázquez, 2008, Legarralde, 2007).

Los primeros trabajos aproximan al surgimiento de la escuela normal dentro del paradigma “normalizador”, el paradigma del docente enrolado en el magisterio nacional para contraponerlo con los cambios que significó la conformación del profesor para la escuela primaria después de 1968, en el marco de la política educativa del gobierno de facto de Onganía. Los segundos colaboran en el análisis de la compleja trama de la organización sindical docente tanto a nivel de las Confederaciones nacionales como de las expresiones y/o federaciones de base. Si bien las investigaciones señaladas fueron centrales para contextualizar el proceso de reforma, nuestro trabajo aborda la reforma en el interjuego de una serie de lógicas intervinientes (políticas, gremiales e institucionales) que llevaron no sólo a que ésta se imponga sino que se mantenga en el tiempo.

El recorte histórico seleccionado contiene la interrelación de las tres lógicas señaladas. El 16 de diciembre de 1968 se sanciona por Decreto N° 8051 la reforma que suprime el ciclo de magisterio, núcleo iniciático de la reforma y la lógica política que la pone en marcha. En el marco de este proceso el gremialismo docente que se venía organizando desde décadas previas articula diferentes discursos respecto de la terciarización del magisterio. Las escuelas normales se fueron adaptando paulatinamente a este cambio a partir de una serie de planes de estudio (en el año ‘69 se implementan los bachilleratos modalizados, entre ellos el pedagógico- en el año ‘70 se crean los ISFD- y en el ‘72 con el Plan Malek, se reinstala a la Escuela Normal como contenedora de los Institutos recientemente creados en aquellas localidades que históricamente tenían esta matriz institucional). El recorte de 1968-1972 tiene que ver con cómo se fue dando la implementación de la reforma tanto a nivel de la política educativa como a nivel institucional, y también, siguiendo a Gudelevicius (2011), con el escenario gremial durante esos años: “el recorte temporal comprendido entre 1968 y 1972 es el período de mayor visibilidad de las protestas docentes” (2011:4).

Hablamos entonces de lógicas que confluyen y/o convergen en este momento y que se vinculan estrechamente unas con otras. Pero ¿a qué llamamos lógicas? Entendemos por lógica en singular “un sistema organizado alrededor de una serie de prescripciones que instalan un orden, en el sentido de modelo, forma canónica, que al no ser interrogado, permanece invariable en el tiempo (Kubler; 1988:16), sin embargo, siguiendo a J Monreal, no es posible hablar de “lógica”, ya que son varias las lógicas susceptibles de verse presentes en un mismo momento. (1985:753).

En este sentido los trabajos de Gudelevicius (2011) y Legarralde (2007) permitieron desarrollar y profundizar reflexiones en torno a esta categoría. Dichos autores afirman que la “lógica política” se refiere a las “formas que asumen diferentes instituciones y/o actores frente a determinados procesos de reforma y que pueden implicar reivindicación, distanciamiento, posición implícita o explícita”. A su vez, la “lógica gremial” refiere a los “principios que orientan a la acción sindical en la representación de los intereses directos de sus afiliados (mejoras salariales, de

trabajo, etc.) o en el control de recursos estratégicos por parte del propio sindicato (negociación colectiva, control de las obras sociales etc.)”.

Para nuestro estudio remitimos a la lógica política en un doble juego pues al tiempo que da información sobre el accionar de los sindicatos también remite al discurso reformador en sí o a las “estrategias discursivas y los argumentos sobre su valor educativo y su utilidad académica” (Viñao; 2001: 62).

Sin embargo en la práctica ambas lógicas se van a entrecruzar de manera permanente y son las instituciones las que resignifican esto en su interior. Es por ello que consideramos pertinente incluir la “lógica institucional” que también se muestra desde una dualidad. Si bien las instituciones gozan de menos autonomía para negarse a la implementación de una reforma fundamentalmente por las normas que prescriben su funcionamiento, muestran en su interior cierta autonomía para canalizar la opinión de diferentes actores. Por un lado incluye no sólo a los directivos que tuvieron que implementarla, sino también al microclima que emerge en dicho proceso donde docentes sindicalizados o no, estudiantes y/ o miembros de la comunidad, se involucraron o no en esta reforma. Por el otro, las tradiciones, que no obstante acatan el cambio son depositarias de cierta oposición a diluirse en la nueva institución. Esta última cuestión es muy importante de señalar, porque si bien se reimprime sobre lo material y lo simbólico el cambio, nunca se desaloja el nombre “Escuela normal” ni en el frontispicio ni en la nominación pedagógica-social. Como bien señala Viñao Frago (2001), toda reforma pueden ser analizada teniendo en cuenta las múltiples variables intervinientes: el proyecto, su ejecución, los intereses corporativos que las aceptan o desaceleran. En el caso de la reforma de la terciarización se añade otro componente interesante de analizar, pues esta no ocurre en solitario sino al fragor de otra reforma, la escuela intermedia, que no sólo fue resistida política y gremialmente sino que estas acciones la lograron desactivar.

› *¿Qué implicó la reforma?: La lógica política y gremial*

Es importante señalar que la lógica política no puede analizarse sin tener en cuenta las otras (ya que todas se ven implicadas en esta lógica y sólo por una cuestión de análisis las separamos). En este sentido analizamos brevemente en este apartado cómo se fueron llevando a cabo los pasos de la reforma a nivel nacional a través de los decretos y resoluciones sancionadas por parte de los funcionarios del gobierno de facto, y la respuesta de algunos gremios que se encontraban en pleno proceso de cambios, rupturas y conformación/unificación.

Los pasos que siguió la Reforma

La gestión educacional durante el gobierno de Onganía es vista por algunos autores como Southwell y De Luca (2008) como un “momento particular que interrumpe una matriz histórica del sistema educativo argentino y que abre un nuevo escenario para las décadas que siguen”. Las medidas tomadas en torno a la formación de los docentes tuvieron que ver con las diferentes gestiones de los Ministros de Educación. En el período abordado ocuparon la cartera educativa:

Astigueta hasta 1969, Guilhou (1969-1970), Cantini (1970-1971) y Malek (desde mayo de 1971). Todos ellos enfrentaron en mayor o menor medida conflictos con la docencia ya sea por intentos de implementar reformas o por cuestiones de índole gremial.

La primera medida, a nivel nacional, fue la supresión de la inscripción al primer año del ciclo de magisterio de las Escuelas Normales mediante la Resolución N° 1.111 sancionada el 21 de noviembre de 1968. Unos días después, el 16 de diciembre, el Decreto N° 8.051 lo suprimía definitivamente, preparando el terreno para la reforma. Luego la Resolución N° 2.321 sancionada el 2 de Octubre de 1970 dotó de una estructura y de un plan de estudios a los nuevos ISFD (Proyecto de Formación del Profesorado de nivel elemental), comenzando a funcionar 116 institutos en todo el país a partir de mayo de 1971 (Resoluciones 2779/70; 140/71 y 141/71). Se pretendía profesionalizar la formación por la vía de la prolongación en el tiempo y una mayor adecuación a las características de los Institutos. El 29 de septiembre de 1971, durante la gestión de Malek, se sanciona la Resolución N° 2.848 que incorpora los cursos de Profesorado de Nivel Elemental a las Escuelas Normales donde funcionaban, “estos establecimientos tendrán carácter de Escuela Normal Superior” (Res. N° 2848/71). En esta misma gestión, en marzo de 1972, se sanciona la Resolución N° 496, denominada “La formación de maestros de primaria se cumplirá en la Escuela Normal”. Dicha resolución propone la articulación entre los Bachilleratos Pedagógicos, creados como una forma de transición y los ISFD, pidiendo “reimplantar la formación del maestro en el nivel secundario (...) procurando una complementación entre la sana tradición educativa que ofrece nuestra escuela normal y las exigencias de nivel y de madurez de los estudios técnicos profesionales actualizados” (Resolución N° 496/72). Como dice Southwell (2008): “ahora las viejas escuelas normales debían albergar a los nuevos Institutos de Formación”, o en palabras de nuestros entrevistados: “el Instituto se acopló a la Escuela Normal, por eso no se vivió como un cierre”.

La reforma y los gremios

En este proceso de reforma la docencia de nivel primario a nivel nacional presentó posturas y acciones fragmentadas. Si bien el conjunto de las agremiaciones coincidieron en el carácter improvisado e inconsulto tanto del proyecto de ley (Ley Orgánica de Educación de 1969) como de las reformas puestas en marcha, muy pronto aparecieron posturas muy marcadas: los que estaban a favor y aquellos que la rechazaban. Los primeros estaban nucleados en la Federación de Asociaciones Gremiales de Educadores (FAGE) y los segundos en la Confederación General de Educadores de la República Argentina (CGERA) y el Acuerdo de Nucleamientos Docentes (AND). De una primera breve etapa en donde se ponía el acento en la falta de legitimidad de la reforma, por no haberse consultado a los docentes ni a la opinión pública, y se señalaba el carácter tecnocrático de la misma, se pasó a otra más duradera donde se acusaba al gobierno de favorecer la privatización de la educación. En este aspecto, la defensa de la Ley de Educación Común N° 1420 se convirtió en el principal argumento de oposición de estos sectores docentes. A los principios de estatalidad, gratuidad y laicidad contenidos en la letra de la ley le agregaron el de educación popularⁱⁱ. En este sentido, si bien estos mismos sectores docentes reconocían que el sistema educativo necesitaba

ajustes, ante la dificultad para imponer un proyecto alternativo, privilegiaron la defensa del ya existente, seleccionando aquellos aspectos que entraban en contradicción directa con el proyecto oficialⁱⁱⁱ.

En relación al posicionamiento docente frente a la reforma de la terciarización, que fue el único aspecto que no se suspendió, si bien al momento de anunciarse la misma en diciembre de 1968, los gremios vinculados a CGERA Y CUDAG^{iv} se manifestaron en contra de la supresión de la escuela normal, la cuestión desapareció prontamente de las declaraciones públicas de estas entidades. Para 1972 la resistencia gremial docente había clausurado la escuela intermedia pero no desactivó la terciarización. En la ciudad de Tandil, y en otras de la región, la falta de una organización gremial de profesores desalentó un debate de calidad como se dio en algunos gremios nacionales del país que sí se opusieron fuertemente, entre ellos por ejemplo el Centro de Profesores de Enseñanza Secundaria y su central docente, la Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP), quienes alarmaron sobre los reparos de índole institucional y acerca de las críticas técnicas que merecía el anuncio de la reforma^v

➤ *Nuevos Interrogantes: ¿Podemos hablar de “la Reforma de la tercerización”? El caso de la Provincia de Buenos Aires.*

A partir del recorrido realizado en un primer momento en la ciudad de Tandil, hoy pretendemos analizar la reforma de la formación docente durante la década del '60 y el '70 observando el interjuego entre las lógicas políticas -en los niveles macro y micro- y las lógicas gremiales que impactaron en el ámbito de lo público y lo privado en la Provincia de Buenos Aires.

La lógica institucional pretende captarse en el doble juego de los implementadores y de los docentes sindicalizados o no al que se suma otro grupo de actores interesados o no en este cierre. El trabajo de campo da cuenta de otras voces, que aún no sindicalizadas muestran cómo es percibida una reforma en discursos y prácticas que indican sutiles formas de resistencias. Las voces aquí presentadas dan cuenta de un discurso dual. Si bien admiten objeciones e imprevisión en la implementación, al mismo tiempo la señalan como un salto cualitativo de época hacia la profesionalización. A su vez abren un camino interesante respecto de cómo una institución mantiene su identidad a pesar de las tramas de reforma que permean su “cultura escolar” (Viñao; 2002).

Es así como en este momento surgen nuevos interrogantes: ¿Es posible hablar de “la reforma” de la terciarización? ¿Qué particularidades asume a medida que impregna diferentes jurisdicciones, esferas y/o microclimas institucionales? ¿Qué impactos, qué emergentes, qué manifestaciones expresa el interjuego de las diferentes lógicas activadas por la reforma? Para formular estos interrogantes partimos del supuesto de que la terciarización de la formación

docente en la provincia de Buenos Aires se produce en un interjuego de lógicas, jurisdicciones y ámbitos que le otorgan particularidades diferentes en cada caso.

› *Algunas consideraciones finales*

Este trabajo abre la puerta a nuevos interrogantes y exploraciones, para conocer si los parámetros que se vislumbran en la ciudad de Tandil se replicaron en otras ciudades de la Provincia: ¿todas las escuelas normales se transformaron en Institutos? ¿algunas se perdieron en el proceso de terciarización? ¿Cuál fue la actitud de otras ciudades en lo gremial y lo institucional frente a una reforma que se impone sin consulta? ¿La permanencia material y simbólica es un común denominador en otras localidades? ¿Qué rasgos materiales se mantienen de la institución previa y cuáles se incorporan y cómo de la nueva? ¿Cómo ingresa la lógica política y gremial en las instituciones tanto públicas como privadas? ¿Y cómo la institución lo resignifica? Si bien se la consideró entre los actores involucrados como "inconsulta" y "apresurada" ésta paulatinamente se puso en marcha. Administrativamente los Institutos asumieron su perfil ni bien se completaron las cohortes de alumnos que recibían el título anterior. Sin embargo material y simbólicamente el Instituto tuvo que convivir con la Escuela Normal que no quedó "soslayada". El trabajo intenta generar diálogos en la trama presente-pasado (sobre todo porque dicha reforma se mantiene vigente, con sus continuidades y rupturas, hasta nuestros días) entre un contexto histórico educativo específico y los debates políticos educativos actuales en torno a la formación de nuestros docentes, la identidad de los mismos y su rol como actor de peso y/o protagonista ante las reformas educativas.

› *Fuentes Documentales*

Documentos:

- Recomendación OIT/ UNESCO, París, 1966.
- III Reunión Nacional de Ministros de Educación, Boletín de Información Educativa, Buenos Aires, 1968.
- Decreto N° 8.051. *"Suprímese el ciclo de Magisterio"* 16/12/1968.
- Segundo Congreso del Profesorado Secundario*, Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria, Año Internacional de la Educación, Buenos Aires, Octubre de 1970.
- Resolución N° 2.321/70. *Reforma de los Institutos Superiores de Formación Docente. Profesorado de Nivel elemental. Fundamentos del Proyecto de profesorado de nivel elemental"* Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. Ministerio de Educación. Octubre de 1970.
- Resolución N° 2.779/70. *"Creación de Establecimientos Oficiales de Formación Docente"*. Buenos Aires. 20/11/70
- Resolución N° 1502/71. MCyE, Buenos Aires. 14/05/1971

- Resolución N° 2.848/71. MCyE, Buenos Aires. 27/09/1971
- Resolución N° 496/72. “La formación de maestros de primaria se cumplirá en la Escuela Normal”. Subsecretaría de Educación. Buenos Aires. 10/03/1972.

Relevamiento en Prensa

- Nueva Era, Tandil, 1967 a 1971.
- Revista Educación Popular. Directores: Luis Iglesias, Rosa de Falco y Ricardo Nervi. Bartolomé Mitre 1736, Capital Federal, 1962-1969.

Entrevistas

- Ex Maestro Normal Nacional (Tandil), docente del Instituto Superior de Formación Docente, con trayectoria en la provincia de Buenos Aires como docente, director e Inspector de escuelas primarias y trayectoria en el nivel superior (Septiembre de 2012).
- Ex docente y directora de la Escuela Normal de Tandil en la década del '60. Jubilada (Abril de 2013).
- Egresada de la última promoción de maestros normales nacionales. Tandil, 1969. Docente del Instituto Superior de Formación Docente N° 10. (Febrero de 2014).
- Ex Docente de la Escuela Normal de Tandil en la década del '60. Jubilada. (Marzo de 2014)

› *Referencias Bibliográficas*

Alliaud, A. (2007) Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino. Buenos Aires. Ediciones Granica S.A.

Ascolani, A (1999) ¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina. Buenos Aires. Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la educación N° 2, pp. 87-102.

Davini, M.C. (1995) La formación docente en cuestión: pedagogía y política. Buenos Aires. Paidós.

Donaire, R (2009) ¿Desaparición o difusión de la identidad de clase trabajadora? Reflexiones a partir del análisis de elementos de percepción de clase entre docentes. Buenos Aires. Revista conflicto social, Año 2, N° 1.

Feldfeber, M. e Ivanier, A. (2003) “La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente” en Revista Mexicana de Investigación Educativa. Año/Vol. 8 N° 18. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. df México.

Gudelevicius, M. (2011) La actuación política de los docentes primarios durante la “Revolución

Argentina". Un análisis sobre características y alcances de la protesta gremial entre 1968 y 1972, Revista Nuevo Mundo Mundos Nuevos, cuestiones del tiempo presente, Buenos Aires.

laies, G; Perazza, R y Legarralde, M. (2007) Los sindicatos y la educación pública en América Latina. El sindicalismo docente en la Argentina, Konrad Adenauer Stiftung, Buenos Aires.

Monreal, J (1985) "Contribución metodológica a una sociología del espacio, Producción de espacio escolar". En **Montenegro A.M** (2012) Un lugar llamado escuela pública. Origen y Paradoja (Buenos Aires, 1580-1911). Buenos Aires. Ediciones Miño y Dávila, ISBN 978-84- 15295-05-1.

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.) (2003) Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Buenos Aires. Galerna.

Southwell, M. y De Luca R. (2008) "La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía" En la Revista de la Escuela de Ciencias de la educación, Universidad Nacional de Rosario. ISSN 1851 6297.

Vázquez S. (2008) "Las identidades laborales de los docentes y la acción político-sindical", IIPMV-CTERA en VII Seminario "Nuevas regulaciones en América Latina", Buenos Aires.

Vázquez S y Balduzzi, J (2000a) "De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973 Historia de CTERA". Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte", Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, CTERA, Buenos Aires.

Vázquez S y Balduzzi, J (2000b) "Las luchas por la unidad sindical docente: hacia la formación de la CTERA (1957-1973)" (trabajo de ponencia), Buenos Aires.

Viñao Frago, A. (2001) "¿Fracasan las Reformas Educativas? La respuesta de un historiador" en Anuario da Sociedade Brasileira de História da Educacao, Campinas, San Pablo.

Viñao Frago, A. (2002) "Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios". España. Ed. Morata.

NOTAS

¹ De aquí en más ISFD.

² Discurso de los docentes alineados en la izquierda. En el caso de Tandil, unos pocos maestros militantes, que alzaban la bandera de la educación pública.

³ Varios autores señalaron cómo, para esta época, el normalismo estaba en crisis. La reforma impulsada por el gobierno ponía el acento en falencias atribuidas a ese sistema: la falta de madurez de los graduados, formación deficiente, exceso de egresados en relación a la capacidad de absorción del mercado laboral. Sin embargo, mientras desde el gobierno se ponía el énfasis del deterioro del sistema educativo en esas falencias de la formación docente, los educadores argumentaban que el deterioro se debía a la falta de inversión oficial en el área educativa.

⁴ El AND se forma con la disolución de CUDAG (Comité Unificador de los Docentes de Acción Gremial). Dentro del CUDAG estaba FAGE y también CAMYP (gremio opositor). Se disuelve en el '70 por la posición favorable al gobierno por parte de FAGE. Así, FAGE queda por un lado mientras que los demás miembros de CUDAG pasan a formar el AND.

⁵ "Traicionaríamos nuestro pensamiento si calláramos nuestra opinión contraria a la prosecución de la aplicación de las medidas destinadas a poner esta reforma en funcionamiento. Nuestra posición adversa es compartida por la mayoría de los agentes de la educación y la opinión pública. Estamos preocupados por una tramitación que acusa inestabilidad de fines, predominio en su elaboración y difusión de consultores provenientes de la enseñanza privada, carencia e improvisación de los docentes capacitados que requiere la modificación de los ciclos, falta de recursos permanentes. La desaparición de las escuelas normales merece una consideración particular, en palabras de Calcagno, ex presidente de la Universidad Nacional de La Plata, ¡Por eso, a los que claman por el exceso de maestros, yo les he dicho y les repito: Ojalá fueran maestras todas las madres argentinas!, y que no se nos atribuya una posición conservadora, consideramos necesario actualizar y perfeccionar la enseñanza del magisterio sin hipotecar sus fines y objetivos, pero también estamos convencidos que en este momento no están dadas las condiciones mínimas en los aspectos institucionales, ambientales y pedagógicos propicias para encarar una transformación de fondo" (Segundo Congreso del Profesorado Secundario, Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria, Buenos Aires, 1970, pág. 18-19).