



Estudios/
Investigaciones

Prensa y educación

Historias, territorios, sujetos y prácticas

Silvia Finocchio
(Coordinadora)



EDICIONES
DE LA FAHCE

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

IdIHCS
CONICET

Instituto de
Investigaciones en
Humanidades y
Ciencias Sociales
UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Prensa y educación

Historias, territorios, sujetos y prácticas

Silvia Finocchio
(Coordinadora)



2024

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Diseño: Federico Banzato

Diseño de tapa: Sara Guitelman

Editor por Ediciones de la FaHCE: Francisco Ardiles

Obra de tapa: Jorge Battista, Interior en Berlín. Detalle (2015)

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

©2024 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-2388-2

Colección Estudios/Investigaciones; 88

Cita sugerida: Finocchio, S. (Coord.). (2024). *Prensa y educación: Historias, territorios, sujetos y prácticas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ; Enseñada: IdIHCS. (Estudios/Investigaciones ; 88). <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2388-2>

Disponible en <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/240>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decana

Ana Julia Ramírez

Vicedecano

Martín Legarralde

Secretario de Asuntos Académicos

Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Fabio Espósito

Secretario de Investigación

Marcelo Starcenbaum

Secretario de Extensión Universitaria

Jerónimo Pinedo

Prosecretaria de Publicaciones y Gestión Editorial

Verónica Delgado

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales
(IdIHCS-UNLP/CONICET)

Director

Juan Antonio Ennis

Índice

Introducción

La prensa como objeto de estudio de la historia de la educación

Silvia Finocchio.....9

Prefacio

Dimensiones para el análisis histórico de la prensa educativa

Leandro Stagno.....29

La educación en la prensa masiva

Enseñanza primaria y ciudadanía en la prensa montevideana
(1830-1840)

Alejandro Demarco.....49

Las formas de representación de los estudiantes primarios
y secundarios durante el primer peronismo en la prensa
y publicaciones justicialistas desde una perspectiva étnica
(1946- 1955)

Juan Pablo Artinian75

Intelectuales y educación en la prensa socialista y católica:

La Vanguardia y Consudec (1963-1973)

Laura Graciela Rodríguez.....99

La educación rionegrina: Representaciones y discursos
de la prensa escrita

Glenda Miralles y Rosana Cipressi125

<u>La “Transformación de la Escuela Secundaria”: Metáforas y discursos en torno a las reformas de la provincia de Río Negro</u> <u>Martín Calderón</u>	<u>151</u>
<u>La educación en la prensa académica y profesional</u>	
<u>La educabilidad de los niños “desviados”. Infancia, educación y minoridad en la prensa académica positivista (Buenos Aires, comienzos del siglo XX)</u> <u>María Carolina Zapiola</u>	<u>179</u>
<u>Intelectuales, políticas editoriales y revistas en la circulación de las ideas educativas en instituciones de formación académica del trabajo social en la ciudad de La Plata (1960-1973)</u> <u>Néstor Nicolás Arrúa</u>	<u>207</u>
<u>Lecturas sobre Paulo Freire en la Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975)</u> <u>Federico Brugaletta.....</u>	<u>229</u>
<u>Diagnósticos, enfoques pedagógicos y demandas al Estado en torno a la educación sexual. Una mirada desde la prensa experta de la revista Contribuciones (1977-1993) de la Asociación Argentina de Protección Familiar</u> <u>Carolina Ojeda Rincón y Santiago Zemaitis</u>	<u>259</u>
<u>La prensa del sistema educativo y sus instituciones</u>	
<u>El cine en las aulas argentinas. La revista Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar (1952-1955)</u> <u>Eduardo Galak e Iván Orbuch</u>	<u>291</u>
<u>Universidad, prensa y política. Un acercamiento al debate sobre la Revista de la Universidad Obrera Nacional</u> <u>Alvaro Sebastián Koc Muñoz.....</u>	<u>311</u>

Del Ministerio de Educación para los alumnos de todo el país:
El Diario de los Chicos publicado por la gestión Taiana
(1973-1974)
María Lucía Abbattista..... 337

La prensa de los docentes

Entre los derechos de la ciencia y los pedagogos
sistematizadores. Apropiaciones del escolanovismo en tres
revistas de profesores de secundaria en Uruguay (1936-1953)
Pía Batista..... 363

La revista La Obra como elemento de análisis de las discusiones
político-pedagógicas (1921-1936). Sujetos y debates entre
las pedagogías triunfantes, las críticas y las alternativas
Ignacio Frechtel..... 385

El periódico Educación Popular: Interpretaciones
e intervenciones a favor del acceso a la cultura escrita
Susana Vital y Roberta Paula Spregelburd..... 413

La Obra y la literatura infantil en el período 1960-1970:
Discursos y propuestas pedagógicas
Rosana Ponce y Paula Saab..... 439

La Primera Campaña Intensiva de Alfabetización de Adultos
en tres revistas pedagógicas (1963-1966)
Roberto Bottarini..... 465

Representaciones sobre la docencia y los docentes
en la revista La Obra (1970-1980)
Daniel Revah..... 493

La prensa de los estudiantes

Los periódicos radicalizados de la reforma universitaria:
Bases (1919-1920) de Buenos Aires y Germinal (1920-1921)

de La Plata
Natalia Bustelo..... 523

Por la ciencia y la reforma universitaria: Las revistas
de los estudiantes de medicina de La Plata (1921-1925)
Adrián Celentano..... 545

La prensa de estudiantes como componente del dispositivo
de formación de profesores de Educación Física en el INEF
General Belgrano (Argentina, 1940-1950)
María Dolores Martínez, Ignacio Emmanuel Melano
y Ángela Aisenstein..... 573

Epílogo
El estudio de la prensa educativa en Iberoamérica

Imprensa Pedagógica na Ibero-América: Notas de pesquisas
com e sobre revistas
Ana Clara Bortoleto Nery y José Gonçalves Gondra..... 593

Quienes escriben 615

Introducción

La prensa como objeto de estudio de la historia de la educación

Silvia Finocchio

Durante mucho tiempo, la historia de la educación tendió a considerar a cada publicación periódica del campo educativo como expresión de una tendencia pedagógica. Por esto, su estudio se redujo a consignar a cada revista como evidencia de una corriente determinada. El problema de este modo de acercamiento fue que el papel que cumplió la prensa educacional, así como sus rasgos, fueron definidos de antemano en el marco de un tipo de investigación que solo buscó lo que aspiraba encontrar, ignorando un vasto, rico, matizado y heterogéneo mundo comunicacional de la educación. Asimismo, en términos interpretativos se simplificó el quehacer educativo con el afán de mostrar la construcción de una política educativa estatal y nacional homogénea, simplificando un proceso enormemente complejo, un verdadero paisaje de difícil comprensión por la variedad de elementos que interactuaban en el espacio de la prensa educativa y por el juego intenso entre diferentes escalas (local, regional y global).

Los modos convencionales de estudio de las publicaciones periódicas han sido revisados en las últimas décadas por la historia de la educación gracias a los aportes de varias disciplinas, entre las que

cabe mencionar la historia cultural, la historia del libro y la lectura, la sociología de la lectura, la historia de la edición, la historia de los medios de comunicación, la historia del arte y la incidencia del giro visual en el conjunto de las ciencias sociales, así como la crítica literaria y el impacto del giro lingüístico en el mismo campo de estudios.

En esta dirección y recreando diversas contribuciones, desde fines de la década del ochenta, la historia cultural de la educación puso a disposición una serie de trabajos que iluminaron el papel de la prensa educativa. Entre esas producciones se destacan las investigaciones pioneras de Maurits De Vroede (1973; 1987) en Bélgica; Pierre Ognier (1984), Pierre Caspard (1981; 1991) y Pénélope Caspard-Karydis (2000; 2005), en Francia; Denice Barbara Catani (1989) en Brasil y António Nóvoa (1993) en Portugal. Del impulso investigativo puesto en marcha sobre la prensa educacional de Europa e Iberoamérica son frutos el libro organizado por Denice Barbara Catani y Maria Helena Camara Bastos (2002) en Brasil así como la voluminosa compilación realizada tiempo después por José María Hernández Díaz (2013) en España y continuada en años posteriores (2015 y 2018) con la publicación de otros dos volúmenes organizados por el mismo compilador y que sostuvieron siempre el criterio de reunir trabajos de ambos continentes.

En Argentina, si bien los estudios sobre la historia de la prensa educativa se comenzaron a desarrollar un poco más tardíamente, hoy constituyen un campo fértil que se observa en la producción de artículos, conferencias, tesis y seminarios que procuran demostrar que las revistas, en particular, lejos de ser meros receptáculos, han sido actores relevantes en la conformación histórica de la trama educacional, de redes profesionales y de una producción material que contribuyó a forjar el espacio educativo a escala nacional, regional y global (Finocchio, 2009; Finocchio, Stagno, y Brugaletta, 2016).

Nos resulta grato que la publicación de este libro sobre la prensa educacional acontezca desde una Facultad donde la crítica literaria, a

través de sus investigaciones, no solo ha destacado el rol protagónico de las publicaciones periódicas en la historia cultural de la Argentina durante los siglos XIX y XX (Verónica Delgado, Alejandra Mailhe y Geraldine Rogers, 2014; Delgado y Rogers, 2016 y 2019), sino también ofrecido valiosos lineamientos teóricos y metodológicos para su indagación (Delgado, 2014). Al respecto, cabe advertir que en América Latina las revistas comenzaron a circular desde inicios del siglo XIX y llegaron a su apogeo en términos de circulación en las primeras décadas del siglo XX (Alonso, 2003; Tarcus, 2020).

Sin embargo, corresponde advertir tres cuestiones. La primera de ellas refiere al modo de clasificar a las revistas en el campo de la historia de la educación. La segunda, remite a la perspectiva de abordaje de la prensa por parte de la historia intelectual. Y la tercera, a la relevancia de la investigación histórica para pensar el presente de la educación.

Con respecto al primer asunto, cabe problematizar la construcción de repertorios de revistas educativas que siguieron los lineamientos esbozados por el historiador de la educación Antonio Nóvoa (1993) para el caso portugués. Según los criterios estipulados en su proyecto, para ser considerada revista del campo de la educación una publicación debía contener al menos un veinticinco por ciento de contenido “educativo”, entendido como pedagógico-didáctico y asociado a la escolaridad. Este tipo de criterio sesgó el carácter propio de gran parte de las publicaciones periódicas que concebían lo educacional en una trama más amplia y más entrelazada con las esferas culturales y políticas. Esta forma de acercamiento produjo una distorsión en la identificación y el reconocimiento de un universo que no se presentaba fragmentado por la creciente especialización del campo académico.

En cuanto al segundo asunto, es posible problematizar también el modo en que se conformaron los repertorios de revistas culturales que tanto han contribuido al fortalecimiento de este campo de inves-

tigación de la prensa. Sin poner en cuestión el nivel de excelencia de los resultados alcanzados, cabe pensar cuánto oblitera u oculta vincular lo cultural a lo meramente intelectual, artístico o literario a la hora de considerar la conformación de imaginarios, relatos e intervenciones desplegados por diferentes sujetos y colectivos profesionales que hacen al mundo de la cultura. Esto impele a la investigación futura de la prensa educacional a superar las disecciones que ha sufrido este objeto de estudio por parte de la creciente especialización historiográfica y a restituir la necesidad del cruce de lecturas entre educación, política y cultura. A estas discusiones, que tienen claras conexiones interdisciplinarias, pretende contribuir el presente libro.

Finalmente, una última consideración. El mundo de los medios de comunicación hoy es puro presentismo. La investigación histórica como mediadora de diferentes tiempos (pasado-presente-futuro) tiene hoy la indelegable tarea de poder pensar el pasado del presente y el pasado del futuro, siguiendo a Koselleck (1993), y aportar a un pensamiento pedagógico reflexivo que ahonde en los sentidos de la preservación del mundo a partir de la consideración de sus tradiciones, así como en los significados de la innovación como apuesta no meramente técnica o tecnológica sino como operación cultural y política de envergadura. En esta dirección, los estudios de la prensa educacional pueden constituir una herramienta para interpelar el presente eterno del mundo actual y conectar pasado-presente y futuro de la educación.

En síntesis, el papel de la prensa educacional en los procesos históricos se explica por las relaciones que las publicaciones periódicas establecen entre sí, en el amplio y heterogéneo abanico que integran, y por su incidencia en los circuitos de poder de las diversas culturas educativas en cada momento. En este sentido, antes que espejo de un tiempo o espacio, la prensa educacional hoy es concebida como un agente activo en el proceso de conformación de los sistemas edu-

cativos y en los procesos de transnacionalización de la educación, ya que ha cumplido roles preponderantes en su dinámica histórica. Identificar la tarea llevada a cabo por la prensa resulta central para aprehender la riqueza asociada a una variedad de voces, propuestas y proyectos educativos; redes de socialización y profesionalización, así como espacios de formación e innovación que, aportando matices y tensiones, han coexistido en el campo educacional en cada época.

El libro está organizado en cinco apartados en torno a distintos tipos de publicaciones que han puesto a la educación en un lugar destacado de sus preocupaciones o en su principal foco de intervención: la prensa masiva, la prensa académica y profesional, la prensa del sistema educativo y sus instituciones, la prensa de docentes y la prensa de estudiantes. El volumen se completa con un prefacio que presenta aportes teórico-metodológicos para el estudio de las revistas a cargo de Leandro Stagno y un epílogo que amplía la mirada a una escala iberoamericana cuya autoría corresponde a colegas brasileños, Ana Clara Bortoleto Nery y José Gondra. A continuación, presentamos cada uno de los capítulos que componen los apartados, que invitamos a leer y difundir para seguir contribuyendo a este campo de estudios en consolidación.

La educación en la prensa masiva

En la primera parte se reúnen una serie de trabajos en torno a la educación en la prensa masiva procedente de diversas localidades y que comprende un amplio arco temporal desde la primera mitad del siglo XIX hasta las últimas décadas del siglo XX. La originalidad de los siguientes trabajos se halla en reconocer el papel de la prensa masiva a la hora de analizar cómo la educación se piensa, se comprende y se aborda en nuestras sociedades. De este modo concluyen que más allá del contexto, las políticas públicas, la vida académica o la cotidianidad escolar, la prensa constituye un actor clave en el mundo de la educación.

En primer lugar, Alejandro Demarco expone posiciones y debates en la prensa montevideana sobre la configuración de la relación entre ciudadanía y educación primaria durante la primera década del Uruguay como Estado nación (1830-1840). La Constitución de 1830 establecía la suspensión del ejercicio de la ciudadanía a aquellos que cumplieran veinte años en 1840 y que a esa fecha no supieran leer y escribir. El autor presenta un estudio centrado en el cumplimiento de esa disposición constitucional, analizando los argumentos a favor y en contra de una “soberanía de la razón” en los periódicos *El Universal*, *El Iniciador*, *El Correo*, *El Nacional* y *El Constitucional*.

En segundo lugar, Juan Pablo Artinian explora las formas de representación visual de los estudiantes en la revista *Mundo Peronista* durante el período 1945-1955 y analiza particularmente la dimensión étnica de las mismas en contraste con la de los manuales escolares. El autor sostiene que la revista *Mundo Peronista* —publicada entre 1951 y 1955 por la Escuela Superior Peronista— ofreció formas de representación que incluyeron heterogeneidades étnicas diferentes al canon estético “blanco y europeo” que predominó en los textos escolares del período.

En tercer lugar, Laura Graciela Rodríguez analiza definiciones y argumentos de socialistas y católicos en materia educativa entre 1963 y 1973 a partir del análisis de las publicaciones *La Vanguardia*, un periódico destinado a un amplio público, y *Consudec*, una revista educativa destinada al ámbito confesional. La autora pone de relieve los debates y las confrontaciones entre ambas publicaciones respecto del presupuesto educativo, de la subsidiaridad del Estado, de la formación docente, de los textos escolares, entre otros asuntos, como modo de fortalecer sus posicionamientos dentro del campo educativo y de la esfera pública.

En cuarto lugar, Glenda Miralles y Rosana Cipressi abordan los discursos sobre la educación primaria y secundaria de la prensa escri-

ta en la provincia de Río Negro desde la década de 1950 hasta fines del siglo XX. Las autoras analizan tres publicaciones periódicas: el *Diario de Río Negro* de alcance regional, el periódico local *Tiempo Cipoleño* y la revista pedagógica *Quimán* correspondiente al gremio docente de la provincia de Río Negro (UnTER), haciendo hincapié en términos teóricos en la construcción de representaciones y, entre ellas, en las metáforas como catalizadoras sociales. Este análisis les permite sostener que la prensa escrita constituyó un actor político capaz de influir en la toma de decisiones en materia educativa, interpelando al gobierno, a los partidos, a los grupos de interés, a los movimientos sociales y a las familias. Para finalizar esta primera parte, Martín Calderón ofrece un análisis sobre el papel del *Diario de Río Negro*, fundado en 1912 y único periódico de alcance provincial que se extiende también a gran parte de la Patagonia norte, a partir de un trabajo de exégesis de los discursos implicados en las noticias periodísticas dedicadas a la política educacional durante las últimas cuatro décadas. El sentido de los discursos y sus variaciones le permiten proponer la siguiente periodización: la primera reforma educativa provincial con fines de democratización (1984-1989), el cambio de gobierno nacional y desmantelamiento de la reforma provincial (1989-1996), el período entre reformas (1996-2006), la segunda reforma educativa (2006-2011), y la reformulación discursiva y gestación de una tercera reforma educativa (2011-2017). El autor sostiene que las noticias sobre políticas educativas pasaron de cumplir con su objetivo básico de informar a desempeñar un rol activo en la generación del consenso público, tanto para implementar una reforma como para dismantelarla. En esa estrategia, advierte, que en términos discursivos el foco estuvo puesto en los docentes antes que en otros actores o niveles de la educación.

La educación en la prensa académica y profesional

En la segunda parte se reúnen cuatro trabajos que analizan la educación en la prensa académica y profesional, un género de “gran

potencialidad” en la medida en que funcionaron como “vehículos de proyectos y debates” en donde irrumpieron conflictos intelectuales y políticos en torno a las relaciones entre pensamiento, poder y educación (Finocchio, 2009). No solo lo académico sino también la importancia de campos profesionales (no asociados a la docencia y a la investigación) que inclusive intentan distinguirse de lo académico.

En primer lugar, María Carolina Zapiola estudia el discurso positivista sobre infancia, minoridad y educación en la prensa académica de Buenos Aires a comienzos del siglo XX, haciendo foco en la educabilidad de los niños “desviados”. Este trabajo vuelve sobre la discusión historiográfica que plantean investigaciones de las últimas dos décadas al demostrar que las ideas positivistas no forjaron ni tiñeron todas las prácticas sociales en el espacio geográfico de la Argentina. En particular, se advierte que la cuestión de la minoridad no fue solo encarada por médicos, criminólogos, pedagogos y jueces positivistas, sino también por educacionistas, funcionarios de distinto rango, benefactores, socialistas, anarquistas, feministas, familias y niños objeto de intervenciones estatales que pensaron leyes e instituciones por ellos mismos y de un modo propio. Más allá de esta circunstancia compartida por la autora, el trabajo sobre la *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal* publicada entre 1912 y 1941 le permite visibilizar categorías y argumentos positivistas que se convirtieron en lenguaje de sentido común empleado por funcionarios y otros actores sociales y políticos para fundamentar intervenciones estatales sobre niños de los sectores populares convertidos en menores.

En segundo lugar, Néstor Nicolás Arrúa analiza la circulación de ideas educativas a través de iniciativas editoriales y de la prensa profesional en el campo de la formación del trabajo social durante los años sesenta y setenta en la ciudad de La Plata. El autor identifica dos coyunturas en las que se despliegan estas ideas educativas: un primer período entre 1959 y 1966, en el cual examina las tendencias pedagó-

gicas ofrecidas por la editorial Humanitas y la revista *Selecciones del Servicio Social*; y un segundo período, entre 1969 y 1973, a partir de los discursos pedagógicos ofrecidos por la editorial Siglo XXI y la revista *Hoy en el Trabajo Social*. El análisis de las ideas educativas presentes en estos libros y revistas da cuenta de los cambios en el interior del campo profesional del trabajo social pasando de un enfoque modernizador, católico y humanista a uno de radicalización política.

En tercer lugar, Federico Brugaletta aborda la recepción de la pedagogía de Paulo Freire en el campo académico de la educación argentina a través de un estudio de las lecturas propiciadas por la *Revista de Ciencias de la Educación* dirigida por Juan Carlos Tedesco entre 1970 y 1975. El autor sostiene que esta revista despliega tres lecturas asociadas a tres momentos: una lectura que usa a Freire para rescatar la importancia de la educación escolar frente a las críticas de la educación concebida como control social; otra lectura de Freire procedente de la teoría revolucionaria marxista que cuestiona su eclecticismo y falta de cientificidad y, finalmente, una lectura de resistencia desde Freire contra sectores católicos que impugnaban las propuestas del pedagogo brasileño.

Finalmente, Santiago Zemaitis y Carolina Ojeda estudian la revista *Contribuciones*, publicación de la Asociación Argentina de Planificación Familiar (AAPF) que circuló entre 1977 y 1993. La revista difundió discursos sobre la educación sexual provenientes de disciplinas tales como la sexología, la medicina, la planificación familiar y la demografía, entre un amplio público: responsables políticos, profesionales y familias preocupados por la salud y la educación. Los autores analizan la revista con un doble propósito. Por un lado, reconstruir la historicidad de la educación sexual como campo de interés científico y político. Por otro, relevar el papel de una revista como actor central en la construcción de ese campo. Si bien *Contribuciones* no forma parte cabal y notoriamente de lo que se conoce como prensa educativa,

puede incluirse como tal dada la relevancia del gesto de interpelación al ámbito educativo, esto es, al Estado, a los docentes, a los alumnos, a las prácticas de enseñanza, a la cultura, siendo ese gesto transversal en toda la colección.

La prensa del sistema educativo y sus instituciones

En esta tercera parte se presentan tres trabajos que abordan la prensa del sistema educativo y sus instituciones, y hacen hincapié en la originalidad de las revistas producidas por el agencias estatales, ya sean ministeriales o universitarias.

En primer lugar, Eduardo Galak e Iván Orbuch ofrecen un estudio sobre el *Noticioso del Departamento de Radio enseñanza y Cinematografía Escolar*, publicado entre 1952 y 1955 por el recientemente creado Ministerio de Educación de la Nación. Con el fin de adentrarse en los sentidos pedagógicos de la reproducción cinematográfica para educar a los nuevos argentinos, analizan la publicación como dispositivo gubernamental de difusión de discursos oficiales ante un público de docentes y directivos no siempre proclive a la mirada peronista respecto del rol estatal en materia educativa. En este sentido, auscultan tensiones de las que dan cuenta notas y editoriales de la revista *Noticioso...*, y concluyen que el rol estatal fue eminentemente activo en el desarrollo de una pedagogía audiovisual a través de la provisión de tecnología y equipamiento, a la vez que la cinematografía escolar fue un escenario propicio para la diseminación de mensajes estatales con un alto grado de eficacia.

En segundo lugar, Sebastian Koc Muñoz estudia los trece números editados de la *Revista de la Universidad Obrera Nacional* entre septiembre de 1953 y agosto de 1955. Su principal hallazgo es descubrir el carácter de la publicación a partir de su formato. En este sentido, el autor logra advertir que se trató de una revista de difusión doctrinaria que tuvo el propósito de contribuir al desarrollo de un circuito técnico e industrialista virtuoso llegando a un público amplio pero

específico a la vez: desde los propios trabajadores en sus espacios de agremiación y potenciales estudiantes de la Universidad, pasando por los jóvenes trabajadores que estudiaban en esa Universidad, hasta los industriales a los que cabía hacerles llegar información sobre la formación que ofrecía la Universidad Obrera Nacional a potenciales trabajadores de sus empresas.

Por último, Lucía Abbattista analiza *El Diario de los Chicos*, un periódico dirigido a alumnos de 6.º y 7.º grado de escuelas primarias producido por el Departamento de Comunicaciones Sociales del Ministerio de Cultura y Educación durante la gestión Taiana, entre 1973 y 1974. La autora inscribe esta publicación periódica en el marco político más amplio que caracterizó al Ministerio en dicho período y señala de qué modo el elenco de funcionarios se nutrió de figuras asociadas a la izquierda del peronismo. Por otra parte, sitúa este particular diario para niños en diálogo con otras publicaciones de la misma agencia estatal al mismo tiempo que señala elogios y cuestionamientos que suscitó por fuera del Estado, en publicaciones de la izquierda y la derecha peronista. Tal como destaca la autora, *El Diario de los Chicos* fue uno de los proyectos más ambiciosos del Ministerio en términos de alcance y contenido. Se proponía que todos los alumnos conocieran cuestiones de la agenda social y política de la época, en un lenguaje accesible y atractivo, con tiradas que pretendían alcanzar los 600 000 ejemplares. Sin embargo, las dificultades económicas y políticas tornaron muy dificultoso el desarrollo del diario, que logró apenas cinco números, los últimos dos publicados pocos meses después de la muerte de Juan Domingo Perón.

La prensa de los docentes

La prensa de los docentes es la más abundante y su estudio resulta una gran contribución a la historiografía educativa, ya que permite atender la escala de la microvida educativa y la construcción de los sentidos pedagógicos que allí se gestan frente a una producción ten-

dencialmente más centrada en la elaboración de significados de las macropolíticas educativas. De algún modo, permite reconocer también la producción intelectual de los docentes en la formación de una opinión y un posicionamiento sobre la educación, ya sea como autores o como lectores.

En primer lugar, el trabajo de Pía Batista remite a apropiaciones del escolanovismo en tres revistas de profesores de secundaria en Uruguay (1936-1953): *Ensayos* (1936-1939), *Anales de Enseñanza Secundaria* (1936-1940) y *Educación y Cultura* (1939-1947). En ellas se explora no solo la influencia de la Escuela Nueva en los debates pedagógicos y en las representaciones de los docentes sino también el papel de estas tres publicaciones periódicas como espacios discursivos. Si bien dos de ellas eran afines al escolanovismo y otra se oponía a sus propuestas, la autora demuestra la conmoción que produjo esta corriente en las representaciones docentes, incluso entre aquellos no tan proclives a las nuevas tendencias, en torno a la clase magistral y la noción de actividad del alumno.

En segundo lugar, Ignacio Frechtel estudia los debates político-pedagógicos que se sostuvieron en y desde la revista *La Obra* entre 1921 y 1936. La hipótesis central es que si bien la revista nació como iniciativa de un grupo de docentes independientes del Estado, el cuerpo editorial de la revista estuvo conformado por agentes estatales, en particular inspectores o exinspectores, que se autonomizaron de las pedagogías triunfantes en el sistema educativo argentino con el propósito de abonar al crecimiento y expansión de pedagogías renovadoras asociadas al escolanovismo. Por tanto, la revista fue el vehículo que transformó la autonomía de agentes estatales en alternativa pedagógica. Todo esto se demuestra a partir del análisis de la disputa sostenida en los años treinta por los programas que se implementaban en las escuelas y el relevante papel que jugó la revista en su intento por incidir en el rumbo de los contenidos educativos.

En tercer lugar, Susana Vital y Roberta Paula Spregelburd analizan los debates políticos-pedagógicos sobre el acceso a la cultura escrita expresados en el periódico *Educación Popular* cuya circulación se desplegó entre 1961 y 1978. Las autoras desarrollan una fundamentación teórica que señala la importancia de la prensa pedagógica como objeto en sí mismo, así como fuente para la exploración de distintos objetos en la historia de la educación. Luego, caracterizan *Educación Popular* en cuanto periódico, el grupo que lo produjo, sus aspectos materiales y las prácticas de lectura implícitas que propiciaba. Finalmente, se detienen en el análisis de las interpretaciones e intervenciones que Berta Braslavsky y Telma Reca plasmaron en las páginas del periódico en torno al sentido político de la enseñanza de la lectura. Al reconstruir los debates de la época, las autoras logran demostrar la relevancia del periódico *Educación Popular* como fuente para el análisis de los accesos y exclusiones a la cultura escrita.

En cuarto lugar, Rosana Ponce y Ana Paula Saab estudian el vínculo entre el jardín de infantes y la cultura letrada a partir del análisis de los discursos y propuestas pedagógicas sobre literatura infantil que la revista *La Obra* ofreció a los docentes del nivel inicial durante la década del sesenta. Las autoras identifican distintas formas de literatura infantil dentro de la revista, desde la presencia de cuentos tradicionales y cuentos prescriptivos para la formación de hábitos, hasta cuentos improvisados por maestras y conversaciones en las que se expresaba la participación activa del niño propia de la tradición escolanovista. En un momento de fuertes transformaciones en el canon de la literatura infantil y del carácter pedagógico del nivel inicial, las autoras sostienen que *La Obra* se encontraba en una encrucijada entre viejas tradiciones y nuevas demandas. Esto explica que las innovaciones promovidas por la revista en materia de literatura infantil fueran más bien cautelosas y con sutiles cambios.

En quinto lugar, Roberto Bottarini aborda la repercusión que tuvo en la prensa docente la campaña de alfabetización de adultos promovida durante el gobierno de Arturo Illia a mediados de la década del sesenta. El autor analiza las lecturas sobre dicha política educativa que se desarrollaron en la revista *La Obra*, la revista *Orientación Docente* y el periódico *Educación Popular*. Según el autor, la campaña de alfabetización del gobierno de Illia fue mayormente criticada por parte de las publicaciones docentes que a través de sus páginas pusieron en duda la capacidad técnica y organizativa del Estado en dicha materia, aunque de modo diferente. *La Obra* y *Orientación Docente* criticaban el rol del Estado, aunque tenían coincidencias pedagógicas con el modo de concebir la alfabetización. En cambio, el periódico *Educación Popular* se diferenciaba de las anteriores al valorar la responsabilidad del Estado y plantear otra concepción pedagógica sobre la alfabetización de adultos.

En sexto lugar, Daniel Revah estudia la reconfiguración de la cultura docente a partir de la revista *La Obra* durante las décadas de 1970 y 1980. La exégesis de artículos y editoriales le permite identificar el sentido de los cambios que la revista “registra”, “incentiva”, “sugiere” o “propone” sobre los docentes y la docencia. Frente a los “modernos” enfoques que las autoridades educativas divulgan en los años sesenta y setenta, la revista expone su posicionamiento crítico valorizando la docencia como actividad profesional. Con la vuelta de la democracia en 1983, al mismo tiempo que la revista *La Obra* interpela a los docentes en cuanto forjadores de los cimientos de una nueva vida política, registra rápidamente los discursos “psi” que ponen en cuestión su rol, su función y su personalidad. De este modo, se crean las bases de cierto consenso pedagógico que surge en los años noventa en torno a la docencia y los docentes que nada o casi nada conservan de la cultura del normalismo.

La prensa de los estudiantes

En esta última parte se recopilan tres textos que abordan la prensa de los estudiantes como productores activos en la prensa educativa con larga tradición en la historia de la educación. En este caso, presentamos tres trabajos cuyo foco está puesto en las producciones de estudiantes terciarios y universitarios, pero cabe señalar que en esta dimensión pueden incluirse también las de escolares y colegiales de otros niveles educativos.

En primer lugar, Natalia Bustelo realiza un exhaustivo relevamiento de la prensa estudiantil que se desarrolló al calor de la Reforma Universitaria de 1918 y a través de la cual se difundieron los reclamos discutidos y definidos en federaciones y grupos de diferentes localidades del país. Se detiene particularmente en las intervenciones de la revista *Bases* (1919-1920) de Buenos Aires y *Germinal* (1920-1921) de La Plata en cuanto las expresiones políticamente más radicalizadas dentro del movimiento universitario. La autora sostiene que estas publicaciones forjaron una novedosa experiencia de periodismo político estudiantil que se alejaba de aquellos boletines de carácter gremial y de revistas estudiantiles de tipo cultural que las precedieron. Este nuevo periodismo estudiantil, promovido desde Buenos Aires y La Plata entre 1919 y 1922 pero que se extendió a otras ciudades universitarias, apostó a inscribir a la reforma universitaria en un proceso de transformación más amplio asociado a posturas de la izquierda radical que bregaba por la revolución social.

En segundo lugar, Adrián Celentano estudia el periodismo político estudiantil a partir de dos revistas producidas en la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de La Plata: la *Revista del Centro de Estudiantes de Ciencias Médicas de La Plata* y *El Forceps*. La primera apareció en 1921 y fue expresión del movimiento estudiantil reformista de la Escuela de Medicina, en particular, de militantes estudiantiles de izquierda que en su acción extensionista, científica y cultural

realizaron diferentes alianzas con docentes socialistas, con intelectuales como José Ingenieros y Alejandro Korn y, circunstancialmente, con el poder yrigoyenista. Esta ala izquierda de la reforma se enfrentó hacia 1925 con otro grupo por el tipo de relaciones que debían establecer los estudiantes con el cuerpo de docentes de medicina y con la presidencia de la UNLP. La segunda publicación fue justamente un periódico independiente producido a partir de 1925 por ese grupo de estudiantes. El análisis tanto de la materialidad como de los contenidos de ambas revistas le permite al autor iluminar el discurso higienista puesto en circulación por los jóvenes platenses en cuanto cruce entre ciencias médicas y pensamiento político reformista.

Por último, Angel Aisenstein, María Martínez e Ignacio Melano estudian a través de *Tam Tam*, publicación periódica editada por los estudiantes del Instituto Nacional de Educación Física General Belgrano entre 1941 y 1948, lo que conciben como un cabal y relevante dispositivo de formación de profesores de educación física. En efecto, para los autores, esta publicación no fue un mero órgano informativo de esa institución, que funcionó por aquellos años como internado, sino que constituyó la materialización del alter ego institucional arraigado en un sujeto patriótico, disciplinado, moral-cristiano, que permitía internalizar a partir de las propias voces del estudiantado el deber de construir y reproducir estas identidades en la futura labor profesional a lo largo y ancho del país.

Epílogo: El estudio de la prensa educativa en Iberoamérica

Tomando como referencia el libro *Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional* publicado en Brasil en el año 2018, Ana Clara Bortoleto Nery y José Gonçalves Gondra brindan una serie de reflexiones en su aspiración de ampliar y fortalecer el diálogo en el campo de la investigación con y sobre revistas educacionales. Las consideraciones giran en torno a tres ejes: modelos pedagógicos y formación de profesores, intelectuales y educación

nacional, e infancia y escolarización en la circulación (inter)nacional de saberes. El primer eje se centra en los procesos de formación de los docentes, en los imaginarios alrededor de su figura y en los procesos de legitimación de esa formación y de su papel en la sociedad. El segundo eje focaliza especialmente en el papel de las revistas en la construcción del imaginario nacional y de los intelectuales con su propósito de incidir en este sentido desde las publicaciones periódicas. El tercer eje trabaja sobre los modos de difusión, discusión y apropiación de ideas de circulación transnacional. Se destaca en este epílogo la caracterización de la prensa periódica como un observatorio vivo, elocuente, significativo y abierto de los modos en que el campo educacional se construyó con su diversidad de estrategias, agendas y protagonismos.

Finalmente, queremos agradecer a las autoras y los autores que han colaborado con sus valiosas contribuciones en la conformación de esta obra colectiva, así como también a las autoridades de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), por el apoyo en las distintas actividades de investigación que nos han convocado, como la realización de las I Jornadas de Prensa y Educación en el año 2016. Queremos hacer un reconocimiento especial al trabajo de la Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión de nuestra Facultad por el acompañamiento y estímulo para que esta edición se concrete.

Referencias bibliográficas

- Alonso, P. (2003). *Construcciones impresas. Panfletos, diarios y revistas en la formación de los estados nacionales en América Latina, 1820-1920*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Caspar, P. (Dir.) (1981-1991). *La presse d'éducation et d'enseignement, XVIII e siècle-1940. Répertoire analytique*. Paris: I.N.R.P. Tomo 1: A-C, 1981, 560 p.; Tomo 2: D-J, 1984, 688 p.; Tomo 3: K-R, 1986, 566 p.; Tomo 4: S-Z, 1991, 762 p.

- Caspard-Karydis, P. (Dir.) (2000-2005). *La presse d'éducation et d'enseignement. 1941-1990. Répertoire analytique*. Paris: I.N.R.P., Tom1 1: A-D, 2000, 764 p.; Tomo 2: E-K, 2003, 702 p.; Tomo 3: L-Q, 2005, 402 p.; Tomo 4: R-Z, 2005, 480 p.
- Catani, D. (1989). *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo* (Tesis doctoral no publicada). FEUSP, São Paulo, Brasil.
- Catani, D. y Camara Bastos, M. E. (Org.) (2002). *Educação em Revista. A Imprensa Periódica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras Editora.
- De Vroede, M. (Dir.) (1973-1987). *Bijdragen tot de Geschiedenis van het Pedagogisch leven in België. De Periodieken*. Rijksuniversiteit. Gand/Louvain: Gent/Université Catholique de Louvain.
- Delgado, V. (2014). Algunas cuestiones críticas y metodológicas en relación con el estudio de revistas. En V. Delgado, A. Mailhe y G. Rogers (coords.). *Tramas impresas: Publicaciones periódicas argentinas XIX-XX* (pp. 11-25). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/33>
- Delgado, V., Mailhe, A., Rogers, G., (Eds.) (2014). *Tramas impresas: Publicaciones periódicas argentinas (XIX-XX)*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios/Investigaciones; 54). Recuperado de <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/33>
- Delgado, V. y Rogers, G. (Eds.) (2016). *Tiempos de papel: Publicaciones periódicas argentinas (Siglos XIX-XX)*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios/Investigaciones; 60). Recuperado de <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/78>

- Delgado, V. y Rogers, G. (Eds.) (2019). *Revistas, archivo y exposición: Publicaciones periódicas argentinas del siglo XX*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Colectivo Crítico; 5). Recuperado de <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/148>
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Finocchio, S., Stagno, L., Brugaletta, F. (2016). Introducción: la prensa pedagógica como espacio de formación, definición e innovación. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 10(10), e002. Recuperado de <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose002>
- Hernández Díaz, J. M. (Ed.) (2013). *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo. Contribuciones desde Europa mediterránea e Iberoamérica*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández Díaz, J. M. (Ed.) (2015). *La prensa de los escolares y estudiantes. Su contribución al patrimonio histórico educativo*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández Díaz, J. M. (Ed.) (2018). *La prensa pedagógica de los profesores*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Madrid: Paidós.
- Nery Bortoleto, A. C., Gondra, J. (2018). *Imprensa pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda.
- Nóvoa, A. (1993). *A imprensa de Educação e Ensino. Repertório analítico (séculos XIX e XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ognier, P. (1984). L'idéologie des fondateurs et des administrateurs de l'École Républicaine à travers de la Revue Pédagogique, de 1870 à 1900. *Revue Française de Pédagogie, Paris V*. 66, 7-14.
- Tarcus, H. (2020). *Las revistas culturales latinoamericanas. Giro material, tramas intelectuales y redes revisteriles*. Buenos Aires: Cedinci.

Prefacio

Dimensiones para el análisis histórico de la prensa educativa

Leandro Stagno

La *Revista de Instrucción Primaria* se publicó en la ciudad de La Plata de manera ininterrumpida entre 1905 y 1948. Fundada y dirigida por Francisco Brunet, se presentaba como un “humilde auxiliar de los maestros” que procuraba “el mejoramiento creciente de la enseñanza primaria”. Con breves modificaciones en un extenso ciclo vital, sus secciones daban cuenta de esta finalidad ligada a las prácticas escolares. La *sección doctrinal* incluía ensayos y artículos breves escritos especialmente para la revista o reproducidos de libros u otras publicaciones periódicas; la *sección práctica* —renombrada a partir de 1941 como *colaboración didáctica*— incluía actividades para desarrollar en las clases de diferentes asignaturas y recomendaciones sobre la enseñanza de algunos temas o conceptos; la *sección histórica* compendia textos referidos a las guerras de independencia y biografías de quienes intervinieron en la construcción política del Estado Nacional. El apartado de *consultas* transcribía puntuales repuestas a los interrogantes que maestros y maestras formulaban de manera anónima sobre una plétora de cuestiones: dificultades para organizar una clase, sugerencias para enseñar un contenido, problemas con la jubilación, formas

de eliminar las cucarachas, requisitos para la inscripción en carreras dictadas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la cantidad de partidos de la provincia de Buenos Aires. A partir de enero de 1938, *la voz de los maestros* se difundía como una sección que buscaba colaboraciones escritas por los y las enseñantes.

A comienzos de la década de 1940, José Castillo reemplazó a Francisco Brunet en la dirección, cargo que alternó con José Forgione y Evaristo Iglesias; los cuatro tenían una destacada gravitación en los ámbitos educativos bonaerenses, forjada a través de sus actividades como educadores y como autores de libros referidos a la enseñanza en la escuela primaria. La renovación del equipo editorial trajo consigo cambios en el formato de la revista que fueron presentados en el primer número de 1941, donde se reafirmaba su carácter independiente, su estrecha vinculación con los haceres escolares cotidianos y la “cordial cooperación” entre enseñantes que hacía posible la publicación. En la nota editorial de ese número, la redacción afirmaba: “es bueno que sepan nuestros lectores que la Revista de Instrucción Primaria ha venido cumpliendo su labor periodística sin ayuda oficial de ninguna índole ni contribuciones extrañas que pudieran coartar su libertad en la exposición de ideas y doctrinas” (*Revista de Instrucción Primaria*, 1941, p. 1).¹

El título reseñado integra el universo de publicaciones periódicas destinadas a la enseñanza que fueron editadas desde mediados del siglo XIX por instituciones de formación docente y asociaciones gremiales, por iniciativas individuales o pequeñas agrupaciones de educadores y educadoras y, avanzado el siglo XX, por editoriales vinculadas al mundo educativo y por medios masivos de comunicación. Disímiles entre sí en términos de procedencias geográficas, formas de financiamiento, circulación y formatos, compartían el objetivo de

¹ [Editorial] (1941). La vida de esta revista es el resultado de la cordial cooperación de los maestros.

sostener la práctica escolar cotidiana a través de reflexiones centradas en los contenidos y los métodos de enseñanza, finalidad desde la cual confrontaron, dialogaron o convergieron con la cultura científica de los ámbitos académicos y con la cultura política de la administración del sistema educativo. El análisis histórico de estas publicaciones contribuyó a fortalecer la emergencia de un campo de estudios sobre la prensa educativa en la Argentina, donde también se incluyeron las revistas sobre el sistema educativo y sus instituciones, las editadas desde los ámbitos académicos de la pedagogía o las ciencias de la educación, las revistas sobre un tipo particular de educación y aquellas referidas a la educación no formal y la inclusión educativa (Finocchio, 2007; Finocchio, Stagno y Brugaletta, 2016).

Ante la constatación de la apertura de dicho campo, el presente texto preliminar se propone llamar la atención de quienes han comenzado a transitarlo a partir de tres preguntas sutiles y complejamente simples: ¿qué es una revista?, ¿cuáles son las aristas distintivas de una revista educativa? y ¿cómo leerla desde el prisma de la interpretación histórica? La forma seleccionada para prohiar algunas respuestas constituye el segundo propósito de este breve escrito, centrado en propiciar vasos comunicantes entre los estudios sobre prensa educativa y las perspectivas teóricas y metodológicas desplegadas para estudiar la historia literaria argentina en sus interrelaciones con las publicaciones periódicas.

Citada por Verónica Stedile Luna (2021), la historia del término “revista” en francés aporta indicios para comprender la espesura de este objeto. La casi homofonía y homografía de *magasin* (almacén) y *magazine* (revista) remite a un origen común en el término árabe *makazin* (depósito de mercadería). El primero ingresó a Francia a fines de la Edad Media y en este contexto se usó para significar un espacio comercial, un almacén donde los mercaderes depositaban diversas mercaderías. El segundo término adoptó el significado ac-

tual de “revista” o “revista ilustrada” a fines del siglo XVIII a través del inglés que, a su vez, había adoptado del francés *magasin* la idea de colección.

Depósito de mercaderías / colección / ilustración, parece ser la serie que rodea el espesor material del objeto ‘revista’; un espacio de tráfico entre la acumulación indiferente pero necesaria (el depósito) y el ordenamiento a partir de un criterio posible (la colección) (Stedile Luna, 2021, p. 10).

En el estudio de Silvia Finocchio sobre la prensa educativa pueden observarse la acumulación y el ordenamiento fundantes del término revista. Según la autora, las revistas educativas se configuraron desde la segunda mitad del siglo XIX como “un ámbito desde donde se pensó, se organizó, se discutió, se propuso, se redefinió y se renovó la educación” (Finocchio, 2009, p. 13), es decir, donde esta práctica social tomó forma. La autora las enmarca en un contexto mayor dado por la configuración histórico-cultural del género revista, una publicación periódica generalmente especializada que supuso cambios en los modos de leer y en el formato y la circulación de los textos impresos; en la Argentina, su apogeo coincidió con las transformaciones asociadas a la urbanización y la industrialización de comienzos del siglo XX y, de manera asociada, con el crecimiento y la diversificación de un público lector. Frente a esta caracterización, Finocchio asegura que la prensa educativa permite identificar las políticas educativas definidas por el Estado Nacional y los provinciales y las micropolíticas de las instituciones, tanto como abordar los saberes creados y recreados en las escuelas y en los centros de producción de conocimiento, los proyectos delimitados en el día a día escolar y los encuentros de la cultura escolar con la cultura política, religiosa, académica, popular y masiva. En suma, se trata de un artefacto cultural a cargo de diversos agentes y agencias del mundo educativo “donde se cruzan proyectos políticos, saberes pedagógicos, sensibilidades estéticas, creaciones

intelectuales, experiencias institucionales, intereses sectoriales, además de la intención de generar capital económico” (Finocchio, 2009, p. 24).

Verónica Delgado (2014) remite a una estrategia compartida por quienes han sido responsables de editar revistas, aquella que supone configurarlas como espacios de realización y promoción de debates fundamentales, desde un presente de la enunciación que se proyecta hacia un futuro y al que se pretende moldear o fundar. En cuanto redes, las revistas “ponen en circulación, legitiman, construyen, definen y discuten en torno de problemas, temáticas, políticas culturales, tradiciones, prácticas, relevantes para ellas mismas en relación con el espacio definido en que inscriben sus acciones” (Delgado, 2014, p. 18). Atenta a esta definición, Delgado sostiene que historiar revistas significa, por una parte, estudiarlas como formas privilegiadas de organización o intervención colectiva, en su calidad de estructuras de sociabilidad y modalidades asociativas dispuestas a publicitar, editar y hacer circular la palabra impresa y, por otra parte, dar cuenta de las relaciones entre quienes escriben y quienes leen, entre determinados circuitos culturales y entre el mercado y el ámbito de la edición. Tal como lo ha precisado Geraldine Rogers (2018; 2019), este componente interpersonal pone de manifiesto la necesidad de documentar e interpretar las prácticas de quienes tuvieron a su cargo la escritura de los artículos, la dirección de la revista y la edición e impresión de cada número. En este sentido, Rogers propone dar entidad a individuos y grupos nucleados alrededor de la revista —escritores, directores, jefes de redacción, periodistas, fotógrafos, ilustradores, anunciantes, diseñadores, correctores—, cuyas acciones garantizaron periódicamente poner a la vista y dar a leer huellas de sociabilidad, textos y debates.

En virtud de estas definiciones y en diálogo con las reflexiones suscitadas en torno a la configuración de las publicaciones periódicas como objetos de estudio autónomos (Badenes, 2016; Biccas, 2008;

Jannello, 2019), la tercera pregunta que ha motorizado este escrito conduce a su punto neurálgico. A modo de respuesta, se proponen, enumeran y explican doce dimensiones para analizar la prensa educativa. Por cierto, estas dimensiones analíticas pueden integrarse a una ficha bibliográfica sobre una revista en particular o acercar indicios para justificar una hipótesis de investigación inscripta en el campo de estudios sobre la prensa educativa.

1. *Título*: si el primer número editado estuviera disponible para su consulta, es preciso consignar el título tal como allí figura, tanto como registrar cambios en su denominación a lo largo de su ciclo vital. Este dato permite inscribir la revista *Anales de la Educación Común*, editada en la actualidad por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, en una genealogía iniciada con la iniciativa homónima fundada en 1858 por Domingo Faustino Sarmiento y, tiempo después, dirigida por Juana Manso. Durante los más de ciento cincuenta años que separan ambos extremos, la publicación modificó su título en varias oportunidades. Nominada como *Revista de Educación. Nueva Serie*, el número de noviembre de 1958 conmemoraba el centenario de su fundación a través de la reproducción de la nota editorial firmada por Sarmiento para inaugurar *Anales* y de una reseña que sistematizaba seis épocas de “su larga y a veces azarosa vida”: *Anales de la Educación Común* (1858-1874), *La Educación Común en la Provincia de Buenos Aires* (1876-1881), *Revista de Educación* (1881-1893), *Boletín de Enseñanza y Administración Escolar* (1895-1901), *Revista de Educación* (1902-1951) y *Revista de Educación. Nueva Serie* (a partir de 1956).² Con un propósito similar, el estudio incluido en el número inaugural de la reedición de *Anales de la Educación Común* en 2005 completó los cambios en su denominación sucedidos en la segunda mitad del siglo XX: *Revista de Educación. Nueva Serie* (1956-

² Muñoz Duarte, F. Reseña de un siglo de la “Revista de Educación”. 1858 – Noviembre – 1958. *Revista de Educación. Nueva Serie*.

1972), *Revista de Educación. Nueva Etapa* (1974-1976), *Revista de Educación y Cultura* (1976-1980, 1984-1992) (Bracchi, 2005).

2. *Temas*: las primeras notas editoriales suelen comunicar no solo los propósitos generales que sustentan la publicación, sino también los temas que formarán parte de los análisis y los debates propuestos. Las revistas publicadas por instituciones estatales o asociaciones de docentes pueden dar cuenta de una pluralidad de temáticas, con vistas a la multiplicidad de proyectos personales, profesionales, asociativos o políticos que las componen. En este sentido, estos títulos permiten comprender los mecanismos que nutren la construcción institucional y las negociaciones desde las cuales se construyen discursos sobre temas específicos (González Leandri y Minguzzi, 2019).

3. *Ciclo de vida*: remite al período temporal comprendido entre la publicación del primer número y del último; al igual que lo sugerido sobre el título, en caso de no poder acceder a los ejemplares de ambos extremos, es necesario dejar constancia de las fuentes de donde se estimaron tales datos. Esta dimensión supone iluminar las continuidades y rupturas sucedidas a lo largo del tiempo en términos de los temas, los formatos, las secciones y la configuración de su equipo editorial, en particular cuando se trata de revistas que observaron un extenso ciclo vital, tal como sucedió con *El Monitor de la Educación Común*. Editado a partir de 1881, la Ley 1420 de 1884 lo configuró como el órgano oficial del Consejo Nacional de Educación. Durante sus primeros años se dedicó a difundir acciones ligadas a la organización y consolidación del sistema educativo nacional, de allí el énfasis puesto en temáticas referidas a los edificios escolares, la materialidad del aula, la asistencia a las escuelas y las tareas de inspección. Esta finalidad se sustentaba en una sección específicamente destinada a transcribir resoluciones, estadísticas, partidas presupuestarias e informes de los inspectores. Paulatinamente, la publicación comenzó a abrirse a temas vinculados con las prácticas escolares y a interpelar

de manera específica al cuerpo de enseñantes. Por un lado, sumó artículos, traducciones y vistas panorámicas de los sistemas educativos de otras latitudes que, en su conjunto, enfatizaban las reflexiones sobre temas didácticos y pedagógicos; por otro lado, publicó los textos que maestros y maestras escribían para presentar en las denominadas “conferencias pedagógicas”, encuentros presididos por los inspectores donde se reflexionaba sobre diferentes cuestiones vinculadas al día a día escolar y se promovía un intercambio entre colegas. Aunque la organización del sistema educativo y la formación de su cuerpo de enseñantes se mantuvieron como finalidades primeras de *El Monitor de la Educación Común*, las transformaciones sucedidas en la coyuntura del Centenario y del golpe de Estado de 1930 imprimieron cambios en la revista. En el primer caso, los artículos que hibridaban narrativas de cohesión social civilizatorias y patrióticas se destacaron sobre el resto y, además, ponían de manifiesto múltiples voces y perspectivas que matizaban el afán centralizador y regulador denotado en los primeros años de esta publicación oficial. Dicha pluralidad se replicaba en la propia composición del equipo editorial, formado por agentes de variadas trayectorias en el campo educativo e inscriptos en diversas posturas intelectuales, políticas e ideológicas. En el segundo caso, la renovación política del Consejo Nacional de Educación también supuso la inclusión de nuevos integrantes de la Junta Directiva de la revista, quienes procuraron dirigirla no solo a autoridades y docentes del sistema educativo, sino también a las familias involucradas en la escolarización obligatoria (Argentina. Ministerio de Educación. Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros, s.f.; Finocchio, 2009; González Leandri, 2019).

4. *Frecuencia de publicación*: según el caso, indicar si se trata de una frecuencia cuatrimestral, semestral, quincenal o si su publicación observó irregularidades.

5. *Referencia geográfica*: consignar la ciudad, Territorio Nacional o provincia donde se editaba.

6. *Equipo editorial*: las referencias sobre las personas responsables de la edición y, si correspondiese, sobre la institución, movimiento u organización donde se inscribían, permiten corroborar la dimensión interpersonal de las revistas y, desde allí, comprenderlas como espacios de sociabilidad e intercambio. La *Revista de Pedagogía* daba cuenta de las redes de sociabilidad que Lorenzo Luzuriaga —su fundador y director—, había tendido a partir de sus experiencias como estudiante y profesor en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio de Madrid y en la Institución Libre de Enseñanza, tanto como en los viajes que realizó como pensionista de la Junta para Ampliación de Estudios. Sus interlocuciones con una comunidad internacional de interpretación atenta a gestar alternativas a la forma escolar moderna confluieron en la designación de la citada revista como portavoz oficial en España de la Liga Internacional de la Educación Nueva. Del mismo modo, explican las colaboraciones preparadas especialmente para la revista por intelectuales de destacada gravitación en dicha Liga y referentes claves del movimiento de renovación pedagógica denominado Escuela Nueva, Educación Nueva o Escuela Activa. Fueron estas mismas redes las que posibilitaron la llegada de Luzuriaga a la Universidad Nacional de Tucumán en tiempos de su exilio republicano, desde donde editó la segunda época de la *Revista de Pedagogía*. Tanto en su edición madrileña (1922-1936) como en la tucumana (1939), Lorenzo Luzuriaga se valió de la revista para construir una geografía cultural que canonizaba a autores y autoras y explicitaba conceptos de sus obras; por otra parte, la utilizó como medio para ofrecer a maestros y maestras orientaciones referidas a la traducción práctica de los principios de la Escuela Nueva, y desde allí también procuró intervenir sobre las dinámicas asociadas a la expansión de los sistemas educativos.

7. *Dimensión material*: una serie de datos ofrecen indicios para reconstruir la materialidad de la revista, entre ellos, la cantidad de números publicados por año, el promedio de páginas por número, su

tamaño, la presencia de secciones y suplementos, tanto como el tiraje. Este último componente representa un indicador para interrogarse sobre la repercusión alcanzada en diferentes momentos de su publicación y sobre la circulación de las orientaciones y debates propuestos. Aquellas revistas que ofrecían suplementos, mapas o ilustraciones para usar en una práctica de enseñanza, ya sea como parte de la exposición visual en el aula o integrada a una ejercitación en los cuadernos de los y las estudiantes, permiten formular preguntas sobre la circulación de las publicaciones y sobre los pactos de lectura propuestos con los y las docentes en ejercicio o quienes se encontraban en plena formación (Bastos, 2016).

8. *Dimensión gráfica*: remite a la presencia de fotografías, grabados e ilustraciones, a los cambios y las permanencias en el diseño de las tapas y en la caja tipográfica, al tipo de publicidades incluidas, en suma, a las formas visuales que involucran el trabajo de editores, escritores, ilustradores, grabadores e impresores. En términos generales, esta dimensión advierte sobre las interacciones entre dichas formas y los elementos textuales de la revista, en tanto producen sentidos y modos de mirar: ¿los artículos publicados y las imágenes incluidas se complementaban, se ignoraban o se enfrentaban?, ¿qué ideas o narrativas reforzaron los elementos visuales?, ¿qué hechos contemporáneos fueron seleccionados para narrar visualmente?, ¿qué trayectorias individuales decidieron legitimarse a través de retratos? (Szir, 2014). Editada en Rosario entre 1932 y 1934, la revista *Quid Novi?* reparó enfáticamente en las citadas formas visuales y su vinculación con los textos publicados. En sus páginas reverberaban las iniciativas de los y las integrantes de la asociación de padres y las de exalumnas de la Escuela Normal Superior N.º 2, colectivos responsables de la publicación, tanto como los principios escolanovistas a los que adscribía Dolores Dabat, directora de la revista y del citado establecimiento. La dirección artística a cargo del pintor Julio Vanzo garantizó la presencia

de ilustraciones especialmente elaboradas por artistas locales, iniciativa que procuró exponer sus obras y favorecer el desarrollo artístico de la ciudad. La denodada correspondencia establecida entre las distintas formas gráficas y la argumentación escrita hizo de *Quid Novi?* una herramienta para difundir las ideas y prácticas provenientes de la Escuela Nueva en articulación con los movimientos artísticos locales y las vanguardias estéticas transnacionales (Fernández y Welti, 2016).

9. *Modo de distribución*: precisar si se distribuía a través de un sistema de suscripción, si se vendía o si se entregaba de forma gratuita.

10. *Índice*: documentar la inclusión de índices por número, año, volumen o tomo habilita una mirada de conjunto sobre el contenido de la revista y las voces allí aglutinadas; además, allana el camino para formular preguntas de investigación referidas, entre otros tópicos, a la circulación de ideas, personas y materialidades del mundo educativo.

11. *Diálogos con otras publicaciones*: esta dimensión de análisis procura inscribir la revista en un conjunto mayor de publicaciones del ámbito local, nacional o internacional, ya sea en términos diacrónicos como sincrónicos. La primera perspectiva supone remitir a las iniciativas editoriales que la han antecedido y que han contribuido a consolidar tradiciones intelectuales y proyectos críticos, en una mediana o larga duración y a la luz de diferentes coyunturas históricas. La segunda la ubica en su propio tiempo, a fin de interpretar sus vínculos con revistas encolumnadas en similares o contrapuestos campos políticos e intelectuales, a propósito de intervenciones, temas o problemas (Brugaletta, 2018). Analizadas fuera de estas vinculaciones, las imágenes complacientes sobre la tarea de enseñar difundidas en *El Monitor de la Educación Común* podrían componer un fresco distorsionado del trabajo cotidiano de maestros y maestras y omitir voces y ámbitos que en las primeras décadas del siglo XX se oponían a emparentar la enseñanza con la obra misional de apóstoles y sacerdotes (Fiorucci, 2014).

En el mismo contexto, las agremiaciones docentes bregaron por la participación de los y las enseñantes en medidas tendientes a reclamar por mejoras en sus condiciones de trabajo que enfrentaban estas imágenes de pretendida neutralidad y candidez. La *Revista de la Asociación de Maestros de la Provincia* interpelaba a docentes que se reconocían parte de un colectivo gremial, a quienes ofrecía noticias sobre concursos, exámenes o certámenes literarios, junto con la transcripción de los acuerdos alcanzados en las asambleas de la institución, sus balances y eventuales modificaciones en la normativa que regulaba sus actividades. En los años veinte y treinta, la revista evidenciaba un marcado tono de oposición a la política impulsada por las autoridades educativas bonaerenses y, puntualmente, a ciertas resoluciones consideradas perjudiciales para el desarrollo de la actividad docente. Como registro de estas acciones, se publicaban los fallos resultantes de puntuales procesos judiciales llevados adelante por los abogados de la Asociación. Por su parte, la *Revista de la Asociación de Maestros "1er Centenario de Mayo"* denotaba una convergencia entre los intereses gremiales de los y las docentes y las políticas delineadas por el Consejo Nacional de Educación. Esta característica era una marca de origen de esta agremiación pampeana, creada en 1910 bajo el auspicio de Raúl B. Díaz, inspector general a cargo de las escuelas de los Territorios Nacionales.

Luego de dos años de aparente equilibrio, el carácter gremial y asociativo comenzó a predominar sobre el profesionalismo azuzado por las autoridades nacionales, de manera proporcional al espacio que ganaron en la revista las denuncias por incumplimiento de los acuerdos gestados con los inspectores y los reclamos ante la insuficiencia de las partidas presupuestarias asignadas al sostenimiento de las escuelas y al pago de los salarios docentes (Lanzillotta, 2014).

12. *Ubicación*: indicar el repositorio, la hemeroteca o el archivo donde la revista fue consultada es una intervención que favorece su difusión y accesibilidad y, por lo tanto, contribuye a mejorar las condi-

ciones de posibilidad del análisis histórico de las publicaciones periódicas. Salvo *Quid Novi*³, las revistas citadas a lo largo de estas páginas están disponibles en la Biblioteca de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata; allí fueron consultadas en el marco de las actividades vinculadas a un proyecto de investigación⁴ radicado en dicha universidad. Las indagaciones en este fondo hemerográfico permitieron identificar ciento veintidós títulos que respondían a la definición de revista educativa consignada con antelación, publicados entre finales del siglo XIX y el siglo XX en distintos puntos de la Argentina. El predominio de publicaciones de pedagogía o ciencias de la educación puede explicarse por el lugar que ha ocupado en el campo académico la referida Facultad a partir de su creación en 1920, tanto como por la gesta de canjes, donaciones y suscripciones de revistas que motorizaron sus dos antecedentes institucionales: la Sección de Pedagogía (1906-1914) y la Facultad de Ciencias de la Educación (1914-1920). Estas dinámicas también permiten interpretar la paridad numérica con las publicaciones del sistema educativo y sus instituciones y aquellas destinadas a la enseñanza. Por cierto, aquí entra en juego la formación de profesores y profesoras que ha llevado a cabo la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación durante los cien años que median entre su creación y el presente de la enunciación de este prefacio.

En su conjunto, las doce dimensiones proponen conferir mayor densidad a los estudios sobre la prensa educativa y, de forma asociada, ampliar los tópicos e interrogantes transitados en el marco de la his-

³ Solo fue posible conocerla a través del citado análisis de María del Carmen Fernández y María Elisa Welti. El catálogo colectivo de las Bibliotecas Municipales de Rosario indica que se encuentra disponible en la Biblioteca Argentina Dr. Juan Álvarez.

⁴ *Historias conectadas de saberes y prácticas educativas: colecciones editoriales y prensa pedagógica en el siglo XX*. Directora: Silvia Finocchio. Código: H892. Período: 2019-2023. IdIHCS – FaHCE – UNLP.

toria de la educación. Las revistas representan una entrada privilegiada para comprender cómo se ha producido el cambio en la educación desde una perspectiva atenta a los sujetos que la han creado y recreado, en tanto sus páginas documentaron prácticas escolares donde se anudaban saberes, materialidades e invenciones cotidianas y oficiaron de tribunas en las cuales se dirimieron controversias y confrontaciones entre proyectos pedagógicos. Su análisis histórico aporta argumentos para matizar las interpretaciones centradas únicamente en el consenso, tanto como para cuestionar aquellas que han pensado a la escuela como puerto de llegada de normativas estatales consustanciadas con proclamas modernizadoras y disciplinantes. En suma, la prensa educativa es una cantera para formular interrogantes referidos a las acciones de maestras, maestros y estudiantes que enfrentaron modos de hacer y pensar promovidos por agentes que detentaban la hegemonía del campo educativo y, desde allí, para conocer el funcionamiento interno de la escuela, eclipsado por las investigaciones obnubiladas con la legislación, las ideas pedagógicas y los mecanismos de selección y exclusión escolar.

Fuentes consultadas

Revista de Instrucción Primaria, (1941).

Referencias bibliográficas

- Argentina. Ministerio de Educación. Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros. (s.f.) *El Monitor de la Educación Común*. Recuperado de http://bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/publicaciones_educativas/fondos_historicos/monitor/index.php
- Badenes, D. (2016). Dimensiones y preguntas para el análisis de las revistas culturales. En V. Delgado y G. Rogers (Ed.), *Tiempos de papel. Publicaciones periódicas argentinas* (pp. 344-349). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

- Bastos, M. H. C. (2016). La prensa de educación y enseñanza: observatorio de la formación de docentes y alumnos (Brasil, 1950-1980). *Archivos de Ciencias de la Educación*, 10(10).
- Biccas, M. S. (2008). *O impresso como estratégia de formação*: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940). Belo Horizonte: Argumentvm.
- Bracchi, C. (2005). Cuando la historia se hizo revista. *Anales de la Educación Común*, 1-2, 274-287.
- Brugaletta, F. (2018). *Cristianismo y Sociedad* (1963-1973). Protestantismo de izquierda en la historia reciente de América Latina. *Catedral Tomada. Revista de crítica literaria latinoamericana*, 6(11), 236-263.
- Delgado, V. (2014). Algunas cuestiones críticas y metodológicas en relación con el estudio de revistas. En V. Delgado, A. Mailhe y G. Rogers (Coord.), *Tramas impresas. Publicaciones periódicas argentinas* (pp. 11-25). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Fernández, M. C. y Welti, M. E. (2016). Más allá de lo escolar: definiciones pedagógicas y discurso visual. Análisis de la revista *Quid Novi?* (Rosario, 1932-1934). *Archivos de Ciencias de la Educación*, 10(10).
- Finocchio, S. (2007). *Del quiosco al aula: lecturas docentes* (Tesis doctoral inédita). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Finocchio, S.; Stagno, L.; Brugaletta, F. (2016). Introducción: la prensa pedagógica como espacio de formación, definición e innovación. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 10(10).
- Fiorucci, F. (2014). Las representaciones del magisterio en la prensa oficial: *El Monitor de la Educación*, 1900-1930. En V. Delgado, A. Mailhe y G. Rogers (Coord.), *Tramas impresas. Publicaciones*

- periódicas argentinas* (pp. 243-257). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- González Leandri, R. (2019). Cohesión social y prensa educativa en la coyuntura del primer centenario de la independencia argentina (1907-1913). En R. González Leandri y A. Minguzzi (Comp.), *Narrativas de cohesión social en publicaciones periódicas del Cono Sur americano (1900-1940)* (pp. 37-66). Madrid: Ediciones Polifemo.
- González Leandri, R. y Minguzzi, A. (2019). Leer las narrativas de cohesión social a través de las publicaciones periódicas. En R. González Leandri y A. Minguzzi (Comp.), *Narrativas de cohesión social en publicaciones periódicas del Cono Sur americano (1900-1940)* (pp. 14-34). Madrid: Ediciones Polifemo.
- Jannello, K. (2019). AméricaLEE. En V. Delgado y G. Rogers (Coord.), *Revistas, archivo y exposición. Publicaciones periódicas argentinas del siglo XX* (pp. 253-256). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Lanzillotta, M. A. (2014). La “república de los maestros”. Prácticas intelectuales, representación política y redes de sociabilidad docente en los territorios nacionales (1890-1916). En L. Lionetti y S. Castillo (Comp.), *Aportes para una historia regional de la educación: las instituciones, el magisterio y los discursos en el proceso de escolarización pampeano (1900-1960)* (pp. 21-52). Santa Rosa: EdUNLPam.
- Muñoz Duarte, F. (1958). Reseña de un siglo de la “Revista de Educación”. 1858 – Noviembre – 1958. *Revista de Educación*. Nueva Serie, 3(11), 236-241.
- Rogers, G. (2018). Publicaciones periódicas del siglo XX: aspectos emergentes, miradas latinoamericanas. *Catedral Tomada. Revista de crítica literaria latinoamericana*, 6(11), 1-12.

- Rogers, G. (2019). Las publicaciones periódicas como dispositivos de exposición. En V. Delgado y G. Rogers (Coord.), *Revistas, archivo y exposición. Publicaciones periódicas argentinas del siglo XX* (pp. 11-28). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Stedile Luna, V. (2021). La historia del medio. Interrogantes metodológicos en el estudio de publicaciones periódicas. *Badebec*, 10(20), 1-23.
- Szir, S. (2014). El *Sud Americano*. Notas para una historia material y visual de la prensa periódica ilustrada en el siglo XIX. En V. Delgado, A. Mailhe y G. Rogers (Coord.), *Tramas impresas. Publicaciones periódicas argentinas* (pp. 80-97). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

La educación en la prensa masiva

Enseñanza primaria y ciudadanía en la prensa montevideana (1830-1840)

Alejandro Demarco

Introducción

Este trabajo se propone exponer las polémicas y puntos de vista registrados en la prensa montevideana en torno a las relaciones entre construcción ciudadana y enseñanza primaria, en la primera década de vida del Uruguay como Estado Nación. La formación de ciudadanos fue uno de los objetivos asignados a la enseñanza primaria durante la guerra de independencia y luego de conformado el Estado Oriental del Uruguay. Las escuelas asumirían como función —en opinión de las clases dirigentes—, promover y reorientar los hábitos de los futuros ciudadanos a favor de las nuevas instituciones republicanas representativas, en detrimento de los valores de tipo tradicional fuertemente arraigados por ese entonces.

Las clases dirigentes concibieron a la escuela como un espacio socializador, desde el cual se intentaría afianzar en los jóvenes un nuevo concepto de ciudadano -individuo.

La enseñanza primaria fue pensada como un instrumento de homogeneización cultural de la población, como una tentativa de formar una opinión pública racional, concedora del nuevo pacto social del Estado recién creado.

El artículo 11 numeral 5.º de la Constitución de 1830 establecía que a partir de 1840 se suspendería el ejercicio de la ciudadanía a aquellos que cumplieran veinte años en esa fecha, y no supieran leer ni escribir: “Art. 11. La ciudadanía se suspende: (...) 5º. Por no saber leer ni escribir, los que entren al ejercicio de la ciudadanía desde el año 1840 en adelante”.¹

Los artículos de la prensa y las instituciones encargadas de fomentar y velar por la educación primaria² mostraron cierta preocupación hacia los asuntos escolares en el transcurso de la década de 1830, basada en las restricciones futuras que acarrearía la aplicación del artículo 11 y que con distintos plazos fue establecido, también, en otros textos constitucionales en los nuevos Estados nacionales hispanoamericanos.³

Al final de este trabajo expondremos los debates que se registraron en la prensa a principios del año 1840 en torno a la aplicación del artículo constitucional referido y los fundamentos que se emplearon a favor y en contra del mismo en un ambiente de guerra civil en gran parte de la región.⁴

¹ Constitución de la República Oriental del Uruguay, 1830.

² El artículo 126 de la Constitución de 1830 facultaba a las Juntas Económico-Administrativas de cada departamento “...velar...sobre la educación primaria, como sobre la conservación de los derechos individuales; y proponer a la Legislatura y al Gobierno todas las medidas que juzgaren necesarias o útiles” (*Op. cit.*). El Ministerio de Gobierno a través del inspector general de Instrucción Pública tenía la última palabra en todo lo concerniente al nombramiento y destitución de los preceptores, así como también, en el cumplimiento de las disposiciones legales existentes en materia escolar.

³ Otros textos constitucionales de los países hispanoamericanos exigieron la condición de alfabeto para integrarse a la sociedad política, la mayoría estableciendo un plazo para la aplicación de la restricción. Al respecto, Newland (1991) indica que la Constitución de Cádiz de 1812 aplicó el requisito a partir de 1830; la Constitución peruana de 1823 a partir de 1840; en México cada estado fijaría la fecha entre 1836 y 1850.

⁴ Por entonces la guerra se desarrollaba en la actual Argentina. El territorio oriental fue afectado por el conflicto bélico luego de la derrota de Arroyo Grande (6 de diciembre de 1842) y la invasión de Oribe desde el territorio entrerriano.

Las disposiciones que regularon el funcionamiento de las escuelas y la aplicación del método de enseñanza mutua se asentaron en los decretos del gobernador y de la Sala de Representantes de la Provincia Oriental dictados entre los años 1826 y 1827.

El 16 de mayo de 1827 se despachó un decreto del gobierno de Joaquín Suárez disponiendo en su artículo 1.º la creación de escuelas en cada uno de los pueblos de la campaña cabezas de departamento y en aquellos otros que contaran con un vecindario regular, además de reafirmar la aplicación del método lancasteriano aprobado por la Sala de Representantes el año anterior (9 de febrero de 1826). Por el artículo 3.º se consagraba la gratuidad y la edad de ingreso a las escuelas primarias: “Se admitirá en ella gratis todo niño de 7 años para arriba” (Alonso Criado, 1876, p. 59). A diferencia de otros Estados (Buenos Aires en 1822, Chile en 1823, Paraguay y Costa Rica en 1828 o Guatemala en 1835), en Uruguay no se estableció el carácter obligatorio de la enseñanza primaria pública hasta la reforma educativa del año 1877. No obstante, señala Newland (1991) que el cumplimiento de la obligatoriedad en los Estados hispanoamericanos no fue fácil por las dificultades infraestructurales y por la tecnología escolar heredada.

Respecto a la gratuidad, la documentación consultada en los archivos públicos y en la prensa para el período 1827-1860 parece confirmar que las autoridades municipales y nacionales se opusieron al cobro a las familias de los escolares pudientes. Entre los fundamentos que se emplearon en defensa de la gratuidad se encontraba el de las limitaciones al ejercicio de la ciudadanía implicaba que la condición de analfabeto.

En el año 1837, la Comisión Auxiliar de Extramuros de la Junta Económico- Administrativa de Montevideo, consultada sobre si debía cobrarse una mensualidad a los “niños ricos”, afirmaba que era deber del gobierno “el franquear á la juventud los medios de ilustrarse, [siendo] mas entre nosotros, desde que por un artículo constitucional

del año 1840 en adelante, es preciso saber leer y escribir para entrar en el ejercicio de la ciudadanía” (Actas de la Junta Económico-Administrativa, II, p. 444). En ocasiones eran los vecinos de Montevideo, quienes solicitaban la apertura de alguna escuela pública, basados en que los niños pobres quedaban expuestos “a no gozar de los derechos de Ciudadanía por no aprender a leer, y escribir, según el capit. 3º- de la Constitución desde el año de 1840 en adelante” (AGN-MG, 1837, C. 896).

Durante el gobierno de la Defensa de Montevideo (1843-1851) se creó el Instituto de Instrucción Pública (1847-1875), organismo colegiado que suplantó en sus atribuciones al inspector de Instrucción Pública. El “Reglamento provisorio de enseñanza primaria” del 13 de marzo de 1848, dictado por dicho Instituto, define, en su artículo 1º, los alcances de la enseñanza primaria, asociados a la formación de ciudadanía y el ejercicio de los derechos políticos. Se consideraba enseñanza primaria la que exige el numeral 5.º del artículo 11 de la Constitución de la República, “para el ejercicio de los derechos del ciudadano, y la que en general debe darse al hombre desde su infancia, como principio base y como medio indispensable de la educación” (Araujo, 1900, p. 53).

Un nuevo ciudadano

Creado el “Estado de Montevideo” por la Convención Preliminar de Paz de octubre de 1828, se elaboró una Constitución de corte centralista apoyada en el nuevo imaginario político de las clases dirigentes, que en su mayoría se distanciaron del pensamiento confederal artiguista y de las instituciones políticas que rigieron en el período colonial.

No en vano, Pivel Devoto (1956) señalaba que el heroísmo revolucionario para la clase dirigente parecería haber surgido en el año 1825, aplicando para los sucesos del período artiguista (1811-1820) una condena explícita o “un silencio piadoso” (p. 76).

Las revoluciones en los Estados Unidos y Francia propiciaron una resemantización del concepto de ciudadano, que adquirió sus connotaciones individualistas más cercanas a su uso actual. A partir de 1808 dicho concepto operó algunos cambios en Hispanoamérica. En efecto, Francisco Xavier Guerra (1992) afirmaba, a partir del estudio de los periódicos, que las elites hispanoamericanas alteraron los conceptos rápidamente, entre otros, el de ciudadano y pueblo, los cuales adquirieron las acepciones de la política moderna. Dicha mutación fue tan notable que las clases dirigentes americanas que en 1808 se manifestaban más tradicionales que las peninsulares, dos años después utilizaban en igualdad de condiciones el mismo sentido moderno de estas referencias. La difusión de los periódicos peninsulares en América y sus reimpressiones contribuyen a explicar este fenómeno que no se reduce solo a las influencias extranjeras recibidas por canales directos.

El término “ciudadano”, que existía en el vocabulario político del Antiguo Régimen, tenía un sentido corporativo, vinculado a la condición privilegiada de la ciudad. La primera edición del Diccionario de la Real Academia Española definía al ciudadano de la siguiente manera: “El vecino de una Ciudad, que goza de sus privilegios, y está obligado a sus cargas...” (Chiaramonte, 1997, p. 137).

Desde la antigüedad no se asoció el concepto de ciudadano con la monarquía o la república, sino que formó parte de todas las formas políticas. Dicho concepto funcionó tanto en sociedades con nociones jurídicas corporativas-estamentales como en las sociedades contemporáneas igualitarias y democráticas. Aljovín de Losada (2009) señala que esta asociación del concepto de ciudadano con el vecino afincado en la ciudad se conservó en Hispanoamérica hasta casi el año 1808 en que comenzó a adquirir progresivamente un cariz nacional, abandonando casi siempre el uso de vecino, de radio local, característico del Antiguo Régimen (p. 180).

Al poco tiempo de declararse la independencia en la hoy República Argentina, se vinculó la ciudadanía con la residencia y con el derecho al voto. La Provincia Oriental, que formaba parte de las Provincias Unidas del Río de la Plata a partir de 1825, utilizó esta acepción moderna de ciudadano. De allí, la disolución de los Cabildos (1826) en la Provincia Oriental para modificar el estatus del diputado, desde su condición de delegado a la de representante.

La prensa fue un instrumento de pedagogía política no solo para los individuos que integraban la cultura letrada, sino también para algunos sectores populares que tuvieron contacto indirecto con las novedades y reflexiones políticas. En sus espacios de sociabilidad (pulperías, mercados), en las ciudades y pueblos, se leía la prensa en voz alta para que los analfabetos pudieran informarse y debatir.

La prensa era un canal de comunicación que se tornaba imprescindible en las zonas más alejadas. Aún en el año 1861 los pueblos y villas del norte del país se quejaban ante las autoridades por las demoras o hurtos de los periódicos provenientes de la capital por parte del correo, lo que generaba cierto grado de preocupación por la desinformación, en particular, sobre las discusiones parlamentarias, leyes y decretos aprobados que podían modificar la situación en caso de pleitos en esos lugares.

No es posible afirmar que todos los integrantes de las clases populares desconocieran los nuevos principios políticos republicanos. En todo caso, es más probable que existieran opiniones divididas en cuanto a las adhesiones a las nuevas formas políticas que buscaban instaurarse a través de la legislación y del propio texto constitucional jurado el 18 de julio de 1830.

Por su parte, Francisco Xavier Guerra (1992) entiende que aun cuando los índices de analfabetismo en Hispanoamérica eran altos, en muchas ciudades y pueblos una franja importante de la población sabía leer y escribir, lo que explica el papel desempeñado en el proce-

so revolucionario por los escritos: periódicos, cartas, pasquines, proclamas, poemas, etc.

El texto constitucional conservaba también, algunas de las exclusiones heredadas del régimen civil castellano. El numeral 2.º del artículo 11 suspendía la ciudadanía al “sirviente a sueldo”, al “peón jornalero”, al “simple soldado de línea” y al “notoriamente vago”, “concepto latísimo que, como hasta las piedras lo supieron después de Martín Fierro, podía incluir a toda la clase paisana” (Real de Azúa, 1981, p. 70).

Según los artículos 24 y 30 de la Constitución, solamente los propietarios con capital de cuatro o diez mil pesos podían ser elegidos para diputados o senadores o “profesión, arte u oficio útil que produzca una renta equivalente”. Las clases dirigentes intentaron con esta Constitución ejercer el poder institucional del nuevo Estado, aislando a los principales actores populares del proceso independentista. De allí, las disposiciones que impedían a los militares ocupar cargos en el Parlamento y la prohibición del ejercicio del voto de los soldados.

Ciudadanía y civilización

Carlos Real de Azúa (1981) señalaba que la prensa periódica de la primera mitad del siglo XIX no tuvo la importancia, como instrumento político, que adquiriría después de 1851. Al respecto, Juan Pivel Devoto (1956) afirmaba que no había sido fácil la empresa de orientar al pueblo en las prácticas republicanas como forma de gobierno. En su opinión, fue la prensa periódica la que cumplió esta misión, cuyos efectos apenas se percibieron en el medio rural:

Su influencia para orientar las ideas, transformar las costumbres, estimular el desarrollo del espíritu público y también para encender las pasiones, se ejercía en mayor grado en la ciudad. Si se considera la indiferencia de las masas especialmente en materia electoral o el grado de impresionabilidad de las mismas, no puede hablarse de que

existiera en la época lo que propiamente se llama opinión pública (Pivel Devoto, 1956, pp. 232-233).

Desde nuestra perspectiva, esta cuestión no se reduciría a la inexistencia de una opinión pública ni tampoco a la tan mentada indiferencia del pueblo por los asuntos políticos electorales, sino a una percepción más cualificada de la opinión pública por parte de las clases dirigentes. En efecto, estas últimas concibieron a la opinión pública “como la expresión racional de la voluntad de los ciudadanos, surgida en el seno de los nuevos ámbitos de sociabilidad, las asociaciones modernas, y de la prensa periódica, ámbitos apropiados de deliberación racional” (Sábato, 2006, p. 13).

Un periódico de amplia circulación en la década como *El Universal*,⁵ focalizó su atención en “formar” y fijar la opinión pública. La clase dirigente oriental destacó en la prensa el papel que debería desempeñar la escuela y la educación general en el progreso cultural, social y económico del país.

En términos prácticos, durante la década de 1830, las autoridades instalaron escuelas públicas en casi todos los departamentos. Durante el primer gobierno de Rivera (1830-1834) y en el primer año y meses de la presidencia de Oribe (1835-1838) se encaminaron algunas medidas con el fin de favorecer la enseñanza primaria. Entre 1834 y 1836 se observaron algunos avances en las escuelas públicas, vinculados al ambiente de paz existente. Los avatares políticos que se sucedieron a partir de julio de 1836 por la revolución iniciada por Fructuoso Rivera, afectaron gradualmente los avances que los dos primeros gobiernos constitucionales habían impulsado.

En 1829, *El Universal* destacaba algunos objetivos cruciales que se le asignó a la educación primaria en las expectativas futuras del naciente “Estado de Montevideo”:

⁵ La primera edición de *El Universal* data del 18 de mayo de 1829 y la última, del 27 de diciembre de 1838.

La escuela donde se formen los buenos ciudadanos, donde se aprende á amar a su patria, obedecer á las leyes y respetar al Gobierno es aquella donde se enseña á los niños á cultivar y dirigir las facultades de su entendimiento, á reprimir y dominar los sentimientos del corazón y á formar costumbres suaves propias de las sociedades civilizadas (*El Universal*, 1829, N° 6).

Los futuros ciudadanos instruidos menguarían gradualmente —según entendían los portavoces de las clases dirigentes ilustradas— los efectos nocivos de las facciones y del ambiente de violencia generado por las luchas durante la revolución de independencia. La república precisaba para sostener el régimen institucional de un nuevo ciudadano que conociera el “Pacto de la República”, para ejercer los derechos como “ciudadanos-individuos”.

En *El Universal* se publicaron extractos de obras de pensadores en boga, proyectos para la aplicación de métodos de enseñanza —en particular, el de enseñanza mutua que era el regía según las leyes—, datos estadísticos y de funcionamiento de las escuelas públicas y privadas instaladas. En sus páginas puede vislumbrarse el nuevo imaginario político de las clases dirigentes en el sentido de afianzar el proyecto republicano nacido con la Constitución de 1830.

Su director fue el periodista más destacado de la primera mitad del siglo XIX. Antonio Díaz (1789-1869) tuvo filiaciones de cercanía al poder más que ostensibles. Había sido redactor en tiempos de la Cisplatina de *La Aurora* (1822-1823) y *El Aguacero* (1823). Contó con la estrecha colaboración de Santiago Vázquez (1787-1847), acérrimo enemigo de Artigas. Los vínculos entre Antonio Díaz y Santiago Vázquez eran muy estrechos, incluyendo su centralismo rivadaviano, además de su enconado antiartiguismo. Vázquez era contundente en afirmar “un conflicto entre la unidad y la anarquía” (Real de Azúa, 1981, p. 59).

Este periódico expresó un fuerte recelo a cualquier manifestación que pusiese en duda el centralismo del Estado o que rememorara las

tendencias autonómicas, asociándolas con los contenidos de la “anarquía”. Las restricciones al ejercicio de la ciudadanía a partir del año 1840, fijados en el artículo 11 de la Constitución revelan —en nuestra opinión— una intención alfabetizadora en un futuro relativamente corto, con el fin de que la instrucción elemental legitimara el nuevo régimen republicano.

El Universal acompañaba esta perspectiva, publicando extractos de la obra de Luis E. Vivero que proponía la instrucción del ciudadano como agente civilizador y sostén del régimen republicano en los países americanos. Este extracto que llevaba como título “*EDUCACIÓN E INDUSTRIA*. Consideradas como medios de que deben valerse los Gobiernos Americanos para el sostenimiento del sistema representativo”, comenzaba afirmando las culpas que le cabían al gobierno español en la situación de “anarquía” en la que se encontraban las nuevas naciones americanas. Afirmaba Vivero que mientras se preservasen las prácticas políticas y culturales provenientes del período colonial “no podrá establecerse sólidamente el sistema representativo entre nosotros, pudiendo decirse que tenemos entre tanto sino algunas formas sostenidas por la voluntad de pocos” (*El Universal*, 1832, n.º 766).

A continuación, enumera las necesidades de la educación para estos países, con el fin de superar la “ignorancia” del pueblo. En estos principios que Vivero expone pueden entreverse las relaciones entre la educación, el nuevo ciudadano al que se aspira en el marco de un concepto de civilización de impronta ilustrada:

1. ° la ignorancia alimenta las preocupaciones rutineras, que retardan las mejoras indispensables, perpetúan los errores, las creencias ridículas, las supersticiones...el mejor medio es proporcionarles a los hombres una educación instructiva (...)
2. ° la ignorancia hace que los hombres piensen siempre de un mismo modo, y que por consiguiente no hay opinión entre ellos: de la ilustración nacen las opiniones; estas se combaten, se aclaran, se purifi-

can, hasta producir la verdad que es una, y que sirve de fundamento al sistema representativo.

3. ° El hombre no puede apreciar sino lo que conoce; y así es cuando ignora sus derechos, los mira con indiferencia ó los desprecia; nada hace por ellos, y repugna moverse hasta para los actos materiales que contribuyen al sostenimiento del sistema representativo: no concurrir á las elecciones, ó si concurre, sólo es para dar su voto por el que ha estado más pronto en pedírselo (*El Universal*, 1832, n.° 766).

Un año después, *El Universal* continuó publicando las “Lecciones de Política” del mismo autor, basadas, en sus conceptos generales, en las obras de política y de legislación de los tratadistas más reconocidos —en particular, Benjamín Constant—.

Los gobiernos americanos —agregaba Vivero— debían establecer una educación popular, creando escuelas normales, “no esperándose que padres embrutecidos manden sus hijos á ellos, sino tratando el gobierno de que los pueblos tengan buenos párrocos y buenos municipales, que tomen sobre sí este importantísimo cuidado” (*El Universal*, 1832, n.° 766).

A partir del análisis de la prensa es posible observar la idea de formar ciudadanos ligada al concepto de civilización. Dicho concepto puede ser abordado desde dos perspectivas: como morigeración de las costumbres y las prácticas sociales, por un lado, y como gestor de una nueva disciplina en torno a la legitimidad del poder, por el otro.

Señala Ariadna Islas Buscasso (2013) que en estos años se fue operando una resignificación del término “civilización” y de la acción de civilizar, abandonando gradualmente su anterior acepción como tarea evangelizadora europea y de la expansión de la religión católica hacia la incidencia del Estado como responsable de la educación común.

El progreso social al que adhiere el concepto de “civilización” pretende incorporar las prácticas ciudadanas republicanas. Se bus-

caba, también, establecer un nexo entre la “paz” política anhelada y los hábitos de trabajo como base del nuevo régimen republicano-representativo. A través de la educación se intentaba distanciar a los futuros ciudadanos, en particular a la población rural “de [las] formas de trabajo y sociabilidad tradicionales” (Islas Buscasso, 2013, p. 102).

En esta perspectiva, en 1834 el ministro de Gobierno Lucas J. Obes dispuso la creación en todas las escuelas públicas, de un curso de moral y doctrina cristiana a cargo de los curas párrocos, con el fin de “moralizar las costumbres de los pueblos y preparar la mejor venidera de la educación social” (citado en Acevedo, 1933, p. 446). Esta propuesta no llegó a cristalizar.

Educación pública y ciudadanía en *El Iniciador*

En la década de 1830, se difundió el Romanticismo en el Río de la Plata con el surgimiento de una nueva generación que instauró la figura social del intelectual a través de los aportes de Esteban Echeverría y Juan María Gutiérrez. Influyó en el pensamiento de esta pléyade de jóvenes su formación en las incipientes estructuras educativas instauradas por el rivadavianismo una década antes. En gran medida, señala Myers (2005), esta generación ideó su lugar en la sociedad y en la cultura en términos “modernos” distanciándose de las expresiones heredadas del Antiguo Régimen (p. 389).

Por su parte, Real de Azúa (1981) había advertido con buen tino que, entre 1835 y 1840, se originó en la cultura montevideana “una detectable quiebra generacional con irrupción de nuevos valores, envejecimiento de los anteriores, sucesos decisivos y hasta un nuevo lenguaje” (p. 80).

Pilar González Bernaldo (2008) analiza las características de los individuos que participaron en la prensa periódica bonaerense y establece que a partir de la experiencia asociativa del Salón Literario de 1837 surgió “un nuevo modelo de ‘hombres de opinión’ para quienes

la experiencia política es la consecuencia de una práctica cultural que pone en un primer plano los intercambios de opinión y la comunicación social de ideas” (p. 174).

Anteriormente los hombres de pluma se vinculaban a un cargo político. En cambio, los jóvenes románticos que emigraron a Montevideo no eran aún hombres de poder. La “Nueva Generación” o “generación del 37” refundó un nuevo marco de comprensión de la realidad a través de una crítica a las elites unitarias que habían trabajado en los proyectos de reconstrucción institucional luego de la revolución. De esta manera, procuraron evitar los errores de la generación anterior que, a su entender, habían permitido la instauración de Rosas en el poder. Un núcleo importante emigró a Montevideo, en ocasión de las primeras desavenencias y persecuciones del gobierno de Rosas.

El montevideano Andrés Lamas ofició como vínculo entre las elites locales y el importante contingente de emigrados que colaboraron en las páginas de *El Iniciador*. Entre ellos, mencionemos a Miguel Cané (1812-1859), Juan B. Cúneo (1809-1875), Bartolomé Mitre (1821-1906), Carlos Tejedor (1817-1903), Félix Frías (1816-1881), Juan María Gutiérrez (1809-1878), Esteban Echeverría (1805-1851), Juan B. Alberdi (1810-1884), Santiago Viola (1815-1865), Florencio Varela (1807-1848) y Juan Cruz Varela (1794-1839).

Según Juan Antonio Oddone (1959), Andrés Lamas, fiel al espíritu de los principios forjadores de la Asociación de Mayo, contaba con una marcada afinidad erudita, expresada en sus emprendimientos institucionales a favor del conocimiento histórico, enriquecido por los aportes de la geografía y la economía, la estadística, la filología, la literatura y la reflexión sociológica. Fundó *El Iniciador* (1838-1839) junto con Miguel Cané, en cuyas páginas se esbozó la primera inquietud del Romanticismo germinal en Montevideo por establecer una resignificación de los conceptos políticos de nación, independencia,

democracia, república, civilización, entre otros.⁶ En *El Iniciador* se expresa fehacientemente una valorización positiva del concepto de democracia, perdiendo así su acepción peyorativa. Desde los inicios de la revolución en el Río de Plata, la democracia como concepto político no fue utilizada habitualmente, y cuando se apeló a dicho término fue en su significación antigua, es decir, como una forma de gobierno arcaica, como gobierno popular aplicado en la Antigüedad. De esta manera, en los primeros lustros de la revolución se asoció a la palabra democracia con la anarquía, el desorden, el tumulto, como contraria a las garantías propias del Estado de derecho.

Los artículos de *El Iniciador* incursionaron en aspectos relevantes en torno a la educación como agente de transformación política y de ruptura definitiva con el imaginario político y cultural de la colonia. A través de la educación se construiría una república libre de cadenas donde reine la moderación como práctica republicana: “Un pueblo ignorante no será libre porque no puede serlo; un pueblo para ser ilustrado es necesario que cultive las ciencias, las artes: que tenga una razón, una conciencia propia; que sepa cómo, por qué y para qué vive” (*El Iniciador*, 1838, p. 1).

La educación se asocia al proyecto político cultural que los redactores exponen desde el primer número de *El Iniciador*. En su opinión, no alcanza solo con la independencia política lograda durante la guerra de independencia. Es necesaria la obtención de la “independencia inteligente de la Nación” porque “las Leyes, la sociedad, la literatura, las artes, la industria, deben llevar como nuestra bandera los colores nacionales, y como ella ser el testimonio de nuestra *independencia* y *nacionalidad*” (*El Iniciador*, 1838, pp. 1-2). Por el momento los editorialistas entienden “que nuestra sociedad sea, en algunos aspectos, el triste pleonasma de la sociedad colonial”. Los classicistas constituyen “un eterno pleonasma; una eterna imitación; una abnegación com-

⁶ Se editó entre 15 de octubre de 1838 y el 1 de octubre de 1839.

pleta de progreso; una deserción del porvenir, de la perfectibilidad sin fin á que debe marchar la humanidad” (*El Iniciador*, 1838, p. 1).

Sin desconocer las profundas dificultades de su presente, estaban convencidos de que vivían en “una época de acción, dé trabajo” e insistían en la herencia negativa de la generación anterior, que les entregó un “campo inculto”: “ellos pelearon, destruyeron; á nosotros nos toca alzar el edificio, levantar el templo de nuestras adoraciones y creencias” (*El Iniciador*, 1838, p. 49). La clave, pues, se encuentra en el porvenir, en la firme creencia de que cada paso que da la humanidad “en la carrera que recorre es un progreso” (*El Iniciador*, 1838, p. 50).

El sable puede romper las cadenas de la tiranía, pero para modificar los hábitos sociales imperantes se necesita de la cultura, de la “literatura”, entendida en las jóvenes naciones americanas como “uno de los más eficaces elementos de que puede valerse la educación pública”. La literatura constituye “el retrato de la individualidad nacional” (*El Iniciador*, 1838, p. 51).

La ideología del progreso basada en una firme creencia en la perfectibilidad humana, lleva a los editorialistas a quebrantar las bases de la tradición, de las formas de vida sociales rutinarias. En efecto, señalan: “Encadenar la inteligencia dentro de lo ya hecho, es profanar la libertad del hombre; andar los que otros anduvieron es poner trabas á la perfectibilidad humana (...) todo se desarrolla *progresivamente*, porque esta es la ley eterna, inmutable de la naturaleza” (*El Iniciador*, 1838, p. 58).

Por su parte, Andrés Lamas tomó prontamente de Alberdi —aunque sin compartir la adhesión a Rosas por parte de este último— su intención de apelar a la autenticidad de una conciencia nacional, esquivando las imitaciones obligadas:

Nuestro destino no es, ni puede ser, el de vivir para las cadenas y para la ignominia...en nuestras Repúblicas la existencia del Poder absolu-

to es, sin remedio, eventual y efímero (...) ‘más vale libertad peligrosa, que apacible esclavitud’. (...) Un genio con grillos y esposas, no es el genio Americano. Un genio cubierto de sangre y de lágrimas no es el genio de la civilización (citado en Pivel Devoto, 1956, p. 261).

El convencimiento en el poder del porvenir, la necesidad de la independencia inteligente, de la construcción de una personalidad nacional, de un país civilizado a través de la educación suplantando a la antigua máxima ciceroniana *historia magistral vitae*.

Para *El Iniciador* los gobiernos como “el padre de familia debe formar el corazón del ciudadano”. Soslayar el poder del Estado en el control de las escuelas, fomenta en los alumnos la conservación de los valores sociales que se pretende erradicar, convirtiéndolo en un “sistemático, egoísta, retrógrado, españolista...”. De allí la pregunta:

¿Cuál será el sistema de educación más conforme a nuestras necesidades actuales y nuestras esperanzas? (...) Por pronunciado que sea el sentimiento de nuestra sociedad hacia la democracia, si la generación que nos ha de reemplazar mañana, no recibe otra educación que la que hasta hoy se le da, tendremos sociedad republicana en el nombre, soberanía, leyes é instituciones sin vigor, y no saldremos jamás del caos en que vivimos. Formad el corazón y el espíritu de las masas; conducidlas por un mismo camino y hacia un solo objeto, destruid las tendencias egoístas que el hombre trae consigo al mundo, y tendreis paz, felicidad doméstica, fuerza y gloria a la faz de todos los pueblos del mundo (*El Iniciador*, 1838, p. 101).

La educación popular constituye uno de los pilares para la conservación del régimen republicano de gobierno. Por eso se afirma que la mayoría, “la plebe” que “constituye la nación en los Gobiernos democráticos” precisa recibir “la cultura, necesaria, cuando menos hasta el grado de conocer que tiene *derechos, que tiene obligaciones*”, y que además “todo establecimiento dedicado á la educación de esa misma

muchedumbre, debe ser público; todo sistema de enseñanza uniforme y en armonía con el espíritu nacional...” (*El Iniciador*, 1838, N.º 5, pp. 101-102).

Los jóvenes de la generación del 37 entendían —siguiendo a Guizot— que “La razón colectiva es la única soberana, y no la voluntad colectiva”, con lo que se limitaba limitándose la soberanía del pueblo. De esta manera, Esteban Echeverría arribaba a la siguiente conclusión:

la soberanía del pueblo no puede residir sino en la razón del pueblo, y sólo es llamada a ejercerla la parte sensata y racional de la comunidad política. La parte ignorante del pueblo queda bajo la tutela de la ley dictada por el consentimiento uniforme del pueblo racional. La democracia, pues, no es despotismo absoluto de las masas ni de las mayorías, sino el régimen de la razón (*El Iniciador*, 1838, p. 76).

En efecto, un artículo que trataba sobre el egoísmo desde la filosofía política se interrogaba:

¿El pueblo puede ser egoísta? Creemos que sí. El pueblo no es tan soberano que lo pueda todo (...) Por desgracia no siempre es la voz del pueblo la voz de Dios, por desgracia hay pueblos egoístas, hay pueblos déspotas, pueblos tiranos. La anarquía es el egoísmo popular, como la esclavitud es el egoísmo individual sosteniendo al egoísmo tiránico (...) Fraccionad un pueblo, dividid los ciudadanos y tendréis la anarquía (*El Iniciador*, 1838, p. 124).

Parecería, como señala Goldman (2009), que el concepto de opinión pública es suplantado por el de razón pública, influenciado en este aspecto por el pensamiento doctrinario francés, en tanto que la opinión es considerada vulgar y carente de fundamento racional.

Una polémica sobre el ejercicio de la ciudadanía

En el año 1840 se planteó en la prensa montevideana una controversia respecto a la restricción al ejercicio de la ciudadanía fijado en

el artículo 11 numeral 5 de la Constitución de 1830. Iniciada por *El Correo*,⁷ el 5 de febrero de 1840, en un extenso editorial, fue reproducido íntegramente, al día siguiente, por *El Nacional*.

El artículo, titulado “De la ciudadanía, sus derechos y modos de suspenderse y perderse”, señalaba que debía aplicarse a rajatabla la restricción tal cual lo mandaba el texto constitucional: “es terrible para los que tienen que sufrir su peso, pero de una absoluta necesidad” (*El Correo*, 1840, N.º 362).

Los constituyentes del año 1829, señalaba el redactor, siguiendo estrictamente “las tradiciones de la revolución americana”, y persuadidos de que “un pueblo ignorante” se halla imposibilitado de ejercer beneficiosamente su soberanía, se habían propuesto expandir la ilustración entre los habitantes del nuevo Estado. Desde una perspectiva similar a la de los redactores de *El Iniciador*, el *El Correo* indicaba que sin educación “un pueblo en poco se diferencia de un rebaño (...) sin su consentimiento está espuesto de continuo a servir de instrumento ciego de algun osado ambicioso, ó a ser oprimido por un déspota solapado” (*El Correo*, 1840, N.º 362).

Luego agregaba que si

los legisladores de nuestra hermana República Argentina hubiesen dado una ley semejante desde el principio de la revolución” quizá no gobernaría “el monstruo que la ha oprimido por diez años, ó al menos no habría hecho la farsa escandalosa que hemos presenciado del sistema representativo; ni hubiera habido nueve mil votos que lo hicieron señor feudal de un pueblo entero (*El Correo*, 1840, N.º 362, el subrayado corresponde al texto).

En consecuencia, consideran al sufragio universal como una expresión anárquica y tumultuosa, campo de orégano para los tiranos

⁷ Se editó entre el 4 de febrero y el 15 de abril de 1840. Sus redactores fueron José Domínguez, Luis Domínguez y Bernabé Guerrero Torres.

debido a que la mayoría de los ciudadanos, en su opinión, no estaban preparados para el ejercicio de sus derechos políticos. Prácticas de este tipo solo podrían culminar, opinaban, con la entronización de un “tirano” como Juan Manuel de Rosas. Cabe consignar que la implementación del sufragio universal masculino no fue obra de los gobiernos de Rosas, sino que regía en la provincia de Buenos Aires desde el año 1821. A continuación, reflexionaban sobre las razones que impidieron el desarrollo de la educación primaria en el país:

En setiembre de 1829 fue promulgada la sagrada carta de la nación. Mas de diez años dieron de plazo los juiciosos autores para que toda la juventud se preparase á ser ciudadana en 1840 (...) Si los lejisladores del año 29 hubieran previsto que habían de seguirse tiempos tan extraordinarios y tan desgraciados, casi aseguramos que habían dado veinte años en vez de diez. Pero nunca se lo imaginaron y hoy se corre el peligro de imponer un castigo tan severo á centenares de inocentes; á muchos talvez de los que en [la batalla de] Cagancha dieron á la República el mas esplendido de sus triunfos (*El Correo*, 1840, N.º 362).

Al otro día, *El Nacional*⁸ consideró necesario suspender la restricción constitucional. Pensamos que el artículo fue redactado por el cordobés José Rivera Indarte (1814-1845), ya que sus fundamentos se asemejan a los que había utilizado en *La Revista* de 1834.⁹

Respecto a la restricción expresaba:

⁸ La primera edición de este periódico data del 11 de noviembre de 1838. La redacción estaba a cargo de Andrés Lamas y Miguel Cané. En 1839, y por un breve plazo, se integró a dicha redacción Juan Bautista Alberdi. A partir de 1839 ingresa como colaborador José Rivera Indarte, quien pasó a ocupar prontamente la redacción hasta 1845, en que retornó Lamas a la misma. Su última edición fue en 1846 (Zinny, 1883).

⁹ En un artículo publicado seis años antes, Rivera Indarte consideraba imperioso reformar la Constitución y aplazar la causal de analfabetismo como limitante para el ejercicio de la ciudadanía hasta el año 1860. Las convulsiones políticas y la falta de recursos para el establecimiento del número de escuelas necesarias sustentaron esta propuesta. *La Revista*, 15/1/1834, Época 1.ª, N.º 3.

No somos de la misma opinión [que *El Correo*]. Sabemos lo que importa la interpretación o suspensión de un artículo constitucional: basta abrir una brecha á el código político de un pueblo para que él se desmorone y venga á tierra; pero no nos arredra ni una interpretación ni una suspensión cuando ambas se interesan la salud pública y el porvenir nacional (*El Nacional*, 1840, N.º 362).

Más adelante, reafirmaba: “Malo es abrir una brecha á la Constitución, pero es la primera vez que se le abre? Siempre se han suspendido sus artículos con igual justicia, con tan urgente necesidad como en el caso actual?” (*El Nacional*, 1840, N.º 362). Señalaba el editorialista, que eran muchos los jóvenes analfabetos menores de veinte años que estaban luchando “por la patria”.

Agregaba que los constituyentes de 1829 pensaron que hacia el año 1840 se habría instalado una paz perdurable, gracias a la cual el Estado hubiera podido expandir un sistema de enseñanza completo, con una universidad pública con escuelas y liceos bajo su dependencia en todos los puntos del país. No obstante, la ambición de los orientales aliados a Rosas “D. Eugenio Garzón, de D. Juan A. Lavalleja, y de D. Manuel Oribe” han sumido a la República en la guerra civil, “y la revolución q’ debía haber terminado con la promulgación del Código, ha continuado asoladora después de él” (*El Nacional*, 1840, N.º 362).

Finalmente, se establecen algunos perjuicios concretos que acarrearía el cumplimiento de esta disposición constitucional:

Cuando se va á conceder un derecho nada más fácil que limitarlo, extenderlo, modificarlo, como mas conveniente se cree; pero después de establecido, después que centenares de hombres han entrado á su goce; nada mas peligroso que limitarlo. Los anarquistas, los hombres de Rosas; harían juego de la aplicación del período restrictivo de nuestro código; se dirigirían al amor propio de la gente sencilla, tal vez harían vacilar su virtud republicana (*El Nacional*, 1840, N.º 362).

En efecto, los ideales republicanos vigentes, establecían el derecho e incluso el deber de utilizar las armas frente a un gobierno considerado despótico o cuando un grupo amenaza con tiranizar al resto: “la Hispanoamérica post-revolucionaria recuperó una vieja tradición colonial y la adaptó a los nuevos tiempos según los prestigiosos ejemplos de Francia y los Estados Unidos” (Sábato, 2006, p. 15). Existía, pues, una retórica cívica de la virtud republicana. La libertad se vinculó estrechamente a esa virtud que suponía un compromiso político expreso en la construcción de la república o la naciente comunidad política. La defensa de la libertad colectiva era un canon fundacional que justificaba la revolución en casos en que el despotismo o la tiranía pusieran en riesgo el interés general de la comunidad política.

El concepto de república conservó una amplia polisemia hasta la segunda mitad del siglo XIX. En Hispanoamérica fue, a partir de la revolución, por un lado, un sistema o forma de gobierno, y por otro, una figura ideal de virtud cívica. Para este caso, ambas nociones no fueron contradictorias entre sí, sino complementarias (Di Meglio, 2009, p. 1272).

En tanto, *El Constitucional*¹⁰ en dos extensos editoriales de abril de 1840, bajo el título “Enseñanza primaria”, entendía que dicha restricción constitucional debía respetarse (*El Constitucional*, 1840, N.º 360). No obstante, reivindicaba el papel fundamental de la enseñanza primaria y el papel del Estado en el fomento de la educación popular. En esta perspectiva, tendiente a mancomunar la educación con el ejercicio de la ciudadanía, proponía que se enseñase a los niños todos los días en las escuelas una lección sobre la Constitución del Estado:

La lectura de este precioso volumen, de este Pacto de la República, les recordará cada día a los jóvenes la restricción que desde el año 40 él ha puesto á los que carezcan de aquel saber tan necesario al hom-

¹⁰ Su principal redactor era Isidoro de María (1815-1906).

bre en sociedad, y no hay duda que los estimulará poderosamente al estudio, para no estar en el caso en que ella es aplicable (*El Constitucional*, 1840, N.º 365).

Esta recomendación sugerida por *El Constitucional* era practicada por algunos maestros en las escuelas públicas. Según la documentación consultada en los expedientes escolares, la inexistencia de catecismos políticos adaptados a la incipiente realidad institucional del nuevo Estado promovió la utilización, en algunas escuelas públicas, de la Constitución de la República como texto de lectura hasta la década de 1850.

A modo de conclusión

La ciudadanía fue un problema constitutivo del orden republicano en construcción. El problema del sujeto de la soberanía fue uno de los ejes de la construcción de este proyecto. Las elites montevideanas se propusieron, a través de la educación primaria, morigerar las costumbres de las clases populares y conformar una conciencia cívica que les permitiera ejercer los derechos como “ciudadanos-individuos”.

El Universal expuso una perspectiva ilustrada en relación con el pasado reciente. En el afán de legitimar el nuevo pacto político que creó al Uruguay como un Estado centralizado, identificó tanto al alfabetismo como a la anarquía como hijas de la opresión colonial y de las tendencias autonómicas confederales que caracterizaron al proyecto artiguista en los inicios de la revolución de independencia.

La prensa consultada expone una resignificación de la acción de civilizar en la cual el Estado debe cumplir un papel fundamental por medio de la enseñanza primaria, en ese proyecto de construcción ciudadana para preservar, en un futuro, el nuevo orden político basado en las nuevas instituciones representativas.

Hacia finales de la década de 1830, con la irradiación de nuevas ideas por la presencia del Romanticismo en el Río de Plata, se familia-

rizó el uso del término república con la palabra democracia. La prensa periódica incluyó en el debate de 1840 —que hemos presentado en este trabajo— una jerarquización de la soberanía nacional. Los derechos políticos estarían reservados solo para aquellos que contaran con la formación cultural necesaria para defender el régimen político: es decir, por la soberanía de la razón. La parte iletrada del pueblo quedaría bajo la tutela de las disposiciones que fijara el pueblo racional. Para defender el régimen político hay que conocerlo y la escuela operaría como un instrumento de homogeneización cultural de los futuros ciudadanos.

Tanto en *El Iniciador* (1838-1839) como en la polémica de 1840, puede apreciarse como el término “democracia” queda dissociado del tumulto o de la igualdad de los de abajo, expresando, en cambio, el régimen de la razón. De esta manera, república, representatividad y democracia, entendida en estos términos, iniciaron un recorrido de identidad común.

Fuentes documentales

Actas de la Junta Económico-Administrativa. En *Anales Históricos de Montevideo* (1958). Montevideo: Consejo Departamental de Montevideo, II, 23/10/1837, p. 444.

AGN-Fondo Ministerio de Gobierno (Montevideo, Uruguay), AGN-MG, 1837, C. 896.

Constitución de la República Oriental del Uruguay, 1830.

El Constitucional, 15/4/1840, N.º 360.

El Correo, 5/2/1840, reproducido en *El Nacional*, 6/2/1840.

El Iniciador, 15/4/1838.

El Iniciador, 15/5/ 1838.

El Iniciador, 15/6/1838, N.º 5.

El Iniciador, 1/7/1838, N.º 6.

El Nacional, 6 de febrero de 1840, N.º 362.

El Universal, 10/6/1829, N.º 6.

La Revista, 15/1/1834, época 1.ª, N.º 3

Referencias bibliográficas

- Acevedo, E. (1933). *Anales Históricos del Uruguay*. Montevideo: Casa Barreiro y Ramos.
- Aljovín de Losada, C. (2009). 'Ciudadano' y 'Vecino' en Iberoamérica, 1750-1850: monarquía o república. En J. Fernández Sebastián (Dir.), *Diccionario Político y Social del mundo iberoamericano* (pp. 177-304). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Alonso Criado, M. (1876). *Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay*. Montevideo: Est. Tip. de La Jolca.
- Araujo, O. (1900). *Prolegómenos de la legislación escolar vigente*. Montevideo: Dornaleche y Reyes.
- Chiaramonte, J. C. (1997). *Ciudades, Provincias, Estados: Orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)*. Buenos Aires: Ariel-Historia.
- Di Meglio, G. (2009). República. Argentina-Río de la Plata. En J. Fernández Sebastián (Dir.), *Diccionario político y social del mundo iberoamericano. La era de las revoluciones, 1750-1850* (pp. 1270-1281). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Goldman, N. (2009). Legitimidad y deliberación: el concepto de opinión pública en Iberoamérica, 1750-1850. En J. Fernández Sebastián, *Diccionario político y social del mundo iberoamericano. La era de las revoluciones, 1750-1850* (pp. 981-998). Madrid: Fundación Carolina / Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales y Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- González Bernaldo de Quirós, P. (2008). *Civilidad y política en los orígenes de la nación argentina. La sociabilidad en Buenos Aires (1829-1862)*. Buenos Aires: FCE.
- Guerra, F. X. (1992). *Modernidad e independencias*. Madrid: Mapfree.
- Islas Buscasso, A. (2013). Morigerar las costumbres para formar la nación. El concepto *civilización* en el discurso político desde la formación colonial hasta la constitución de la república. En G.

- Caetano (Coord.), *Historia conceptual. Voces y conceptos de la política oriental (1750-1870)* (pp. 93-112). Montevideo: Banda Oriental.
- Myers, J. (2005). La revolución en las ideas: La generación romántica de 1837 en la cultura y la política argentinas. En N. Goldman (Dir.), *Nueva historia argentina* (pp. 383-443). Buenos Aires: Sudamericana.
- Newland, C. (1991). La educación elemental en Hispanoamérica. Desde la Independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales. *Hispanic American Historical Review*, 71(2), 335-364. <https://doi.org/10.1215/00182168-71.2.335>
- Oddone, J. A. (1959). La historiografía uruguaya en el siglo XIX. Apuntes para su estudio. *Revista Histórica de la Universidad*, (1), 3-37.
- Pivel Devoto, J. (1956). *Historia de los partidos y de las ideas políticas en el Uruguay*. Montevideo: Editorial Río de la Plata.
- Real de Azúa, C. (1981). *El patriciado uruguayo*. Montevideo: Banda Oriental.
- Sábato, H. (2006). La reacción de América: la construcción de las repúblicas en el siglo XIX. En R. Chartier y A. Roger-Feros (Comp), *Europa, América y el mundo en tiempos históricos* (pp. 263-280). Madrid: Marcial Pons.
- Zinny, A. (1883). *Historia de la prensa periódica de la República Oriental del Uruguay 1807-1852*. Buenos Aires: Imprenta y Librería de Mayo.

Las formas de representación de los estudiantes primarios y secundarios durante el primer peronismo en la prensa y publicaciones justicialistas desde una perspectiva étnica (1946- 1955)

Juan Pablo Artinian

Con “El sueño del paisanito” se adueñan del escenario “La Zamba” y “El Gato”, en cuyas realizaciones los estudiantes ofrecen nuevos cuadros de plasticidad y de coloridos admirables. Con ellos la pampa copa el escenario y el hombre pampeano, aparece como otra vez dueño de todo..., de todo lo que fue y de lo que ahora vuelve a ser suyo...Hasta del propio escenario del teatro Colón, donde durante tantos años no pudimos ver sino espectáculos extraños
(*Mundo Peronista*, 1954, p. 29).

Introducción

En octubre de 1951, un artículo de la revista *Mundo Peronista* titulado “Haydn y el Changuito” relataba la experiencia de un grupo de niños del interior que luego de sus clases habían presenciado una función de música en el teatro local. La crónica periodística señalaba cómo los niños —vestidos con sus blancos uniformes— fueron instruidos sobre las penurias económicas de Haydn y luego de ello escucha-

ron la *Marcha de los juguetes*. Uno de los pasajes del texto describía a los estudiantes de la siguiente forma: “estos ‘cunumises’ correntinos o chaqueños o a estos changuitos cetrinos y simpáticos de Jujuy, Salta, Santiago y Tucumán” (*Mundo Peronista*, 1951, p. 14) . La crónica de la revista permite adentrarnos en un primer ejemplo sobre cómo, durante el gobierno de Juan Domingo Perón, los estudiantes del país fueron representados en diferentes medios gráficos oficiales. El particular “color” de esos estudiantes estuvo presente en un universo visual donde se conjugaron tanto la cuestión de la identidad política como el perfil de clase y el particular acercamiento sobre lo étnico en la “Nueva Argentina”.

En este capítulo se explorarán las formas de representación visual de los estudiantes durante el período 1945-1955 a través de manuales escolares y publicaciones masivas —entre ellas *Mundo Peronista*— analizando también la dimensión étnica de las mismas. Así se rastrearán tanto el repertorio de ilustraciones que remiten a una iconografía anterior de la escuela pública como la posible heterogeneidad étnica de la “Nueva Argentina”. Un interrogante que atravesará este trabajo referirá a cómo se articularon esas representaciones con elementos de clase, género y cuestiones étnicas en la Argentina del “crisol de razas”. Una de las hipótesis de este capítulo es que las formas de representación de los estudiantes presente en los textos escolares de inicios de los años cincuenta racializaron algunas nociones de la ideología peronista, como la idea de armonía de clases, a través de la idea de una Argentina “blanca” y étnicamente homogénea. Así, esa cultura visual oficial tenía una continuidad con formas de representación de manuales escolares preperonistas. Sin embargo, este trabajo también sostiene que ese discurso oficial propio de los textos escolares convivió con otras formas de representación donde en las cuales se incluyeron heterogeneidades étnicas diferentes al canon estético “blanco y europeo”. En esas heterogeneidades (afroargentinos,

mestizos, etc.) presentes en publicaciones como *Mundo Peronista*, entre otras, coexistió un discurso herético y plebeyo que luego tuvo una continuidad histórica caído ya el peronismo en 1955.

Algunos aportes historiográficos. Peronismo, educación y formas de representación étnicas

En las últimas décadas, la producción académica sobre el peronismo ha profundizado y extendido su estudio incluyendo nuevas problemáticas que van desde cuestiones como el consumo popular, los rituales políticos, las formas de representación visual y también el mundo de la educación.¹ Sin embargo, las formas de representación racializadas han sido una suerte de cuestión “maldita” dentro de la historiografía en general y en particular para el peronismo.² A pesar de ello, en los últimos años han surgido algunos trabajos históricos que han comenzado a explorar estas cuestiones. En primer lugar, Ezequiel Adamovsky (2009) comenzó analizando las formas de representación de la denominada clase media y su forma de visualizarse como “blanca y europea”. Además, en otro trabajo, Adamovsky (2012) rastreó la construcción de un discurso en el cual lo “negro” fue articulado de forma mimética con la pobreza. Ahora bien, con respecto al peronismo, la historiadora Natalia Milanesio (2010) ha explorado

¹ Estas referencias solo dan cuenta de algunos recientes trabajos académicos, pues un estado de la cuestión completo excedería los límites de este capítulo. Sobre la cuestión del consumo durante el peronismo véanse los novedosos análisis de Milanesio (2014) y Elena (2011). Para los rituales políticos véase Plotkin (2007). Además de rituales políticos Plotkin explora los usos de los manuales escolares durante el gobierno justicialista. Sin embargo, este autor no analiza la dimensión étnica de los textos para las escuelas. Sobre las formas de representación visual puede consultarse Gené (2005). Sobre la educación durante el peronismo, Fiorucci (2012); Puiggrós y Bernetti (1993); Cucuzza (1996) y Finocchio (2009).

² Para las perspectivas de nuestro país sobre esta temática véase Ramella (2004). Para ver la problemática étnica desde perspectivas antropológicas puede consultarse Segato (2007) y también Briones (2008).

los discursos antiperonistas que, cargados de ansiedades y temores, estigmatizaron a los peronistas como “cabecitas negras”. Al mismo tiempo, un reciente artículo de Alejandro Grimson (2017) explora la cuestión de los sujetos que se movilizaron el 17 de octubre de 1945 y las representaciones y mitos sobre su homogeneidad étnica. Por último, un reciente volumen editado por Eduardo Elena y Paulina Alberto (2016) ha analizado la problemática de las formas étnicas y sus representaciones en Argentina.

Este capítulo se focalizará en la investigación de fuentes visuales en particular en los manuales escolares *Evita* y *Cajita de Música*, así como en la revista *Mundo Peronista*. En esta investigación en la cual se rastrearán diversas representaciones visuales tomaremos como premisa el enfoque de Walter Benjamin (1973) para los casos de la Europa de los treinta, en línea con su idea de estetización del poder y llevándola al caso argentino. Siguiendo esta premisa, la metodología de investigación de este capítulo analizará las imágenes como una forma importante de evidencia histórica que permite introducirnos en las complejas relaciones entre cultura y política de este turbulento período de Argentina.

Desde su ascenso al poder el peronismo generó un despliegue de imágenes, símbolos y rituales políticos en los que las figuras de Perón y Evita tuvieron un lugar preponderante. En esos años el gobierno justicialista exhibió una enorme cantidad de imágenes de niños y jóvenes en el ámbito escolar de la Nueva Argentina. Así, en afiches oficiales, órganos de prensa y artículos periodísticos distintas representaciones gráficas elaboraron una estética propia sobre los estudiantes. Gran parte de la historiografía exploró las cuestiones en torno a los libros de texto escolares y la presencia de las figuras de Perón y Evita, así como el posterior conflicto con la Iglesia católica. Sin embargo, en un período donde las antinomias políticas entre peronistas y antiperonistas atravesaron al país, los clivajes étnicos no fueron tan

explorados por la producción académica. Así, nociones como “cabeceitas negras” o “grasas” entraban en tensión con un país que se había imaginado como “blanco” e hijo de inmigrantes europeos.

Peronismo: cambios políticos, culturales y educacionales

A partir del año 1946 el peronismo en el poder transformó de manera profunda tanto la esfera política como la estructura económica, social y cultural de Argentina. Sobre esto último, Tulio Halperín Donghi (1997), señala que “bajo la égida del régimen peronista, todas las relaciones entre los grupos sociales se vieron súbitamente redefinidas, y para advertirlo bastaba caminar las calles o subirse a un tranvía” (p. 27). Uno de los ejes principales del nuevo gobierno fueron sus políticas económicas. En ese sentido, se tomaron medidas que fomentaron el desarrollo industrial del país y se aumentaron los salarios de los trabajadores, con lo que se lograron mayores niveles de consumo. Además, durante el gobierno de Perón se adquirieron distintas compañías que se encontraban anteriormente en manos extranjeras. Las más significativas fueron las de agua, electricidad y gas. Por último, la nacionalización de los ferrocarriles, tradicionalmente en manos británicas, y la creación de una marina mercante, permitieron un mayor dinamismo del comercio. Ahora bien, en términos políticos e ideológicos, a inicios de los años cincuenta comenzó a delinearse una posible consolidación de la denominada *comunidad organizada*. Así, esta suerte de hegemonía cultural del justicialismo debe analizarse como un proceso. Si en 1946 el Partido Laborista había ganado las elecciones con la contribución —no menor— de sectores radicales, nacionalistas y católicos, una vez en el poder la presencia de estos grupos iba a ser desplazada por una serie de cuadros políticos y sindicales producidos por el propio peronismo. Además, en la esfera política en el año 1949 se produjo un hito con la reforma constitucional, que profundizó el avance de la denominada comunidad organizada tanto con la consolidación del ideario peronista en el nivel estatal como con la expan-

sión de la doctrina hacia diferentes ámbitos de la sociedad civil. Un ejemplo de ello puede verse en un discurso de Perón en la provincia de Santiago del Estero durante la clausura de diversos actos, y entre ellos un congreso de historia: “En cada provincia habrá una escuela peronista cuya misión será mantener al día la evolución de nuestra doctrina (...) Nosotros pensamos que las doctrinas son para el pueblo, no los pueblos para las doctrinas” (*La Nación*, 1953, p. 1). Refiriéndose a las funciones de las unidades básicas, el presidente afirmaba también que:

El Segundo Plan Quinquenal ya establece que el movimiento peronista va a promover en el país la reforma en el orden educacional y la reforma en el orden cultural (...) Hemos estructurado toda una escala educacional y cultural en el movimiento del partido. Tenemos nuestra Escuela Superior Peronista en Buenos Aires. Los que han cursado allí esos cursos y se han preparado para dirigir las escuelas provinciales. Irán a cada capital de provincia, en donde habrá una escuela peronista, y en ellas desarrollarán esos cursos de capacitación los muchachos dirigentes de las unidades básicas. Los mejores que salgan de allí pasarán a la Escuela Superior Peronista (*La Nación*, 1953, p. 1).

En un editorial de la publicación *Mundo Peronista*, el presidente, aludiendo al segundo plan quinquenal, proclamaba su difusión en todos los elementos de la sociedad civil incluyendo el ámbito educativo: “Sea en el aula, en el taller, en la oficina o en los laboratorios, en la chacra, en la estancia, en las ciudades o en los campos, ninguno escapa a la posibilidad de trabajar para los objetivos trazados” (*Mundo Peronista*, 1953, p.1). La problemática de la penetración del ideario justicialista en el ámbito educativo incluía la obligatoriedad de la lectura del libro *La razón de mi vida*.³ Además, las propias publicaciones

³ En un artículo de *Mundo Peronista* se señalaba que: “La adopción del libro de

afines al gobierno señalaban los procedimientos para difundir la doctrina justicialista en las aulas.⁴

Sin embargo, el avance del proyecto de la comunidad organizada generó una polarización cada vez más extrema. De esta forma, las antinomias políticas y culturales produjeron más tensiones y las acciones de los opositores al gobierno fueron tomando un cariz cada más intenso. Así, en 1951 hubo un intento de golpe de Estado por parte del militar retirado Benjamín Menéndez. En el año 1953 la espiral de violencia cobró un nuevo impulso luego de que una serie de artefactos explosivos que grupos antiperonistas colocaron en una manifestación justicialista se cobrara la vida de al menos cinco personas. Los adherentes a Perón se dirigieron a los lugares y edificios de la oposición. De esta manera, fueron saqueados e incendiados la Casa del Pueblo del Partido Socialista, la sede la Unión Cívica Radical y el Jockey Club.⁵

Los años cincuenta fueron un momento intenso del gobierno peronista en sus tentativas de controlar las voces de distintos medios opositores (en 1951 se expropió el diario *La Prensa*). Sin embargo, además de los mecanismos de control estatal nos interesa abordar la producción de todo un conjunto de símbolos, imágenes y valores creados por el gobierno justicialista. La producción de cultura visual

Eva Perón como texto oficial de lectura en la enseñanza primaria y secundaria, fue, sin duda el gran grito que pegó la revolución en las aulas de los colegios”. La ilustración que acompañaba al texto mostraba a los estudiantes en el aula del período previo al peronismo con perfiles de loros y la docente a través del estereotipo de la maestra normal. “Lo que nunca se dijo en las escuelas argentinas, lo dijo una mujer”, *Mundo Peronista*, 26 de julio de 1953, p. 14.

⁴ “Adoctrinamiento a los niños”, *Mundo Peronista*, 15 de octubre de 1953, p. 41.

⁵ El Partido Socialista fue uno de los más acérrimos opositores al peronismo. Para detalles sobre sus publicaciones véase Panella y Fonticelli (2007). Para una caracterización del peronismo como “totalitarismo” por parte de los socialistas consúltese Artinian (2015).

peronista ejerció un importante rol tanto en la configuración de una narrativa histórica como también en la estructuración de una nueva simbología política. Así, el justicialismo elaboró una novedosa cultura visual para Argentina, en la cual además de la representación del líder, se creó una cantidad de imágenes “del pueblo” y sus enemigos. El peronismo en el poder desplegó una cultura política en la que las figuras de Eva y Juan Perón circularon a través de fotos, murales, revistas, diarios y pancartas en actos oficiales y ámbitos privados a lo largo de todo el país. Además, por primera vez en la historia del siglo XX, ciudades y provincias fueron rebautizadas con los nombres del primer mandatario y de su esposa. La figura del obrero industrial, los enemigos del pueblo y los líderes del movimiento justicialista se multiplicaron vertiginosamente por la Nueva Argentina (Artinian, 2013). El mundo de la educación no fue ajeno a este nuevo fenómeno; así, a partir de inicios de la década del cincuenta, una nueva serie de manuales escolares comenzaron a producirse y a circular por las aulas de las escuelas primarias de la Nueva Argentina. En ese nuevo universo visual la cuestión de las formas de representación étnica de los estudiantes estuvo presente, tanto en los manuales escolares como en otras publicaciones oficiales.

Manuales peronistas: formas de representación de los estudiantes

La educación y el peronismo han suscitado, como ya se mencionó, una amplia literatura. Antes de empezar nuestro análisis sobre las fuentes visuales, algunas cuestiones fácticas deben recordarse, por ejemplo, que los manuales escolares que comenzaron a circular en las aulas argentinas se produjeron a inicios de los años cincuenta. Antes se utilizaban los reeditados libros de textos que contaban con un imaginario visual de la Argentina pre-peronista. Ahora bien, en 1952 se editó el libro para primer grado inferior *Evita* (1952), de Gra-

ciela Albornoz de Videla con ilustraciones de Martha Mórtola Bruno. Si bien existen en los manuales tópicos presentes en otras formas de representaciones peronistas de la época —las mejoras salariales de los trabajadores, la nacionalización de servicios públicos, los nuevos derechos laborales, el voto femenino y otros hitos del primer justicialismo—, queremos focalizarnos aquí en cómo son representados los estudiantes. Si analizamos la imagen general de los rostros de los niños de las 46 ilustraciones del libro encontramos una mayoría de estudiantes primarios que obedecerían a una suerte de canon estético europeo: niños de tez blanca y hasta en la mayoría de los casos, rubios.⁶ La primera pregunta que surge es ¿por qué los niños de los libros oficiales peronistas son en su mayoría rubios? Antes de acercarnos a posibles respuestas consideramos importante analizar algunas ilustraciones de los manuales.

En la figura 1 encontramos un ejemplo de representación de ese canon europeo con la niña rubia que mira a Evita y con los cuatro niños “blancos” (dos de ellos también rubios) que son saludados por Perón. En la figura 2, los niños que van a la escuela son, una vez más, todos chicos blancos, y en el centro de la escena se encuentran dos estudiantes rubios. Además, en la ilustración está presente el recurso clásico del “antes y después” del peronismo, esto es, mostrar cómo eran las condiciones previas al ascenso del justicialismo —representadas en una escuela pobre— y cómo la Nueva Argentina se materializa a través de la imagen de un moderno colegio.

⁶ De hecho, Adamovsky (2016) solo señala al pasar los manuales de textos peronistas en su análisis, dando cuenta del carácter rubio de esos niños, pero no profundiza un análisis sobre este tipo de fuentes. Sin embargo, la pregunta principal que surge en nuestro estudio es por qué en los manuales oficiales tenemos este tipo de representaciones.

Figura 1. *Evita*, Libro de lectura para primer grado inferior, 1952.



Fuente. Libro *Evita*.

Figura 2. *Evita*, libro de lectura para primer grado inferior, 1952.



Fuente. Libro *Evita*.

Ahora bien, además de esas imágenes existieron en los manuales peronistas elementos que continuaban con lo que podría denominarse una tradición propia del ideario liberal del siglo XIX, encarnado en la figura de Domingo Faustino Sarmiento. Así, en la tercera ilustración encontramos trasmutada su figura como el ejemplo del maestro en un aula donde todos los niños vuelven a estar representados bajo un canon de tipo europeo.

Figura 3. *Evita*, libro de lectura para primer grado inferior, 1952.



Fuente. Libro *Evita*.

El espacio del aula no fue el único donde se presentaba a los niños de la Nueva Argentina, también se los incluía en el ámbito doméstico (siempre rodeados por sus padres) así como en lugares de esparcimiento. La figura cuatro ejemplifica los nuevos derechos de los trabajadores a través de niños de rasgos europeos que encontrarán vacaciones pagas, nuevas piletas, asistencia médica (en la figura de la niña rubia en la cama) y el pequeño niño junto a su abuelo dando cuenta del derecho a la jubilación. La última ilustración que analizaremos de

este libro es *Evita y los niños* donde encontramos a Eva Perón junto a un grupo de niños denominados como “changos” y “coyas”. Serán ellos los que encarnarán la otredad radical del interior de la Argentina representando los valores del mundo rural.

Figura 4. *Evita*, libro de lectura para primer grado inferior, 1952.

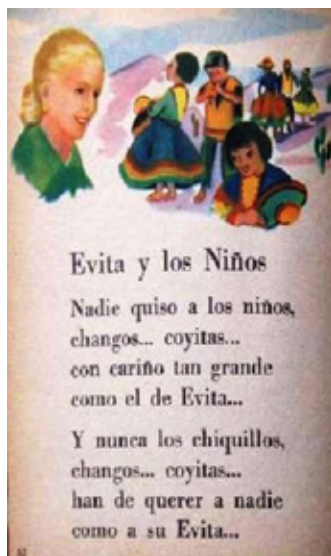


Fuente. Libro *Evita*.

En el universo visual de este primer libro de lectura prevalece un canon europeo tradicional para ejemplificar los rasgos de los estudiantes de la Nueva Argentina. Al mismo tiempo, estos niños son el vehículo para ejemplificar los beneficios que han obtenido sus padres trabajadores. Ahora bien, en el próximo libro que analizaremos, *Cajita de música* (para primer grado superior) de Nélide Picollo, con ilustraciones de Víctor Valdivia, veremos la extensión de esta suerte de homologación entre beneficios para los trabajadores y el universo visual de los niños. Así, en el manual se repiten los tópicos que van desde los hogares de tránsito, la nueva marina mercante, los modernos ca-

minos, los ferrocarriles y la tradicional figura de Sarmiento como el maestro inmortal. Si bien en la portada volvemos a encontrar niños “blancos”, en la imagen general del libro, los chicos ya no son todos tan predominantemente rubios como en el manual anterior. Así, por ejemplo, en la figura seis encontramos a un niño con guardapolvo blanco que muestra a la figura clásica del trabajador industrial, con su overol y martillo. El niño y el trabajador tienen características fisonómicas similares: pelo negro, tez blanca, dando cuenta de la conexión generacional y étnica entre las dos argentinas. En las figuras siete y ocho vemos un niño rubio (primero con guardapolvo escolar) y en la otra imagen —el chico fuera de la escuela— evidenciando tanto el símbolo del escudo justicialista como los logros de producción de automóviles y su consumo nacional. En la misma página se puede leer la frase “¡Bendito sea el trabajo!” (ilustración de la derecha) donde las manos representan la fuerza de trabajo. De esta forma, las manos del obrero —homologadas con las del niño— se funden en una blanca similitud.

Figura 5. *Evita*, libro de lectura para primer grado inferior, 1952.



Fuente. Libro *Evita*.

Figura 6. *Cajita de Música*, libro de lectura para primer grado superior, 1953.



Fuente. Libro *Cajita de Música*.

Figura 7. *Cajita de Música*, libro de lectura para primer grado superior, 1953.



Fuente. Libro *Cajita de Música*.

Figura 8. *Cajita de Música*, libro de lectura para primer grado superior, 1953.



Fuente. Libro *Cajita de Música*.

Una primera cuestión que podemos destacar es una continuidad con los cánones estéticos para representar a los niños, propios de las ilustraciones de los manuales preperonistas. Así, si se observan las figuras de la portada del libro *Pimpollito* (1940) encontramos el canon de la Argentina “blanca y europea” encarnada en la pareja de niños. El segundo punto, que consideramos más importante, es la paradoja de representar en el contexto de antinomias políticas y sociales del primer peronismo a los niños argentinos de forma estilizada y étnicamente homogénea. En un contexto donde las estigmatizaciones de los obreros peronistas se condensan en la figura del “cabecita negra”, los manuales escolares eligen un canon específico en el que prevalecen ciertas figuras (rostros europeos) y la otredad se presenta como radical: los niños coyas. Esa manera de representar a los niños y adultos de la Nueva Argentina (dentro y fuera del aula) obedecía a un discurso oficial que debía materializarse en los manuales escolares. Un discurs-

so que lejos de mostrar tensiones sociales o de clase, debía valorizar el mundo del trabajo, pero mostrándolo en armonía con el conjunto de la Nación. Sin embargo, otros rostros y distintos grupos étnicos aparecieron en diferentes publicaciones peronistas representando a los niños y estudiantes argentinos.

Figura 09. *Pimpollito*, libro de lectura para primer grado, 1940



Fuente. Libro *Pimpollito*.

***Mundo Peronista*: heterogeneidad étnica y peronismo**

La revista *Mundo Peronista* se publicó entre los años 1951 y 1955, abarcando casi la misma extensión temporal de los manuales analizados, y buscaba propagar contenidos justicialistas. Creada por la Escuela Superior Peronista, tenía el objetivo de difundir a escala nacional el cuerpo doctrinario del justicialismo.⁷ Así, a través de un lenguaje simple y directo, *Mundo Peronista* publicaba textos doctrinarios basados en los discursos de Perón y de Evita, artícu-

⁷ *Mundo Peronista* era una revista con frecuencia quincenal publicada por la Editorial Haynes.

los que elogiaban al primer mandatario y a su esposa y exaltaban también las obras del justicialismo. Además, había gran cantidad de artículos que atacaban de forma acérrima a los sectores antiperonistas. En ese sentido, la revista contaba con diversas formas de representación gráfica que iban desde sátiras humorísticas contra opositores hasta ilustraciones de diversas estéticas que acompañaban cuentos y poemas. Al mismo tiempo había secciones fijas con personajes humorísticos como *Don Cangrejo* —representante de la oposición al peronismo— o también el periodista norteamericano opuesto al gobierno de Perón apodado como *Míster Whiskey and Soda*. *Mundo Peronista* contaba asimismo con una sección denominada “Tu página de pibe Peronista” que luego pasó a llamarse “Nuestro pequeño mundo”.

Ahora bien, en esta publicación es posible observar una forma de representación de los niños más heterogénea en términos étnicos que en los manuales oficiales. Un primer ejemplo está presente en la figura 10, llamada “Negrita”, donde es posible observar una vez más el tópico del habitante del norte argentino. Así, se utiliza el término “Negrita” para referir a una niña coya. Por otra parte, esta revista incluye, como puede visualizarse en la figura 11, la historia de un estudiante de escuela primaria afroargentino llamado “Chocolate”. Ante la situación de acoso por parte de otros alumnos será el propio Perón el que mediará para evitar cualquier práctica similar al racismo. Así, esta historia, antes que mostrar una política de Estado, estaría dando cuenta de que es el propio Perón el que interviene entre los distintos grupos étnicos.

Figura 10. Negrita, *Mundo Peronista*, diciembre, 1951



Figura 11. Chocolate, *Mundo Peronista*, abril 1953



Fuente. Revista *Mundo Peronista*.

Además, la revista mostraba personajes como “Chispita y Grillo” (figura 12) que entre su grupo contaban con un niño afroar-

gentino.⁸ De esta forma, como se observa en la ilustración, los niños se muestran movilizándose por Perón y por lo que consideran sus derechos. Los seguidores del justicialismo están entonces en una actitud herética, confrontando a aquellos que se oponen a la Nueva Argentina. La idea de homologar esos grupos étnicos subalternos y que se alejan del canon europeo tendrá en momentos posteriores una fuerte presencia en los discursos peronistas, una vez que su propio líder ya no esté en el Estado.

Figura 12. Chispita y Grillito, *Mundo Peronista*, mayo 1955.



Fuente. Revista *Mundo Peronista*.

Conclusiones

Durante el año 1955 las grietas que habían comenzado a resquebrajar los vínculos entre la Iglesia católica y el Estado empezaron a profundizarse. La educación se había convertido en un importante campo de disputa entre Iglesia y Estado. Así, los vínculos entre ambos habían pasado desde un período de acercamiento a partir de 1943, hasta llegar a un clima tenso en el segundo gobierno de Perón. La creciente difusión de imágenes de los líderes justicialistas, la profusión de la simbología oficial y los rituales concomitantes en diversos ám-

⁸ Para otro ejemplo de la presencia de un niño afrodescendiente, véase la sección de la caricatura Chispita y Grillito titulada Emulando a sus amigos de "color" conquistaron la copa Eva Perón. En *Mundo Peronista*, 15 de junio de 1954, p. 20.

bitos de la sociedad civil —incluido el educativo— llevaron a un mayor resentimiento entre Iglesia y gobierno.⁹ La elevación de Perón a dimensiones cuasi religiosas y el culto a “Santa Evita” profundizaban un resentimiento que trascendía a la Iglesia católica e incluía un arco de diferentes partidos políticos que iban desde la Unión Cívica Radical, el Partido Socialista, así como diferentes segmentos de las Fuerzas Armadas. En junio de 1955 aviones de la Marina bombardearon la Plaza de Mayo durante otro intento de golpe de Estado. Se estima que alrededor de 350 civiles murieron. Esa misma tarde grupos peronistas saquearon e incendiaron las principales iglesias de la ciudad de Buenos Aires (Artinian, 2017). La crisis entró en un breve compás de espera hasta que finalmente en septiembre de 1955 un alzamiento que comenzó en la provincia de Córdoba puso fin al proyecto político, social y cultural de la comunidad organizada. A partir del golpe de Estado liderado por el general Eduardo Lonardi —autoproclamado “Revolución Libertadora”— se desataron durante las jornadas posteriores a la caída de Perón una gran cantidad de saqueos contra unidades básicas y locales peronistas. Así, bustos e imágenes que remitían al gobierno justicialista fueron arrancados y quemados por grupos antiperonistas. El 27 de septiembre de 1955 las instalaciones de la rama femenina de UES en Buenos Aires fueron ocupadas por el ejército (*La Nación*, 1955, p.1).

En este capítulo comenzamos a explorar cómo las formas de representación de los estudiantes presentes en los textos escolares de inicios de los años cincuenta racializaron algunas nociones de la ideología peronista, como la noción de armonía de clases, a través de la idea de una Argentina blanca y étnicamente homogénea. Así, esa cultura visual oficial tuvo una continuidad con formas de representación de manuales escolares pre-peronistas. Sin embargo, ese discurs-

⁹ Para un estudio general de los vínculos entre la Iglesia y el Estado consúltese Lida (2015). Para consultar un trabajo específico sobre el periodo peronista véase Caimari (1995).

so oficial propio de los textos escolares convivió con otras formas de representación en las cuales se incluyeron heterogeneidades étnicas diferentes al canon estético blanco y europeo. En esas heterogeneidades (afroargentinos, mestizos, etc.) presentes en publicaciones como *Mundo Peronista*, entre otras, coexistió un discurso herético y plebeyo que luego tuvo una continuidad histórica con períodos como los de la resistencia peronista. Las ambigüedades dentro de la ideología peronista ya habían sido analizadas por Daniel James (1990), quien había detectado las contradicciones entre una ideología estatal que tendía a la armonía social y una presencia herética y plebeya. Sin embargo, la manera en que los clivajes étnicos también se articularon en ese discurso entre clase, Nación e identidad política no fueron tan profundamente explorados.¹⁰ Las tensiones políticas y las formas de representación étnica en Argentina no son estáticas e invitan a nuevos interrogantes y futuras investigaciones.

Fuentes documentales

La Nación, 30 de agosto de 1953.

La Nación, 28 de septiembre de 1955.

Mundo Peronista (1951-1955). Buenos Aires: Editorial Haynes.

Mundo Peronista, 15 de octubre de 1951.

Mundo Peronista, 1 de enero 1953.

Mundo Peronista, 1 de julio de 1954.

Referencias bibliográficas

Adamovsky, E. (2009). *Historia de la clase media Argentina: Apogeo y Decadencia de una Ilusión, 1919-2003*. Buenos Aires: Planeta.

Adamovsky, E. (2012). El color de la nación argentina Conflictos y negociaciones por la definición de un *ethnos* nacional, de la crisis

¹⁰ James (1990) hace referencia al discurso estigmatizador de los “cabecitas negras” por parte los antiperonistas, pero no explora la producción cultural del propio Estado Peronista en términos de representaciones étnicas.

- al Bicentenario. *Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas*, 49(1), 343-364.
- Adamovsky E. (2016). Race and class through the visual culture of Peronism. En P. Alberto & E. Elena, (Ed.) *Rethinking race in Modern Argentina* (pp. 155-183). Cambridge: Cambridge University Press.
- Alberto, P. & Elena, E. (2016). *Rethinking race in Modern Argentina*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Albornoz de Videla, G. (1952). *Evita, libro para primer grado inferior*. Buenos Aires: Editorial Luis Lasserre.
- Altube, M. E. (1940). *Pimpollito: libro de lectura para primer grado*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Artinian, J. P. (2013). *Imagining Argentina: Politics, Protest and the Cultural Politics of Representation 1950-1966* (Ph.D diss.). Nueva York: Stony Brook University.
- Artinian, J. P. (2015). Representations of Peronism as Totalitarianism in the view of the Socialist Party during a Cold War period in Argentina (1950-1955). *Culture & History Digital Journal*, 4 (1), 1-12. Recuperado de <https://cultureandhistory.revistas.csic.es/index.php/cultureandhistory/article/view/69>
- Artinian, J. P. (2017). 1955: Saqueos, crisis y emociones políticas en una Argentina dividida. En G. Di Meglio y S. Serulnikov (comps), *La larga historia de los saqueos en la Argentina. De la Independencia a nuestros días* (pp. 111-136). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Benjamin, W. (1973). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. En W. Benjamin, *Discursos Interrumpidos I* (pp. 17-59). Madrid: Taurus Ediciones.
- Briones, C. (2008). *Cartografías Argentinas: Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Caimari, L. (1995). *Perón y la Iglesia Católica Religión, Estado y Sociedad en la Argentina (1943-1955)*. Buenos Aires: Ariel.
- Cuczza, R. (1996). *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Elena, E. (2011). *Dignifying Argentina: Peronism, Citizenship, and Mass Consumption*. Pittsburg: University of Pittsburg Press,
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Fiorucci, F. (2012). El campo escolar bajo el peronismo 1946-1955. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18), 139-154.
- Gené, M. (2005). *Un mundo feliz: imágenes de los trabajadores en el primer peronismo, 1946-1955*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Grimson, A. (2017). La homogenización de la heterogeneidad obrera en los orígenes del peronismo. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, (47), 166-189.
- Halperín Donghi, T. (1997). *La larga agonía de la Argentina peronista*. Buenos Aires: Ariel.
- James, D. (1990). *Resistencia e Integración, El Peronismo y la clase trabajadora argentina 1946-1976*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Lida, M. (2015). *Historia del Catolicismo en Argentina, entre el siglo XIX y el siglo XX*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Milanesio, N. (2010). Peronists and *Cabecitas*. Stereotypes and Anxieties at the Peak of Social Change. En M. Karush y O. Chamosa (Ed.), *New Cultural History of Peronism, Power and identity in Mid-Twentieth-Century Argentina* (pp. 53-84). Durham: Duke University Press.
- Milanesio, N. (2014). *Cuando los trabajadores salieron de compras, nuevos consumidores, publicidad y cambio cultural durante el primer peronismo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Panella, C. y Fonticelli, M. (2007). *La prensa de izquierda y el peronismo (1943-1949). Socialistas y comunistas frente a Perón*. La Plata: Edulp.
- Piccollo, N. (1953). *Cajita de música*. Buenos Aires: Editorial Estrada.
- Perón, E. (1951). *La razón de mi vida*. Buenos Aires: Ediciones Peuser.
- Plotkin, M. (2007). *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista. (1946-1955)*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

- Puiggrós A. y Bernetti, J. L. (1993). *Peronismo, cultura, política y educación*. Buenos Aires: Galerna.
- Ramella, S. (2004). *Una Argentina racista: historia de las ideas acerca de su pueblo y su población, 1930-1950*. Mendoza: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo.
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros: Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo.

Intelectuales y educación en la prensa socialista y católica: *La Vanguardia* y *Consudec* (1963-1973)

Laura Graciela Rodríguez

Introducción

En este trabajo presentaremos el contenido de los artículos referidos a la educación que escribieron intelectuales socialistas y católicos en los periódicos *La Vanguardia*, órgano oficial del Partido Socialista Democrático (PSD), y *Consudec*, fundado por el Consejo Superior de Educación Católica (Consudec). A través de la lectura de estas dos publicaciones analizaremos los intensos intercambios que establecieron los redactores de uno y otro periódico, vinculados en general a las medidas que iban adoptando los distintos gobiernos que se sucedieron entre 1963 y 1973. Veremos que estos intelectuales expresaban las principales preocupaciones de las dos instituciones que representaban, el partido y la Iglesia.¹ En este sentido, el análisis de las revistas donde escribían

¹ En relación con la definición de intelectual, diremos brevemente, siguiendo a Gisele Sapiro (2011), que estos serían “intelectuales de institución o de organización política”, es decir, su principal tarea es ilustrar y defender la doctrina y/o la línea ideológica del espacio al que han elegido unirse. En cuanto a sus modalidades y formas de intervención, Sapiro señala que deben enfrentarse constantemente a las limitaciones específicas que les son impuestas, aunque su capacidad de autonomía varía según sus propiedades sociales y su capital simbólico específico.

constituye una estrategia destacada para abordar las ideas educativas — individuales y de actores colectivos— de un período determinado.

El texto se estructura en tres apartados ordenados cronológicamente. En el primero desarrollaremos los principales hechos educativos que se sucedieron entre 1884 y 1963 y que permitirán contextualizar la fundación de los dos periódicos y los debates posteriores; en el segundo observaremos los años de 1963 a 1966 y las discusiones que mantuvieron socialistas y católicos alrededor del presupuesto destinado a la educación pública, los subsidios a las escuelas privadas, la nueva legislación, los libros de textos que se usaban y los eventos que se organizaron. El último apartado abarca la etapa de 1966 a 1973, y en este trataremos las polémicas que se dieron entre unos y otros acerca de la principal medida de la época, que fue la implementación de la “escuela intermedia” en el marco de la “reforma educativa”.

Antecedentes y contexto de creación de los dos periódicos. Socialistas y católicos durante la primera mitad del siglo XX

La Constitución Nacional de 1853 le otorgó un estatus privilegiado a la Iglesia católica y evitó establecer la separación formal de la Iglesia y el Estado. En 1884, luego de rípidos debates en el seno del Congreso Pedagógico (1882), se aprobó la Ley de Educación 1420, que establecía la implementación de la enseñanza religiosa fuera del horario escolar (art. 8). A pesar de que la norma solo tenía injerencia en la Capital Federal y los territorios nacionales y que en varias provincias había enseñanza religiosa dentro del horario de clase, un sector de la Iglesia católica consideraba que era contraria a los intereses de la nación. Un sacerdote decía que la norma era “antiargentina, anti-constitucional, anticatólica, antipedagógica, antidemocrática, antifilosófica y antihumana” (Furlong, 1957, p. 90).

Unos años antes se había sancionado la Ley 934 (1878) que reglamentaba el funcionamiento de los establecimientos particulares

o privados. Con el tiempo, la Iglesia fue creando mayoritariamente instituciones en el nivel medio y en particular, Escuelas Normales (Tedesco, 1993) que formaban maestros de orientación católica. Durante las primeras décadas del siglo XX la Iglesia también fortaleció sus estructuras: en 1936 fundó la Federación de Maestros y Profesores Católicos y en 1939 el Episcopado creó el Consejo Superior de Educación Católica o Consudec (el primer intento había sido en los años 20). Los esfuerzos vertidos resultaron exitosos y logró que importantes provincias como Buenos Aires (re)impusieran la enseñanza católica en las escuelas públicas en la década de 1930. Luego extendió la “reconquista” de la escuela al nivel nacional (Di Stefano y Zanatta, 2000). Con la llegada del segundo golpe de Estado de 1943, el ministro del área, Gustavo Martínez Zuviría, impuso la enseñanza religiosa en todas las escuelas públicas por el Decreto 18 411. Después de ganar las elecciones en 1946, Juan Domingo Perón continuó esta alianza con la Iglesia y ratificó el Decreto con la Ley 12 978/47. Además, en el Congreso se aprobó la Ley 13 047/47 (Estatuto del Docente Privado) que entró en vigencia en enero de 1948. Esta disponía que el Estado abonase los salarios docentes de las escuelas privadas que eran totalmente gratuitas y un porcentaje a determinar en aquellas que cobrasen al alumnado. En 1954 Perón se enfrentó con la Iglesia; en 1955 suprimió por Ley 14 401/55 la enseñanza religiosa y suspendió el pago de los subsidios.

Durante este período, algunos de los más acérrimos defensores del laicismo en la escuela y de la Ley 1420 fueron los dirigentes del Partido Socialista, fundado en 1896 por el médico Juan B. Justo, que tenían al periódico *La Vanguardia* (1894) como su vocero oficial. Junto con otros referentes —el doctor Nicolás Repetto, por ejemplo—, tuvieron una actuación destacada como legisladores y propusieron en varias ocasiones la separación de la Iglesia y el Estado, sin éxito. Hubo varios movimientos de docentes socialistas que fundaron, por ejem-

plo, la Confederación de Maestros en 1916.² Los socialistas admiraban a Domingo F. Sarmiento, promovieron bibliotecas populares y buscaron generar vínculos participativos con los alumnos y sus padres combatiendo el autoritarismo de los funcionarios nacionales (Puiggrós, 1996). Uno de los integrantes de la Confederación era Américo Ghioldi, maestro y profesor egresado de la Escuela Normal “Mariano Acosta”. En los años 40, la aparición del peronismo y su política educativa hicieron que referentes como Ghioldi y Repetto acusaran a Perón de ser “fascista” y asociaran su figura al general Francisco Franco de España (Altamirano, 1999; García Sebastiani, 2002; Herrera, 2005).

El 16 de septiembre de 1955 se organizó un golpe de Estado contra el presidente Perón que instalaría a los generales Eduardo Lonardi (septiembre-noviembre de 1955) y Pedro E. Aramburu (noviembre 1955-abril de 1958) al frente del Poder Ejecutivo, inaugurando el gobierno de la autodesignada “Revolución Libertadora”. La dictadura contó con el decidido apoyo de socialistas y católicos, entre otros. Los primeros supusieron que el proceso de laicización y consolidación de la escuela pública iba a reafirmarse en el país e hicieron, igual que en el pasado, de la reivindicación de la Ley 1420 y la figura de Sarmiento uno de los principales ejes de su discurso (Rodríguez, 2017). De todos modos, la educación no se volvió automáticamente laica en todo el país y los subsidios a las escuelas privadas fueron reestablecidos. La investigadora Adriana Puiggrós ha señalado que, si bien el gobierno pudo avanzar con el proceso de “desperonización” eliminando la simbología peronista de los textos, los planes de estudio y el calendario escolar, “(...) en la escuela persistía casi intacto el viejo discurso normalista mechado con enunciados católicos. Los retratos de Sarmiento y Mitre convivían con las imágenes de la Virgen de Luján” (Puiggrós, 1996, p. 148). Sumado a esto, la situación en las provincias no fue ho-

² Luciano Schilling era el presidente. Sobre los socialistas y la educación en estas décadas ver Becerra (2007).

mogénea: mientras que en Córdoba, Salta, Catamarca y Tucumán se reestableció la enseñanza religiosa dentro del horario escolar, en una parte de los ex-Territorios Nacionales —provincializados en los años 50— se optó por el laicismo: Chubut, Neuquén, Río Negro y Chaco. En otros dos se dispuso la enseñanza religiosa fuera del horario escolar (La Pampa) y dentro del horario escolar (Santa Cruz).

Entre los socialistas que apoyaron el golpe comenzaron a surgir diferencias internas respecto a qué postura adoptar frente al gobierno dictatorial y al peronismo. Finalmente, en 1958 el Partido Socialista se dividió en dos fracciones: el Partido Socialista Democrático (PSD) y Partido Socialista Argentino (PSA).³ Los líderes más visibles del PSD fueron Ghioldi y Repetto, quienes se autodenominaban “liberales” y “republicanos” y acusaron a los otros de ser “simpatizantes” del comunismo y el peronismo. En 1962 salió el primer número de *La Vanguardia* como vocero del PSD, dirigido por Esteban Rondanina con la dirección política de Ghioldi, y en los años 70, de Raúl T. Dellepiane. Era una publicación modesta, de entre seis y ocho páginas y salía una o dos veces por mes. Profundamente antiperonista, se recordaban de manera elogiosa los aniversarios de la “Revolución Libertadora” y al general Pedro E. Aramburu. Se ocupaban de variados temas de la política nacional y en cada número salía por lo menos un artículo sobre la cuestión educativa y/o universitaria.

Al igual que los socialistas, católicos como Septimio Walsh (secretario del Consudec) y Alfredo Van Gelderen (de Acción Católica) participaron activamente de la “resistencia” contra Perón en 1955 y festejaron su proscripción (Del Carril, 2011). En 1958, en virtud de una promesa electoral, el presidente Arturo Frondizi (1958-1962), junto con su ministro de Educación y Justicia, el católico Luis R. MacKay y

³ Sobre el PSD en estos años, ver Ferreyra (2012). En el PSA quedaron, entre otros, Alfredo Palacios y Alicia Moreau de Justo (Tortti, 2009).

el subsecretario Antonio Salonia, dictaron varias medidas que favorecieron a la educación privada, como la creación de la Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada o SNEP. El primer director de la SNEP (1960) fue Van Gelderen. Oriundo de Córdoba, era maestro y profesor de Letras egresado de la Escuela Normal de Profesores “Mariano Acosta” de la Capital Federal, y había sido vicedirector y luego director (1967) del Instituto Superior del establecimiento católico privado “Escuela Argentina Modelo”. En un reportaje, reivindicó su militancia en la Acción Católica afirmando que “fue una escuela de vida que formó dirigentes para el país”.

Luego del golpe de Estado que derrocó a Frondizi en 1962, asumió la presidencia Arturo Illia (1963-1966), quien nombró a Carlos Alconada Aramburú como ministro del área educativa. El funcionario designó presidente de la SNEP a Marcos P. Ronchino, de Rosario, profesor de Filosofía y miembro del Opus Dei. Gracias a este clima favorable para el sector, en 1963 el padre Walsh fundó el periódico *Consudec*. Estaba íntegramente dedicado a la educación, tenía entre 24 y 28 páginas, los institutos pagaban una suscripción anual; salía un ejemplar cada quince días y eran alrededor de 24 números por año. Recibía publicidad de las distintas escuelas católicas, de empresas del rubro educativo y de organismos oficiales. La sección más importante del periódico era la de “Información Oficial”, que revelaba los fluidos contactos que tenía el padre Walsh con los funcionarios del área educativa. En general, el periódico expresaba los lineamientos doctrinales de la Iglesia en materia educativa y las preocupaciones e intereses de los propietarios de los colegios privados confesionales.

Las disputas por el presupuesto y los libros de texto (1963-1966)

En el segundo número de *Consudec* salió publicado completo un “Memorándum” firmado por los dirigentes de la Confederación Ar-

gentina de Maestros y Profesores (en adelante Camyp).⁴ Dicha Confederación había sido fundada en 1959 sobre la base de la Confederación de Maestros. Los referentes más conocidos eran los socialistas Ghioldi, José S. Campobassi y Alfredo P. Bravo. Campobassi era maestro, egresado también de la Escuela “Mariano Acosta”. Llegó a conocer a Juan B. Justo y era discípulo de Nicolás Repetto. Ghioldi y Campobassi eran del PSD, pero Bravo había sido expulsado del Partido en 1956, aunque seguía autodefiniéndose como socialista.⁵ Habían apoyado activamente la campaña para sancionar un nuevo estatuto del docente en reemplazo del elaborado por el peronismo que finalmente se convirtió en Ley 14 473 en 1958. En síntesis, la Camyp decía haberse creado para defender la aplicación del Estatuto y asegurar la vigencia plena de la Ley 1420.

Al dar a conocer el “Memorándum”, desde el *Consudec* se buscaba que sus lectores identificasen rápida y tempranamente a sus “enemigos”. Los católicos aclaraban que no estaban “en absoluto de acuerdo” con lo que allí se decía. En dicho documento los socialistas les indicaban a los nuevos gobernantes los pasos que tenían que seguir en materia educativa. Sostenían que el Poder Ejecutivo Nacional debía hacer todo lo posible para incrementar gradual y proporcionalmente el presupuesto destinado a la educación pública; combatir el analfabetismo creando diez mil escuelas en el término de seis años y jardines de infantes progresivamente obligatorios en todo el país; aumentar las escuelas de doble escolaridad con comedores escolares gratuitos y extender la obligatoriedad de la enseñanza de siete a diez años. Pedían que se dejara de subsidiar a las escuelas privadas allí

⁴ Texto completo del memorándum presentado por la CAMYP al presidente electo, Doctor Arturo U. Illia. (5 de septiembre de 1963). *Consudec*, N.º 2, p. 5.

⁵ Según Bravo, él y otros militantes fueron expulsados del PS en 1956 por promover el debate interno sobre el peronismo (Vázquez y Balduzzi, 2000, p. 24). Estas y otras biografías de los maestros socialistas están en Rodríguez (2017).

donde existiesen institutos oficiales de educación y que el Estado no elevase el monto de los subsidios al sector. Solicitaban revisar toda la legislación educativa que atentara contra el interés del Estado, que no se autorizara la apertura de nuevas Escuelas Normales privadas y se cerrasen las existentes, ya que “maestros y profesores, como los oficiales de las fuerzas armadas, sólo debían ser formados en escuelas del Estado”. Concluían que la inspección de las escuelas oficiales y privadas debía ser única, en tanto el sistema actual era proclive “a la irregularidad organizada lindante con la inmoralidad”, y entendían que la SNEP debía dejar de funcionar.

En diciembre los católicos volvieron a publicar una nueva denuncia firmada por Atilio Torrassa (1968), de la Liga Argentina de Cultura Laica (en adelante, LACL). Torrassa era profesor de filosofía, autor del libro de texto *Tratado de lógica*. Conocía a Ghioldi de los encuentros de normalistas y había prologado uno de sus libros sobre Mitre. La Liga había sido creada en los años 40 por otro grupo de socialistas ligados a Ghioldi entre los que se encontraba el mencionado Campobassi.

El texto se titulaba “Se ataca a Sarmiento en las escuelas privadas”. Torrassa repudiaba los ataques a los monumentos de Domingo F. Sarmiento que habían sido perpetrados por militantes de la organización nacionalista católica “Tacuara” en varias ciudades del país.⁶ Sin nombrar a Tacuara, Torrassa denunciaba que sus militantes habían repartido folletos entre los alumnos de las escuelas privadas, a las que acusaba de estar “regidas por congregaciones extranjeras” que tenían escasa “identificación nacional y democrática” y que vanagloriaban a “tiranos y caudillos, en especial a Rosas, Facundo y el Chacho” (*Consudec*, 1963, p. 14). Otro de los problemas, seguía Torrassa, era que en esos establecimientos se usaban textos que decían que Sarmiento era blasfemo, sacrílego, hereje, masón, falaz, impío y

⁶ Sobre Tacuara y este episodio ver Galván (2012).

grosero, entre otros adjetivos descalificadores hacia su persona. Sobre la base de estas pruebas, la Liga pedía al Ministerio: 1) examinar los libros de texto usados en las escuelas privadas; 2) determinar el autor de los “libelos” contra Sarmiento y la relación de los mismos con los colegios privados; 3) retirar el subsidio y clausurar todos los colegios que usaran textos o difundiesen doctrinas contrarias a “nuestro espíritu democrático”; 4) realizar “una prolija inspección por medio de los inspectores, directores y profesores de los colegios oficiales acerca de los programas y la forma de enseñar historia, educación democrática, filosofía, pedagogía, historia de la educación y de la cultura”; 5) revisar todos los decretos “ilegales” con que se había concedido, violando las leyes 934 y 1420, la total autonomía a la enseñanza privada “al punto de constituir un ente autónomo dentro del Estado” (en referencia a la SNEP).

Además de este escrito, Torrassa (1968) había enviado a la cartera educativa una denuncia formal titulada: “Escuela sectaria y textos de Educación Democrática: documentada denuncia al Ministerio”, que fue transcrita en marzo de 1964 en *La Vanguardia*, pero había sido presentada el año anterior. Allí se analizaba el contenido del libro de texto *Educación Democrática* de Blas Barisani (1962), publicado por la Editorial Claretiana.⁷ Según explicaba, el texto predicaba a favor del “corporativismo lusitano”, el “falangismo español” y era “revisionista”, “rosista” y “totalitario”. De acuerdo con Torrassa, el autor tergiversaba la historia nacional, argumentando que Mariano Moreno era un “terrorista impío”, Rivadavia había “atropellado la religión”, y que Castelli y Monteagudo eran unos “descarados anticatólicos, famosos por sus orgías”. Además, Barisani aseguraba que Caseros había sido el comienzo de una época de “violencia, vergüenza y frustración”. Torrassa interpretaba que en el manual se les enseñaba a los alumnos a

⁷ Los clericales y la enseñanza. (18 de marzo de 1964).

no interesarse por quién gobernaba —rey, presidente, caudillo, dictador— con tal de que fuese una figura fuerte, mantuviese el orden y respetase los derechos de la Iglesia. El socialista concluía que todo lo referido a la Constitución Nacional era en el libro de Barisani (1962) “aberrante, incongruente e impopular”⁸.

En referencia a estas denuncias, el periódico católico repudió los “vandálicos actos” contra Sarmiento y negó todas las acusaciones por “infundadas” (*Consudec*, p. 14).⁹ Transcribió además un “Manifiesto de un grupo de ciudadanos” que decían haber leído el texto de Barisani y no haber encontrado nada incorrecto. Sostenían que la Liga estaba practicando una “moderna inquisición” que se arrogaba el monopolio de lo que estaba permitido o no, en los términos que excedían “lo tolerable”. Anunciaban que habían preguntado en cuáles de los 75 colegios católicos de la Capital Federal se estaba usando *Educación Democrática* de Barisani y la respuesta fue que en ninguno.¹⁰

Por su lado, los dirigentes de Camyp presentaron a la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados un nuevo memorándum que proponía la supresión legal de los subsidios a la enseñanza privada, aunque no prosperó. Los católicos se quejaron explicando que era “manifiestamente antiprogresista decir que no se subsidie a un instituto privado”, ni siquiera al que era gratuito. Se preguntaban “¿O se pretende que se pueda subsidiar a un club hípico y no se pueda ayudar a un colegio?” (*Consudec*, 1964)¹¹.

⁸ Los clericales y la enseñanza. (18 de marzo de 1964). *La Vanguardia*, p. 3 y 4. Barisani escribió los libros de texto de la nueva materia “Formación Moral y Cívica” durante la última dictadura (Rodríguez, 2011).

⁹ En torno a la campaña desatada por la Liga Argentina de Cultura Laica. (5 de diciembre de 1963).

¹⁰ Manifiesto de un grupo de ciudadanos. (5 de diciembre de 1963). *Consudec*, N.º 9, p. 15.

¹¹ ¿Subsidios, no? (5 de marzo de 1964).

En ese mismo número afirmaban que tanto la Camyp como la LACL insistían en que solo el Estado debía estar facultado para formar docentes. Entre otros argumentos, remarcaban, se invocaba uno “realmente pintoresco y hasta divertido”: así como el Estado formaba a los oficiales de las Fuerzas Armadas por razones que hacían a la conciencia y a la defensa nacional, debía encargarse también de los maestros y profesores. Aseguraban que “esto era contraproducente y generaba rechazo”. La gente podría preguntar, continuaban, si los aspirantes a magisterio y profesorado se pasarían a llamar “cadetes”, si usarían “elegante uniforme”, si sería obligatorio el saludo militar o si habría régimen de arresto (*Consudec*, 1964, p. 14).¹²

A principios de 1964 los socialistas denunciaron el contenido del Decreto 15 que disponía un nuevo régimen para subvencionar a los establecimientos privados de enseñanza mediante el pago del salario a los docentes. En esta materia, criticaban, eran “conocidos no pocos abusos y escándalos públicos”. Apuntaban además al nuevo director de la SNEP, Marcos P. Ronchino, a quien acusaban de ser incondicional a la “Curia Romana”, nacionalista, antiliberal y antilaico. Sostenían que era igual que el anterior funcionario, Van Gelderen: “Sale un defensor de los intereses reaccionarios y para controlar los institutos privados se designa a otro incondicional de la misma tendencia. En fin, que no se ha producido un cambio, sino un relevo de guardia” (*La Vanguardia*, 1964, p. 1)¹³.

Unos días después, el diputado Ghioldi hizo un pedido de informe al Ministerio sobre “la realidad de la enseñanza primaria en toda la nación”, dada la “insuficiencia” de los recursos, la declinación de la Escuela Normal, la falta de estabilidad en la dirección pedagógica, el “increíble desorden” de la administración escolar, el abandono de la

¹² Solo el Estado. (5 de marzo de 1964).

¹³ El gobierno ha dictado medidas. (29 de enero de 1964).

ruta sarmientina, la “traición” a la Ley 1420, el “saboteo” de la escuela pública por los gobernantes y el estímulo al “negocio privado” de la enseñanza. Todas estas eran “expresiones y factores del derrumbe de la escuela primaria” (*La Vanguardia*, 1964, p. 4).¹⁴

A mediados de ese año se realizó un evento muy importante para los católicos: la Primera Convención Nacional de Enseñanza Privada, donde el abogado de la UBA, Juan Rafael Llerena Amadeo, integrante de la Corporación de Abogados Católicos, se había destacado con su conferencia.¹⁵ En esa Convención, se resumió el programa católico para la educación, que fue transcrito completo en *Consudec*. Allí solicitaban que el Estado les garantizara la plena vigencia de la “libertad de enseñanza” y que respetara los derechos de abrir y organizar escuelas; formular planes y programas y el contenido ideológico de la enseñanza; elegir profesores y textos; utilizar los métodos que se consideren idóneos; disciplinar la vida escolar y su vida interna; calificar y promover a su propio alumnado; otorgar títulos; y participar equitativamente en el presupuesto escolar. En relación con esto último, sostenían que ese pedido se fundamentaba en la “justicia distributiva” o “principio de subsidiariedad” explicado en encíclicas papales, a cuyo ejercicio estaba “obligado” el Estado, quien debía “destinar suficientes medios económicos a asegurar la vigencia de la escuela privada” (*La Vanguardia*, 1964).¹⁶

En respuesta, los redactores de *La Vanguardia* titularon “Pretensiones de los Empresarios de la Enseñanza” (*La Vanguardia*, 1964, p. 3)¹⁷. Se preguntaban ¿y qué es lo que quieren? Porque ya lograron va-

¹⁴ Pedido de informes del diputado Américo Ghioldi. (19 de febrero de 1964).

¹⁵ Años después, Llerena Amadeo se convertiría en el tercer ministro de Cultura y Educación de la última dictadura (Rodríguez, 2011).

¹⁶ Primera Convención Nacional de Enseñanza Privada. (5 de junio de 1964).

¹⁷ Pretensiones de los Empresarios de la Enseñanza. (3 de junio de 1964).

rias prebendas, decían, desde 1960 y como “si eso no bastara, la supervisión está confiada a un organismo inoperante: el Servicio Nacional de la Enseñanza Privada, especie de Ministerio paralelo que el clero maneja a su arbitrio”, mientras que “los intereses de los maestros de las escuelas privadas estuvieron ausentes de la Convención. Esta fue exclusiva y crudamente empresaria. De ella no brotó ninguna expresión de solidaridad para los que luchan por la dignificación de la función docente” (*La Vanguardia*, 1964, p.3).¹⁸

En abierta confrontación, unos meses después los socialistas organizaron el Congreso Nacional de Enseñanza Pública. Fue convocado por la Camyp, el Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria y el Movimiento Educativo del Profesorado, quienes concluyeron que el Estado debía retomar el contralor riguroso sobre la enseñanza privada, suprimir gradualmente los subsidios, y clausurar las Escuelas Normales y los Institutos de Formación de Profesores que fuesen privados. En una columna llamada “Humor negro” los católicos respondieron: “nos parece que como medicina... lo propuesto está en las antípodas de lo que en farmacia llaman ‘lo indicado’. En el humor también hay que dosificar” (*Consudec*, 1964, núm. 28) ¹⁹.

A fines de 1964 se realizó el Congreso del PSD, en el cual llamaban “al pueblo a defender la herencia sarmientina” (*La Vanguardia*, 1964, p. 5)²⁰. Uno de sus oradores, Esteban Rondanina, mostraba con porcentajes cómo el presupuesto destinado a la educación pública fue decreciendo y el asignado a la privada se había incrementado. Concluía que era “inconcebible” que mientras a la primera le negaran y le redujeran los fondos necesarios, se estuviera subvencionando, por lo

¹⁸ Pretensiones de los Empresarios de la Enseñanza. (3 de junio de 1964).

¹⁹ Humor negro. (20 de septiembre de 1964). *Consudec*, N.º 28, tapa.

²⁰ Rondanina, E. (16 de diciembre de 1964). El Congreso del Partido Socialista Democrático.

menos, el 70 % de los sueldos docentes de los privados. Esto no podía continuar así, porque la escuela privada era “sectaria y contraria al interés y las necesidades populares” y se estaba en camino de dar a los “empresarios de la educación” todos los fondos del presupuesto. Esta situación era grave, concluía, también en el terreno de la enseñanza media y superior.

El responsable de *Consudec* le contestó enseguida afirmando que todo lo que había dicho Rondanina era “falso” (*Consudec*, 1964, núm. 34)²¹. Recordaba además que en ese momento se estaba discutiendo en la Cámara de Diputados el presupuesto para el año siguiente. A excepción del bloque de socialistas, decía, el resto de los partidos apoyaba el incremento previsto para la enseñanza privada. Esta medida haría justicia sobre “tantos institutos privados, verdaderamente héroes de la educación” que no recibían aporte estatal.

Los católicos cuestionaron también las afirmaciones de la LACL respecto a que la enseñanza privada era “toda ella confesional”, cuando la verdad era “justamente la contraria”, es decir, que un considerable porcentaje de escuelas e institutos privados era laico (*Consudec*, 1965, núm. 56).²² Se preguntaban: “¿No lo sabía la Liga? y si lo sabía ¿qué clase de Liga de Cultura Laica es? ¿O es más bien, una Liga de cultura estatal? Y eso, ¿qué categoría es? ¿Socialismo de Estado? ¿Marxismo?”. Y volvían a defender el subsidio estatal: si este se suprimía se generaba “un problema insoluble de salarios docentes pues los padres no podrían soportar las alzas inconmensurables de aranceles de enseñanza que ello originaría, con lo que en la práctica desaparecería la enseñanza privada ¿eso es lo que pretende la Liga?” (*Consudec*, 1965, núm. 56).

En referencia a esto, en *La Vanguardia* criticaban a los representantes de la Asociación de Rectores de la Enseñanza Privada de la

²¹ Táctica de equívocas. (20 de diciembre de 1964).

²² ¿No lo sabía la Liga? (15 de noviembre de 1965).

República Argentina (Arepra).²³ Los rectores, explicaban, reclamaban a las autoridades que regularizaran el aporte estatal interrumpido desde diciembre de 1965. Los socialistas apuntaban que el artículo 19 del decreto 15 de 1964 establecía que “la no obtención del aporte estatal o la demora en su percepción” no eximía al propietario de su obligación de pagar los sueldos conforme a la Ley, cualquiera fuese el carácter del Instituto. Se preguntaban “¿O se trata de ser propietario para ejercer derechos y no para cumplir obligaciones?” (*La Vanguardia*, 1966, p. 1).

Efectivamente, los católicos admitían que los propietarios de las escuelas privadas no estaban pagando los sueldos, pero le endilgaban toda la culpa al Estado. Mencionaban el “vía crucis de los docentes privados” y decían que los maestros y profesores que ejercían en institutos gratuitos estaban padeciendo una “situación insoportable” que ya tenía “cinco meses de demora”, sin contar otros abonos que no se habían hecho en todo el año 1965, como por ejemplo el aguinaldo o las vacaciones (*Consudec*, 1966, núm. 66).²⁴ Según la nota, había profesores “desnutridos”, que no tenían dinero para pagar el colectivo, lustrarse los zapatos o comprar dentífrico. En esos momentos, aseguraban, no había “vergüenza mayor en el país” (*Consudec*, 1966, N.º 66).

Los debates alrededor de la “reforma educativa” (1966-1973)

A mediados de 1966 se produjo el quinto golpe de Estado (la llamada “Revolución Argentina”) al mando del general Juan Carlos Onganía. La Camyp, presidida en esos años por Alfredo P. Bravo y Emilio De Cecco —autor de manuales de matemática para el nivel primario e integrante del PSD—, le hicieron llegar a las nuevas autoridades un documento donde solicitaban la vigencia de la Ley 1420 y del Esta-

²³ Tribulaciones de la enseñanza privada. (11 de mayo de 1966). *La Vanguardia*, p. 1.

²⁴ Vía crucis de los docentes privados. (4 de abril de 1966).

tuto.²⁵ Además, reiteraban la necesidad de incrementar los recursos para la enseñanza pública; que los subsidios a las privadas se limitaran a escuelas que cumplieren una “verdadera función social sin discriminaciones económicas ni religiosas” dentro del “espíritu democrático y laico”; que la estabilidad del docente de enseñanza privada quedase asegurada y los propietarios pagaran el sueldo íntegro a los docentes cuando el subsidio se atrasaba; que la formación de maestros y profesores quedara en manos exclusivamente del Estado y la enseñanza privada estuviese controlada por los mismos organismos de inspección de la enseñanza oficial. Avanzado el régimen, los gremialistas denunciaron que existía una “virtual derogación” del Estatuto, en tanto no se había llamado a concurso para la designación de los cargos docentes (*La Vanguardia*, 1969, p.5).²⁶

En 1968, el encargado de la cartera educativa, el católico José Mariano Astigueta, anunció la intención de derogar la Ley 1420 y presentó el texto del anteproyecto de Ley de Educación que había sido elaborado por personalidades ligadas a la educación privada y católica. El manuscrito recibió las críticas generalizadas de amplios sectores y el anteproyecto debió ser abandonado. La LACL dio a conocer un texto llamado: “El gran salto atrás: anteproyecto de Ley Federal de Educación” (Buenos Aires: Liga Argentina de Cultura Laica, 1968) y la Camyp y otros gremios también se manifestaron en contra.

Simultáneamente, las autoridades anunciaron el inicio de una “reforma educativa”. Previsiblemente, las dos propuestas fueron apoyadas por el *Consudec*. En relación con la “reforma”, si bien cubría varios aspectos, los católicos se involucraron decididamente en la creación de la “escuela intermedia”, un proyecto que abarcaba los dos últimos años de la escuela primaria y los dos primeros de la secundaria.²⁷ Des-

²⁵ Petitorio de los maestros. (20 de junio de 1966). *La Vanguardia*, p. 3.

²⁶ Violaciones al Estatuto. (11 de junio de 1969).

²⁷ Sobre el anteproyecto de Ley y el detalle de la reforma ver Rodríguez (2013b).

de el inicio la reforma tuvo muchos problemas para ejecutarse, sobre todo por la férrea oposición de los gremios de docentes públicos. Aun así, el *Consudec* publicó 96 informaciones sobre la reforma en los 27 números del año 1970. Conscientes de las dificultades, a medida que avanzaba su implementación los católicos dejaban entrever su descontento. Un columnista advertía

no vamos a ocultar la general intranquilidad que se va extendiendo y generalizando en los medios educacionales y docentes. Deben los responsables del Programa Educativo cobrar clara conciencia de ese estado de ánimo y de sus causas y en consecuencia, no exponerlo todo al fracaso más lamentable (*Consudec*, 1970, N.º 169).²⁸

Por otra parte, se dirigían a los institutos afectados a la reforma pidiéndoles que mantuvieran

la serenidad ante la difusión de rumores, ante la atribución de insólitas tendencias que se quieren maliciosamente adjudicar a determinadas personas, ante la carencia, en casos, de información oficial, ante la precipitación, la improvisación, cuando no la contradicción y el apuro en el pedido de datos (*Consudec*, 1970, N.º 169).²⁹

En otra columna reivindicaban la necesidad de la reforma:

¡Cuántas veces hemos sostenido la indispensabilidad de abreviar nuestra prolongada escuela primaria! Es un reclamo mundial. Piaget no existe de balde (...) Una larga -casi interminable- escuela primaria, genera deserción, porque nadie, y menos un niño, se liga a un sistema que no le resulte significativamente deseable o interesante (*Consudec*, 1970, N.º 172).³⁰

²⁸ Intranquilidad. (4 de agosto de 1970).

²⁹ Marcha de la reforma. (15 de agosto de 1970).

³⁰ Se pone en marcha la reforma. (15 de septiembre 1970).

Refiriéndose a los docentes críticos, afirmaban que repetían con demasiada frecuencia y (digamos lo desagradable) no sin insidia, que la creación del nivel intermedio responde a una orientación aristocratizante y antipopular y a una política de privatización o, en todo caso, de marcado proteccionismo hacia la escuela privada, sobre todo, a la de contexto confesional”, aunque ello no era cierto (Consudec, 1970, N.º 170).³¹

Del lado de quienes se opusieron estuvo el socialista Alfredo Bravo, de Camyp. Desde *La Vanguardia* sostuvo que había que dar un “no rotundo a la reforma totalitaria, negativa e inconsulta” que “desvirtuaba a la escuela sarmientina” y pretendía “reducir el nivel cultural de los menos pudientes” en tanto era un “intento extranjerizante” que bebía “de la fuente española y franquista”, régimen totalitario que repugnaba “a nuestra condición de hombres libres, pensantes y democráticos” (*La Vanguardia*, 1970, p.1).³² Escribió además un artículo llamado “La reedición de la Escuela Intermedia” donde explicaba, entre otras cuestiones, que el problema principal de la reforma era que pretendía acortar los años de la obligatoriedad de siete a cinco años (Bravo, 1971).

Para esa época los dirigentes de la Camyp denunciaron que funcionarios del Ministerio de Nación y de la provincia de Buenos Aires habían comprado libros de textos impresos en España para los programas de la reforma educativa, cometiendo “gravísimas irregularidades” (*La Vanguardia*, 1970, p.1)³³. Se acusaba a los integrantes de la SNEP, Ronchino y Van Gelderen, de habérselos encargado a una imprenta del Opus Dei (organización a la que pertenecía el primero). Mostraban además que los manuales tenían errores en la confección

³¹ Todavía la reforma. (30 de agosto de 1970).

³² Rama primaria de CAMYP anunció un paro. (10 de noviembre de 1970).

³³ ¿La Reforma educativa es además un gran negocio? (25 de noviembre de 1970).

de los mapas del país, equivocando el nombre de las provincias. Los gremialistas planteaban que la reforma era un “gran negocio” para instituciones privadas como la Escuela Argentina Modelo ligada a Van Gelderen, donde se realizaban los cursos de actualización para los docentes, quienes tenían que pagar una “elevada matrícula”. En resumen, la Camyp reclamaba a las autoridades del Ejecutivo “el inmediato examen por la posible vinculación de asesores del área educativa con editoriales e institutos privados para beneficiarse con la reforma educativa”.

Ese año Torrassa publicó un artículo llamado “La secularización del Estado en la Argentina”, donde hacía un diagnóstico negativo sobre lo que estaba ocurriendo en el país y se dedicaba a denunciar el avance de la legislación que favorecía a la educación privada, las políticas presupuestarias que estaban desfinanciando al sector público, el cierre de escuelas públicas y la mala calidad de las universidades privadas (Torrassa, 1968). En referencia a esto último, la LACL realizó varias peticiones a las autoridades para que controlaran las casas de estudio privadas que se estaban abriendo y la enseñanza que se impartía, para evitar que se atentase “contra los principios liberales y republicanos de la nacionalidad consubstanciados con los ideales de Mayo, Caseros y la Constitución Nacional” (*La Vanguardia*, 1967, p.3)³⁴. En 1971 Torrassa elaboró para el sindicato de Tucumán un informe sobre *La reforma educativa: análisis crítico de todos los documentos oficiales* que salió editado por la Agronomía Tucumana de Educadores Provinciales.³⁵

³⁴ Más control para las universidades privadas. (6 de diciembre de 1967). *La Vanguardia*, p. 3.

³⁵ El presupuesto de la enseñanza privada. (13 de octubre de 1971). *La Vanguardia*, p. 5. Torrassa falleció al poco tiempo y un importante dirigente local, Isauro Arancibia, le escribió un sentido homenaje.

Finalmente, la reforma debió ser suspendida en 1971. Los católicos declararon en esa oportunidad:

No vamos a incurrir en la inaceptable ingenuidad de querer fingir que desconocemos los problemas que por todas partes agobian este singular inicio de la actividad escolar. Desde ahora mismo dejamos sentado que el pronóstico es realmente sombrío, presagiador de tormentosas peripecias, nada alegre (*Consudec*, 1971, N.º 183).³⁶

Al año siguiente, en el *Consudec* retomaban la queja por el “incumplimiento crónico” de los aportes que debía hacer el Estado a los establecimientos privados y el “congelamiento” de los montos desde 1969. En una solicitada pedían que el gobierno nacional actualizara los pagos; mantuviera el 100 % del aporte para los colegios gratuitos de Capital Federal; que para los colegios del interior el aporte estatal abarcara la totalidad de los sueldos del personal docente, administrativo y de maestranza, el mantenimiento de los edificios escolares y el material didáctico; y se posibilitara la creación de nuevas escuelas, especialmente técnicas, en “zonas pobres y marginadas” (*Consudec*, N.º 222, p. 144).³⁷

Ante el anuncio de las autoridades de la dictadura de convocar a una elección general, los católicos se ocuparon de entrevistar a los principales candidatos a presidente para preguntarles qué pensaban sobre la Ley 13 047 y el aporte estatal a la educación privada (Rodríguez, 2013a). Entre tanto, la efervescencia gremial de esos años derivó en la creación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (Ctera) en 1973. Los primeros secretarios de la misma fueron de la Camyp, Carlos Alberto Rocchi y Alfredo P. Bravo. En el acta de fundación se definió que el maestro pertenecía “a la clase trabajadora”, descartando las definiciones “profesionalistas” que

³⁶ Ante este nuevo comienzo de curso. (2 de marzo de 1971).

³⁷ Declaración de CUPFRA. (5 de octubre de 1972). *Consudec*, N.º 222, p. 144.

esgrimían otras entidades (Vázquez y Balduzzi, 2000). Ese hecho fue muy importante y reconfiguró las posiciones de los actores del campo gremialista y político ante el gobierno peronista, así como abrió una nueva etapa de intercambios entre los socialistas y católicos sobre el tema educativo.³⁸

Reflexiones finales

En este artículo analizamos el contenido de dos periódicos, *La Vanguardia* y *Consudec*, y nos preguntamos acerca de las posturas que asumieron intelectuales socialistas y católicos frente a las medidas que tomaron los gobiernos entre 1963 y 1973; y de qué tipo fueron los intercambios que se dieron entre unos y otros. Planteamos que los dos periódicos se crearon después del proceso que se abrió con el derrocamiento del gobierno democrático del general Perón en 1955 y eran públicamente antiperonistas. Sobre *La Vanguardia*, si bien el periódico se había fundado a fines del siglo XIX, en este trabajo estudiamos el diario que se fundó en 1962 con el mismo nombre, pero como órgano oficial del Partido Socialista Democrático. El *Consudec* se creó un años después, en 1963, por el Consudec (fundado en 1939), institución de la Iglesia católica dedicada exclusivamente a la educación. En el primero escribían intelectuales referentes del socialismo que hacían mención con frecuencia a las actividades y discursos pronunciados por los dirigentes de organizaciones como la Camyp y la LACL. En el periódico católico se hacían escuchar las voces de sacerdotes y laicos que expresaban los intereses de la Iglesia en el sector privado educativo.

Entre 1963 y 1973, los socialistas y católicos sostuvieron una serie de intercambios intensos sobre las medidas que iban tomando los su-

³⁸ Sobre los católicos durante el gobierno peronista de 1973 a 1976, ver Rodríguez (2013a), y acerca de lo sucedido con socialistas y católicos hasta la última dictadura, ver Rodríguez (2017).

cesivos gobiernos y acerca de cuestiones más generales. Utilizaban un lenguaje por momentos agresivo y de acusaciones mutuas, no exento de presentaciones judiciales y denuncias. En esa confrontación, ambos afianzaban y precisaban sus identidades y posiciones dentro del campo educativo y la esfera pública. Por un lado, vimos que los socialistas pedían incrementar el presupuesto a la educación pública, bajar o eliminar los subsidios a los colegios privados, cerrar o dejar de crear escuelas normales privadas, sacar de circulación libros de textos que difundían una versión antiliberal de la historia y cerrar la SNEP, que había tenido desde su creación solo funcionarios vinculados a la Iglesia católica. Más adelante criticaron la situación de vulnerabilidad e inestabilidad en la que se encontraban los docentes del sistema privado cuando, por ejemplo, el Estado se atrasaba con los subsidios y los propietarios de los establecimientos dejaban de pagarles el sueldo. En el marco de la “reforma educativa”, denunciaron que los responsables de la SNEP habían hecho negocios poco transparentes con una editorial de la España franquista. Por otro lado, los católicos se defendían de todas y cada una de las acusaciones rechazándolas o negando de plano su veracidad. Centralmente sostenían que la enseñanza privada era de menor costo para el Estado, negaban que el sistema privado fuese solo católico y pedían que el Estado incrementara el aporte a sus establecimientos y no se limitara al pago de sueldos.

En suma, la lectura de la prensa de esos años nos permitió identificar los principales temas y debates que preocupaban a los actores educativos de las décadas de 1960 y 1970, algunos de los cuales conservan vigencia hasta nuestros días.

Fuentes documentales

La Vanguardia. Órgano oficial del Partido Socialista Democrático.

La Vanguardia, 29 de enero de 1964, p. 1.

La Vanguardia, 19 de febrero de 1964, p. 4.

La Vanguardia, 18 de marzo de 1964, pp. 3-4.

La Vanguardia, 6 de diciembre de 1967. Más control para las universidades privadas. p. 3.

La Vanguardia, 3 de junio de 1964, p. 3.

La Vanguardia, 11 de junio de 1969. Violaciones al Estatuto.

La Vanguardia, 10 de noviembre de 1970. Rama primaria de CAMYP, p. 1.

Consudec. Revista del Consejo superior de educación católica.

Consudec, 5 de diciembre de 1963. N.º 9.

Consudec, 5 de marzo de 1964. N.º 15.

Consudec, 5 de junio de 1964. N.º 21.

Consudec, 20 de septiembre de 1964. Humor negro. núm. 28, tapa.

Consudec, 20 de diciembre de 1964, Táctica de equivocaciones, núm. 34, tapa.

Consudec, 15 de noviembre de 1965. N.º 56, tapa.

Consudec, 4 de abril de 1966. Vía crucis de los docentes privados. núm. 66, tapa.

Consudec, 4 de agosto de 1970. Intranquilidad. N.º 169, tapa.

Consudec, 15 de agosto de 1970. Marcha de la reforma, N.º 169, tapa.

Consudec, 30 de agosto de 1970. Todavía la reforma, N.º 170, tapa.

Consudec, 15 de septiembre 1970. Se pone en marcha la reforma. N.º 172, tapa.

Referencias bibliográficas

Altamirano, C. (1999). *Bajo el signo de las masas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Barisani, B. (1962). *Educación Democrática*. Buenos Aires: Claretiana.

Becerra, M. (2007) Intelectuales socialistas, Estado y educación en Argentina a principios del siglo XX. *Revista Confluencia*, (3), 13-29.

Bravo, A. P. (1971). La reedición de la Escuela Intermedia. En A. Villaverde (coord.) *La escuela intermedia en debate* (pp. 219-230). Buenos Aires: Humanitas.

Del Carril, M. (2011). *La vida de Emilio Mignone. Justicia, catolicismo y derechos humanos*. Buenos Aires: Emecé.

- Di Stefano, R. y Zanatta, L. (2000). *Historia de la Iglesia Argentina. Desde la Conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires: Mondadori.
- Ferreira, S. G. (2012). *Socialismo y antiperonismo: el Partido Socialista Democrático. Transformación partidaria y dinámica política en tiempos de proscripción (Provincia de Buenos Aires, 1955-1966)*. (Tesis doctoral). Programa Interuniversitario en Historia, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Furlong, G. (1957). *La tradición religiosa en la escuela argentina*. Buenos Aires: Theoria.
- Galván, M. V. (2012). *El nacionalismo de derecha en la Argentina posperonista. Un cuadro de sus cambios y continuidades en la larga década del sesenta a partir de la lectura del semanario Azul y Blanco (1959-1969)*. Rosario: Prohistoria.
- García Sebastiani, M. (2002). El Partido Socialista en la Argentina peronista: oposición y crisis de representación política. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 13 (2), 31-63.
- Herrera, C. (2005). ¿La hipótesis de Ghioldi? El socialismo y la caracterización del peronismo (1943-1956). En H. Camarero y C. M. Herrera (ed.), *El Partido Socialista en Argentina* (pp. 343-366). Buenos Aires: Prometeo.
- Puiggrós, A. (1996). *Qué pasó en la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, L. G. (2011). *Católicos, nacionalistas y políticas educativas durante la última dictadura (1976-1983)*. Rosario: Prohistoria.
- Rodríguez, L. G. (2013a). Los católicos y la educación en el tercer peronismo (1973- 1976). *Historia de la educación. Anuario*, 14, (2), 1-15.
- Rodríguez, L. G. (2013b) Los católicos desarrollistas en Argentina. Educación y planeamiento en los años de 1960. *Diálogos*, 17, (1), 155- 184.
- Rodríguez, L. G. (2017). Educación, laicismo y socialismo en la

- Argentina: las organizaciones de maestros y profesores entre 1955 y 1983. *Historia Caribe*, 12(30), 177-208.
- Sapiro, G. (2011). Modelos de intervención política de los intelectuales. El caso francés. *Prismas. Revista de historia intelectual*, (15), 129-156.
- Tedesco, J. C. (1993). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones del Solar.
- Torrassa, A. E. (1968). La secularización del Estado en la Argentina. En P. Lamarque *Transformación de las instituciones públicas y laicidad en Europa occidental* (pp. 5-34). Rosario: Ediciones Trabajo.
- Torrassa, A. E. (1971). *La reforma educativa: análisis crítico de todos los documentos oficiales*. Tucumán: Agremiación Tucumana de Educadores Provinciales.
- Tortti, M. C. (2009). *El "viejo" Partido Socialista y los orígenes de la "nueva" izquierda*. Buenos Aires: Prometeo.
- Vázquez, S. A. y Balduzzi, J. (2000). *De Apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973*. Buenos Aires: Ctera.

La educación rionegrina: Representaciones y discursos de la prensa escrita

Glenda Miralles y Rosana Cipressi

Introducción

Este trabajo constituye una presentación sobre el tratamiento que la prensa escrita de Río Negro realizó sobre la educación provincial. En el marco de un proyecto de investigación sobre historia de la educación regional,¹ se aborda la problemática educativa de los niveles primario y medio de la provincia a través de la prensa escrita (periódicos de circulación regional, prensa gremial, revistas, etc.) desde la década de 1950 hasta fines de los noventa del siglo pasado. Entre otras cuestiones, se trabaja sobre las diversas posturas que se expresan en la misma, según los distintos actores sociales que se manifestaron en ella: comunidad educativa, gremios, funcionarios de distintos niveles de la organización y administración de la educación provincial, Iglesia y organizaciones sociales en general.

A partir de ello, el equipo de investigación analiza distintos periódicos y la prensa gremial con el objetivo de vislumbrar el entramado

¹ “La educación en la prensa escrita regional. Un análisis de la historia de la educación rionegrina (1973-2000)” (en curso) y “La Educación en Río Negro (1957-década del 90) Una aproximación desde la prensa escrita” (evaluación final aprobada). Directora: doctora Glenda Miralles. Codirectora: profesora Rosana Cipressi. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.

discursivo en relación con la educación en la provincia. Este artículo toma los resultados del análisis del *Diario Río Negro* (DRN) al que reconocemos, en la actualidad, como “prensa hegemónica”² y de la prensa local —*Tiempo Cipoleño*— como producción de menor tirada y radio de difusión más limitado. Esta prensa se diferencia por su alcance, trayectoria y permanencia, ya que el DRN se instaló en la provincia como un discurso fundante, que perduró en las décadas y que fue configurando realidades, impulsó instituciones y se erigió en la caja de resonancia de demandas de la sociedad civil. Siguiendo la definición de hegemonía, se ubica a la producción del DRN como resultado de una lucha en un terreno inestable y a su discurso, como parte de la disputa hegemónica que da fundamento para justificar su posición en la región (Gramsci en Szurmuk y McKee, 2009). El desafío en esta línea de investigación consiste en establecer cuáles son los campos de disputa en los que el discurso se establece como hegemónico y qué implicancia tiene en la representación que se conforma a partir de ella. Asimismo, se analiza la prensa gremial de la región, particularmente la revista pedagógica *Quimán*, que en lengua mapuche significa *Quiero saber*.

Si bien el estudio de la prensa en la norpatagonia ha sido abordado por diversos grupos de investigación y existe una reconocida producción académica sobre la misma, la particularidad de este trabajo radica en la especificidad de la mirada sobre la educación y su problemática en la región. De este modo, a partir de la prensa escrita podemos reconocer

² En este sentido, DRN es el único medio de comunicación regional que surgió en los primeros años del siglo XX y que continúa vigente en la actualidad. Hacia fines del siglo XX y con DRN identificado como un diario regional, la competencia más fuerte se dio con *Sur Argentino* en los setenta, el *Diario del Neuquén* a finales de los ochenta; y desde 1992, con la aparición de *La Mañana del Sur* (propiedad del grupo editorial liderado por Julio Ramos). Asimismo, *Noticias de la Costa* editado en Viedma–Patagones (propiedad del exgobernador rionegrino Horacio Masaccesi) inicia sus actividades en el año 1990, y su presencia en el Alto Valle se remitió bajo el nombre de *Noticias del Valle*, pero su existencia fue breve. En la zona cordillerana, se encuentra *El Cordillerano*, editado por primera vez en el año 2004.

qué representaciones gremiales y gubernamentales surgen o cobran relevancia a partir de los discursos allí expuestos durante el período trabajado. Mirarla cobra relevancia en tanto, como sostiene Héctor Borrat (1989), la prensa escrita constituye un medio de comunicación masivo que da por supuesto que ese medio es un actor puesto en interacción con otros actores del sistema social. Como actor político, es capaz de afectar el proceso de toma de decisiones en el sistema político, ejerciendo influencia sobre el gobierno, los partidos políticos, los grupos de interés, los movimientos sociales y los componentes de su audiencia. Dado que la práctica periodística es una actividad ante todo política, la producción de noticia, marcada por la temporalidad, implica fijar la mirada, aportar al control (organización social), negociar (consensuar) y dialogar (con el poder y con la ciudadanía en general).

En este sentido, y como afirma Teresa Varela (2007), la prensa no solo constituye un medio informativo y cultural, sino que también es formadora de la opinión pública entre los distintos sectores de la sociedad y del poder. El espacio público no se agota en las representaciones políticas, sino que, por el contrario, es un espacio de comunicación, participación, sociabilidad y decisión del accionar colectivo no exento de tensiones y conflictos, en el que la prensa escrita ejerce un papel central no solo como soporte para la difusión sino como elemento constitutivo en el campo de la producción de representaciones políticas, sociales y culturales.

En lo que respecta al análisis de la prensa considerada, la perspectiva del análisis crítico del discurso (ACD) nos permite estudiar las relaciones de poder sociopolíticas de grupos o instituciones. Describe adecuadamente las estructuras y estrategias de cualquier tipo de discurso, y también se relaciona con los contextos cognitivos, sociales, políticos y culturales. Se entiende por “discurso” a toda producción simbólica —en este caso, producciones textuales— que responde a ciertas condiciones sociales de producción, y está circunscrita a un campo de relaciones de poder. Los discursos constituyen una práctica

social-cultural y política en la que confluyen ideas, creencias, situaciones problemáticas contextualizadas y configuraciones identitarias que están en relación directa con las representaciones sociales e ideológicas de un imaginario colectivo (Fairclough y Wodak, 2008).

La obra de Teun Van Dijk (1990), quien difundió a partir de los años ochenta el ACD, tuvo como propósito analizar la relación entre el discurso —particularmente de los medios— y la sociedad, en especial sobre las ideologías dominantes. Este tipo de análisis, al igual que otras corrientes para el estudio de los medios de comunicación —el análisis de la entrevista y la lingüística crítica— considera que el lenguaje escrito no es transparente, y que su expresión forma parte de las relaciones de poder, de dominación y de desigualdad que se dan entre los distintos sectores sociales; al decir del autor, la influencia del contexto. La prensa influye en la percepción que el público tiene acerca de cuáles son los temas relevantes (agenda temática), pero también en el modo como el público va a pensar esos temas: desde qué perspectiva o arista (agenda de atributos).

El discurso periodístico se constituye en un universo de sentido productor (y producto, simultáneamente) de representaciones, que le permite al público interpretar lo que ocurre en su entorno, a hacer familiar lo desconocido, a acercar lo lejano, lo no presente; en definitiva, a aprehender el mundo que lo rodea. La prensa construye el presente social mediante un conjunto de operaciones complejas que van desde la recogida de la información hasta la comunicación de la noticia. Las prácticas discursivas de la prensa, en cuanto prácticas sociales, solo pueden ser analizadas si se consideran sus condiciones de producción – recepción, entendidas no solo como elementos externos, sino como constitutivas de los discursos, ya que los impregnan y dejan sus marcas, aunque estas no sean aprehendidas (Karam, 2005). Como resultado de este proceso, la realidad política es construida y comunicada de modo que el público obtiene un mapa cognitivo valorativo de una realidad prefigurada por estas operaciones en manos de la prensa, que es a su vez, un actor interviniente en el escenario político.

De este modo, la importancia otorgada a la prensa como productora de representaciones³, hace que la teoría sobre la representación colabore para iluminar la urdimbre de los intercambios discursivos. Es decir, interesa el saber práctico que generan las representaciones orientadas hacia la acción y la gestión de medidas destinadas al campo educativo. En este sentido, la investigadora francesa Denise Jodelet (2003) sostiene que las representaciones sociales son conocimientos cotidianos o construcciones significativas socialmente compartidas que explican identidades personales y sociales; rigen nuestra relación con el mundo y orientan las conductas y las comunicaciones sociales. Suelen presentarse bajo formas variadas con distintos grados de complejidad: imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencias para interpretar lo que nos sucede; categorías para clasificar circunstancias, fenómenos e individuos; teorías de sentido común; o bien una combinación de todas ellas.

Otro de los enfoques teóricos desde los que se abordó el análisis del discurso fue el de la metáfora como analizador social. Todo discurso está poblado de metáforas, aunque la mayoría de ellas pasen desapercibidas tanto para quien las dice como para quien las escucha o las lee. Acorde a la necesidad de análisis de los discursos como formadores de representaciones sociales, se realizó un tratamiento de las metáforas desde una perspectiva sociológica, la cual ubica a la metáfora como un potente analizador social (Lizcano, 2002). La actividad metafórica, entonces, no es solo una actividad lingüística —tanto en su función ornamental como estructural— sino también una actividad en la que se transluce el contexto y la experiencia del sujeto de enun-

³ En este sentido, Jodelet define a las representaciones como formas de conocimiento socialmente elaborado y compartido que explican identidades personales y sociales, como sistemas de interpretación que rigen nuestra relación con el mundo y con los otros. Orientan y organizan las conductas y las comunicaciones sociales, que circulan en los discursos, en las palabras, en los mensajes, en los medios de comunicación cristalizadas, en las conductas y en las disposiciones materiales y espaciales.

ciación; sujeto social y concreto que para construir sus conceptos y articular su discurso selecciona unas metáforas y desecha otras en función de factores sociales e intereses (Lizcano, 2008).

Así, el análisis, la discusión y el conocimiento en torno a las problemáticas educativas se renueva con el estudio de la prensa, no solo en el marco de las transformaciones del contexto en el que se despliegan sino, además, por el enfoque desde el cual se pretende indagar y plantear nuevas formas de pensarlas, comprenderlas y abordarlas.

El Diario Río Negro

Nacimiento y accionar político en materia educativa

El primer ejemplar del DRN, impreso el 1 de mayo de 1912, vio la luz en un momento en el cual los inicios de la prensa regional en el período del territorio nacional se reducían a la aparición de algunos periódicos, cuya permanencia fue momentánea. Tal el caso de ejemplares de Patagones y Viedma: *El Combate* (1882), *El Independiente Patagones* (1882), *La época* (1907) y *La Idea* (1907). Sin embargo, el periódico de Viedma-Patagones *La Nueva Era* (1893) se distinguía por la continuidad en su edición, hasta la década del '70.

El DRN⁴ (y Fernando Rajneri,⁵ su fundador) se presentó en sus primeros ejemplares como un actor político, económico y social de

⁴ El periódico se inicia con una página de seis columnas cada quince días; desde el año 1913, sale una vez por semana, los días jueves, y el 9 de febrero de 1958 comienzan las ediciones diarias. Al respecto los datos cuantitativos indican que en la década de 1980 el promedio de edición fue de 25 000 ejemplares, y en el año 1990 pasó a un promedio de 35 000.

⁵ Fernando Rajneri fue hijo de inmigrantes italiano. De profesión docente, comenzó a dar clases en 1912, año en el que fundó el DRN a sus 33 años de edad en la ciudad de General Roca (Río Negro). Desde su fundación, la dirección del periódico estuvo en manos de algún miembro de la familia Rajneri. Solo durante los años 1986 y 1987 recayó en James Nielsen debido a que Julio Rajneri fue nombrado ministro de Educación del gobierno de Raúl Alfonsín. A excepción de ese breve período, este último fue quien estuvo más tiempo al frente de la dirección del periódico, desde el año 1967 hasta el 2015.

este espacio argentino, que al igual que el resto de la prensa regional, reflejó la necesidad del avance de los pueblos del Territorio. Al respecto Martha Ruffini (2001) señala esta pretensión del diario de erigirse como un actor político, y convertirse en mediador entre los habitantes y los poderes públicos, vehiculizando sus demandas y ejerciendo el permanente contralor de estos últimos. El diario transmitió noticias, acortó distancias, politizó a los ciudadanos, vinculó las actividades económicas, sociales y laborales y se convirtió en un signo del progreso, al promover, mostrar y difundir una realidad social que le dio sentido de totalidad a la región.

En cuanto a lo educativo, el DRN publicó, en sus inicios, una cantidad importante de artículos relacionados con la insistencia de la población en sus reclamos de escuelas y atención frente a los problemas educativos locales, que de alguna manera no eran tenidos en cuenta por el Consejo Nacional de Educación. Durante el período que media entre su creación y los últimos años del Territorio, la prensa fue el lugar del reclamo “popular”.

Como sujeto político, participó con un número importante de artículos de opinión y de editoriales en relación con temáticas educativas: creación de escuelas, colegios secundarios y denunciando muchas veces la falta de presencia oficial.

En él se encuentran también publicidades que dan cuenta de la actividad docente privada, que circulan página tras página, y sobre las inscripciones a las escuelas, ya sean oficiales como religiosas. Durante esos años, los artículos se refieren a las visitas de funcionarios nacionales y del presidente del Consejo Nacional de Educación; a las nóminas de maestros designados por el Ministerio de Educación para impartir clases primarias en el Territorio; a los anuncios de actos escolares en las escuelas del Alto Valle por el día de la Bandera y por el día del Maestro, recordando a Belgrano y Sarmiento, entre otros.

Período de dictadura⁶

La última dictadura cívico-militar en nuestro país produjo huellas profundas en el sistema educativo argentino. Su impacto en la vida cotidiana de las instituciones, y en el funcionamiento regular del sistema educativo es innegable. En este sentido, nos preguntamos si la prensa escrita contribuyó en alguna medida a reafirmar las políticas educativas llevadas a cabo por el gobierno de facto durante el período 1976-1983, en general y en la prensa en particular.

La dictadura fue, sin duda, un punto de inflexión para la política educativa. Siguiendo los análisis de Carolina Kauffman (2012), entre los rasgos que caracterizaron a las políticas educativas “procesistas” están el desarme del Estado docente y la progresiva derivación de las responsabilidades educativas al ámbito privado; la militarización educativa; los microprocesos de violencia institucional centrados en las censuras y depuraciones bibliográficas; las prescripciones en la organización gremial; la consideración de los docentes como “custodios de la soberanía ideológica”; una pedagogía perennialista, por citar los componentes más representativos del período (Kauffman, 2015). Asimismo, las metas y objetivos del régimen de facto, adaptadas y ajustadas al marco político/educativo, estuvieron presentes más allá de las diferentes gestiones ministeriales.

El golpe de Estado de 1976 se inicia en la provincia de Río Negro con la intervención del Consejo Provincial de Educación (CPE) estableciendo políticas educativas funcionales a la implementación de una cultura autoritaria-represiva. Silvia Barco y Marcelo Mango (1999) plantean tres tendencias que caracterizan el período: reorganización jerárquica del CPE a través de la desconcentración de su estructura y la recentralización de la toma de decisiones; sometimiento del sector docente mediante cesantías y persecuciones, proscripción

⁶ Para ampliar sobre este período ver Gómez (2017).

de la organización gremial y regulación laboral; y control y disciplinamiento de las escuelas mediante políticas curriculares de redefinición de los equipos técnicos y de la organización escolar.

Ahora bien, el DRN, por su parte, edita los anuncios y los discursos sobre políticas educativas emanadas desde el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, divulgando las ideas directrices sobre educación en ese momento. Con respecto al contenido de las noticias, se puede decir que tenían mucho de normativo, compuestas en su mayoría por decretos, resoluciones y disposiciones con respecto a “ser alumno y ser docente” en el nivel medio. Del mismo modo, la mayoría de las noticias y los artículos se relacionaron también con los cambios ministeriales, modificaciones de las estructuras del Ministerio, las políticas educativas nacionales y sobre los procesos de transferencia educativa en forma sistemática.

A través del análisis de la fuente se pueden diferenciar tres períodos bien marcados. El primero coincide con el inicio de la dictadura militar (1976 a 1978), cuando las medidas implementadas para la educación del nivel medio tienden al disciplinamiento de los jóvenes y docentes y a un control y orden de las instituciones educativas. El segundo (1978 a 1981), en el cual se implementan políticas educativas a cargo del ministro de Cultura y Educación Llerena Amadeo, se profundizan las medidas para el nivel y se procura la “moralización” de la educación. El tercero y último, que hace referencia a la pérdida de credibilidad del gobierno de facto, la crisis económica y educativa y el desarrollo de la guerra de Malvinas, para culminar con el llamado a elecciones democráticas en 1983.

La lucha contra la subversión se encuentra en varias de las noticias del periódico, en tanto se publican las resoluciones y las disposiciones que se elevan a los directivos de los colegios de la provincia para que las pongan en funcionamiento. Se observa la publicación de noticias sobre la Comisión Especial de Estudio de Textos constituida

en la provincia de Buenos Aires, que determinará los ejemplares que se utilizarán en los establecimientos escolares de dicha jurisdicción. Una vez llegada la dictadura al poder, los mecanismos de control se profundizaron en las provincias: “se suspenderá en todos los niveles y modalidades de enseñanza el dictado de las materias ‘Estudio de la Realidad Social Argentina’ (ERSA), en la gran mayoría de los casos declarando en disponibilidad al personal docente a cargo de ella” (Vassiliades, 2007, p. 7).

La llegada al Ministerio de Cultura y Educación de Llerena Ama-deo produce cambios profundos, que tienden a incorporar contenidos religiosos en la educación media rionegrina y una mayor intervención del Estado en todos los aspectos del sistema educativo. Este ministro fue un defensor acérrimo de los valores éticos y morales en los contenidos que se inculcaban a los jóvenes del nivel medio.

En el marco de una moral fuertemente ligada a la religión, se pretendió con profunda convicción ideológica que los educadores enseñasen a través de contenidos específicos, los sentimientos de pertenencia a la Patria, los valores trascendentes de un estilo de vida y la pedagogía de los valores. Por ello, el énfasis en la formación docente y en los programas de la asignatura Formación Cívica se centró en el perfeccionamiento ético-espiritual. El “nuevo docente debía ser un guía ejemplar de conducta moral y cívica” (Kaufmann y Doval, 2006, p. 205).

En este sentido, por medio de la resolución 284 de 1977, la provincia de Río Negro adoptó y adhirió a los objetivos de la educación para la Nación Argentina:

La formación permanente e integral del hombre, capaz de dirigir su conducta en función de su destino trascendente, pero protagonista creador, crítico y transformador de la sociedad en que vive, al servicio del bien común, conforme con los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino (Barco y Magno, 1999, p. 189).

También durante su gestión se llevaron a cabo procesos de descentralización educativa sin fomentar el financiamiento para las provincias, lo que ocasionó una fuerte crisis de presupuesto.

En el contexto sociohistórico en el que se publican estas noticias, el mundo posible era el del disciplinamiento y el orden, que según el gobierno era necesario reestablecer para encauzar a la nueva sociedad. Con respecto a cómo informaba el diario las políticas educativas que implementaban los distintos ministros de Cultura y Educación de la Nación durante este período, se puede decir que el discurso periodístico construido por este medio se situó en estrecha relación con el tipo de discursividad que las fuerzas armadas utilizaron para legitimar su práctica; encontraron en este espacio un ámbito privilegiado de recepción y difusión. Representaciones como la del “vacío de poder” frente al cual debían actuar las fuerzas armadas, la del “subversivo” que con su accionar atentaba contra el “ser nacional y cristiano” o, finalmente, la del “buen ciudadano” que debía comprometerse con los destinos de la “patria”, fueron tópicos que la prensa gráfica contribuyó a reproducir al incorporarlos en sus artículos.

En la última etapa (1981-1982) se produjo un proceso de transición política de apertura hacia la democracia. En cuanto a lo educativo, se observa una disminución en la sistematización y la apelación en los discursos con respecto al disciplinamiento de los jóvenes en el nivel medio. Las noticias publicadas en el DRN hacen mención a problemáticas relacionadas con reclamos de la sociedad civil sobre falta de presupuesto, repitencia, problemas de articulación entre niveles, creación de escuelas medias, etc.

Los ochenta y los inicios de los noventa⁷

En la provincia de Río Negro la recuperación democrática implicó la puesta en marcha de reformas educativas que la colocaron en un

⁷ Para ampliar sobre este período ver el trabajo de Luciana Betancur (2018).

lugar de vanguardia con respecto a provincias vecinas y el interior del país. En ese marco, los valores a difundir a partir de la transición democrática se plasmaron y resignificaron en los proyectos y propuestas educativas emanadas del Estado rionegrino.

La reflexión de lo educativo a través de la prensa escrita permitió visualizar de qué manera se expresaron —o no— en el diario los temas y problemáticas educativas. Específicamente se consideraron para su estudio la Ley Orgánica de Educación (LOE) N.º 2444, aprobada el 9 de octubre de 1991 y las demandas que, derivadas de la crisis económica, incrementaron la tensión entre el sector educativo y el Estado.

La LOE suscitó arduos debates en la comunidad educativa desde la presentación del anteproyecto de ley en 1989. Uno de los puntos que cobró notoriedad en su tratamiento fue la propuesta de constitución de los gobiernos escolares que reflejaba aquello que el gobierno rionegrino entendía como un medio para mejorar la calidad de la democracia. La inclusión de los gobiernos escolares se planteó como un modo de participación de la comunidad educativa en su conjunto y como una forma de acercar el Estado a la sociedad. Sin embargo, esta propuesta fue resignificada a partir de las diversas voces que se manifestaron a través de la prensa: ¿participación?, ¿democratización?, ¿Estado ausente?, ¿desjeraquización docente?, ¿un camino a la privatización de la educación?

Asimismo, la cuestión salarial y el pedido constante de construcción de edificios escolares fueron temas que el periódico retomó en sus páginas. En relación con estos puntos, los discursos y acciones que se visualizaban en la prensa, desde el gremio docente Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (Unter), padres y bloques opositores a la gestión de Massaccesi (gobernador de la provincia de Río Negro) no solo se vinculaban a la resistencia de la normativa. La ley era la punta del iceberg de una problemática más profunda que se exponía de manera contundente en reiteradas ocasiones. En ese

momento se intensificaron los reclamos por aumento salarial y los titulares del diario anunciaban los desacuerdos constantes entre el gremio y el gobierno, al punto de que se solicita la creación de un fondo de emergencia presupuestaria para solventar las irregularidades en el cobro y sobrellevar la situación inflacionaria.

A la postergación del salario de los docentes durante este período se sumaron otros reclamos, como el pago de la movilidad —a la cual el gobierno se había comprometido y no se efectivizó—, la situación del transporte escolar, las condiciones edilicias en distintas escuelas de la provincia y la denuncia del éxodo de maestros que para el año 1991 se había incrementado notablemente (desde el gremio decían contar con datos que apuntaban a seis renunciaciones diarias en la provincia).

Los noventa y la implementación de políticas neoliberales marcaron un punto de inflexión en la cuestión educativa, en tanto que la Ley Federal de Educación y sus normas reformaron la estructura del sistema educativo en el nivel primario y medio dando lugar a la implementación de políticas y concepciones educativas que corrieron al Estado de su función docente original —Ley 1420— y ubicaron a la educación en un nuevo plano. A partir de ese marco legal algunas provincias iniciaron un proceso de reestructuración del sistema, convirtiendo al nivel primario y parte del secundario en Educación General Básica. En este contexto, si bien la provincia no adhirió formalmente a la Ley Federal, sí incorporó planes y programas de financiamiento implementados por el Ejecutivo Nacional. En el caso de Río Negro, estas políticas operaron de manera significativa en relación con las normativas obtenidas en períodos anteriores, cuyo impacto se experimentó como un retroceso. En ese contexto, las asambleas de padres, autoconvocados y la reunión de cooperadoras escolares derivaron en un movimiento provincial que culminó con la organización de una Federación de Padres en el año 1992 que reclamaba por lo que consideraron un derecho vulnerado: el derecho a la educación de sus hijos.

En cuanto al DRN, la inclusión y el tratamiento del tema permitió que las opiniones de la Coordinadora de Padres, que interpelaron la praxis del Estado, fueran vehiculizadas a través de la prensa, que se ubicó como partícipe del conflicto. Situación que podemos leer no por su intervención directa, sino por el temario propuesto en una cantidad significativa de artículos periodísticos vinculados a las problemáticas educativas, y específicamente ante los reiterados cuestionamientos sobre el derecho a la educación (Betancur, 2018).

Un caso de prensa local: el periódico *Tiempo Cipoleño*⁸

Abordar la prensa “alternativa” permitió al proyecto de investigación acceder a voces e interlocutores de otra escala: la de las localidades que buscaron su propio medio de expresión. Un caso que se tomó para el análisis fue el de *Tiempo Cipoleño* (en adelante, TC), un periódico que se inscribió con un alto tono local, con noticias y anunciantes estrictamente locales y expresiones que resaltaba la identidad de la ciudad.

TC comenzó a editarse como un periódico quincenal escrito por cipoleños. Tanto la redacción como la editorial y comercialización estaban radicadas en la ciudad, y su primer número salió al público en la primera quincena de julio de 1997.

Debajo del título reza la frase que expresa su tono local: *Una mirada a Cipolletti con ojos propios*, idea que propuso rescatar no solo las noticias exclusivas de la ciudad, sino la óptica o punto de vista desde el cual se informaba sobre la localidad. Esta idea también remitía a erigirse como termómetro político y social al expresar alguna rivalidad con otras localidades, o quejas al gobierno provincial por la desatención hacia la ciudad. Tal presentación estableció el “contrato fundacional” del periódico, al entablar con el público el compromiso asumido en la expresión y defensa de la localidad, posición que definió a su vez la línea editorial.

⁸ Para ampliar sobre este tema, ver el trabajo de Rosana Cipressi (2017).

Concebido en forma originaria como revista, TC aspiró desde su inicio no solo a expresar la identidad de la ciudad, sino a ser el espacio de divulgación de las expresiones y necesidades de la pequeña burguesía local, tanto productiva como comercial. Circuló hasta el año 2001, momento en el cual se produjo una fuerte caída del consumo interno, y por ende, de la fuente de financiación del medio, ya que la recesión del período afectó al sector al cual estaba dirigido el periódico y desde el cual se sostenía.

Abundaban en él auspicios de firmas locales, presentación de candidatos a través de entrevistas, propaganda electoral y difusión de actividades culturales y deportivas de la ciudad. En todos sus números hacía referencia a alguna historia de las instituciones y sus fundadores; al origen de los barrios, los pioneros o al crecimiento demográfico de la ciudad. En sus secciones, todas firmadas por columnistas, se realizaban homenajes a los primeros maestros, médicos o personajes reconocidos por su participación ciudadana.

Sobre la temática educativa, el periódico, asumió la tarea de ser receptor “a demanda” de los solicitantes. Así, las noticias contemplaron las huelgas y la “carpa blanca”, la necesidad de infraestructura en las escuelas, la falta de mantenimiento, la ausencia de las autoridades educativas, la amenaza de pérdida del ciclo lectivo, etc. Este cúmulo de mensajes fue subsumido y cooptado a la vez en discursos que apelaban a la participación solidaria de los padres “para superar la crisis”. De ese modo, se interpeló a los padres de alumnos a aceptar el desafío de tomar cartas en el asunto de la educación de sus hijos.

En el análisis de las condiciones de posibilidad que permitieron la emergencia de formaciones discursivas se pudieron distinguir nudos a partir de los cuales se fueron articulando las noticias sobre educación. Estos fueron los significados en torno al significante “escuela pública de gestión privada”. En primer lugar, las condiciones de macropolítica educativa con la implementación de la reforma educativa

en el contexto de la reforma del Estado. En ese marco, la noción de “público de gestión privada” se ubicó en el horizonte discursivo como el significante mediante el cual se pretendió interpelar a los ciudadanos. En este sentido, en el periódico se dio lugar a expresiones de justificación que sumaron elementos a la retórica de la “inevitabilidad” de la reforma educativa, al estar generada por causas “externas”, “ajenas” o providenciales. Así, la expresión “crisis educativa” fue resignificada apelando a causales de “enfermedad terminal solo salvable por la acción de quienes deben tomar el problema en sus manos”. De ese modo, se amplió la frontera de lo que se definió históricamente como educación pública para incluir en ella tanto a la educación pública como privada —reduciendo el problema de la gestión educativa— a la vez que se restringía la noción de universalidad con las políticas focalizadas y asistencialistas; así, al redefinir la noción de universalidad vinculada con la escuela pública pierde su concepción de espacio de materialización de derechos (Feldfeber, 2002).

El periódico presentó con énfasis las iniciativas de los padres movilizados para la creación de un “Nuevo tipo de escuelas”. Como toda gesta que se precie de tal, requería de una historia (mito de origen) y personalidades que asumían valientemente el desafío (antiguos héroes épicos) y se erigían como salvadores de la educación ante la “crisis educativa”, aceptando tal responsabilidad. En esa clave, no se los presentaba como agentes educativos privados o particulares, sino como salvadores de la educación.

En el relato de la historización se mencionaba una “crisis interna” por la cual los padres decidieron hacerse cargo de la institución en el nivel primario. El periódico destacaba titulares como: “Con iniciativas como ésta, el Estado puede centrar su atención y volcar más recursos en los sectores más necesitados”. La institución referida en la nota se presentaba a través del relato de una saga salvadora y ubicaba a la “crisis” como la gran generadora de nuevas organizaciones. En este caso, “la cri-

sis” era madre procreadora: Somos hijos de la crisis y de la necesidad de una respuesta positiva ante la crisis de la educación pública en su modelo tradicional. Los ciudadanos nos juntamos para brindar un servicio.

Al respecto, Lizcano (2008) afirma que “en las construcciones metafóricas, tan significativo es lo que se fuerzan a ver como lo que impiden ver” (p. 4). Si se le adjudica al Estado la posibilidad de ser solidario, puede del mismo modo tener la capacidad de no serlo. En esta lógica de adjetivación y personificación, no había lugar para el análisis político acerca del porqué de la disminución del presupuesto del Estado destinado a la educación en detrimento de un derecho constitucionalmente establecido.

Cabe recordar la existencia en la década de los 90 de condiciones que posibilitaron la emergencia de este tipo de discursos, cuando la retórica neoliberal presentaba la inevitabilidad de la reforma del Estado y viabilizaba una única lógica posible de análisis ante el desmantelamiento del Estado y de sus instituciones. Estas condiciones habilitaron discursos legitimadores que ubicaron a las iniciativas de la sociedad civil en el cénit de las actividades sociales al reemplazar, o asumir como propios, roles históricamente consolidados del Estado en materia de educación pública. Fragmentación social y educativa justificada, neoliberalismo encarnado.

Prensa gremial⁹

El corpus documental analizado constó de once revistas sindicales-pedagógicas denominadas *Quimán*, palabra mapuche que significa “quiero saber” y que para el grupo de redacción consistió en un artefacto “para transformar la educación”. Las mismas corresponden al gremio docente de la provincia de Río Negro, Unter, que se reorganizó a partir del advenimiento democrático en nuestro país, es decir, en 1983 con el gobierno constitucional de Raúl Alfonsín.

⁹ Para ampliar sobre este período ver el trabajo de Nancy Salerno (2016).

En cada ejemplar se redactaba una nota editorial a cargo del secretario general de Unter y un sumario detallado. De este modo, se diagramaron secciones recurrentes relacionadas, por un lado, con la organización e información gremial, que abarcó temáticas tales como legislación escolar, beneficios de la obra social, jubilaciones y retiros, formación de gremialistas, salud laboral, jardines maternos. Y por el otro, hubo secciones vinculadas a lo pedagógico: “Pueblos Originarios”, “Educación de Adultos”, “Educación Rural”, “Derechos Humanos”, “Temas en Debate”, “Nutrición y Aprendizaje”, “Abajo el almidón”, “Comentando libros” y Cartas de lectores.

En este campo de análisis, se abordó el estudio de las líneas editoriales a cargo del secretario general del gremio y el énfasis estuvo puesto en categorías conceptuales tales como “educación popular”, “nacional”, “liberadora”, “autodeterminación de los pueblos latinoamericanos”, que hacían evidente la intencionalidad de formar al maestro como un sujeto político comprometido con la transformación de su realidad.

Otro de los desafíos que se hizo presente en los distintos artículos se refirió al respeto y la educación de los derechos humanos. Desde la revista tendieron a la construcción de las condiciones culturales para generar una conciencia histórica-colectiva. Se hacía hincapié en reformular los diseños curriculares incorporando la enseñanza de los derechos humanos, en todos los niveles educativos.

La sección denominada “Educación de Adultos” reunió artículos que evidencian las variaciones en la representación social de los adultos analfabetos y las políticas educativas emprendidas al respecto con una mirada a lo largo del siglo XX. Priorizaron, en línea con la Campaña Nacional de Alfabetización de 1986, el diseño de acciones concretas a través de la entidad gremial, y la universidad (UNCo) con un proyecto de extensión, a lo cual luego se sumó el Consejo Provincial de Educación de Río Negro con concursos de ingreso a la docencia incluyendo esta modalidad.

Asimismo, tuvo un lugar destacado la problemática de la educación rural tendiendo a presentar una dimensión pedagógica-didáctica que incluyera a las lenguas autóctonas y las pautas culturales propias de estas familias. Por ello, es interesante que “desde abajo”, desde las bases, desde el sindicato, se hablara y se proyectara el tema. La revista *Quimán* se impuso discursivamente para pensar estas cuestiones intentando despojar lo rural de su enclaustramiento estereotipado, desarmando la idea de una realidad integrada y homogénea. Por el contrario, se posicionaron desde una visión social, dinámica y heterogénea de lo rural y a partir de esa opción teórica intentaron promover otros sentidos y alternativas vinculadas a la educación rural haciendo hincapié en la concreción del derecho a la educación (Miralles y Bantancur, 2018).

En este sentido, la temática indígena tuvo un valor fundamental en los ejemplares de la revista. Se pusieron en tensión discursos hegemónicos, imágenes y representaciones para analizar nuevas miradas sobre este colectivo social a partir del binomio civilización-barbarie y se inició un replanteo de la relación entre democracia, ciudadanía y derechos humanos desde los pueblos originarios como sujetos de derechos, y de este modo contribuir a repensar las construcciones materiales y simbólicas regionales y nacionales.

En relación con el tratamiento de la primera infancia, en la sección “Conoce tus beneficios” dedicaron, en cinco ejemplares, un espacio a la necesidad de fundar jardines maternos, contrarrestando el concepto de guardería vigente en esos momentos.

Finalmente, es relevante afirmar que el análisis del discurso de la prensa gremial escrita es un enfoque teórico que posibilita el empleo de herramientas metodológicas diversas. En esta revista, diversas voces críticas desde la intelectualidad docente encontraron un espacio de reflexión y réplica. Es así como en el análisis del contenido discursivo se observan distintas posiciones sectoriales, ideológicas, de su-

jetos sociales que a través de un proceso de configuración identitaria colectiva se constituyen en protagonistas como “trabajadores de la educación” y agentes de cambio que bregan por la transformación de la realidad social.

Algunas reflexiones finales

Si bien no se pueden formular aún conclusiones de cierre de la investigación, sí es posible esbozar en forma parcial apreciaciones sobre el tratamiento que han dado distintos ejemplares de la prensa escrita sobre la educación en la provincia de Río Negro. En términos generales cabe destacar que las transformaciones educativas en la provincia tuvieron su correlato en la prensa regional, que recogió, seleccionó, jerarquizó y reelaboró los conceptos dominantes de forma tal que emitieron un discurso que convalidó determinadas nociones y prácticas, así como se conformó en calidad de espacio de presencia de “voces de reclamo” de la población.

En el caso del DRN, manifestó desde su origen la inquietud por demandar a la Nación la educación que los territorios requerían, así como la insistencia de posibilitar la igualdad de oportunidades para aquellos que, al no contar con las condiciones económicas y/o familiares propicias, se veían imposibilitados de trasladarse a otros centros del país. El tratamiento del periódico discurrió en términos de expresar demandas exigiendo su solución desde los intereses locales, abogando por el bienestar económico, político y social de los habitantes de la ciudad de origen, aunque no tardó en asumir la representación de intereses zonales que incluyeron los reclamos de las distintas localidades de los territorios nacionales de Río Negro y de Neuquén. Así asumió la función de “vocero” de la población, como un servicio público brindado a ella.

En el análisis particular del período 1976-1983, el discurso periodístico construido por este medio se ubicó entre los límites de la discursividad que las fuerzas armadas utilizaron para legitimar su

práctica, con lo cual permitió vehiculizarlo en un escaso movimiento que brindaba posibilidad de discrepar. Así, las medidas, instrucciones, reglamentaciones, objetivos y controles que desde la Nación se establecían, tuvieron lugar en sus ediciones.

Como se mencionó, el movimiento de democratización social y educativa de los años 80 encontró en sus páginas el espacio para divulgar las iniciativas que desde la sociedad civil, instituciones escolares y sindicatos educativos generaron en una interesante síntesis articulada para impulsar la participación, la integración y la convivencia.

Se puede afirmar que el periódico no solo fue un narrador y comentarista de los sucesos en los cuales la política educativa estaba inmersa, sino que al mismo tiempo resultó ser partícipe de los conflictos políticos. Si bien no lo hizo de manera explícita, su acción e incidencia quedaron reflejadas en la inclusión de las problemáticas educativas que la sociedad demandaba (Betancur, 2018).

En cuanto a los años 90, las publicaciones expuestas en el DRN refieren a diversas problemáticas que, entre otras cuestiones, denunciaban el retiro de la presencia estatal ante la falta de financiamiento en materia educativa; tratan el debate sobre el anteproyecto de ley provincial de educación dándole voz a la Comisión Legislativa, al gremio docente, a la Coordinadora de Padres y a los legisladores pertenecientes no solo al partido mayoritario para la época —la UCR— sino también a los del Frente para la Victoria. Asimismo, el periódico plantea el tema de los Consejos Escolares y el lugar que les cabía a los docentes en esta tarea, y se manifiesta en torno a la discusión y situación salarial de los docentes.

El ejemplo de la prensa local, TC, que circuló en la década del 90, permitió advertir el rol receptor del medio “a demanda” de los vecinos en materia de opiniones, quejas y reclamos sobre cuestiones educativas. Incluidos en la retórica de la reforma del Estado del período, los mensajes fueron subsumidos y cooptados a la vez en discursos que

apelaban a la participación solidaria de los padres “para superar la crisis educativa”. De ese modo, se interpeló a los padres de alumnos a aceptar el desafío de tomar cartas en la educación de sus hijos, lo que derivó en una impronta que dio impulso a la reforma educativa en su difusión y legitimación.

Sobre la prensa gremial-sindical analizada —la revista *Quimán*— es relevante afirmar que en este tipo de producción cultural existía una posición comprometida con la transformación educativa. Es interesante, que “desde abajo”, desde las bases, desde el sindicato, se debatieran y se proyectaran diversos temas y problemáticas planteadas a fines de los ochenta. Su posicionamiento a partir de una visión crítica, social, dinámica posibilitó promover otros sentidos en todos los temas vinculados con la concreción del derecho a la educación. Esta intención se constituyó desde el mandato fundacional de la revista, en la cual se articularon los cambios epistemológicos en las ciencias sociales y la construcción de espacios de participación, así como el accionar que le otorgaba a la organización gremial un carácter democrático.

Si bien el relevamiento y análisis de la prensa continúa en la apuesta de completar los períodos restantes, así como los ejemplares de prensa de las localidades que, en su afán de afianzar sus vínculos, expresaron sus voces en la misma, se pueden afirmar por lo menos dos cuestiones relevantes. Las transformaciones enunciadas en el campo educativo tuvieron su correlato en la prensa regional, que posibilitó emitir un discurso de legitimación de determinadas nociones y prácticas. Asimismo, permite resignificar el rol de la prensa como actor político, como mediador entre el Estado y la sociedad, y advertir cuáles fueron los temas relevantes, pero también percibir el modo como el público los piensa y desde qué perspectiva. A su vez, el análisis de las condiciones de posibilidad de los discursos emitidos en la prensa sobre educación, permiten ahondar en los comportamientos

de la sociedad civil; en su acompañamiento, rechazo o resistencia hacia las propuestas de acciones políticas emanadas desde el Estado, o en su aceptación.

La prensa se erige entonces como escenario en el que se expresan las disputas de los sentidos de la realidad, oscilando entre el pulso que imprimen la sociedad civil y los sectores de poder. Entre esas coordenadas continuará esta investigación, cuyo objetivo principal es aportar complejidad a los estudios de historia de la educación en la región.

Fuentes documentales

Diario Río Negro (DRN). Provincias de Río Negro y Neuquén, Patagonia, Argentina.

Quimán. Revista pedagógica de los Trabajadores de la Educación Rionegrinos.

Referencias bibliográficas

Barco, S. y Mango, M. (1999). Bases constitucionales y legales de la educación en la provincia de Río Negro. En S. Vior (Dir). *Estado y Educación en las provincias* (pp. 159-223). Madrid y Buenos Aires: Miño y Dávila.

Betancur, L. (2018). Prensa, Sociedad Civil y Educación en Río Negro: 1989-1992 (Trabajo integrador final. Especialización en Cultura Letrada en Argentina; inédito). Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación, Cipolletti, Argentina.

Borrat, H. (1989). *El periódico, actor político*. Barcelona: Gustavo Gilli Mass Media.

Cipressi, R. (2017). Cultura letrada y prensa escrita. La educación en un periódico local, el caso de *Tiempo Cipoleño* (Trabajo integrador final. Especialización en Cultura Letrada en Argentina; inédito). Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación, Cipolletti, Argentina.

- Fairclough, N. y Wodak, R. (2008). Fundamentos latinoamericanos de los estudios culturales [*Blog para la clase de Fundamentos latinoamericanos de los EECC. Maestría de Estudios Culturales*]. Recuperado de <http://fleecc.blogspot.com.ar/search/label/Fairclough>
- Feldfeber, M. (2002). La reforma educativa en Argentina: Un modelo de privatización de la crisis. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (20), 10-18. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/8569>
- Gómez, A. (2017). La escuela media rionegrina en tiempos de Dictadura cívico-militar. Una mirada desde la prensa escrita (Trabajo integrador final. Especialización en Cultura Letrada en Argentina; inédito). Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación, Cipolletti, Argentina.
- Jodelet, D. (2003). Pensamiento social e historicidad. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, XXIV (93), 99-113.
- Karam, T. (2005). Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso *Global Media Journal*, 2(3), 1-19.
- Kauffman, C. (2012). *Textos Escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia*. Buenos Aires: Prometeo
- Kauffman, C. (2015). Manualística Escolar en Argentina (2003-2013). *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1), 69-95. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.001.005>
- Kaufmann, C. y Doval, D. (2006). *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lizcano, E. (2002). La metáfora como analizador social. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (2), 29-60. doi: <https://doi.org/10.5944/empiria.2.1999.709>
- Lizcano, E. (2008). Narraciones de la Crisis. Viejos fetiches con caras nuevas. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, (83-84), 33-43.

- Miralles, G. y Betancur, L. (2018). *Educación rural rionegrina en los ochenta. Una mirada desde las revistas* Quimán. Ponencia presentada en el XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA). SUHE. Montevideo, Uruguay.
- Ruffini, M. (2001). Autoridad, legitimidad y representaciones políticas. Juegos y estrategias de una empresa perdurable: *Río Negro y La Nueva Era* (1904-1930). En L. Prislei (Dir.), *Pasiones Sureñas. Prensa, cultura y política en la frontera Norpatagónica* (pp. 101-126). Buenos Aires: Prometeo.
- Salerno, N. (2016). Tras los pasos de *Quimán* (1987-1989). Revista Sindical-pedagógica de la UnTER (Trabajo integrador final. Especialización Cultura Letrada en Argentina; inédito) Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación, Cipolletti, Argentina.
- Szurmuk, M. y McKee Irwin, R. (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo XXI Editores.
- Van Dijk, T. (1990). *La noticia como discurso*. Barcelona: Paidós.
- Varela, M. T. (2007). La prensa como dinamizadora del espacio público: el periódico *La Nueva Era* en Viedma, capital del Territorio Nacional de Río Negro, durante el primer Yrigoyenismo. *Revista Escuela de Historia*, (6), 105-132.
- Vassiliades, A. (2007). *La política educativa de la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires: Hacia una perspectiva comparada*. La Plata: Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

La “Transformación de la Escuela Secundaria”: Metáforas y discursos en torno a las reformas de la provincia de Río Negro

Martín Calderón

Introducción

Hoy en día nadie se atreve a cuestionar la necesidad de mejorar la educación; en todo caso, el centro del debate estriba en qué y cómo hacer los cambios. Pero el análisis detallado de los discursos políticos desplegados en las noticias de prensa nos hace cuestionar hasta qué punto una reforma está pensada para efectuar una mejora en el sistema educativo o para convencer discursivamente de ello a la sociedad.

Si bien las reformas educativas son objeto de investigación académica, también son un tema que preocupa a los funcionarios y atrae la atención del público general. En función de esto, las noticias acerca de tales reformas fueron ocupando un lugar cada vez más importante en la prensa escrita desde las últimas décadas del siglo XX hasta hoy.

Fundamentalmente, la prensa sobre el fenómeno educativo se inserta en un contexto que exhibe una representación social muy extendida acerca del rol de la educación en la sociedad y su capacidad para cambiar el futuro. Como indica Popkewitz (2000):

La idea de que los niños podrían facilitar el progreso social constituye una invención del siglo XX. Antes de este período, la gente se fijaba en la organización de la vida adulta para buscar la forma de mejorar la vida social y cultural (pp. 176-177).

Esta representación de la educación para el progreso también jugó un papel importante en toda la historia de la educación en América Latina en general y en Argentina particular (Weinberg, 1998). En relación con este legado, las reformas educativas suelen presentar una serie de eslóganes partidarios y retóricas discursivas que evocan esas representaciones sociales acerca del poder de la educación, para otorgar credibilidad y concertación a la propuesta reformista.

La hipótesis central de este trabajo ubica estos procesos como promotores de las propuestas de renovación curricular y coproductores de sus denominaciones, pero que focalizan solo en la actividad áulica, sin modificar la estructura institucional que es igualmente responsable del fenómeno educativo. Además, el uso de estos nombres para las reformas cumple específicas funciones partidarias, gracias a su capacidad retórica para definirse y distinguirse de otras reformas educativas, durante su proceso de consolidación. Y posteriormente, cuando cambia la gestión y se decide discontinuar el proyecto educativo anterior, se observa un enérgico destierro de toda referencia a dicho eslogan. Esta estrategia de borrón y cuenta nueva no tiene verdadero sustento pedagógico o académico, sino que solo responde a la necesidad de un nuevo gobierno de enfrentar la representación simbólica previamente socializada y reemplazarla por una nueva forma hegemónica.

Reflexiones metodológicas en torno a *La Transformación Educativa*

El debate sobre la cuestión educativa es abundante y complejo. En las noticias de prensa suelen mezclarse indistintamente las recomendaciones pedagógicas con las políticas públicas y los conceptos académicos con los eslóganes partidarios. Por ello se debe contar con un

método que permita discriminar los orígenes, motivaciones y funciones de los discursos que allí se expresan. Por lo tanto, el instrumento metodológico más potente a utilizar será aquel que logre analizar tanto los distintos niveles del lenguaje, como también sus funciones con el contexto extralingüístico.

Es por esto que se acude a la lingüística sistémico funcional (en adelante LSF) de Michael Halliday (1982), que brinda interesantes recursos para la investigación en cuestiones sociales (Montemayor-Borsinger 2014, Martinelli, 2014; Ghio y Fernández 2005). Sabemos que el lenguaje no es estático, se halla en constante cambio por el uso y reconfiguración de las mismas comunidades hablantes. Una de las formas con la que se amplía el vocabulario es a través de lo que la LSF define como metáfora gramatical. Esto sucede mediante un mecanismo de nominalización, por el cual un adjetivo, verbo o sustantivo va sufriendo cambios en su normal uso gramatical, debido a una intencionalidad de los emisores del mensaje.

Una buena parte de la investigación de la LSF en torno al uso de metáforas gramaticales involucra a los espacios académicos, en los que se generan nuevos conocimientos a partir del lenguaje ya existente (Halliday, 1998). Características y procesos documentados por los científicos, ya sea en observación directa, experimentación o aplicación de teorías, son sensibles de ser teorizados, lo que permite la creación de nuevas entidades conceptuales. Este proceso ayuda a agilizar el lenguaje académico, comprimiendo los significados compartidos por los especialistas de un campo, permitiendo avanzar en la manipulación de elementos conceptuales y habilitando relaciones de mayor complejidad (Halliday, 1998, p. 208).

Halliday encontró que en el idioma inglés no todos los movimientos de la metáfora gramatical son posibles, sino que existe una dirección con sentido definido unidireccional, que involucra una cosificación hacia lo concreto (“Thinginess”):

El sustantivo es la más *atractiva categoría metafórica*: cualquier cosa puede terminar como un sustantivo. Este movimiento a través de lo concreto es, por supuesto, exactamente lo que uno encuentra como el futuro de la metáfora en su tradicional y lexicalizado sentido (Halliday, 1998, p. 211).¹

Al mismo tiempo que se compacta el texto, se lo sobrecarga de complejidad, a tal punto que un lector sin formación específica en el tema debe adivinar la interpretación correcta, ya que más de una opción es posible (Halliday, 1998). Los casos analizados por Halliday son de creación de conceptos mediante un proceso de construcción académica, en el que interviene una comunidad que comparte los mismos criterios y conocimientos para validar una metáfora gramatical. En contrapartida, una nominalización impuesta como es el caso de *la transformación de la escuela secundaria*, se plantea desde una relación asimétrica del poder y del conocimiento.

Antes de continuar es preciso recordar que la expresión *transformación educativa* tiene su sentido académico, diferente del de *reforma educativa*, que hace

referencia al conjunto de políticas públicas orientadas a producir cambios en los procesos y servicios educativos, en tanto el término “transformación” se emplea para designar los cambios que tienen lugar en ellos, ya sea o no por acción de las políticas educativas (Braslavsky y Cosse, 2006, p. 5).

Es aquí donde se identifica el problema central de los cambios en el lenguaje y su intencionalidad, según se trate de una construcción conceptual basada en la rigurosidad académica o sustanciada en una postura político-partidaria, cuyos resultados provocarán repercusiones en las políticas públicas. Las metáforas gramaticales guardan también otra característica interesante, y es que pueden emplearse

¹ Traducción propia, cursiva en el original en inglés.

para “desagentivar”², es decir, para esconder al actor responsable de la acción, alterando el mensaje de forma retórica.

En síntesis, el análisis lingüístico revela el uso intencionado que se hace de estos discursos, sus objetivos de comunicación a los diferentes oyentes, las relaciones de poder que plantean, y describe el proceso de naturalización simbólica a través del lenguaje. Sin embargo, para poder definir el proceso que dio origen a estos discursos, y su pragmatismo, se deben incorporar conocimientos de otros campos que analicen los contextos extralingüísticos en los que los discursos cobran vida, como por ejemplo la teoría de las instituciones.

La contribución principal a esta teoría la hizo Mary Douglas (1996), aunque hay muchos otros autores que fueron involucrando lo institucional como unidad de análisis con una atención especial a sus comportamientos en la ciencia política contemporánea, definidos dentro de lo que Pierson y Skocpol (2008) denominan *institucionalismo histórico*. A grandes rasgos, todos los autores coinciden en que las instituciones tienden a resistirse a los cambios impuestos, se guían básicamente por su mandato fundacional (con elementos explícitos, pero también otros implícitos) y sus relaciones de poder con otras instituciones con las que negocia acuerdos.

Por ejemplo, cuando un cambio de gobierno realiza gestiones para una reforma institucional aparecen múltiples dificultades y contradicciones normativas. La institución educativa no es la excepción, y muestra un complejo sistema de normas legales y curriculares que constantemente reajusta para mantener los parámetros de su mandato fundacional. Aun ante cambios estructurales como una nueva ley de educación, la institución educativa se resiste, empleando una enorme

² Un ejemplo icónico de la historia reciente de Argentina lo representa el titular principal publicado el jueves 27 de junio de 2002, tras los acontecimientos de una violenta represión policial en Avellaneda, Buenos Aires, que se redactó como: “La crisis causó 2 nuevas muertes” (*Clarín*, 2002).

cantidad de resoluciones y criterios de funcionamiento implementados por los niveles intermedios del gobierno de la educación, los que guían la interpretación y aplicación de esas normativas legales y curriculares superiores, modulando los efectos concretos en las aulas.

En este sentido, reformas denominadas como “transformadoras” son reinterpretadas, trasladando el foco puesto originalmente en un cambio integral del sistema educativo, hacia un propósito de cambio circunscrito al aula, de manera tal que la institución logra preservar su mandato y estructura de poder, derivando todo cambio a la elaboración de currículos prescriptivos basados en la capacitación y en la regulación de la tarea docente.

El contexto histórico argentino y de la provincia de Río Negro

El retorno a la democracia planteaba un complejo problema de gobernabilidad de todas las instituciones del Estado, luego de una extensa historia de gobiernos democráticos interrumpidos por golpes militares y gobiernos de facto, que tan cercanamente habían ejercido niveles agudos de autoritarismo y opresión. En 1983 asumieron su mandato dos representantes de la Unión Cívica Radical, Raúl Alfonsín como presidente del gobierno nacional y Osvaldo Álvarez Guerrero como gobernador electo en la provincia de Río Negro. Ambos enfrentaban el mismo problema: una sociedad que veía seriamente erosionada la confianza en las instituciones del Estado, por lo que urgía reestablecer la concertación y así estabilizar la gobernabilidad.

La democracia fue la finalidad y el medio para buscar solución al problema, y muchas de las políticas públicas se enmarcaron en lo que Alfonsín planteó desde lo discursivo mediante su conocida referencia: *con la democracia no solo se vota, sino también se come, se cura y se educa*. La democracia y la educación ingresaron como eslogan al discurso institucional, y fue tema recurrente en los medios de comunicación públicos, para convocar a la concertación de la sociedad. Específica-

mente para hacer frente a la desconfianza social en las instituciones, la estrategia seguida por el radicalismo fue la apertura a la participación de la sociedad mediante un “Proyecto Educativo Democrático” aunque, sin embargo, en su trasfondo sostenía lo que ha sido identificado como una “pedagogía de la hegemonía” (Wanderley Neves, 2009; Wanschelbaum, 2013; Dall’Armellina y Pose, 2013).

En el ámbito nacional se proyectó una reforma educativa convocando a la realización de un Congreso Pedagógico Nacional en el que participara toda la población. Con similares estrategias de gobernabilidad, la provincia de Río Negro también empleó a la educación como instrumento para lograr la integración (Iuorno, 2012), dando lugar en 1986 a un proyecto piloto que serviría de modelo para una reforma del nivel medio del sistema educativo provincial. Este proyecto implementado en dos escuelas involucró una importante participación de estudiantes, padres y docentes. La experiencia se extendería en forma gradual al resto de los establecimientos del territorio, constituyendo la reforma educativa que se concretaría con la edición del Diseño Curricular del Ciclo Básico Unificado (CBU) de la escuela media (Oyola, 1998).

En el *Diario de Río Negro* se presentaron noticias respecto de la reforma educativa del nivel medio rionegrino los días 1 y 9 de febrero de 1986, para recién el 13 de febrero dar lugar a una breve columna sobre la formación de una comisión provincial para participar en el Congreso Pedagógico Nacional. Esta participación en proyectos paralelos engendró la primera escisión entre ambos niveles jurisdiccionales que, si bien armonizaban durante este período, más tarde producirán una tensión entre las políticas nacionales y las provinciales.

El modelo de innovación educativa se basó particularmente en políticas democratizadoras en cada escuela, otorgando una mayor libertad de autogestión a cada institución, lo que contrastaba con el histórico sistema educativo provincial centralizado. Estas acciones provinciales hallaban su respaldo en el discurso oficial nacional; por

ejemplo, el secretario de Educación Adolfo Stubrin, hablando de la política de transformación nacional a plasmar en el largo plazo, invocó: “Descentralizar las prestaciones educativas en todos los niveles para amoldarse a requerimientos regionales y locales” (Stubrin, 1987). Así, la expresión Política de Transformación Educativa fue cobrando mayor fuerza en el discurso reformista del Partido Radical para ser formalizada, tardíamente en este período, mediante una resolución como parte de un proyecto nacional.⁵

El reemplazo del gobierno nacional en 1989 signó un cambio de los objetivos de reforma; aunque mantuvieron expresiones de transformación, los criterios que se privilegiaron fueron de eficiencia antes que de democratización. Criterios que también fueron adoptados por las políticas provinciales a pesar de la continuidad del partido político (Barco y Mango, 1999). Como se verá más adelante, durante la década de 1990 se fue erosionando discursivamente el valor de la reforma de Río Negro y para el año 1996 se la canceló. A pesar de dicho final, muchos docentes continúan considerándola como “la época de oro de la escuela secundaria rionegrina” (Rivas, 2004, p. 231).

Los discursos sobre las reformas educativas a través del *Diario de Río Negro*

El *Diario de Río Negro*, fundado en 1912, es el único periódico de alcance a toda la provincia y gran parte de la Patagonia norte. Por ello

⁵ Un proyecto de reforma se sustanció bajo la resolución del Ministerio de Educación Nacional N.º 1624 del 12 de octubre de 1988, firmada por el ministro Jorge F. Sábato, en la que se plantea “Autorizar a partir del período lectivo 1989, la aplicación con carácter experimental del Ciclo Básico General en el marco del Programa de Transformación de la Escuela Media. La resolución incluye un anexo de cincuenta páginas con un modelo de Diseño Curricular para el ciclo que muestra notables similitudes con el Diseño del CBU de Río Negro. Aunque hay registros de un llamado a reforma aprobado por el Consejo Federal de Educación en la tercera asamblea realizada en la provincia de San Juan en 1986 (*Diario de Río Negro*, domingo 9 de febrero de 1986, p. 14). No se encontraron más fuentes que vinculen el proyecto provincial con el nacional, ni posteriores aplicaciones de la resolución 1624.

se analizan exclusivamente sus noticias periodísticas dedicadas a la educación, que se publicaron en momentos clave de estos cambios curriculares, y de forma complementaria, algunas publicaciones institucionales de prensa educativa o curricular. Aunque existen otros periódicos de gran trayectoria, sus alcances se limitan a sus ciudades de origen y localidades cercanas, con un público más reducido, por lo que no producen el mismo impacto entre lectores de toda la provincia. Hay que notar que existieron ciertas afinidades políticas entre el *Diario de Río Negro* y el gobierno, puesto que su propietario y director, Julio Rajneri, ejerció como ministro de Educación y Justicia de la Nación Argentina entre junio de 1986 y septiembre de 1987.

Para comprender los vaivenes del discurso, el criterio metodológico sugiere el ordenamiento del período en cinco etapas signadas por las políticas educativas en la provincia de Río Negro. Las características de cada una componen el contexto extralingüístico que da sentido a los discursos y sus variaciones, para lo cual se propone la siguiente secuencia: la primera reforma educativa provincial con fines de democratización (1984-1989); el cambio de gobierno nacional y desmantelamiento de la reforma provincial (1989-1996); el período entre reformas (1996-2006); la segunda reforma educativa (2006-2011) y la reformulación discursiva y gestación de una tercera reforma educativa (2011-2017).

La primera reforma educativa provincial con fines de democratización (1984-1989)

El primero de febrero de 1986 el *Diario de Río Negro* publicó una nota titulada “Anuncian cambios en la escuela media”, en la que se registraron declaraciones del entonces subsecretario de Educación del Ministerio provincial de Educación y Cultura, Mario Gianoni, en la apertura del proyecto piloto en la localidad de El Bolsón:

es el punto de partida de una transformación profunda en el nivel medio del sistema educativo argentino (...) acordaron impulsar a par-

tir de 1987 esta transformación en la escuela secundaria, poniendo en funcionamiento los ciclos básicos comunes (...)

Consultado respecto del espíritu de que se nutre esta nueva modalidad, respondió el funcionario que ‘hay concurso generalizado para la transformación de la escuela media ya que la existente no responde a los objetivos originariamente planteados y menos aun a los requerimientos de una sociedad que está haciendo ingentes esfuerzos por afirmar su identidad democrática, de desarrollar su aparato productivo y modernizarse en el más amplio y mejor sentido del término’ (...) ‘estamos ofreciendo la primera propuesta seria de transformación en la escuela media en los últimos 60 años...’ (*Diario de Río Negro*, 1986)⁴

Aquí los usos del término “transformación” son variados pero normales —un sustantivo femenino escrito en minúscula que describe el tipo de cambio que se pretende para la educación media—, aunque ya se evidencia una recurrencia particular que sobrepasa la mera selección entre sinónimos distintos para amenizar el escrito y se perfila como un objeto de particular fuerza simbólica. Sin embargo, esta caracterización no está completamente incorporada al discurso reformista, ya que en la seguidilla de noticias sobre la reforma (el 9 de febrero y 1 de marzo del mismo año) no se la menciona ni como sustantivo (transformación) ni como verbo transitivo (transformar).

En los textos de este Diseño Curricular, que consistió en dos partes: un Ciclo Básico Unificado (CBU) y Ciclo Superior Modalizado (CSM), solo en el documento del CBU hay una mención a la metáfora. Con el subtítulo de “Transformación Profunda del Nivel” se indica lo que podría considerarse como una definición bastante completa del término en calidad de política educativa integral:

Poner en acción esta concepción interdisciplinaria para la elaboración de un nuevo currículum del Ciclo Básico, supone una transformación

⁴ “Anuncian cambios en la escuela media”, *Diario de Río Negro*.

profunda del sistema educativo que exige cambio de actitudes de los docentes y alumnos, cambios en los planes de formación docente, infraestructura, aspectos administrativos y jurídicos; cambios que sólo pueden lograrse progresivamente y con la mediatez que exige una óptima realización (Consejo Provincial de Educación, 1986).

Conforme fueron pasando los años, el proyecto educativo democrático del gobierno, no solo de Río Negro sino también nacional, fue incorporando la palabra transformación, haciéndose cada vez más usual en la arena de reforma del radicalismo, llegando a formar parte de los títulos de discursos públicos como el de Stubrin (1987) “Política de Transformación Educativa”, o como definición en la resolución del ministro Sábato (1988) “Programa de Transformación de la Educación Media” y el documento producido por el Ministerio de Educación y la Dirección de Planificación Educativa (1989) “De los planes a la acción: la política educativa de transformación educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia”. Así, el lenguaje institucional, a través de la gestión del radicalismo, fue adoptando con mayor frecuencia ese eslogan, en el que se sostenía con fuerza la ruptura con el pasado cercano y la búsqueda de una educación democrática y democratizadora.

Cuando en Río Negro se propone el tratamiento del proyecto de Ley Orgánica de Educación, el *Diario de Río Negro* le realiza una entrevista a la diputada Nidia Povedano, de la UCR y presidenta de la comisión de Educación, Cultura y Comunicación Social de la Legislatura provincial, la que repite las ideas alfonsinistas de cambio político asociadas a lo educativo: “porque sentíamos la necesidad de transformar la democracia representativa en democracia participativa en pos de una ley de fondo para la educación con el consenso de toda la población” (*Diario de Río Negro*, 14/12/1989, p. 6).

La expresión no solo se invocó para el nivel medio, ya que en la reforma aplicada a los institutos de formación docente también comenzó a hablarse de transformación. Bajo el título “Transformación

en Institutos de Formación Docente”, se narra: “El decidido impulso dado a la transformación de los Institutos de Formación Docente, ahora democratizados con cogobierno, concursos y nuevo mapa curricular, se muestra como optimista simiente” (*Diario de Río Negro*, 1989, p. 8). Y citando entrevistas a docentes de uno de los institutos se menciona: “Como actor social, el docente es agente de transformación”. Aunque en otra parte de la misma nota se hace una incipiente crítica a estos discursos transformadores:

Aquí surge un punto de cuidado para las autoridades. La normalización dada a los institutos fue promocionada en el marco de lo que se denominó ‘transformación’ de la educación en Río Negro.

Pero intensiones de un cambio que se pretende profundo podrían darse de bruces contra realidades que no están contenidas en los tratados de pedagogía. De poco serviría el mejor de los maestros frente a un niño desnutrido, por citar un ejemplo (*Diario de Río Negro*, 1989, p. 8).

En síntesis, este período muestra un creciente uso institucional de la idea de transformar la educación a partir de una reforma, principalmente considerando el objetivo democratizador como práctica legítima para generar el consenso sobre la norma y la concertación social para su aplicación. Estos dos elementos preparan el camino para que el futuro eslogan de la transformación educativa evoque la memoria de aquella “época de oro de la educación rionegrina”.

El cambio de gobierno nacional y el desmantelamiento de la reforma provincial (1990-1995)

Una serie de problemas económicos afectaron al país hacia finales del mandato de Raúl Alfonsín, y con el cambio de gobierno se abrieron las puertas a las políticas neoliberales que caracterizaron la década de 1990. En la provincia de Río Negro se mantuvo la continuidad radical, con la figura de Horacio Massaccesi (1987-1995) y luego con Pablo Verani (1995-2003); sin embargo, las relaciones con el gobierno na-

cional no fueron tan buenas como antes y las políticas provinciales se vieron alteradas a pesar de la continuidad partidaria.

El Ministerio de Educación de la Nación transfirió la administración de las escuelas a las provincias y se aplicaron recortes en la inversión educativa, imponiendo modificaciones a la estructura de la reforma CBU-CSM, lo que derivó en su clausura.

Muchos alumnos y docentes de dicha época recuerdan con tristeza el momento del cierre de la reforma en 1996, y las medidas de ajuste laboral asociadas, argumentando la cuestión del costo, pero también el cambio de rumbo de la política nacional que se hacía eco en la provincia (Rivas, 2004, p. 232). Pero desde al menos dos años antes el gobierno provincial había comenzado a enunciar la idea de que la reforma educativa involucraba un “gasto excesivo de dinero”, con las declaraciones de la directora del Consejo Provincial de Educación, Ethel Di Leo: “El CBU cuesta el doble que el secundario Tradicional y el CSM el triple (...) hoy por hoy no tenemos mejores resultados” (*Diario de Río Negro*, 14/11/1994, p. 15).

Según Oyola (1998) los cambios en los lineamientos de la política educativa operaron como mediaciones obstaculizadoras en el proceso de innovación educativa; una conducción política más interesada en los resultados inmediatos que en los tiempos pedagógicos dificultó el afianzamiento y la continuidad de la reforma:

Sin embargo, intentando sacar provecho del carácter innovador del diseño curricular para mejorar y fortalecer la imagen del gobierno, se reforzó la difusión de la Reforma en los distintos niveles del plano político. Los criterios para las definiciones educativas se basaron más en la racionalidad política que en la racionalidad técnico-pedagógica (Oyola, 1998, p. 251).

Finalmente, el proyecto del CBU fue cerrado, se eliminaron todos los talleres y tanto los cargos docentes como los espacios disciplinarios fueron reorganizados aplicando la reglamentación anterior

a la reforma. Aunque persistió la consideración de que la interdisciplinariedad es un enfoque importante para la educación media, la organización de las tareas docentes los recluyó a una labor aislada y reducida.

Período entre reformas (1996-2006)

A partir de 1996, con la reforma cancelada y descalificada por los mismos funcionarios en las notas periodísticas, se inicia un período de vacío curricular. El *Diario de Río Negro* publica el domingo 18 de febrero de 1996, una nota a doble página titulada “Más clases pero con menos horas para docentes”. Allí se expusieron los cambios de la política educativa en forma desagentivada: “El gobierno comenzó a ‘bajar’ sus medidas educativas a las delegaciones”, “El recorte de horas cátedra será de 30%, pero con más tiempo en las aulas”, “Los ‘profesores taxis’ volverán a repartirse entre varios colegios”, “Nación también quiere reordenar los horarios para dar más horas de aprendizaje”, “Cambiarán recreo por actividades didácticas” (*Diario de Río Negro*, 1996), etc.

En contrapartida se dio un espacio a las críticas sobre esta decisión, en un cuadro titulado “Cerrar números” en referencia a la opinión de Susana Barco, una de las gestoras del diseño curricular del CSM. Y en la misma nota central, el diario expuso también la opinión gremial, en la que se denuncia que “más de 70 personas serán desplazadas de su cargo”, y en donde se muestra que los mismos docentes ya crearon su propia metáfora acerca de los cambios en la política educativa al referirse: (...) “por la que muchos docentes comenzaron a llamar ‘contrarreforma’ a los cambios impulsados desde el gobierno respecto de la reforma de CBU y CSM iniciada en 1987” (*Diario de Río Negro*, 1996, p. 15).

Durante el período 1996-2006 la educación rionegrina continuó trabajando sin currículum oficial para el nivel medio; si bien se elaboraron documentos sobre el formato nacional del EGB, estos solo apli-

caban para el nivel primario efectivo en la provincia.⁵ La educación media en ese período careció de marco curricular. Según sostienen Rassetto, López y Descarrega (2008), la provincia de Río Negro adhirió de forma incompleta a la Ley Federal de Educación, lo cual implicó no contar ni con EGB 3 ni con el nivel Polimodal, lo que generó un vacío curricular que contó solamente con la estructura de la escuela media tradicional y remanentes de la reforma antes mencionada, que se hicieron evidentes en la continuidad de los contenidos que en aquella se propusieran.

La segunda reforma educativa (2006-2011)

Un nuevo proyecto de reforma surge en abril de 2006 durante otro gobierno radical, el de Miguel Ángel Saiz, cuando el Consejo Provincial de Educación designa por resolución N.º 611 la conformación de una comisión, iniciando actividades de consulta y trabajo para la construcción de un diseño curricular aún sin denominación.⁶

Esta reforma se autodefine como un proceso de elaboración colectiva, aunque en los hechos se restringió la consulta a un número acotado de instituciones y de actores, que culminó con la edición del diseño curricular que debía implementarse progresivamente en todas las escuelas de la provincia. A pesar de este intento de elaboración participativa, no han faltado denuncias, por parte del sin-

⁵ El Diseño curricular E.G.B. 1 y 2 versión 1.1 del Consejo Provincial de Educación, es un documento de 436 páginas, similar en su arquitectura textual a los CBC, y fue publicado en 1997 incluyendo ideas similares a las del CBU pero reclusas exclusivamente al espacio dedicado a la Fundamentación, con una evidente supremacía de la tradición curricular disciplinaria y depositando toda la obligación de aplicar dichas ideas sobre los docentes, sin brindarles espacios de planificación y coordinación como en el proyecto anterior. No se encontraron documentos elaborados para el nivel Polimodal en dicho período.

⁶ Río Negro. 2006. Consejo Provincial de Educación, Resolución N.º 611, 5 de abril de 2006.

dicato docente provincial Unión de Trabajadores de la Educación Rionegrina (Unter), de irregularidades en el proceso de elaboración de este currículum.⁷

Cuando se presenta el primer escrito del Diseño Curricular, este ya lleva como denominación formal “La Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina” (Río Negro, 2008)⁸. Y es así como será identificado desde entonces tanto en las resoluciones como en las noticias del suplemento informativo del Ministerio de Educación, la revista *Foco Educativo*. También en las noticias del *Diario de Río Negro*, donde en una misma nota del 23 de abril de 2009 se distinguió el uso en minúscula en cuanto verbo, “Trabajan por la transformación educativa” (titular), del uso con mayúscula, en cuanto nombre de la reforma y del documento curricular que la reglamenta, al escribir: “para la implementación de la Transformación del ciclo básico de la escuela secundaria rionegrina (...)” (*Diario de Río Negro*, 23/4/2009, p. 13).⁹

Este resulta ser un caso ejemplar de nominalización mediante una metáfora gramatical, ya que el gobierno nombra tanto al texto del Diseño Curricular como además, y al mismo tiempo, designa así al proceso mismo de reforma: “Que en el proceso de la TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA, se aprueban documentos y actas constituidos en el marco de la Comisión Resolución N.º 611/06”.¹⁰

Básicamente los cambios propuestos en la segunda reforma son menos *transformadores* de la estructura institucional, y otorgan menor libertad de autogestión a las escuelas que su predecesora. Aunque en ambas reformas se haya contratado a especialistas de diversas disciplinas del conocimiento para la confección del currículum, el di-

⁷ Documento de Unter, entregado en la paritaria del 5 de febrero de 2007.

⁸ Consejo Provincial de Educación, Resolución N.º 235, del 12 de febrero de 2008.

⁹ *Diario de Río Negro*, 23/4/2009, p. 13.

¹⁰ Río Negro, CPE, Consideraciones de la Resolución N.º 235.

seño de *La Transformación* resulta menos ambicioso que el del CBU, aunque presenta mayor extensión. Todo el cambio se orienta más a la actividad dentro del aula que a un cambio de funcionamiento institucional, casi como si se tratase solo de un manual para el docente.

Otro papel que juega la metáfora gramatical *La Transformación de la escuela* en los textos es el de la desagenticación de la acción de reforma. Incluso se podría concebir como un logro ya conseguido por el hecho de que el texto sea implementado en las aulas, a pesar de que no se previó un mecanismo de evaluación y de autorregulación de las acciones educativas que se proponía. En esta connotación simbólica, como si se tratara de un proceso alquímico, los docentes y autoridades no eran agentes del cambio, sino objetos que, de manera pasiva, debían implementar *La Transformación* ideada para que efectivamente la reforma fuera un hecho con solo hablar de ella.¹¹

Las comunicaciones de prensa del Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro, en su revista *Foco Educativo*, como también en el diseño curricular, repetían hasta el cansancio la metáfora de *La Transformación*, tanto en referencia a los cambios propuestos, como a la denominación del documento curricular, desdibujando así los límites entre uno y otro sentido. En el diálogo cotidiano se referían a las instituciones que voluntariamente se adscribían a la implementación de la reforma como *escuelas de la Transformación*.

La incorporación de las escuelas a la reforma fue pronunciada tanto como si se tratase de su éxito inmediato, así como también, en el caso de las escuelas que no se incorporaron, como explicación del fracaso de su implementación. Y estas miradas fueron compartidas por los promotores de la reforma y por sus detractores; también se materializó en el lenguaje de prensa, cuando años más adelante se

¹¹ Personalmente he observado cómo los mismos docentes en ejercicio bromeaban haciendo uso de la metáfora en la sala de profesores, al solicitar el texto del diseño curricular a un compañero, mediante la exclamación: "¡Prestame La Transformación!"

anunció: “Río Negro suspende la transformación educativa” (*Diario de Río Negro*, 10/2/2012).

La implementación institucional de dicha reforma se inició en el 2008 en el primer año de las seis escuelas que aceptaron voluntariamente iniciar esta modalidad. Para el 2010 el sistema contaba con 55 escuelas incorporadas de manera progresiva al nuevo Diseño curricular, lo cual representaba un 70 % de las instituciones de educación media de la provincia.¹² Desde el año 2007, y hasta el 2010, el Ministerio de Educación de la provincia fue emitiendo documentos curriculares de “Actualización Disciplinar”, con cada vez mayor énfasis en el acompañamiento de los docentes para la aplicación del currículum y sobre sus prácticas.

Al comienzo del ciclo lectivo de 2011, y anticipándose a las elecciones del Poder Ejecutivo provincial del mes de septiembre, la implementación dejó su carácter voluntario para convertirse en una obligación de todas las instituciones de nivel medio de Río Negro. En dicho año se emitieron los documentos del Diseño Curricular para el Ciclo Orientado, con directivas específicas para los distintos secundarios con orientaciones (Bachiller en Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Comunicación, Arte, Educación Física y en Lengua Extranjera: Inglés). Estos textos se enviaron apresuradamente por correo electrónico y en formato *Word* sin edición de paratexto ni detalles de diseño gráfico que identificaran a los documentos previos (carátula, autoría, logo de la provincia y del Ministerio, etc.).

Finalmente, las elecciones de dicho año resultaron en un cambio de gobierno, por primera vez desde 1983 el Partido Radical fue reemplazado, en este caso, por el Frente para la Victoria. El nuevo gobierno congeló inmediatamente la ampliación de la reforma, y desarticuló el

¹² Editorial informativo del Ministro de Educación de la provincia de Río Negro, César Barbeito, recuperado el 12/7/2010 de <http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/disciplinar.php>

ciclo superior en toda la provincia, con la excepción de algunas instituciones en las que se venía trabajando desde el 2008.

Esta reforma encontró su fin en el inicio del ciclo lectivo 2012: a lo largo de dicho año el Ministerio de Educación de la provincia elaboró y luego la Legislatura sancionó una nueva Ley orgánica de educación N.º 4819, en la que se omite cualquier referencia a dicha reforma. Además, todo registro sobre *La Transformación de la escuela secundaria rionegrina* ha sido borrado de las páginas web del Ministerio y del discurso oficial. En la práctica, la reforma como tal fue cancelada parcialmente: la mayoría de los colegios continuaron hasta el 2016 con la estructura de los primeros tres años como lo establecía la reglamentación, incluyendo la distribución de cargos y de asignaturas; en cambio, el trayecto de los últimos dos años ha retornado a una estructura curricular anterior.

Reformulación discursiva y gestión de una tercera reforma educativa (2012-2017)

Ante el cambio de gobierno a fines del 2011, que terminó con la continuidad de 28 años de dominio de la UCR en el gobierno provincial, la situación político-partidaria se modifica rotundamente, y el 2 de febrero de 2012 con la Resolución N.º 278 se suspende la reforma, dejando solo la disposición de continuar con los planes de estudio en aquellos establecimientos en los que se venía implementando desde 2008.

Este cambio de gestión aporta más evidencias acerca del uso partidario del eslogan *Transformación de la escuela secundaria*, por el intenso silenciamiento de la expresión y casi desaparición de la palabra “transformar” del vocabulario de los documentos normativos y de los discursos oficiales.¹³ Para diferenciarse el nuevo gobierno buscó otro

¹³ Entre las estrategias de silenciamiento del gobierno reemplazante se encuentra la eliminación del sitio web del Ministerio de Educación Provincial, del que se podían descargar el Diseño Curricular y todos los materiales didácticos producidos para la

eslogan a usar en sus discursos reformistas, y presentó la “Nueva Escuela Secundaria de Río Negro” (*Diario de Río Negro*, 13/10/2016), presumiblemente elegido por su valor simbólico ya conocido gracias a las pedagogías progresistas, de las que no toma fundamentación directa. Esta reforma se inició en 2017 pero con la denominación formal de Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN).

Es llamativo cómo en todo el discurso oficial se ha hecho un gran esfuerzo para aludir a la anterior reforma en términos de su propia propuesta, evitando toda referencia a la palabra *transformación*. Por ejemplo, en un discurso grabado y emitido por televisión, el gobernador Weretilneck solo menciona a la vieja o la nueva escuela secundaria de Río Negro, haciendo fuertes críticas por los resultados estadísticos desde el 2012, momento en que asume su propia gestión, que detuvo la ampliación de la reforma del gobierno anterior.¹⁴

¿Reformas sobre la institución educativa o sobre la tarea docente?

Este devenir de las políticas reformistas es indicador de la crisis del sistema, que es parte de una crisis mayor de la representatividad y de las funciones del Estado, pero que se percibe y se debate sobre todo como una “falla de educación”.

Sin embargo, toda reforma del sistema educativo debe negociar con la institución, entidad que se resiste a cualquier cambio impuesto y que únicamente se permite conferir cierta autonomía a sus niveles subordinados bajo ciertas circunstancias, que se sustanció mediante

misma, así como también la discontinuación de la revista institucional *Foco educativo* y eliminación de su espacio de descargas online, que contaba con cinco años de existencia y 33 números, en la que se detallaban tanto las acciones del gobierno saliente como los trabajos realizados por cada escuela. En noviembre de 2012 se inicia una nueva revista institucional (año 1, número 1) bautizada *Todo a Todos*.

¹⁴ Weretilneck, A. (28/3/2017), discurso recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=AT2Qa57rFww>

la reforma participativa y democrática del CBU. Fuera de estas circunstancias facilitadoras, el imperativo del mandato fundacional reconcentra el poder y la estructura jerárquica tradicional.

Aparte de esto, los partidos políticos también deben enfrentar problemas de representación y aceptabilidad, por lo que desarrollan eslóganes discursivos que les permiten evocar las representaciones más extendidas en la sociedad para lograr su apoyo.

Como lo indica Popkewitz (2000), estos enfoques reformistas centrados en el niño traen aparejada la racionalización de los asuntos educativos, generando una suerte de reduccionismo instrumental de las propuestas educativas que se cargan la responsabilidad del progreso social.

Ahora bien, una vez que se identifica a una reforma educativa como responsable del progreso social, ¿quién es el culpable si falla? Por lo que la estrategia discursiva cambia, la desagentivación oculta de la opinión pública la enorme estructura institucional del gobierno de la educación: ministros, asesores, secretarios, inspectores, supervisores y directivos son invisibles a los ojos de la sociedad. Los discursos reformistas, y los discursos de contrarreforma, depositan toda la esperanza, y al mismo tiempo la culpa en caso de fracaso, en los docentes como únicos agentes (explícitos) de transformación.

El caso icónico de “La Transformación” se consolida desde lo discursivo hacia lo material, de la mano del documento normativo curricular, ocultando la continuidad de las políticas de gestión estructurales y afirmando un cambio profundo, sin haber sufrido modificaciones sustanciales en su estructura institucional.

Conclusiones

Las reformas educativas de la provincia de Río Negro presentan una fuerte asociación entre propuestas de renovación y discursos cargados de retórica, que son presentadas por los funcionarios haciendo uso de expresiones de elevado impacto simbólico y que luego son reforzadas por los medios de comunicación. De alguna manera, a través

de estos instrumentos retóricos, las noticias sobre políticas públicas ampliaron su objetivo básico de informar para pasar a tener un rol más activo en la generación del consenso público, tanto para implementar una reforma como para desmantelarla.

En este proceso, los discursos calificadores y descalificadores de las propuestas son centrales en la construcción y destierro de las reformas, así como en la recuperación de referencias a imaginarios distribuidos en la sociedad mediante el uso retórico de metáforas de fuerte valor simbólico.

Aquellos eslóganes alrededor de la “transformación de la educación” adquirieron un gran valor simbólico en el debate público general y, en particular, en la memoria colectiva de la sociedad rionegrina que experimentó la primera reforma del CBU. Esto permitió su reutilización por parte de los promotores de la segunda reforma (2006-2010) buscando la manera de impregnar el proyecto con una retórica capaz de captar la aceptación docente que tuvo la anterior y al mismo tiempo desplegar una postura más fuerte frente a las críticas al estado del sistema educativo.

Estos ciclos de reformas y contrarreformas son elocuentemente retóricos: hacen uso de metáforas y desagentivaciones, ponen la atención social en los docentes como objetos pasivos de la misma y como culpables de su posterior fracaso; eluden cualquier crítica a la estructura institucional y ocultan los demás niveles de organización del gobierno de la educación.

Así, se condujo una transformación educativa con foco sobre el docente como único agente responsable, pero sin cambiar sus posibilidades de autonomía, su nivel de remuneración, profundizando la distancia entre la imagen de profesional responsable de los resultados de los estudiantes y su realidad cotidiana de trabajador precarizado, (des)calificado por todos los sectores y sin voz ni voto en el gobierno de la educación más allá del recurso sindical. De esta manera, la re-

currencia de reformas y contrarreformas refuerza la representación social del sistema educativo con fallas estructurales, que el aparato institucional logra desviar a los agentes de su escalafón más bajo, los docentes, mediante discursos reformistas cargados de retórica, pero vacíos de genuina innovación.

Fuentes documentales

Consejo Provincial de Educación, (1986, p. 17).

Diario El Clarín. Buenos Aires. Argentina.

Diario Río Negro (DRN). Provincias de Río Negro y Neuquén, Patagonia, Argentina.

Referencias bibliográficas

Barco, S. y Mango, M. (1999). Bases constitucionales y legales de la educación en la provincia de Río Negro. En S. Vior (dir.), *Estado y educación en las provincias*. Madrid y Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Braslavsky, C. y Cosse, G. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (2), 1-26.

Dall'Armellina, P. y Pose, H. (2013). Democracia y construcción de una hegemonía en Río Negro Algunos atisbos sobre el período de Álvarez Guerrero. *Identidades. Dossier Primer Encuentro Patagónico de Teoría Política*, 45-53.

Douglas, M. (1996). *Cómo piensan las instituciones*. Madrid: Alianza.

Ghio, E., y Fernández, M. D. (2005). *Manual de lingüística sistémico funcional: el enfoque de M. A. K. Halliday y R. Hasan, aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Ediciones UNL.

Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Halliday, M. A. K. (1998). Things and relations: Regrammaticing experience as technical knowledge. En J. R. Martin y R. Veel (Eds.) *Reading Science. Critical and functional perspectives on discourses of science* (pp. 185-235). London: Routledge.
- Iuorno, G. (2012). Una provincia 'imaginada'. El gobierno de Álvarez Guerrero y la 'espinosa cuestión' de la integración rionegrina (1983-1987). *Dossier de Historia Política*. Recuperado de https://historiapolitica.com/datos/biblioteca/ppterritoriales_iuorno.pdf
- Martinelli, G. (2014). Una propuesta de análisis textual. Reflexiones metodológicas sobre el uso del análisis del discurso en el campo historiográfico. En G. Martinelli; N. Ledesma Prietto; A. Valobra (comp.), *Historia y metodología: Aproximaciones al análisis del discurso* (pp. 82-101). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/23>
- Montemayor-Borsinger, A. (2014). La ruta de la Lingüística Sistemática Funcional. En A. Martínez y L. Gagliardi (Eds.) *Rutas de la lingüística en la Argentina* (pp. 55-67). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/25>
- Oyola, C. (1998). *Innovaciones educativas. Entre las políticas públicas y la práctica educativa. Un análisis de la Reforma Educativa del Nivel Medio en Río Negro (1986-1996)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Pierson, P. y Skocpol, T. (2008). El institucionalismo histórico en la ciencia política contemporánea. *Revista uruguaya de ciencia política*. 17 (1), 7-38.
- Popkewitz, T. S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas: el poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rassetto, M. J., López, E. A. y Descarrega, M. T. (2008). La Biología en el Ciclo Básico del Nivel Medio de la Provincia de Río Negro.

- Nuevo Diseño Curricular. Ponencia presentada en *VIII Jornadas Nacionales III Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología*, 9, 10 y 11 de Octubre de 2008, Mar del Plata, Argentina.
- Rivas, A. (2004). *Gobernar la educación: estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Buenos Aires: Gránica.
- Stubrin, A. (1987). *Política de Transformación Educativa*. Discurso pronunciado el 23 de Marzo de 1987. Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Secretaría de Educación.
- Wanderley Neves, L. (2009). *La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Wanschelbaum, C. (2013). La educación en la postdictadura (1983-1989). El Proyecto Educativo Democrático: una pedagogía de la hegemonía. *Revista Contextos de Educación*, 13, 1-9.
- Weinberg, G. (1998). *La ciencia y la idea de progreso en América Latina, 1860-1930*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

La educación en la prensa académica y profesional

La educabilidad de los niños “desviados”. Infancia, educación y minoridad en la prensa académica positivista (Buenos Aires, comienzos del siglo XX)

María Carolina Zapiola

Introducción¹

Entre 1880 y 1920, en Argentina, la niñez moderna y su contracara, “la minoridad”, se fueron definiendo en una trama tejida principalmente por los discursos y las políticas públicas de las elites.² En ese marco se consolidaron dos cadenas de sentido de gran perdurabilidad histórica: “niño-hogar-hijo-escuela común-alumno-trabajador”, y su contracara y opuesto, “menor-abandonado-vago-delincuente-calle-escuela de reforma” (Carli, 2002; Zapiola, 2014), proceso común a otras capitales occidentales (Del Castillo Troncoso, 2006; Forlivessi, Pottier, Chassat, 2005; Platt, 1997; Rizzini, 2002; Schlossman, 1998; Speckman Guerra, 2005; Vianna, 2007).

¹ Este texto se basa parcialmente en Zapiola (2009), aunque ha sido reformulado a la luz de nuestros posteriores desarrollos de investigación y del eje temático que interesa a este libro.

² En el entendimiento de que los vocablos “niñez”/”niño” y “minoridad”/”menor” constituyen categorías socioculturales, en adelante prescindiremos de su entrecamillado.

En el pasaje de los siglos XX a XXI, cuando despuntaba localmente el campo de la historia de la infancia, los investigadores consideraron decisiva la influencia de los discursos e intervenciones positivistas en el establecimiento de esos estatus infantiles diferenciados y en el despliegue de políticas públicas dirigidas a los grupos así deslindados. En el caso de los menores, se les atribuyó un rol decisivo en la sanción de la Ley de Patronato de Menores de 1919³ y en la creación de instituciones asilares-punitivas de encierro.⁴ Investigaciones posteriores, incluyendo las nuestras, revelaron la relatividad y la falta de linealidad de tal influjo intelectual y político.⁵

Sin embargo, la destitución del positivismo de su posición preeminente en las interpretaciones académicas no debe hacernos olvidar que los discursos de los médicos, los criminólogos y los pedagogos adscriptos a ese paradigma filosófico y científico resultaron esenciales para la definición de la normalidad y la anormalidad infantiles. Partiendo de este supuesto, este trabajo revisita los discursos positivistas y explora cómo explicaron sus autores las razones del desvío de ciertos niños y jóvenes de la “senda del bien” y sus posibilidades

³ Hasta su derogación y reemplazo por la Ley de Protección Integral de los Niños, Niñas y Adolescentes (Ley n.º 26 061) la Ley de Patronato (Ley n.º 10 903) permitió al Estado convertirse en tutor de los niños y jóvenes “material o moralmente abandonados” y/o “delincuentes”, previa suspensión o revocación del derecho de patria potestad de sus “incapaces” y/o “inmorales” progenitores. La tutela estatal se efectivizaba a través de la figura del juez de menores, quien podía disponer que los niños y jóvenes a su cargo fueran internados en instituciones de reforma, en asilos de beneficencia, o colocados en familias. En cuanto a los menores de edad acusados o condenados por la comisión de delitos, una vez cumplidas sus penas -e incluso si se demostraba que eran inocentes- podían quedar a disposición del juez de menores que se designara como su tutor hasta su mayoría de edad si se los consideraba “abandonados” (Zapiola, 2010).

⁴ Entre ellos, Daroqui y Guemureman (1999); Domenech y Guido (2003); García Méndez (1998), Ruibal (1993).

⁵ Para un análisis del desarrollo del campo de la historia de la infancia en Argentina, Zapiola (2018).

de regeneración. Al hacerlo, se abordará el problema más general de las funciones asignadas a la educación en el desarrollo moral, intelectual y psíquico de los niños. Develar la pregnancia y la persistencia de ciertos núcleos de sentido positivistas —apropiados y naturalizados por sectores académicos y no académicos— resulta relevante porque aquellos devinieron centrales en el trazado de políticas públicas para la infancia (casi) hasta nuestros días.

Positivismo y cuestión social

Desde la última década del siglo XIX las consecuencias de la inserción de la Argentina en la economía capitalista internacional se tornaron palpables en el litoral de la República. El ingreso de ingentes cantidades de capital permitió comenzar el diseño y el emplazamiento de instituciones estatales de alcance nacional, provincial o municipal, así como la construcción de la necesaria infraestructura edilicia y de transporte para llevar adelante tanto las operaciones productivas, comerciales y financieras como las funciones de gobierno. Por otra parte, la llegada de miles de inmigrantes posibilitó la multiplicación de las actividades económicas y la explosión de la construcción en las principales ciudades del país.⁶

Sin embargo, puestos a analizar el escenario político, social, económico y cultural a diez años de echados los cimientos para la construcción de una nación moderna, los miembros de las elites trazaban un diagnóstico plagado de matices. La expansión económica era extraordinaria, sí, pero la profunda dependencia argentina con respecto a los mercados y a los capitales extranjeros produjo oscilaciones en el crecimiento que alcanzaron su primer paroxismo durante la crisis de 1890, y que se harían más bruscas y definitivas conforme transcurrie-

⁶ Sobre estas extraordinarias transformaciones, véanse, entre otros, Cortés Conde (1998); Rocchi (2000); Lobato (2000); Devoto (2009); Míguez (2011); Botana (1994); Oszlak (1999).

ran las primeras décadas del siglo XX. Hombres y mujeres extranjeros poblaron el extenso territorio y se desempeñaron como mano de obra. No obstante, los sobrevivientes de la generación del 37 y los miembros más jóvenes de las elites observaron con desagrado y hasta con horror que los millares de hombres que se instalaban en el país eran oriundos de las zonas más pobres de Europa y Asia, no distaban demasiado de los portadores autóctonos de la barbarie a los que estaban encargados de transfundir sus valores, e incluso eran los responsables de la difusión de nuevos problemas sanitarios, morales y políticos en el espacio local.

Las amenazas al *statu quo* también provenían de la ampliación de la vida civil y política. Miembros desplazados de las elites y de los sectores medios encabezaron la Revolución del Parque en 1890 y, un año después, conformaron la Unión Cívica Radical (Alonso, 2000; Rock, 1997). Entre los sectores populares, la divisoria principal se generó entre un movimiento político socialista republicano y otro mucho más radical —el anarquista—, cuya retórica y cuyas acciones revolucionarias encontraron mayor prédica entre los trabajadores (Adelman, 2000; Falcón, 1982; Suriano, 2001). El desafío político libertario se vio magnificado al insertarse en un conjunto cada vez más extendido de problemas, como las deficiencias habitacionales y sanitarias y los índices crecientes de criminalidad, prostitución, mendicidad y alcoholismo, que las elites vincularon con la alta concentración demográfica urbana y con el proceso de modernización, y que englobaron bajo la denominación de “cuestión social” (Cesano y Muñoz, 2010; Zimmermann, 1994).

Por fortuna para las elites argentinas, los desarrollos científicos y filosóficos internacionales ponían a su disposición un conglomerado de artefactos teóricos y de instrumentos cuya apropiación, redefinición y eventual implementación prometían contribuir a la dilucidación de los mecanismos de funcionamiento del universo biológico y

social y a la manipulación de este último en los términos requeridos para garantizar un progreso social indefinido. El modelo médico positivista, así como la criminología y la pedagogía de igual raíz filosófica, tamizaron la comprensión del mundo social de las elites locales y se transformaron en insumos intelectuales esenciales en sus interpretaciones del pasado y en sus diseños de sociedades futuras. Las huellas del positivismo pueden detectarse en varios textos argentinos desde la década de 1880, pero su apogeo local se produjo entre 1890 y 1910, cuando estuvieron dados los recursos materiales, los espacios institucionales y una serie de demandas específicas, relacionadas con la gobernabilidad, que hicieron posible y necesaria la emergencia de especialistas en ciertas áreas del saber, o, en otros términos, que permitieron la constitución de una “cultura científica”. En ese contexto se produjo una apropiación ecléctica de los supuestos metodológicos y filosóficos del positivismo, basada en el cruce de la epistemología comteana y del “darwinismo social” (Terán, 1987, 2000).

Al igual que en Europa, el positivismo alcanzó una notable difusión en la primigenia academia argentina, pues, además de servir como filosofía de la historia en reemplazo de una religiosidad jaqueada, se convirtió en matriz interpretativa de los desafíos políticos y sociales contemporáneos. En tal sentido, las intervenciones discursivas más exitosas que adhirieron a sus postulados se organizaron alrededor de dos ejes: los intentos de explicar las causas de los efectos no deseados del proceso de modernización y de identificar los obstáculos para su óptimo desarrollo, y la reflexión acerca de la constitución de una nación argentina. En relación con ambos problemas, los médicos, criminólogos, pedagogos y juristas positivistas diagramaron un modelo de país en el que asignaron a las instituciones el doble rol de operar la asimilación de los sujetos integrables a la modernidad y de marginar o expulsar a aquellos que no pudieran ser incorporados. De acuerdo con enfoques muy conocidos, como el de Oscar Terán (1987),

la capacidad que esos pensadores tuvieron para plantear una interpretación verosímil de la realidad y la articulación que guardaron con las instituciones estatales en su calidad de funcionarios, les habrían otorgado una incidencia decisiva en las numerosas reformas estatales por medio de las cuales las autoridades pretendieron cubrir vastos espacios de la problemática social entre 1890 y 1910 (Terán, 1987).

En los últimos años, los historiadores han tendido a ahondar en las vinculaciones entre los discursos filosófico-científicos y la praxis político-institucional, llegando a postular que el impacto de la imaginaria y de los discursos positivistas en las intervenciones institucionales y políticas de las elites tendió a ser dispar y pocas veces determinante (Caimari, 2004; Di Liscia y Bohoslavsky, 2005). También se ha demostrado que, en el cambio de siglo, los discursos y las propuestas positivistas sobre la infancia dialogaron y compitieron con otras configuraciones discursivas en el diseño y en la puesta en funcionamiento de las leyes y las instituciones para menores (Zapiola, 2014). Sin embargo, ello no implica desconocer que el pensamiento positivista resultó esencial para la definición del menor desviado, espejo opuesto y complementario del niño normal.

Reencauzando la ley biogenética. La educación como clave del desarrollo moral de los niños

Entre fines del siglo XIX y comienzos del XX la infancia se transformó en objeto de estudio y de debate —y, por ende, en objeto de definición— de la pedagogía, la psicología, la medicina, la sociología y la criminología, campos de saber en cuyas constituciones tuvo un lugar central la epistemología positivista. Tal pluralidad de enfoques no obstaculizó la formación y la generalización de una serie de representaciones coherentes acerca de las causas y de las modalidades por las cuales los niños y jóvenes que los profesionales caracterizaban como “abandonados”, “viciosos” y/o “degenerados” tendían a desarrollar malas conductas o a caer en el delito.

Por el tipo de objetos que la interpelaban, el mayor protagonismo en el estudio de esos menores de edad y en el diseño de las modalidades de tratamiento orientadas a su regeneración le correspondió a la criminología, si bien muchos criminólogos eran médicos o pedagogos de formación. En oposición a la escuela clásica del derecho penal, que entendía el delito como una entidad abstracta, independiente de todo determinismo, susceptible de ser castigado como expresión de la maldad intencional del delincuente dotado de libre albedrío y de responsabilidad, los criminólogos sostenían que la manera científica de abordarlo y de prescribir soluciones para el problema que representaba residía en el estudio del criminal, que posibilitaría la identificación de las causas sociales y/o psicobiológicas de su acción y la elaboración de un tratamiento ajustado a sus necesidades, que de ningún modo podía consistir en aplicar “una fórmula apriorista del código” (Ingenieros, 1902, pp. 1-2). El conocimiento de las particularidades del criminal y la definición de la terapéutica que mejor se ajustaba a sus necesidades resultaban fundamentales para que la criminología pudiera defender a la sociedad de los individuos real o potencialmente peligrosos separándolos, observándolos y tratándolos siempre que fuera posible.⁷

La centralidad acordada a la situación y a la peligrosidad de determinados niños y jóvenes en el proyecto argentino de conocimiento del criminal queda de manifiesto por la cantidad y la diversidad de las publicaciones dedicadas a ambos tópicos en la etapa. Aunque estas fueron variadas y numerosas, nos circunscribiremos a las compendiadas en los *Archivos de Psiquiatría, Criminología y Ciencias Afines* (APCCA) en razón de la celebridad que alcanzó la revista y por el vasto tramo temporal que cubre.⁸ Si bien no se trataba de una publicación

⁷ Sobre la criminología en Argentina, ver Caimari (2004); Cesano (2006); Ruibal (1993); Salvatore (2000); Salessi (1995); Sozzo (2009).

⁸ La revista se publicó bimestralmente entre 1902 y 1941, se imprimía en los

dedicada a la infancia, sus páginas se ofrecen como un observatorio desde el cual vislumbrar las elaboraciones científicas, legislativas y judiciales sobre la minoridad más vanguardistas de la etapa, dada la cantidad y variedad de textos referidos a los menores anormales, entre los cuales pueden distinguirse artículos científicos firmados por destacados especialistas locales como Víctor Mercante, Rodolfo Senet y José Ingenieros, memorias institucionales, fragmentos de sentencias judiciales y reseñas de libros nacionales y extranjeros.⁹

Los colaboradores de la revista se preocuparon por reconstruir las etapas de la evolución psíquica de los seres humanos, por establecer

Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional y alcanzó una tirada bimestral de 2000 ejemplares, vendidos en instituciones como la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires o por suscripción en el país y en Chile, Brasil y Europa. Creada por José Ingenieros, el célebre médico la dirigió hasta su alejamiento del circuito académico argentino en 1914. Entonces fue sucedido por el doctor Helvio Fernández en la dirección del Instituto de Criminología y en la de la revista, que pasó a llamarse *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal* (RCPML). Una característica común a ambas etapas fue la convocatoria a representantes eminentes del positivismo local e internacional para que desarrollaran los temas de su especialidad.

⁹ José Ingenieros se hallaba estudiando las causas de la criminalidad en el Servicio de Observación de Alienados de la Policía de Buenos Aires, del que fue nombrado Jefe de Clínica en 1900, y en el que se desempeñó como director entre 1904 y 1911, y fundó y dirigió el Instituto de Criminología de la Penitenciaría desde 1907. Víctor Mercante (1870-1934) egresó de la Escuela Normal del Paraná y trabajó como director general de Escuelas en San Juan, donde en 1891 creó el primer laboratorio de psicofisiología experimental. Se desempeñó luego como director de la Escuela Normal de Mercedes (Buenos Aires) y dirigió la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Plata entre 1906 y 1914, que constituyó la base para el establecimiento de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la cual fue decano. Asimismo, dirigió los *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* y los *Archivos de Ciencias de la Educación* y trabajó como inspector general de enseñanza secundaria. Rodolfo Senet (1872-1938), quien dio forma de disciplina a la psicología infantil en nuestro país, egresó de la Escuela Normal de Profesores de Buenos Aires, fue secretario y profesor de la Escuela Normal de Mercedes, ocupó distintos cargos directivos en escuelas normales y fue nombrado director de Instrucción Pública por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública Saavedra Lamas en la década de 1910.

y clasificar las causas y características de la criminalidad infantil y de las enfermedades físicas y mentales que afectaban a niños y jóvenes, y por dejar asentadas las modalidades de tratamiento más adecuadas para cada caso. Tres supuestos estructuraron sus interpretaciones: la heterogeneidad de la población infantil, que incluía en su seno seres enfermos y delincuentes activos o potenciales; la necesidad de diferenciar y clasificar a los sujetos que componían ese conjunto a fin de intervenir de un modo específico sobre los seres peligrosos para el cuerpo social, y la existencia de una correlación entre la evolución filogenética y la evolución ontogenética, lo que significa que cada individuo, en su evolución, pasaba por las mismas fases que habían atravesado las especies que le precedieron, si bien lo hacía según un ritmo subjetivo, de acuerdo con los principios de la ley biogenética formulada por Ernst Haeckel (Mercante, 1902; Senet, 1905).

Según esta perspectiva, las tendencias criminales eran tan naturales en el niño como lo habían sido en el hombre primitivo, pero luego, gracias a la formación de los centros inhibitorios, o del sentido moral, se reducían a un estado latente con lo que “aún el desequilibrado y el criminal nato, se hace cada vez más bueno”. No obstante, esta metamorfosis variaba en rapidez y resultados “según el sino hereditario que traiga y la acción de los medios que lo rodean” (Mercante, 1902, pp. 34-35; Senet, 1905). En sintonía con las posiciones internacionales dominantes a comienzos del siglo XX, los positivistas locales consideraban que la herencia constituía el determinante exclusivo de las conductas inapropiadas solo cuando existían retrasos mentales o psicopatologías graves, pues se entendía que la debilidad mental iba acompañada de insuficiencia ética (Ciampi, 1920, p. 395). Pero era más común que los sujetos que habían transgredido la ley —o que se esperaba que lo hicieran— estuvieran sometidos a un cúmulo complejo de influencias hereditarias y mesológicas, que en cada caso habían impedido la “normal” inhibición de las tendencias antisociales.

La apelación a un conjunto de variables para explicar las transgresiones morales constituyó la regla entre los positivistas. Así lo prueban las conclusiones de los estudios a los que los profesionales vinculados al sistema judicial sometieron a los menores imputados, procesados o condenados por la comisión de delitos para expedirse sobre su posesión de discernimiento y, por ende, sobre su responsabilidad y su culpabilidad.¹⁰ Las explicaciones multicausales que solían presentarse en esos documentos estaban íntimamente ligadas con la voluntad de exhaustividad en la búsqueda de información que guiaba a sus autores. Como muestra de tal intención, basta transcribir el modelo de ficha que utilizaba Mercante en su estudio de los menores detenidos en la Cárcel de Mercedes, que incluía los siguientes ítems:

1- Hechos de su conducta. Raza, temperamento, tendencias, factor antropológico, estigmas. 2- Acción física. 3- Acción doméstica. 4- Acción social. 5- Acción escolar. 6- Desarrollo de las aptitudes alcanzado por la acción de los factores anteriores: a) aptitudes físicas é industriales; b) instinto, carácter, sentimiento y sentido moral; c) aptitudes perceptivas; d) aptitudes meditativas; e) aptitudes expresivas; f) atención, memoria, raciocinio, imaginación (Mercante, 1902, p. 37).¹¹

¹⁰ El Código Penal de 1886 establecía la inimputabilidad de los menores si tenían menos de 10 años, en tanto los mayores de esa edad y menores de 15 años podían ser juzgados como adultos si se demostraba que habían actuado con discernimiento y condenados a un tercio de la pena que hubiera correspondido a un adulto, aunque no podía condenárselos a presidio ni aplicarse contra ellos la pena de muerte. Tales disposiciones se modificarían en 1919 con la sanción de la Ley de Patronato. En los *APCCA* se publicaron los resultados de estudios sobre menores detenidos en instituciones de castigo llevados adelante con fines meramente investigativos, e informes periciales y sentencias judiciales que tenían como objeto a menores procesados. Vale recordar que el acceso a estos fragmentos de documentos judiciales referidos a menores es excepcional, y sólo posible por su carácter de éditos.

¹¹ Estas indagaciones formaban parte de una investigación más amplia que tenía como segundo espacio de realización la Escuela Normal de la misma ciudad y

No es sorprendente que la aplicación de grillas tan minuciosas condujera a la redacción de informes cuyos contenidos y conclusiones resultaban sumamente variados. En efecto, los protagonistas de las historias de vida plasmadas en los informes y en las sentencias resultaron ser argentinos o inmigrantes, presentar tipos físicos de toda clase, tener diferentes grados de instrucción e inteligencia, no haber ido a la escuela o haber concurrido algún tiempo, con extraordinarios o pésimos resultados según el caso, provenir de hogares bien constituidos con padres trabajadores o de hogares signados por la enfermedad física y mental y la violencia —aunque siempre de origen popular—, presentar o no anomalías psíquicas, físicas y/o nerviosas, habitar en áreas urbanas o rurales, ser buenos trabajadores o ser reacios al trabajo... A todas luces, el intento de determinar con precisión extrema los factores hereditarios y/o sociales que habían inducido o inducirían el delito *en cada individuo* propició la elaboración de explicaciones tan específicas —*únicas*, en realidad— que no es evidente cómo hubieran podido ser reunidas en tipologías generales que estuvieran en la base de modelos terapéuticos, tal como pretendían los positivistas.

De cualquier manera, los discursos estaban atravesados por algunos núcleos de sentido compartidos, como el de la irrelevancia de que los niños y jóvenes imputados hubieran o no transgredido la ley a la hora de recomendar su internación, que devendría axial en el sistema penal-tutelar de menores a lo largo del siglo XX. Tal era el punto de vista, por ejemplo, de los doctores Carlos de Arenaza y Juan Raffo, médicos de la Cárcel de Encausados, quienes al evaluar el caso de un joven de 15 años encerrado allí por su presunta complicidad en el hurto de ropas declaraban que a pesar de [su] irresponsabilidad (...), no creemos que en ningún caso deba ser puesto en libertad, por cuanto

que respondía al afán del pedagogo de realizar un estudio metódico del niño, tarea nunca emprendida en el país, para poder determinar las variables que determinaban la conducta humana.

si la sociedad no tiene el derecho de castigar á un enfermo irresponsable, tiene el de precaver á sus miembros de los ataques y peligros á que la permanencia de inconscientes en su seno le exponen; y C. es un sujeto peligroso (Arenaza y Raffo, 1919, pp. 494-495).

Habían deducido que C. era un “degenerado físico y psíquico con taras hereditarias”, “pervertido”, “de débil voluntad y muy sugestionable”, “falta de sentimientos afectivos y morales” y de “discernimiento incompleto” a partir de una evaluación extensa de su medio familiar y social y teniendo en cuenta, sobre todo, sus prácticas sexuales con una mujer mayor y con hombres desconocidos (Arenaza y Razzo, 1919, 494-495). En este y otros casos, la recomendación de internación derivaba de la constatación del desarrollo de conductas consideradas inadecuadas por parte de los menores y no de la comprobación de que estos hubieran violado alguna ley. Lo importante era detectar a tiempo las desviaciones en el desarrollo moral de ciertos niños, por lo que resultaba irrelevante si las mismas se expresaban o no por medio de la comisión de delitos, siendo éstos meros indicadores —entre otros posibles— de una carencia que hacía falta subsanar por medio de la educación. Como resultado, todos los proyectos y realizaciones legislativos e institucionales de la etapa dirigidos a los niños “desviados” (entre los cuales se distingue la Ley de Patronato) tuvieron como destinatarios a un vasto y heterogéneo conjunto de niños y jóvenes que abarcaba desde los huérfanos hasta los delincuentes.

Aunque en estos documentos no se realizaron declaraciones acerca de la terapéutica que correspondía aplicar en cada caso, se subrayó la imposibilidad de enviar a los menores a la clase de instituciones que hubieran requerido —porque no existían— y se convino en que “a falta de asilos especiales” fueran enviados a la Colonia Agrícola Industrial de Varones de Marcos Paz (fundada en la localidad homónima de la provincia de Buenos Aires en 1904) “que reúne algunas de las condiciones para tentar su curación y reforma” o al Hospicio de las

Mercedes. Había que evitar que estuvieran alojados en las cárceles de encausados o condenados con los adultos, porque eran focos de perversión quizá más insidiosos que un entorno familiar desfavorable y que la calle (Arenaza y Raffo, 1919, pp. 494).¹²

Lo que sí aparece con claridad es la idea de que la terapéutica para los menores debía basarse en la educación. Partiendo del postulado de que el carácter incompleto del desarrollo psíquico infantil implicaba que el sentido moral de los niños fuera rudimentario, se llegaba a la conclusión de que la educación que recibieran determinaría la inhibición o la profundización de las tendencias antisociales de las que eran portadores por naturaleza. Así, la educación negativa ó mal entendida... crea por sí sola la predisposición criminal; bien adaptada, por el contrario, atenúa ó paraliza influencias indirectas y no se ha demostrado que esté absolutamente desarmada contra las predisposiciones directas. Fracasaré sin duda algunas veces, pero conseguiré prevenir el crimen en el mayor número de casos (...) Puede decirse que la “herencia es la ley”. Pero es muy distinto de la “herencia es fatal”, y más de una vez hemos visto á la educación severa y racional, que adapta el individuo al medio social (...) modificando enojosas tendencias hereditarias... (Rodríguez, 1904, p. 3)

La confianza en la regeneración de los niños y jóvenes por medio de la educación —esperanza poco consistente en el discurso positivista sobre los adultos— constituía un principio rector del pensamiento

¹² La internación de los menores en instituciones específicamente diseñadas para su tratamiento constituía una práctica extendida en los países que funcionaban como modelos para los científicos locales, donde, desde la década 1820, comenzaron a instalarse reformatorios y colonias rurales de reforma, híbridos surgidos de la mixtura de la escuela, la cárcel y el asilo (Forlivesi *et al.*, 2005; Pisciotta, 1994; Schlossman 1998). Llamativamente, en los APCCA no hay propuestas sobre el tipo de establecimientos a los que deberían ser derivados los menores, contrastando con los exhaustivos desarrollos del tema presentes en autores menos vinculados al positivismo, como el doctor Alberto Meyer Arana prestigioso médico, miembro del Patronato de la Infancia y director de la revista *Higiene Infantil* (Meyer Arana, 1906).

sobre la infancia y la minoridad, aunque no se encontraba ligada a una imagen romántica de la niñez. Por el contrario, la afirmación de Mercante de que “el positivismo, después de considerar la parte bella de esta edad, ha estudiado los defectos” (Mercante, 1902, p. 35) se hacía carne en las crudas descripciones de los niños que aparecían en la revista, donde tendía a describírselos como una flora abundante y matizada de crueldades, intrigas, ambiciones, odios, venganzas, deprecaciones, mentiras, celos, iras, traiciones, caprichos, grescas, vicios, deseos violentos, impulsiones fulminantes, conciencias inestables y veleidosas, que en un momento dado, concluyen en el delito purgado por el poético muñeco en el correccional (Mercante, 1902, p. 34).

Esas duras expresiones —que por su condición de “descripciones objetivas de la realidad” se pretendían desprovistas de toda valoración moral— no alcanzaron para ocultar el optimismo que trasuntaban los investigadores, basado en la creencia de que el conocimiento de las características y de las modalidades de la evolución psíquica infantil les permitiría idear estrategias para garantizar el cumplimiento de los principios de la biogenética, en los casos normales, y para reencauzar a los sujetos que hubieran desandado el camino de la normalidad. Para ello se contaba con el espíritu de imitación del niño, que solía garantizar que los hechos sociales que observaba a diario en el hogar y en la escuela operaran como eficaces modeladores de su conducta.

Sin embargo, su capacidad de imitación resultaba nefasta cuando el menor se hallaba sometido a personas y a entornos perniciosos, entre los que se destacaban los padres. Pobres o miserables, dedicados al alcohol o a la prostitución, víctimas de taras y enfermedades congénitas o adquiridas como consecuencia de sus prácticas adictivas o sexuales, violentos, renuentes o inhábiles para el trabajo, eran incapaces de brindar a sus hijos los elementos indispensables para la supervivencia y para su formación moral. Impelido por la avaricia de sus progenitores (que solo veían en él un objeto de explotación), azuzado

por la necesidad, o simplemente intentando huir de la violencia y de las estrecheces de su hogar, el niño se lanzaba a las calles, adentrándose en un camino decadente que lo conducía en forma directa hacia el mundo del delito.

Una vez en la calle, otros adultos y menores de mala vida lo contagiaban con sus ejemplos, pero lo que terminaba de corromperlo era su caída en prisión (De Arenaza, 1919), como explicaba Francisco de Veyga —creador, según Ingenieros (1920), de la psicopatología forense en nuestro país—: el verdadero germen de la carrera [delictiva] se efectúa en las calles, al amparo de la libertad sin control que allí se goza. (...) la casi totalidad de esos menores, son niños escapados del hogar que se lanzan á la vida errante, sosteniéndose con pequeñas comisiones que apenas le dan para comer; de allí pasan al delito, tomando parte en hechos más o menos leves, como auxiliares, cuando no se adelantan al futuro haciéndose por si mismos delincuentes. Y entonces, ya sea por su vagabundaje ó ya sea por su complicidad en hechos delictuosos, este menor no tarda en ser aprehendido, procesado y condenado y si al entrar en la cárcel sus aptitudes para el oficio todavía no se han diseñado sino á título de esbozo, allí va á sentirse en plena posesión de su capacidad y completar su aprendizaje (...). En la cárcel es donde el adolescente vagabundo, recluso allí por algún delito leve, extraño la mayor parte de las veces á sus futura especialización, se pone en contacto con los sujetos ya avezados al oficio.... (De Veiga, 1910, pp. 519-520).

Todos los autores compartían la idea de que la ciudad era el escenario indiscutido en el que cobraba vida el problema de la minoridad, pero algunos señalaban que no era solo el contacto con delincuentes o la comisión de delitos lo que pervertía a los niños que transitaban a sus anchas por el espacio urbano, poniendo especial atención en señalar los riesgos que entrañaba el goce de una libertad extrema, que les permitía dedicarse a la mendicidad a todas horas del día y de

la noche (...) inventando... una red de mentiras irritantes que á fuer de repetidas, embotan su sentido moral y perfeccionan los hábitos de mendicidad y de holgazanería, estimuladas por los padres y toleradas por las autoridades públicas (Rodríguez, 1904, pp. 4-5).

Entre los artículos dedicados a describir la relación entre el “vagabundaje” infantil y el delito, ninguno alcanzó tanta celebridad como “*Los niños vendedores de diarios y la delincuencia precoz*” de José Ingenieros (1908).¹³ Probablemente, su profundo impacto en los medios positivistas y no positivistas respondió más a la posición que había alcanzado su autor en el universo intelectual que a la solidez argumentativa o a la originalidad del texto, cuya única particularidad consistió en estudiar el caso de los niños vendedores de diarios con mayor minuciosidad que sus colegas.¹⁴

Ingenieros presentó los resultados de una investigación basada en la observación y entrevista de unos 500 vendedores y exvendedores de diarios de entre seis y 18 años realizadas en la redacción de *El Tiempo* y en el Depósito de Contraventores, y en las informaciones que le proporcionaron directores de diarios y dos exdirectores de la Casa Correccional de Menores Varones y del Refugio de Menores. Partiendo de la constatación de que la herencia degenerativa de los niños que había observado era poco pronunciada, concluyó que muchos se habían convertido en delincuentes a causa de su inserción en el ambiente de los niños vendedores de diarios, principal puerta de entrada al vicio y al crimen precoz que hacía germinar en ellos la más pequeña larva antisocial que incubaran, por lo que aquel debía ser suprimido.

¹³ Publicado previamente en los *Anales del Patronato de la Infancia*, Año XIII, T XIII, n.º 4-5, abril/mayo de 1905.

¹⁴ No es casual que Ingenieros se haya ocupado de los vendedores de diarios, ya que a comienzos de siglo estos se habían transformado en una suerte de paradigma del niño pobre trabajador, como lo prueban la cantidad y la diversidad de textos que les fueron dedicados (artículos periodísticos, obras teatrales, textos escolares y textos científicos). Sobre los canillitas, Zapiola (2007).

Pero, ¿qué pasaba con los niños que no pertenecían a los sectores populares? De acuerdo con los principios que guiaban la evolución psíquica y moral del ser humano, no solo los niños que carecían de la protección de una familia o que eran *habitués* de las calles porteñas estaban llamados a caer en el vicio. Incluso aquellos menores de edad que no se hubieran abandonado a la holgazanería o a sus propias tendencias de imitación “de todo menos lo hermoso” estaban sometidos, gracias a la instrucción escolar, á la tortura de programas incoherentes que ponen, en sus cerebros, las bases de esa disepsia intelectual, esa senilidad prematura que inhabilita más tarde á millares de argentinos para la solución de problemas más profundos (...) El niño, por lo común, se somete sin protesta, ó bien se subleva, entregándose á la haraganería y la indisciplina escolar, insinuándose así en la vía del reproche y del castigo, cuya influencia es a menudo desastrosa para su moral futura... (Rodríguez, 1904, pp. 5-6).

Estas palabras no reflejan un punto de vista aislado, sino que se inscriben en la tendencia, con frecuencia desplegada por los positivistas, de criticar a la escuela pública con mordacidad. De hecho, los representantes más prestigiosos de esta corriente, como Senet y Mercante, consideraban que era muy cuestionable la efectividad educativa de una institución en la que todos los tipos físicos y psíquicos infantiles eran agrupados en clases únicas y sometidos a planes de estudios estandarizados que no contemplaban las necesidades y posibilidades de cada sujeto, en la que primaba una enseñanza enciclopedista y memorística que soslayaba la relación entre el alumno y la naturaleza, y en la que la instrucción moral se reducía al estudio de ciertas lecciones en vez de incluir una dimensión práctica. Apreciaciones que nos invitan a repensar la relación entre el positivismo y la construcción del sistema público de instrucción primaria y secundaria en términos menos lineales que los canónicos.¹⁵

¹⁵ Ver, por ejemplo, Puiggrós (1996).

Por añadidura, ni la asistencia a la escuela ni la posición económica o social podían impedir que los niños que circulaban por la ciudad entraran en contacto con los ejemplos corruptores del folletín gauchesco y del “incalificable” drama criollo, que habían llevado a gran parte de los adolescentes —incluso a algunos de familias respetables— á hábitos reprensibles de holgazanería (...) en esas horas dedicadas al monótono rasgueo de la guitarra, á la adopción de actitudes y lenguaje de taberna, ó á sonar en algunas de esas proezas que, tarde ó temprano, daría con ellos en la cárcel (Rodríguez, 1904, pp. 4-5; De Silveyra, 1916).

Finalmente, la exhibición libre de películas cinematográficas que reproducían escenas criminales y otros hechos contribuían a la corrupción moral de la infancia por las vías de la sugestión, puesto que “el cerebro del niño... se asemeja a una placa fotográfica, que todo lo graba” (Rodríguez, 1904, p. 670; De Silveyra, 1920).

Si no se prestaba mayor atención al tipo de educación que recibían y no se limitaba la extrema libertad de la que gozaban, los niños seguirían alcanzando la pubertad constituyendo “el fértil terreno preparado por la herencia y el medio donde, en un momento oportuno, pueden germinar, como en un invernáculo, todas las predisposiciones mórbidas” (Rodríguez, 1904, p. 670; De Silveyra, 1920). No había que olvidar que esa era la edad de oro del onanismo, la histeria, la epilepsia, la edad en que se reciben los ataques de reumatismo, la tuberculosis y la fiebre tifoidea, que ponen en juego una especie de fuerza de gravedad mórbida que dá en tierra con el edificio, en el equilibrio inestable de la inteligencia y el sentimiento. En ese período indefinible de la vida, todos hemos tenido las pretensiones del hombre maduro y la inexperiencia del niño, agujoneados por el estímulo de una libertad precoz que, en otros pueblos y razas, sólo se adquiere cuando el carácter se ha esbozado en razgos enérgicos (...) De los 15 á los 20 años un mundo se abre á las pasiones de todo

género que tan prematuramente aparecen en nuestro ambiente urbano (Rodríguez, 1904, pp. 7-8).

Así, podían surgir delincuentes y “anormales” en todos los estratos sociales. No obstante, los discursos positivistas sobre la infancia y la minoridad bascularon entre la adhesión a una concepción universalista del desarrollo psíquico humano y la proliferación de intervenciones ocupadas en explicar por qué las desviaciones eran mucho más factibles de aparecer entre las “clases pobres” que en cualquier otro grupo. Para justificar ese punto de vista, los profesionales adujeron que la exposición de los niños y de los jóvenes pobres a herencias y medios desfavorables los tornaban especialmente proclives a padecer desviaciones morales, lo que resultaba lógico dentro del paradigma explicativo escogido. Pero a decir verdad, sus argumentos reflejaban más el punto de partida del análisis que su conclusión: los criminólogos se encontraron en las cárceles, asilos y departamentos de policía en los que llevaron adelante sus investigaciones con niños y jóvenes casi exclusivamente provenientes de los sectores populares —¿qué otros podían ser encarcelados por sus conductas inapropiadas?—, y al estudiarlos *solo a ellos* abonaron una imagen tautológica según la cual pobreza, enfermedad y delincuencia conformaban un todo interrelacionado.

Consideraciones finales

El recorrido exhaustivo por una serie de artículos publicados en una de las principales revistas científicas de comienzos del siglo XX nos ha permitido identificar el modo en que los positivistas concibieron la relación entre infancia, educación y minoridad. Pudimos comprobar, en primer lugar, que la educación constituyó un elemento central en las reflexiones ocupadas del desarrollo psíquico y moral de los niños. Ausente o errada, constituía el principal motivo de su desvío. Bien dirigida, en cambio, era considerada como la clave del desa-

rollo de la normalidad infantil y como la estrategia privilegiada para la regeneración de los menores. Pero, para ello, debía ser repensada, pues la escuela pública resultaba obsoleta y poco formativa para los niños normales, en tanto, como hemos demostrado en otros trabajos, los menores anormales necesitaban ser internados en instituciones de reforma urbanas o rurales (Zapiola, 2014). Postulados que cuestionan el nexo, —hasta hace poco pensado como lineal— entre positivismo, normalismo y escuela común.

En segundo lugar, nos fue dado apreciar la posición diferencial que ocuparon los niños y los adultos “anormales” en los discursos criminológicos argentinos. Contrastando con las altas expectativas referidas a las posibilidades de regeneración de los menores, la reforma de sus progenitores no fue presentada como un asunto de interés del Estado, o siquiera como una posibilidad. Por el contrario, los expertos plantearon la relación entre la ausencia de hogar (o mejor dicho, la anormalidad y la amoralidad de las configuraciones domésticas populares, que impedían la formación de verdaderas familias u hogares) y el desvío infantil como una ley sociológica.¹⁶ En versiones simplificadas, esa idea fue apropiada por funcionarios, profesionales y benefactores de diversos rangos y adscripciones políticas e ideológicas, y se convirtió en el principal argumento para legalizar el derecho del Estado de separar a los niños caracterizados como “material o moralmente abandonados” y/o “delincuentes” de los padres y los ambientes deletéreos, y de transformarse en su tutor en forma provisoria o definitiva. Ciertamente es que, a través de los años, se fueron propiciando otras formas de intervención sobre los hogares pobres que buscaron preservar el binomio madre-hijo (Billorou, 2006; Biernat y Ramacciotti, 2008). Pero estas debieron convivir con la estrategia de expropiación de los niños de los hogares “errados”, pieza clave de

¹⁶ Sobre positivismo y hogares populares ver Aguilar (2014).

las políticas públicas de menores hasta la derogación de la Ley de Patronato en 2005.

En tercer lugar, constatamos la centralidad de la idea de que, tratándose de menores, el hecho de que ciertos niños y jóvenes hubieran cometido o no delitos, o el tipo de delitos que hubieran cometido (usualmente “hurto” o “complicidad en hurto”), no constituían variables relevantes para decidir la separación de su entorno familiar y su eventual institucionalización o “colocación” (o más tarde, su adopción) en el marco de hogares decentes. Lo que había que tener en cuenta era el incumplimiento de ciertas normas de conducta (ubicación en determinados espacios, sujeción a la autoridad adulta, asistencia a la escuela o desarrollo de determinadas actividades laborales en el caso de que se tratara de miembros de los sectores populares) y las ya mencionadas incapacidades de sus padres, supuesto presente en todos los proyectos y realizaciones legales e institucionales del período y persistente a lo largo del siglo XX.

Las investigaciones de los últimos quince años han demostrado que las ideas positivistas estuvieron muy lejos de trasvasarse linealmente a las prácticas. En lo que hace a la infancia y la minoridad, esto se debió, entre otros motivos, a que el universo de seres interpelados por la cuestión de la minoridad fue heterogéneo y conflictivo. En él convivieron actores ligados a distintos medios profesionales y sociales, entre los cuales pueden incluirse, además de los médicos, criminólogos, pedagogos y jueces positivistas, los “educacionistas” —es decir, maestros y pedagogos vinculados al sistema público de instrucción— que tendían a depositar mayores expectativas en la escuela pública como mecanismo de inclusión social; los funcionarios de distinto rango responsables por las acciones de gobierno, que suscribían a los principios básicos del positivismo pero también se hallaban atravesados por la ideología liberal y constreñidos por el “realismo” político y económico; los benefactores, imbuidos de representaciones en las

que eran fundamentales los elementos de orden religioso y la idea de caridad; además de los socialistas, los anarquistas y las feministas, y, por supuesto, las familias y los niños objeto de intervenciones estatales, que pensaron y utilizaron las leyes y las instituciones estatales de modos que no siempre coincidían con los de sus creadores y sostenedores. Por otro lado, las ideas positivistas no eran sencillas de encarnar en prácticas. Como hemos visto, la premisa de adecuar el tratamiento terapéutico a las cualidades de cada sujeto hacía difícil pensar en instituciones concretas que fueran aptas para tal fin.

A pesar de ello, algunas de las categorías y argumentos positivistas, desprendidos de las teorías generales que les daban sustento, pero no por ello menos efectivos, se convirtieron en una suerte de lenguaje de sentido común empleado por los funcionarios y otros actores sociales y políticos para fundamentar intervenciones estatales (legales, judiciales, institucionales, educativas) sobre ciertos niños de los sectores populares convertidos en menores. Los principales fueron la responsabilidad de los padres en el desvío infantil, la consecuente necesidad de desmembrar ciertos núcleos familiares para lograr la regeneración de los niños y la irrelevancia de la comisión de delitos por parte de los niños y jóvenes de los sectores populares para decidir su encierro, principios que pervivieron en espacios académicos y no académicos a lo largo del tiempo, y repercutieron de modo significativo en las estrategias de gobierno de las infancias populares. Probablemente, esa perdurabilidad tenga que ver con que se trataba de núcleos de sentido presentes en otros paradigmas teóricos y en otras prácticas profesionales, e incluso en los saberes no expertos.

En la lucha por la consecución plena y universal de los derechos de niñas, niños y adolescentes, y ante el desafío de implementar los nuevos corpus legislativos referidos a la infancia a escala latinoamericana, vale la pena revisar esos núcleos de sentido, pilares del modelo tutelar, para seguir desnaturalizándolos toda vez que resulte necesario.

Fuentes consultadas

Archivos de Psiquiatría, Criminología y Ciencias Afines (APCCA).

Referencias bibliográficas

- Adelman, J. (2000). El Partido Socialista Argentino. En M. Lobato (comp.), *Nueva Historia Argentina: El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)* (pp. 261-290). Buenos Aires: Sudamericana.
- Aguilar, P. (2014). *El hogar como problema y como solución. Una mirada genealógica de la domesticidad a través de las políticas sociales. Argentina, 1890-1940*. Buenos Aires: Ediciones CCC.
- Alonso, P. (2000). *Entre la Revolución y las urnas. Los orígenes ideológicos de la Unión Cívica Radical y la política argentina en los años '90*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Biernat, C. y Ramacciotti, K. (2008). La tutela estatal de la madre y el niño en la Argentina: estructuras administrativas, legislación y cuadros técnicos (1936-1955). *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 15(2), 331-351. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702008000200006>
- Billorou, M. J. (2006). *La construcción de la puericultura como campo científico y como política pública en Buenos Aires, 1930-1945*. (Tesis de Maestría). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.
- Botana, N. (1994). *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Caimari, L. (2004). *Apenas un delincuente. Crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: UBA- Miño y Dávila.
- Cesano, J. (2006). *En el nombre del orden. Ensayos para la reconstrucción histórica del control social formal en la Argentina*.

- Córdoba: Alveroni.
- Cesano, J. y Muñoz, D. (2010). *Inmigración, anarquismo y sistema penal. Los discursos expertos y la prensa. Córdoba y Buenos Aires, 1890-1910*. Córdoba: Alción Editora.
- Ciampi, L. (1920). *La asistencia de los menores. Consideraciones médico-pedagógicas*, RCPML. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- Cortés Conde, R. (1998). La economía de exportación argentina, 1880-1920. *Anuario IHES*, (13), 27-76.
- Daroqui, A. y Guemureman, S. (1999). Los menores de hoy, de ayer y de siempre. Un recorrido histórico desde una perspectiva crítica, *Delito y Sociedad*, 8 (13), 35-70. Recuperado de <http://catalogoiigg.sociales.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=82203>
- Del Castillo Troncoso, A. (2006). *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la ciudad de México, 1880-1920*. México: El Colegio de México.
- De Arenaza, C. (1919). *El alcoholismo entre los menores delincuentes*, RCPML. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- De Veyga, F. (1910). *Los lunfardos. Comunicación hecha a la Sociedad de Psicología*, APCCA. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- De Silveyra, A. (1916). *El cinematógrafo y la delincuencia*, RCPML. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- De Silveyra, Alfredo (1920). *El cinematógrafo y la delincuencia infantil*, APCCA. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- Devoto, F. (2009). *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Di Liscia, S. y Bohoslavsky, E. (2005). *Instituciones y formas de control social en América Latina 1840-1940. Una revisión*. Buenos Aires:

Prometeo/UNGS.

- Domenech, E. y Guido, L. (2003). *El paradigma del patronato. De la salvación a la victimización del niño*. Buenos Aires: Edulp.
- Falcón, R. (1982). *El mundo del trabajo, 1890-1914*. Buenos Aires: CEAL.
- Forlivessi, L., Pottier, G. et Chassat, S., dir. (2005). *Éduquer et punir. La colonie agricole et pénitentiaire de Mettray (1839-1937)*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- García Méndez, E. (1998). *Infancia. De los derechos y de la justicia*. Buenos Aires: Ediciones del Puerto.
- Ingenieros, J. (1902). *Valor de la psicopatología en la antropología criminal, Archivos de Criminología, Medicina Legal y Psiquiatría*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- Ingenieros, J. (1908). *Los niños vendedores de diarios y la delincuencia precoz (Notas sobre una encuesta efectuada en 1901), APCCA*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- Ingenieros, J. (1920). *La locura en la Argentina*. Buenos Aires: Cooperativa Editorial Limitada
- Lobato, M. (2000). Estado, gobierno y política en el régimen conservador. En M. Lobato, *El Progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)* (pp. 179-208). Buenos Aires: Sudamericana.
- Mercante, V. (1902). *Estudios de Criminología Infantil, APCCA*, Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional
- Meyer Arana, A. (1906). *Colonias para menores. Bases que han servido para la organización de la Colonia de Menores Varones (Marcos Paz)*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- Míguez, E. (2011). Población y sociedad. En E. Míguez (coord.), *Argentina. La apertura al mundo, 1880-1930* (pp. 207-262). Lima: Fundación Mapfre-Santillana.
- Oszlak, O. (1999). *La formación del Estado argentino*. Buenos Aires: Planeta.
- Pisciotta, A. (1994). *Benevolent Repression. Social Control and the American*

- Reformatory-Prison Movement*. New York: New York University Press.
- Platt, A. (1997). *Los "salvadores del niño" o la invención de la delincuencia*. México: Siglo XXI.
- Puiggrós, A. (1996). *Historia de la Educación en la Argentina. Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- Rizzini, I. (2002). The Chile-Saving Movement in Brazil: Ideology in the Late Nineteenth and Early Twentieth Centuries. En T. Hecht, (ed.), *Minor Omissions* (p. 165-180). Wisconsin: University of Wisconsin.
- Rocchi, F. (2000). El péndulo de la riqueza: la economía argentina en el período 1880-1916. En M. Lobato, *El Progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)* (p. 15-70). Buenos Aires: Sudamericana.
- Rock, D. (1997). *El radicalismo argentino 1890-1930*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rodríguez, F. (1904). *Estudios sobre el suicidio en Buenos Aires. La influencia de la edad y del sexo*. APCCA. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- Ruibal, B. (1993). *Ideología del control social. Buenos Aires 1880-1920*. Buenos Aires: CEAL.
- Salessi, J. (1995). *Médicos, maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la Nación Argentina, Buenos Aires, 1871-1914*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.
- Salvatore, R. (2000). Criminología positivista, reforma de prisiones y la cuestión social/obrera en la Argentina. En J. Suriano (comp.), *La cuestión social en Argentina, 1870-1943* (p. 127-158). Buenos Aires: La Colmena.
- Senet, R. (1905). *Período belicoso en la evolución psicológica individual*, APCCA. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- Schlossman, S. (1998). *Delinquent Children: The Juvenile Reform*

- School. En N. Morris and D. Rothman (eds), *The Oxford History of the Prison. The Practice of Punishment in Western Society* (pp. 325-349). New York: Oxford University Press.
- Sozzo, M. (2009). *Historias de la cuestión criminal en la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones del Puerto.
- Speckman Guerra, E. (2005). Infancia es destino. Menores delincuentes en la ciudad de México (1884-1910). En Agostoni, Claudia y Speckman Guerra, Elisa, *De normas y transgresiones. Enfermedad y crimen en América Latina (1850-1950)* (p. 225-254). México: UNAM.
- Suriano, J. (2001). *Anarquistas*. Buenos Aires: Manantial.
- Terán, O. (1987). *Positivismo y nación en la Argentina*. Buenos Aires: Puntosur.
- Terán, O. (2000). *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo. (1880-1910). Derivas de la “cultura científica”*. Buenos Aires: FCE.
- Vianna, A. (2007). *El mal que se adivina. Policía y minoridad en Río de Janeiro 1910-1920*. Buenos Aires: Ad-Hoc.
- Zapiola, M. C. (2007). Niños en las calles: imágenes literarias y representaciones oficiales en la Argentina del Centenario. En S. Gayol y M. Madero, *Formas de Historia Cultural* (pp. 305-332). Buenos Aires: Prometeo/UNGS.
- Zapiola M. C. (2009). Aproximaciones científicas a la cuestión del delito infantil. El discurso positivista en los *Archivos de Psiquiatría, Criminología y Ciencias Afines*, Argentina, comienzos del siglo XX. En M. Sozzo (comp.), *Historias sobre la cuestión criminal* (pp. 313-338). Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Zapiola, M. C. (2010). La Ley de Patronato de Menores de 1919: ¿una bisagra histórica? En L. Lionetti y D. Míguez (comp.), *Las Infancias en la Historia Argentina. Intersecciones entre Prácticas, Discursos e Instituciones (1890-1960)* (pp. 117-132). Buenos Aires: Prohistoria Ediciones.
- Zapiola, M. C. (2014). *Un lugar para los menores. Patronato estatal*

e instituciones de corrección, Buenos Aires, 1890-1930. (Tesis de Doctorado). Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires.

Zapiola, M. C. (2018). Estado e infancia en Argentina: reflexiones sobre un recorrido historiográfico. En Lionetti, L., Cosse, I. y Zapiola, M. C. *Historia de la Infancia en América Latina: discusiones, trayectorias y desafíos* (pp. 91-112). Tandil: Unicen.

Zimmermann, E. (1994). *Los liberales reformistas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Intelectuales, políticas editoriales y revistas en la circulación de las ideas educativas en instituciones de formación académica del trabajo social en la ciudad de La Plata (1960-1973)

Néstor Nicolás Arrúa

Introducción

Los aspectos educativos del quehacer profesional del trabajador social tienen un importante desarrollo desde los albores de la profesión en los inicios del siglo XX hasta la actualidad. La vasta trayectoria de cruces profesionales de trabajadores sociales y educadores en ámbitos laborales afines —en los aparatos escolares— conforma una rica trama de intercambios intelectuales que nutrieron sus prácticas sociales. Ahora bien, nuestro interés reside en la difusión y recepción intelectual de las principales tendencias teóricas en la disciplina de las Ciencias de la Educación en la carrera de Trabajo Social en la ciudad de La Plata entre los años 1960 a 1973.¹

¹ La denominación actual de la disciplina “Trabajo Social” tiene un uso generalista para nombrar a la disciplina y la profesión, y a sus agentes “trabajadores sociales”, que se ha impuesto progresivamente en nuestro país luego de la última dictadura. Utilizaremos el nombre “Servicio Social” para denominar a la disciplina, y “asistente social” para designar al profesional tal como era reconocido en los años 1950 a 1970.

Para el estudio de las carreras de Trabajo Social desde una perspectiva de la historia intelectual pensamos el concepto de *cartografía político-intelectual* (Arrúa, 2016) con el objetivo de demarcar espacial y temporalmente procesos de recepción intelectual, en la cual se expresan relaciones de poder, tendencias teóricas en alianza u oposición y luchas políticas e ideológicas entre los diversos actores que componen la institución educativa superior.

Partiremos de un análisis de la institución educativa superior en la cual se inscribe la carrera en relación con los procesos de modernización cultural y radicalización política (Terán, 2013) que atraviesan dichos ámbitos en la Argentina de los años sesenta. La renovación curricular en los programas de las asignaturas que conforman un plan de estudios sirve como botón de muestra de la modernización cultural. Resulta de vital importancia la función como intelectual de los docentes (Gramsci, 1975) a partir del vínculo entre la enseñanza de un conjunto de saberes sancionados y las tareas de difusión, recepción y apropiación de ideas (Tarcus, 2013) que desarrolla el mismo en otras esferas de su actividad.

En los años sesenta, el proceso de modernización académica y cultural en Argentina configuraría una serie de reformas curriculares y una renovación en las disciplinas humanísticas y sociales. En el año 1959 el gobierno desarrollista provincial, con el propósito de formar agentes con un perfil comunitario a tono con los requerimientos internacionales y las nuevas ideas de la intervención profesional, funda la *Escuela de Servicio Social* (ESS) situada en la ciudad de La Plata. En distintas asignaturas de la flamante carrera de asistente social se introducen nuevas tendencias teóricas modernizadoras que repercuten en la conformación del plan de estudios y los diseños curriculares.

Analizaremos las principales tendencias teóricas de las ideas educativas en dos coyunturas: a) en el período 1959 a 1966, dominan la escena intelectual las ideas de una pedagogía de síntesis y las políticas

editoriales de la editorial Humanitas y la revista *Selecciones del Servicio Social*, que poseen un enfoque modernizador católico asociado a la figura de Aníbal Villaverde y Gustavo Cirigliano a partir de su propuesta pedagógica grupal y el *role playing* durante los años sesenta; b) en el período 1969 a 1973, la crítica al sistema escolar y la ideología se entroncan con la temprana recepción de Paulo Freire y las demandas estudiantiles para su incorporación a los programas de estudio. Las políticas editoriales de izquierda de Siglo XXI y la revista *Hoy en el Trabajo Social* se cruzan con la lectura de la obra de Guillermo Savloff en la carrera de asistentes sociales de la Escuela de Técnicos de Bienestar Social de la ciudad de La Plata.

Modernización académica e ideas educativas en la Escuela de Servicio Social (1959-1966)

La creación de la Escuela de Servicio Social (ESS) del Ministerio de Acción Social bonaerense respondía a las necesidades estatales de aumentar la cantidad de agentes dedicados a las tareas de intervención social en la provincia de Buenos Aires, y también de generar espacios de formación de profesionales con un enfoque especializado en desarrollo de la comunidad. La formación de técnicos o expertos en la intervención sobre *comunidad* resulta ser predominante en los espacios públicos del Estado bonaerense bajo la gobernación del ucrista Oscar Alende. La política desarrollista del gobierno provincial se destacó por la ocupación de lugares de decisión de un conjunto de jóvenes intelectuales que asumen el papel de expertos en áreas como economía, acción social, salud pública y educación. En el área de educación se distinguen los cursos desarrollados por Guillermo Savloff en conjunto con la OEA sobre educación y desarrollo de la comunidad, en los cuales participaron profesionales de distintas disciplinas que se integrarían en instituciones educativas.

La ESS fue una iniciativa desarrollista del gobierno provincial que convocó a un conjunto de intelectuales de las universidades naciona-

les argentinas para impulsar la formación de agentes en esta nueva área de *expertise*: el desarrollo de la comunidad. En las nuevas carreras de asistentes sociales bajo la égida de las ideas desarrollistas predominó una formación humanista que desplazó la disciplina hacia las ciencias sociales en detrimento de una formación asociada al auxilio de las ciencias jurídicas (UBA) o las ciencias médicas (UNLP).²

En estos años se consagran los métodos de intervención social de “caso, grupo y comunidad”, con la introducción del último término en la coyuntura desarrollista fruto de la misión de la experta chilena Valentina Maidagán de Ugarte. Esta fue convocada por el gobierno nacional durante el año 1958 para realizar un relevamiento de la situación de las escuelas de servicio social en la Argentina. Su diagnóstico lapidario se tradujo en la gestación de nuevos espacios educativos para la formación de agentes.

En la ESS participaron dos docentes consagrados como “profesores catedráticos” de la Universidad Nacional de La Plata en las cátedras de Pedagogía y Psicología General - Psicología de Niños y Adolescentes: Ricardo Nassif y Luis María Ravagnan. En las materias de servicio social serán convocadas Eddy A. Montaldo³ y María Santángelo de la Escuela de Asistentes Sociales (EAS) de la Universidad de Buenos Aires; la primera de ellas participaría en el año 1968 del

² La formación de asistentes sociales centrada en la auxiliabilidad de las ciencias jurídicas se observa en la Escuela de Asistentes Sociales (UBA) dependiente de la Facultad de Derecho, mientras que la auxiliabilidad a la medicina se manifiesta en la Escuela de Visitadoras de Higiene Social y Enfermería (UNLP) que dependía de la Facultad de Ciencias Médicas.

³ Eddy A. Montaldo era asistente social y profesora de letras, docente durante los años cincuenta y sesenta en la EAS de la materia Psicología, becaria de la OEA, especialista en servicio social individual (*casework*), miembro del Comité Asesor Profesional de la revista *Selecciones del Social Work*, en la cual se encontraban Sela B. Sierra, Ángela Vigetti, y Egle Grela de Oriol, dirigida y editada por Aníbal Villaverde de la editorial Humanitas hasta el año 1970.

Comité Asesor Profesional de la revista *Selecciones del Social Work*, dirigida por Aníbal Villaverde.

La designación de Ricardo Nassif en el año 1960 ocurre en un momento de ascenso profesional y académico de este intelectual, que lo ubica como una figura “aglutinante y cohesiva” (Suasnábar, 2004, p. 106) de los diversos intelectuales-docentes que componen la carrera de Ciencias de la Educación en la UNLP. La búsqueda de prestigio académico y legitimación de saberes predomina en la designación de Nassif por parte de la ESS, que recurre a esta práctica en las distintas asignaturas. Lógicamente debe lidiar con las dificultades propias de una institución nueva: la falta de una tradición académica, los recursos financieros y la marca de “auxiliaridad” que posee la profesión en círculos intelectuales.

Ricardo Nassif fue convocado para la asignatura Pedagogía cuando se desempeñaba como director del Departamento de Ciencias de la Educación, y vicedecano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) entre 1961 a 1964. Este intelectual conformaría un plan de intervención en los debates educativos basado en la idea de una *pedagogía de síntesis* en la cual las ideas positivistas y tecnocráticas de la educación se encontrarían singularmente en la carrera de Ciencias de la Educación, reabierto en 1959. Nassif expresa una generación de transición (Suasnábar, 2004, p. 129) entre la secuencia de pedagogos positivistas iniciada en la UNLP con Víctor Mercante, Alfredo Calcagno y Nicolás Tavella, el espiritualismo y las ideas desarrollistas y modernizadoras de la educación (tecnocráticas) singularmente ensambladas en los planes de estudios de 1959 (Silber, 2011).

El programa de estudios presentado comienza por la definición de pedagogía en relación con la filosofía y ciencias auxiliares, con las tendencias pedagógicas actuales. La relación entre pedagogía y filosofía se encontraba mediada por el filósofo alemán Eduard Spranger (Silber, 2007), con un fuerte acento en la idea de cultura y ciencia que

conformaría el humanismo en Nassif con su propuesta de una pedagogía filosófica. El recorrido del programa de estudios de Nassif se divide en dos partes: la primera, llamada “general”, define el concepto de pedagogía y educación junto a los factores biológicos, psicológicos y sociales de la educación, un recorrido similar al expuesto en su libro *Pedagogía General*, editado por Kapelusz en Buenos Aires en 1958. En la segunda parte del programa, llamada “problemas educativos del desarrollo anormal”, nos encontramos con una serie de bolillas dedicadas a cada tipología consignada como “irregularidad” o “inadaptación” que se desvía de lo normal en lo educativo, siguiendo la clasificación de los factores en la primera parte, por ejemplo, “irregularidades físicas”, “irregularidades psíquicas”, “la irregularidad social”, “las inadaptaciones familiares”, “las inadaptaciones escolares”, “las inadaptaciones sociales”, y culmina con “el asistente social y la educación” (Nassif, 1958). La única bibliografía que utiliza sobre el servicio social es la elaborada por Naciones Unidas: *Formación para el Servicio Social* de 1956. Nuestros registros orales se alimentan de egresados en el año 1966 en adelante, por lo que no contamos con datos respecto a la actividad docente de Nassif en la ESS; por ello pensamos que ha sido una trayectoria breve la que ha unido al famoso pedagogo con la carrera de asistente social.

En los primeros años de la década del sesenta surge la editorial Humanitas en relación con una vertiente modernizadora de pedagogos católicos centrada en la dinámica de grupos y con una perspectiva comunitaria. La editorial era dirigida por Aníbal Villaverde, que había trabajado como traductor en la editorial Kapelusz —una empresa fundada en 1905 y dedicada a la realización de textos escolares— en la Colección de Pedagogía Práctica. Autor de numerosos libros de pedagogía, entre ellos, *Psicología Pedagógica* (1957) y *Dinámica de grupos y educación* (1967) junto a Gustavo F. C. Cirigliano a través de la casa editorial comandada por el primero. Su pareja, la destacada asistente

social Sela B. Sierra, tendrá a su cargo la colección editorial *Cuadernos del Servicio Social* y formará parte del Consejo Asesor de la revista *Selecciones del Social Work* editada y distribuida por Humanitas.

La actualización disciplinaria fue uno de los objetivos de la revista, mediante la difusión de textos norteamericanos del boletín de la *Nacional Association of Social Work* imbuidos en la sociología funcionalista. Constaba de una sección de artículos traducidos por miembros de la revista, una sección de Actualidad, Congresos y jornadas, Servicio Social en América Latina y Servicio Social en el mundo. Figura un Comité Asesor Profesional en el cual se encontraba Sela B. Sierra, Angela Vigetti, Eddy Montaldo y Egle Grela de Oriol. La revista *Selecciones del Social Work* contaba con la contribución permanente de Gustavo Cirigliano: esta alianza con el joven pedagogo y docente de la Universidad Nacional de La Plata tendió lazos entre las disciplinas de Trabajo Social y las Ciencias de la Educación.

En el número 11 de la colección editorial mencionada aparece el libro de Gustavo Cirigliano, *El "Role-Playing" una técnica de grupo en Servicio Social* (1964), un texto difundido entre los asistentes sociales para ser incorporado como material de lectura en las instituciones educativas de formación profesional. Mediante entrevistas a graduadas de la ESS de la ciudad de La Plata podemos asegurar que esta técnica de trabajo grupal descrita en el libro se utilizaba en las asignaturas Servicio Social de Grupo y Organización de la comunidad.⁴

La difusión de la técnica de representación de roles en grupos sociales es el principal objetivo del libro, para ser reproducido en los dispositivos sociales y las instituciones educativas del trabajo social. Esta afirmación se basa en tres razones. La primera, el formato breve del texto —45 páginas— permite la rápida captación de la técnica debido a la transcripción escrita de una grabación de audio en la cual se desarrolla una experiencia de representación de roles coordinada por

⁴ Entrevista a Silvia Salas (diciembre de 2012).

Gustavo Cirigliano. La segunda, la elección de cinco asistentes sociales con inserción laboral en diversas instituciones y dispositivos de la política social en nuestro país para el ejercicio de representación de roles que se transcribe en el libro (entre ellas, Esther R. Dengler, supervisora docente de la asignatura Organización de la Comunidad, en el Instituto de Servicio Social dependiente del Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social de la Nación y de la ESS de la ciudad de La Plata). Y la tercera, porque en el libro Cirigliano apela a un lector ávido de nuevas técnicas en el seno de la profesión.

Esta experiencia fue realizada por Gustavo Cirigliano en sus cursos de dinámica de grupos dictados en el Instituto Guidance de la Ciudad de Buenos Aires, que se encontraba bajo la dirección de Sela Sierra. La experiencia reproducida en el libro parte de la escenificación de una mujer humilde (cliente) que vive en una “Villa Miseria” con seis hijos y un marido con problemas de abuso de alcohol. Esta resulta ser abordada por cuatro asistentes sociales que toman cada una aspectos parciales de la problemática obteniendo una visión de conjunto hacia el final de la representación. Surge en el libro la demanda profesional de coordinación de las profesionales que actúan sobre un mismo caso bajo la expresión “unilateralidad” (enfoque parcial) o “integralidad” (coordinación de la intervención social).

En el libro aparecen diversas fotografías como registro visual de la experiencia. Podemos observar cómo la profesional que representa el papel de madre/cliente decide sacarse la chaqueta con su camisa blanca y pollera, mientras que las restantes intérpretes que personifican el rol de asistentes sociales siempre aparecen con pollera, camisa, suéter o chaqueta y con cartera en mano. La marca de la diferencia social entre cliente y profesional remite a la distinción de clase que se reproduce en la representación de las profesionales. La historia elegida se concentra en la mirada moralizante del comportamiento del hijo mayor (16 años) a partir del registro del ausentismo en la fábrica tex-

til. El registro del ausentismo en las fábricas posee una vasta trayectoria en la profesión (Arrúa, 2017), que se convierte en una observación moralizante del hijo y la familia.⁵ Posteriormente, se abordan en otras escenas el problema de la vivienda, la minoridad y los problemas de alcohol del marido. Si bien no hay afirmaciones que den cuenta de la época, la historia está en cada una de las escenas: la problemática de las villas miseria en los años sesenta del siglo XX, la centralidad en el mundo del trabajo fabril, la minoridad, y, especialmente, la intervención social sobre la mujer/madre (Grassi, 1989). Las intervenciones de las asistentes sociales están concentradas sobre la mujer, esta debe “cargar” con seis hijos y un marido borracho: la idea de la mujer/madre como soporte de la familia —aparato de Estado privilegiado del capitalismo— la sitúa en un papel protagónico de la disciplina. Asimismo, la familia resulta ser objeto de intervención cuando se escenifica la falla del hombre en su rol de *pater* como proveedor de ingresos y líder.

Las asistentes sociales representan sus prácticas profesionales en dosis de caridad y *toma a cargo*; esta última figura de la práctica profesional tiene como fundamento las ciencias sociales, la preocupación por lo humano en cada sujeto (Karsz, 2007), que induce a las profesionales a la adopción de determinadas actitudes: aconsejar, imponer formas de ser mujer o madre, e incluso encaminan al menor mediante la observación de su sociabilidad o la internación.

El humanismo como tendencia ideológica dominante en el trabajo social se configura como un problema de comunicación pasible de ser afrontado con técnicas que permitan la ilusión de claridad en el diálogo con otras personas. El autor afirma que:

⁵ Podemos registrar lo expuesto en el siguiente párrafo del libro: “A.S.: -Mire, señora, yo sé de chicos que han hablado con su hijo en la fábrica..., y que lo esperan ciertos muchachos de la zona que no son muy... recomendables...” (Cirigliano, 1964, p. 15).

Los Asistentes Sociales, por la naturaleza de su profesión, han de estar en permanente contacto con los demás. Su profesión sería impensable sin relaciones humanas. Necesitan, por lo tanto, auténtica comunicación, y ello exige los instrumentos adecuados, las técnicas que hagan posible esa comunicación, ese percibir al otro tal como es, ese percibirse a sí mismo percibiendo al otro, y todo el juego de interrelación que se produce (Cirigliano, 1964, p. 33).

Esta propuesta humanista enlaza una comunicación directa, transparente, reflejo de sí misma que parece plausible a partir de la aplicación de técnicas que mejoren la posibilidad de la autorreflexión comunicacional. El autor se vale de la idea de comunicación de “cosas en común” entre los seres humanos como una forma de reconocer al otro a partir de las tesis de John Dewey (Nassif R., Cirigliano G. 1961). Esta temática también será abordada cuando Cirigliano dedique un artículo en la revista *Selecciones de Servicio Social* (anteriormente *Selecciones del Social Work*) a la radio como técnica de comunicación masiva; allí insiste en la existencia de un campo de experiencia común que permite la comunicación entre sujetos. El autor se concentra en presentar la comunicación radial como una interacción entre sujetos en un medio masivo que podía ser utilizado como un servicio de acompañamiento, de información, de indicación del clima o de discoteca.

En las dos intervenciones del pedagogo en revistas y libros relacionados con el trabajo social enfatiza el trabajo con sujetos en desmedro de su consideración como objetos o “datos”, la interacción humana o el hombre desde una perspectiva humanista, en donde las técnicas modernas son un factor que facilita la comunicación al expandir las “cosas en común”. Estas ideas entran en crisis hacia fines de los años sesenta debido a la crítica a la neutralidad valorativa de las técnicas modernas en las ciencias sociales, que repercute en el trabajo social a partir de la recepción de dos intelectuales faro: Paulo Freire y

Louis Althusser. Estos dos autores tan distintos se encuentran juntos en lecturas combinadas alrededor de una crítica a la educación formal y los “aparatos ideológicos escolares”, como también en la politización de los agentes profesionales y los aspectos radicalizados de la “concientización” hacia los sectores populares.

Radicalización política y recepciones intelectuales en la ETBS (1969-1973)

Los cambios de la política social de la provincia de Buenos Aires determinarían la fusión de la ESS con la Escuela de Salud Pública en el año 1967, creándose así una nueva institución para la formación de técnicos y profesionales. De esta forma, la Escuela de Técnicos de Bienestar Social (ETBS) congregaría a diversas carreras asociadas al novel Ministerio de Bienestar Social bonaerense (Arrúa, 2016) desde el año 1968 cuando se localiza definitivamente en el edificio de calle 4 esquina 51 de la ciudad de La Plata.

En el año 1971, los estudiantes de la carrera de asistente social comienzan a estar disconformes con la docente de la asignatura Pedagogía General y Aplicada porque desarrollar contenidos positivistas en materia pedagógica, y un conservadurismo político. Los reclamos de renovación se relacionan con los momentos que estaba viviendo el movimiento estudiantil platense, con las constantes luchas contra el *limitacionismo* y la unidad obrero-estudiantil tras los acontecimientos del Cordobazo en el año 1969 (Raimundo y Castillo, 2012). Las protestas estudiantiles por renovación de contenidos y destitución de la docente fuerzan a que la coordinadora de la carrera en la provincia —la asistente social Isabel Pozurama—, por pedido del director inicie la búsqueda de un/a reemplazante para que se haga cargo de la asignatura.⁶

En los espacios de sociabilidad informales cercanos a la escuela donde se agrupaban, los estudiantes se pusieron de acuerdo en la

⁶ Entrevista a Isabel Pozurama (agosto de 2014).

no continuidad de la profesora aludida. Los contactos con otros estudiantes de carreras relacionadas a la salud dieron con el nombre de Raquel Coscarelli, que ya había accedido por concurso al dictado de diversas materias del Curso de Capacitación Docente dirigido a enfermeros profesionales de todo el país en la ETBS. Su nombre aparecía asociado a los reclamos de innovación: la pedagogía de Freire.

Ante la demanda estudiantil la institución finalmente designa a Raquel Coscarelli en reemplazo de la docente cuestionada, quien finalmente renuncia. La nueva docente participaba como ayudante de la cátedra Pedagogía General y Sistemática de Ricardo Nassif, junto a Julia Silber en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la UNLP. Sin embargo, decide organizar la asignatura Pedagogía General y Aplicada siguiendo el esquema de la cátedra de Introducción a las Ciencias de la Educación de Dora Antinori de Savloff, en la cual estaba participando como ayudante a cargo de una comisión de Trabajos Prácticos en la FaHCE.⁷

En ese momento se encontraba en proceso de cambio el programa de estudios de la cátedra de Dora Antinori a partir de la incorporación de bibliografía en boga de la editorial de izquierda Siglo XXI, o de escritos mimeografiados de Guillermo Savloff, y las tesis sobre la ideología de Louis Althusser. El inicio en Argentina de Siglo XXI en el año 1971, tras su desembarco en el año 1969 como distribuidora, significó un impulso a su crecimiento como editora de libros de izquierda especializada en las ciencias sociales y el pensamiento socialista (Sorá, 2018). La presencia de los títulos y autores de sus catálogos en los programas de estudios son un índice de la radicalización de los intelectuales en tiempos de dictadura (Antinori, 1970).

El auge de las teorías reproductivistas educativas se observa en el programa de Dora Antinori con la incorporación de las tesis althusserianas sobre la ideología y los aparatos escolares, que se relacionan

⁷ Entrevista a Raquel Coscarelli (junio de 2015).

con los textos publicados durante su estancia en Chile de Tomás Vasconi (Suasnábar e Isola, 2011).

Las ideas educativas radicalizadas de Guillermo Savloff vinculan los temas de la educación de grupos en comunidades rurales y urbanas a partir de su experiencia en barrios platenses.⁸ Según Savloff, la escuela en la comunidad debía ser un instrumento para romper con el subdesarrollo y propiciar el cambio social y político (Savloff, 1969).

En la asignatura a cargo de Raquel Coscarelli se enseñaba una bibliografía de comentaristas o fichas mimeografiadas de los autores prohibidos por la autodenominada “Revolución Argentina” demandados por los estudiantes, con el objetivo de sortear la censura, entre ellos a Savloff y Freire. Asimismo, se entroncaba con el uso del libro de Vicente de Paula Faleiros (1972), que posibilitaba el diálogo entre las teorías reproductivistas y Freire en el trabajo social. En su programa de estudios formalizaba una combinación de lecturas que incluían a Freire, Faleiros y Savloff, en donde las lecturas marxistas sobre estructura–superestructura facilitaban la introducción al estudiante en la teoría de Louis Althusser.⁹

La demanda de contenidos asociados a las ideas de Paulo Freire, especialmente de su libro *Pedagogía del oprimido* (1985), se comprende a partir la circulación de la revista *Hoy* (1969) en la ciudad de La Plata. Las ideas de Freire traspasan los límites de la asignatura relativa a los aspectos educativos a cargo de Coscarelli. La temática de la *concientización y emancipación del hombre* adquiere una importancia creciente en el mundo intelectual cristiano en diálogo con pensadores

⁸ La obra de Guillermo Savloff es citada reiteradamente por Ana Maria Cameira (1972) en su tesis de grado cuando analiza el trabajo social en la comunidad de Villa Montoro en La Plata. Vale recordar que Ana María Cameira era una profesional radicalizada, docente de la ETBS y miembro de la Asociación de Asistentes Sociales de la Provincia de Buenos Aires, asesinada por la CNU en abril de 1975.

⁹ Entrevista a Raquel Coscarelli (junio de 2015).

marxistas, cuyas consecuencias en el seno del grupo ECRO¹⁰ consideramos centrales para pensar la radicalización política en los profesionales del trabajo social.

La recepción intelectual de los escritos del brasileño Paulo Freire propiciará la articulación de lecturas que conformarán una crítica eficaz a las teorías sociológicas funcionalistas y a la neutralidad valorativa, en pos de una *transformación social*. Paulo Freire se convertirá en un “intelectual faro” para los asistentes sociales ligados a las perspectivas críticas de la modernización y el conservadurismo político.

El colectivo del grupo Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO) desempeñará un papel importante en la circulación de las ideas del pedagogo brasileño.

Los intelectuales pertenecientes a dicho grupo realizaban permanentes viajes a congresos y seminarios en América Latina. En el año 1969 se realiza el IV Seminario Regional Latinoamericano en Concepción (Chile); Juan Barreix (responsable editorial) viaja y expone sobre la alienación de los profesionales, compartiendo espacios con Sergio Villegas que presentaba el tema de la concientización en Freire, y la exposición del joven Manuel Rodríguez, estudiante de Servicio Social y vicepresidente de la Federación de Estudiantes Chilenos (FECH) sobre la rebelión de los jóvenes y el servicio social. A su regreso, Barreix edita un artículo de Paulo Freire titulado “El rol del trabajador social en el proceso de cambio”, en el número 16-17 de abril/mayo de 1969. Ese número transgrede la prohibición y censura impuesta al autor brasileño por la “Revolución Argentina”; en él se aborda el papel político que debe asumir el trabajador social. A pesar de hacer una crítica al rol prescriptivo del accionar profesional, el artículo realiza una operación similar al expresar las características del profesional comprometido:

¹⁰ Esquema Conceptual Referencial Operativo, que proviene de la psicología social de Enrique Pichón-Rivière, referente intelectual del colectivo editor.

Por todo esto, el trabajador social no puede ser un hombre neutro frente al mundo, un hombre neutro frente a la deshumanización; frente a la permanencia de lo que ya no representa los caminos de lo humano o al cambio de estos caminos. El trabajador social, en cuanto hombre, tiene que hacer y asumir su opinión. O se adhiere al cambio que se encauce en el sentido de la humanización verdadera del hombre, de su más ser, o queda en favor de la permanencia (*Hoy en el servicio Social*, 1969).¹¹

Se muestra partidario de la toma de posición, la participación política, la transformación radical ante la inviabilidad de las propuestas de cambio gradual. En dicho artículo, Freire afirma que: “En primer lugar, si él fuera el ‘agente de cambio’, no sería agente del cambio, sino agente del cambio de la estructura social”. La tesis del pensador brasileño es apropiada por Juan Barreix —referente principal del grupo— para determinar los nuevos objetivos del trabajo social en el año 1971: el *cambio* se convierte en *transformación*.

En la ciudad de La Plata, la revista *Hoy en el Servicio Social* circulaba mediante una red de distribución que ligaba a la Librería-Editorial ECRO con referentes del grupo en ámbitos educativos y profesionales, que se establecían como puntos de venta. En este período los responsables de la distribución y venta de la revista y libros de la editorial ECRO eran Oscar Toto, Hebe Ferreyro (ambos docentes de la ETBS) y Raúl Juárez.

La lectura de Freire era realizada por canales subterráneos a través de reproducciones parciales de *La educación como práctica de la libertad* (1971), editado por Tierra Nueva en Montevideo (Brugaletta, 2015), o de *Pedagogía del oprimido*, cuyos difusores fueron formados

¹¹ *Hoy en el Servicio Social*, 16-17 de abril/mayo de 1969. Posteriormente afirma que: “El trabajador social que opta por el cambio no teme a la libertad, no prescribe, no manipula; no huye de la comunicación, por el contrario, la busca o, más que la busca, la vive”. Vemos como critica el “deber ser”, pero se vuelve necesariamente prescriptivo en el párrafo del cuerpo del texto, una forma imposible de eludir en la coyuntura histórica.

por el pedagogo brasileño en su exilio en Chile. Artículos y reseñas de Freire aparecen en la revista *Cristianismo y Revolución*, y sus lectores en los años sesenta – setenta eran cristianos que radicalizan sus posturas políticas en tiempos de la reunión de los sacerdotes en Medellín que le darían forma a la Teología de la Liberación y que se *peronizan* en los años setenta (Lenci, 1998).

Cristianos radicalizados en diálogo con la circulación de las obras de intelectuales marxistas franceses en los años setenta componen uno de los rasgos sobresalientes de la escena intelectual de la *nueva izquierda*; por ejemplo, las traducciones de la intelectual pedagoga chilena Marta Harnecker de los libros de Louis Althusser que trajo importantes consecuencias en el trabajo social.

En esta coyuntura, las lecturas del filósofo comunista por los trabajadores sociales se insertan con la finalidad de consagrar a la práctica profesional como insumo teórico para responder a la distancia impuesta entre la teoría y la práctica (Vicente de Paula, 1972)¹², un posicionamiento ideológico ante la neutralidad metodológica y una crítica a la ideología dominante (Arrúa, 2014). Cristianos radicalizados, lecturas de Mao Tse-Tung, la recepción de Freire y Althusser, conforman esta figura arquetípica de la radicalización política de los trabajadores sociales en nuestro país.

En el año 1972 ingresa a la ETBS como docente Oscar Toto, reconocido referente de la revista *Hoy en el Trabajo Social* y del grupo editorial ECRO, en la asignatura Campos de Aplicación del Servicio Social. En ese momento, Oscar Toto había organizado el Departamento de Desarrollo Social en la fábrica Peugeot de Berazategui con asistentes sociales, diferenciándose de una visitadora social que se encontraba en el Departamento de Servicios Sociales (Arrúa, 2017).

¹² La relación teoría/práctica en su forma de aplicación de técnicas era duramente cuestionada por Vicente de Paula Faleiros en el artículo “Positivismo y dialéctica en el Trabajo Social”.

La experiencia profesional en la fábrica era transmitida en la asignatura, tanto en la ETBS como en la carrera de asistentes sociales en la Facultad de Derecho de la UBA, donde el trabajador social comenzó a dar clases tras la intervención de Marta Cantorna en el año 1973. En la asignatura Campos de Aplicación del Servicio Social, Oscar Toto recuerda que utilizaba la bibliografía editada por ECRO, y especialmente el libro de Faleiros (1972) junto a otros referentes intelectuales que permitían un diálogo entre el marxismo y el cristianismo radicalizado.¹³

Las discrepancias entre las tendencias teóricas modernizantes y radicalizadas del trabajo social en los años setenta se particularizan en la ETBS a partir de los intentos de unificar la formación académica de las asignaturas vinculadas a servicio social. Oscar Toto se oponía a que sostengan una visión unificada dado que difundía las ideas radicalizadas del grupo ECRO ante posturas de tipo modernizador que reproducían algunos docentes.

El aspecto modernizante al que se hace referencia cobraba forma en la carrera de asistentes sociales en los debates y críticas al concepto de *adaptación*. Un grupo de docentes y graduados se sintieron motivados a realizar la Licenciatura en Servicio Social de la Universidad Argentina “John F. Kennedy” con una mirada desarrollista y modernizadora que hacía hincapié en el concepto de *integración*.¹⁴

Las disputas docentes remiten a diferentes referencias teóricas al momento de elaborar una idea de la profesión, de sus alcances y sus

¹³ Oscar Toto menciona a Mao, Freire, Althusser y Faleiros, y especialmente a quien posibilitaba esos diálogos intelectuales: “Marta Harnecker era la mentora que teníamos en esos tiempos, el materialismo dialéctico, y es decir que yo tenía esa formación mezclada con la teología de la liberación” (entrevista a Oscar Toto, abril de 2014).

¹⁴ Motivadas por la directora de la carrera, Isabel Pozurama, un grupo de docentes se especializaría en la licenciatura mencionada, entre ellas, Elsa A. Gómez, de la materia Servicio Social de caso individual, proveniente de la Escuela de Servicio Social de Cáritas, y la joven egresada e integrante del Centro de Estudiantes, Sara Conte.

límites, en las cuales se movilizaban conceptos y se articulaban lecturas coyunturales, representaciones profesionales y malentendidos intelectuales.

La clásica acusación de un exceso en los aspectos teóricos en el análisis del trabajo social privilegiaba los aspectos técnicos del ejercicio profesional, al conformismo teórico que Oscar Toto cataloga como los “practicones”, que repiten una filosofía espontaneísta de la disciplina. Las lecturas althusserianas en torno al trabajo social en los años setenta hacían hincapié en los aspectos reproductivistas de los conceptos de ideología y práctica, ocluyendo otros aspectos de la subjetividad que también desplegaba la problemática teórica de Althusser. Estas lecturas están atravesadas por ciertos malentendidos, especialmente en torno a los sentidos de los términos “práctica” y “ciencia”. En el primero se lo asocia a “objeto” en la clásica dicotomía de la teoría del conocimiento entre sujeto–objeto que desestima Louis Althusser; en el segundo caso, se entremezclan una crítica a la neutralidad valorativa con la reproducción de los métodos “científicos”; asimismo, en el análisis de la ideología, se reintroduce el concepto de “consciencia” quedando en el plano de *lo político*, sin introducir la lógica del inconsciente predominante en la escena intelectual francesa.

Conclusión

Las ideas pedagógicas en los espacios educativos del trabajo social en la ciudad de La Plata están mediadas por el rol determinante de la UNLP, a través de sus intelectuales que se insertan en la carrera de asistentes sociales en diversas asignaturas de las ciencias sociales, medicina y derecho. El lugar central en el ámbito académico que ocupa la universidad determina los programas de la asignatura Pedagogía en la carrera de asistente social. Debemos tener en cuenta que dicha asignatura no se encontraba en la carrera de visitadoras de Salud Pública (UNLP). Su emplazamiento en el plan de estudios de la carrera de asistente social de la ESS y la ETBS se comprende en la medida que

brindaba una formación profesional gestada para desplazarse del rol de auxiliaridad de la medicina y el derecho.

Los dos momentos que hemos expuesto remiten a procesos de modernización cultural en los primeros años sesenta, y de radicalización política desde fines de la década hasta el retorno democrático con el gobierno peronista de Oscar Bidegain en la provincia de Buenos Aires. Estos procesos delineados por Oscar Terán nos permiten comprender la hegemonía de las ideas pedagógicas con un fuerte contenido humanista, el auge de la pedagogía de síntesis y de las técnicas de comunicación. En este sentido, las lecturas de Ricardo Nassif y Gustavo Cirigliano, docentes e intelectuales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, han jugado un destacado papel en la formación de agentes del trabajo social.

En los años setenta, la crítica a los postulados idealistas y la neutralidad valorativa de las ciencias y las técnicas abonaron el terreno para la difusión de las ideas estructuralistas, dependentistas y reproductivistas. Consideramos que la radicalización política de los intelectuales en sus tareas docentes nos obliga a pensar las lecturas articuladas y combinadas en una coyuntura político-cultural específica, que une aquello que hoy parece imposible, que las hace inteligibles en su inscripción histórica.

El diálogo disciplinario entre educación y trabajo social se produjo de manera incesante durante las dos coyunturas presentadas, con intercambios intelectuales en espacios de formación académica de profesionales. Esta cartografía de las ideas educativas en el trabajo social de las carreras profesionales en la ciudad de La Plata puede brindar un estímulo para continuar trabajando los ricos cruces disciplinarios.

Fuentes documentales

Naciones Unidas (1956). *Departamento de asuntos económicos y sociales.*

Formación para el servicio social: tercer estudio internacional.

Revista Selecciones del Servicio Social. Buenos Aires: Humanitas.

Referencias bibliográficas

- Antinori, D. (1970/1972) *Introducción a las Ciencias de la Educación*. (Programa de estudios). La Plata: UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Arrúa, N. (2014). La recepción de Louis Althusser entre los trabajadores sociales latinoamericanos en los años '70. *Demarcaciones*, (1). Recuperado de https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/70811/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Arrúa, N. (2016). *Modernización, comunidad y política. La historia de la carrera de Trabajo Social en instituciones de gestión pública de la ciudad de La Plata entre 1957 a 1975*. (Tesis de Maestría). Facultad de Trabajo Social, La Plata, Argentina. Recuperada de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52560>
- Arrúa, N. (2017). Entre la gerencia y los trabajadores: práctica profesional y compromiso político del trabajador social en la fábrica SAFRAR-Peugeot de Berazategui, 1968-1973. *Los Trabajos y los Días*, (6/7), 107-131. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/LosTrabajosYLosDias/article/view/5705>
- Brugaletta, F. (2015). *La recepción cristiana de Paulo Freire en Argentina (1968-1974). Tierra Nueva y la divulgación de una pedagogía latinoamericana en clave ecuménica*. VII Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente, 6, 7 y 8 de agosto de 2014, La Plata, Argentina. En Flier, P. (coordinadora). *Actas*. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.391/pm.391.pdf>
- Cameira, A. M. (1972). *Desarrollo de la comunidad a través de un Centro de Promoción Municipal*. (Tesis de Licenciatura). Escuela de Técnicos de Bienestar Social, La Plata.
- Cirigliano, G. (1964). *El "Role-Playing" una técnica de grupo en Servicio Social*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Cirigliano, G. F. J. y Villaverde, A. (1967). *Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires: Humanitas.

- Faleiros, V. P. (1972). *Trabajo Social. Ideología y método*. Buenos Aires: ECRO.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1969). El rol del trabajador social en el proceso de cambio. *Hoy en el Servicio Social*, 16-17
- Gramsci, A. (1975). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Madrid: Nueva Visión.
- Grassi, E. (1989). *La mujer y la profesión de asistente social: el control de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Humanitas.
- Karsz, S. (2007). *Problematizar el trabajo social. Definición, figuras, clínica*. Barcelona: Gedisa.
- Lenci, M. L. (1998). La radicalización de los católicos en la Argentina. Peronismo, cristianismo y revolución (1966-1971). *Cuadernos del CISH*, 3 (4), 174-200. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2716/pr.2716.pdf
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía general*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Nassif, R. y Cirigliano G. (1961). En el centenario de John Dewey. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Raimundo, M. y Castillo, C (comps.) (2012). *El '69 platense. Luchas obreras, conflictos estudiantiles y militancia de izquierda en La Plata, Berisso y Ensenada durante la Revolución Argentina*. La Plata: Estudios sociológicos.
- Savloff, G. (1969). *Educación de la comunidad*. Buenos Aires: Omeba.
- Silber, J. (2007). Pedagogía y humanismo en el pensamiento de Ricardo Nassif. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1 (1), 47-79. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.685/pr.685.pdf
- Silber, J. (2011). Tendencias pedagógicas en la carrera de ciencias de la educación. La incorporación y el desarrollo de las pedagogías

- tecnocráticas. En J. Silber y M. Paso (Coords.). *La formación pedagógica: Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP* (pp. 19-46). La Plata: EDULP. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.410/pm.410.pdf>
- Sorá, G. (2018). *Editar desde la izquierda en América Latina. La agitada historia del Fondo de Cultura Económica y de Siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Suasnábar, C. (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955 – 1976)*. Buenos Aires: Flacso/Manantial.
- Suasnábar, C. e Isola, N. J. (2011). Tomás Amadeo Vasconi y la radicalización del pensamiento político-pedagógico en las décadas del sesenta y setenta. *Revista Colombiana de Educación*, (61), 201-219. <https://doi.org/10.17227/01203916.861>
- Tarcus, H. (2013). El marxismo en América Latina y la problemática de la recepción transnacional de las ideas. *Temas de Nuestra América. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 29(54), 35-86.
- Terán, O. (2013). *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual argentina, 1956-1966*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Vicente de Paula F. (1972). Positivismo y dialéctica en el Trabajo Social. *Revista Hoy en el Trabajo Social*, (23).
- Villaverde, A. (1957). *Psicología Pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.

Lecturas sobre Paulo Freire en la *Revista de Ciencias de la Educación* (1970-1975)

Federico Brugaletta

Introducción

Los estudios de historia de la educación que han abordado la figura de Paulo Freire han permitido trazar con suficiencia itinerarios de su biografía intelectual, detallando los aportes teóricos y prácticos que desarrolló en distintos contextos de producción y en diálogo con diversas tradiciones de pensamiento (Puiggrós, 2011; Kirkendall, 2014; Torres, 2014; Rodríguez, 2015; Fernández Mouján, 2016; Souza Biccás y Vidal, 2017). Asimismo, en campo de la historia reciente de la educación en Argentina es posible identificar a la pedagogía freireana como inspiradora de las campañas de alfabetización durante la presidencia de Cámpora (Nicolau, 2016) o bien como objeto de censura y persecución en el marco de depuraciones bibliográficas durante la dictadura (Kaufmann, 2018). Sin embargo, resultan incipientes las exploraciones específicas sobre los procesos de circulación y recepción de las ideas y prácticas asociadas a la pedagogía de Paulo Freire que den cuenta de los agentes encargados de su difusión, así como las diversas apropiaciones que se desarrollaron a partir de sus ideas.

En términos de circulación, la editorial Tierra Nueva desempeñó un rol preponderante en la edición de los libros de Paulo Freire en castellano (Brugaletta, 2020). Tierra Nueva publicó —primero de ma-

nera exclusiva y luego en coedición con la editorial Siglo XXI de Orfila Reynal— los títulos más reconocidos del pernambucano: *La educación como práctica de la libertad* (1969), *Pedagogía del Oprimido* (1970) y *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (1973), entre otros. Ambas editoriales fueron las responsables de poner su obra a disposición de un creciente mercado de lectores progresistas en Hispanoamérica, distribuyendo sus libros en el Río de la Plata, Colombia, México y España.

La mirada puesta sobre el libro como vehículo material de circulación de ideas y la edición como actividad intelectual y comercial de relevancia se apoya en los aportes conceptuales de la historia cultural (Darnton, 2010). Permite renovar aquellas miradas de la historia intelectual de la educación centradas principalmente en las “ideas” de determinados “pedagogos ilustres”, en las cuales los libros son entendidos como fuentes para una forma de historia intelectual, pero no como objetos de estudio en sí mismos que permiten dar cuenta de redes intelectuales y proyectos político-culturales que se tejen dentro de un “circuito de comunicación” que va desde el autor hasta los lectores. Allí, las publicaciones periódicas desempeñan un rol fundamental en la difusión y mediación de las ideas, en la medida en que delimitan y constituyen comunidades de lectores en torno a lógicas de interpretación y sensibilidades específicas (Fish, 1987/2012; Appadurai, 2001).

Como sostiene Delgado (2014), las publicaciones periódicas aportan un corpus empírico relevante en cuanto “formaciones” que generan un tipo de opinión específica y autorizada dentro de un campo particular. La prensa de los académicos permite explicar y comprender distintas redes intelectuales, formas de intervención colectiva, estructuras de sociabilidad, así como espacios de recepción de ideas en donde las comunidades de lectores se expresan. Pero además forman parte de un proceso cultural más amplio de revistas político-cultura-

les que se configuraron durante el siglo XX en un punto intermedio entre el “diario” y el “panfleto”, combinando información cultural e intervención política (Girbal y Quatrocchi, 1999).

En cuanto al campo de las ciencias de la educación, la prensa pedagógica resulta un objeto relevante para identificar y describir un conjunto amplio de redes intelectuales en la pedagogía argentina de la segunda mitad del siglo XX. Así lo ha caracterizado Silvia Finocchio (2009) al reconocer a las publicaciones periódicas del campo académico como un género de “gran potencialidad” en la medida en que funcionaron como “vehículos de proyectos y debates” en donde irrumpieron conflictos intelectuales y políticos en torno a las relaciones entre pensamiento, poder y educación (p. 180).¹ Revistas tales como *Educadores: Revista Latinoamericana de Educación* perteneciente al Centro de Investigaciones Educativas (CIE); la *Revista del Instituto de Investigaciones educativas: IIE* vinculada a los sectores católicos; la tercera época entre 1961-1967 de la *Revista Archivos de Ciencias de la Educación* de la UNLP o la *Revista de Ciencias de la Educación* (1970-1975) permiten reconocer puntos de inflexión en el campo de la producción de conocimientos sobre educación en los años sesenta y setenta, vinculados al pasaje del pensamiento desarrollista y del planeamiento a las posturas estructuralistas y más radicalizadas de la pedagogía.

El objetivo del presente capítulo es presentar una aproximación a la recepción de la obra de Paulo Freire en la *Revista de Ciencias de la Educación* (en adelante RCE) que fuera dirigida por Juan Carlos Tedesco entre 1970 y 1975. Se parte de la hipótesis de que los lectores

¹ La prensa pedagógica puede clasificarse según el tipo de sujeto que la produce. En esta clave, la prensa producida por los académicos de la educación puede distinguirse de aquella elaborada por los propios docentes, la prensa producida por estudiante y alumnos, la prensa de las instituciones y organismos del sistema educativo, entre otras posibles.

de Freire vinculados a esta revista y a las ciencias de la educación en general despliegan prácticas de lecturas asociadas a una tradición cuya pregunta central gira en torno a la cientificidad de la pedagogía más que sobre los usos prácticos de su propuesta. En un primer apartado, se presenta una caracterización general del campo de las ciencias de la educación en los años sesenta. El estudio de programas de la cátedra de Pedagogía de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) permite analizar a partir de un caso las transformaciones en los temas de enseñanza. En un segundo apartado, se describe la RCE en sus aspectos materiales, intelectuales y de sociabilidad. Finalmente, se abordan las menciones, citas, reseñas, comentarios asociados a Paulo Freire que aparecen en RCE y se identifican tres líneas de lecturas, no exentas de críticas, de las ideas del pedagogo brasileño.

Las ciencias de la educación en los años sesenta. Una mirada desde la UNLP

El año 1955 es considerado un punto de inflexión en la historia política e institucional argentina. En septiembre de ese año, un sector de las fuerzas armadas derroca el gobierno constitucional de Juan Domingo Perón inaugurando así un período de proscripción política, alternancia entre regímenes militares y gobiernos civiles débiles y un programa de “modernización” de la economía que buscaba desmontar el modelo de sustitución de importaciones. Ese año es considerado además el inicio de un ciclo de movilizaciones políticas y sociales que tuvo su cenit a fines de la década del sesenta y cuya conclusión fue provocada por el golpe de Estado de 1976.

En el plano intelectual, en este período se desarrolla un proceso paralelo denominado de “modernización cultural” caracterizado por la renovación de las ciencias sociales con el auge de las teorías del desarrollo y los análisis sociológicos estructuralistas, la referencia política que significó la Revolución cubana y el *boom* editorial que proveyó de textos de autores latinoamericanos a un mercado de lectores en

crecimiento (Ansaldi y Funes, 1998). Este conjunto de ideas puestas en circulación fue alimento de los debates en el interior de un heterogéneo movimiento de fuerzas sociales de la denominada “nueva izquierda” que protagonizaron un proceso de radicalización social y revuelta cultural (Tortti, 2014). Fue principalmente un movimiento de oposición al régimen político instaurado en 1955, que a partir de 1969 significó una movilización cada vez más radicalizada y con creciente adhesión social. Dicha movilización incluía un espectro heterogéneo de sectores de izquierda, desde aquellos que buscaban redefinir los viejos partidos socialistas o comunistas hasta quienes comenzaron a ver en el peronismo una alternativa para lograr el socialismo nacional.

En el campo universitario, el período comprendido entre 1955 y 1966 es caracterizado comúnmente como una “época de oro” de la educación superior en el país. El golpe de 1955 inaugura en las universidades la posibilidad de autogobierno y autonomía bajo la condición previa de la exclusión de algunos integrantes que habían participado o simpatizado con el peronismo y la restitución en sus cátedras de docentes anteriormente cesanteados. Esto fue acompañado por un fuerte crecimiento de las matrículas universitarias y el ingreso cada vez mayor de jóvenes mujeres de los sectores medios a los estudios superiores. Asimismo, se desarrolló un proceso de *aggiornamento* de los saberes e irrupción de nuevas disciplinas científicas, como la psicología y la sociología, en las ciencias sociales. Este ciclo se cierra en 1966, con el golpe de Estado encabezado por Onganía y la intervención de las universidades en la conocida “noche de los bastones largos”.

Este proceso de “modernización” también se vio reflejado en el campo de las ciencias de la educación dentro las universidades. Desde principios del siglo XX, la pedagogía tenía un lugar en aquellas, asociado a la formación de los profesores para la educación secundaria y la investigación en psicología experimental de corte psicométrico. Sin embargo, como señala Claudio Suasnábar (2004), a fines de 1950 se

desarrolla una verdadera refundación al calor del auge de las ciencias sociales. Se transformaron así las secciones de pedagogía en noveles carreras de ciencias de la educación fortalecidas con una estructura departamental de las facultades. Este cambio se vio reflejado en la disminución de materias de tipo filosófico y de lenguas clásicas y en la incorporación de materias ligadas a la sociología, la antropología cultural y el planeamiento educativo.

Siguiendo con lo planteado por Suasnábar (2004), en la década del sesenta se comenzó a delinear un nuevo tipo de pedagogo universitario interesado en la intervención pública. El perfil de pedagogo precedente, propio de la llamada tradición humanista, era definido como de “maestro erudito” que transmitía actitudes y valores; así como también un fuerte enciclopedismo cuyo eje central giraba en torno al debate positivismo-espiritualismo. Sin embargo, ya fueran positivistas o espiritualistas, los pedagogos humanistas pertenecían a una tradición liberal de la pedagogía que sostenía la necesidad de una “distancia abstracta” entre política y educación. Esta distinción entró en crisis con el desarrollo de la década del sesenta y la incorporación de las corrientes marxistas en la pedagogía que propiciaban un nuevo tipo de pedagogo, entendido como “crítico” o “comprometido” a la luz de las apelaciones al rol de los intelectuales en los procesos de transformación social.

Estas dinámicas del campo de las ciencias de la educación en los años sesenta permiten introducirnos en las transformaciones de las prácticas de lectura prestando atención a las “novedades” editoriales y bibliográficas. ¿Qué se leía en la pedagogía universitaria de los años sesenta? ¿Qué “novedades” se pueden constatar hacia los inicios de los años setenta? Un modo de ingresar al mundo de las lecturas es el análisis de los programas de estudio de cátedras en las universidades. En este sentido, el programa de una cátedra puede ser entendido como una práctica de lectura en sí misma en la medida en que un

docente selecciona una bibliografía para la lectura de sus alumnos y como visibilización de su propia biblioteca como pedagogo de época. Como caso paradigmático de la pedagogía universitaria de los años sesenta, se analizan los programas de la cátedra de Pedagogía de la UNLP a cargo de Ricardo Nassif ya que ofrecen indicios sustantivos para comprender este pasaje de una pedagogía de corte humanista a una pedagogía crítica o radicalizada.²

La figura de Ricardo Nassif es particularmente relevante para comprender esta transición en el interior dentro de los debates pedagógicos. En primer lugar, fue quien ocupó entre 1956 y 1975 la cátedra de Pedagogía de la UNLP, una de las universidades con más larga tradición en los estudios pedagógicos del país. Durante el decenio peronista, desarrolló su tarea docente en la Universidad Nacional de Tucumán. Tras la intervención de 1956 de la UNLP, fue convocado por Alfredo Calcagno a retornar a la carrera de Ciencias de la Educación de la capital bonaerense. Entre 1958 y 1966, ocupó la dirección del Departamento, fue vicedecano de la Facultad entre 1961-1964 y consejero superior entre 1964 y 1966. A diferencia de los algunos docentes de la Universidad de Buenos Aires, ante la intervención de 1966 no presentó su renuncia a la cátedra, lo que le permitió seguir imprimiendo su orientación en el pensamiento pedagógico nacional hasta su expulsión y posterior exilio en 1975.

Una vista panorámica del programa de 1957 permite identificar aquellas lecturas consideradas “obligatorias” asociadas a corrientes esconalovistas, pragmáticas y espiritualistas, con referencias a pedagogos como Roger Cousinet, John Dewey y Eduard Spranger. Los temas abordados por el programa giran en torno a la delimitación de

² Se seleccionan tres programas correspondientes a los años 1957, 1966 y 1973 a fin de contrastar las distinciones entre estos tiempos. Estos programas se encuentran disponibles en la Biblioteca de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

la pedagogía como ciencia, y también a la definición de la educación como un proceso “cultural” diferenciado de la biología. Definiciones teóricas de la educación, de los sujetos de la relación pedagógica, así como de procesos históricos principalmente centrados en la discusión entre experiencias escolanovistas y la denominada “educación tradicional”. Las discusiones remiten al debate positivismo-antipositivismo pedagógico.

Ya en el programa de 1966, además de las temáticas antes mencionadas, aparecen tópicos asociados al análisis de la “problemática contemporánea” como las relaciones entre educación y “la estructura y el cambio social”, “el desarrollo económico”, la “educación permanente”. A las obras clásicas de Lorenzo Luzuriaga y Francisco Larroyo se sumaban obras propias de Ricardo Nassif como *Pedagogía de nuestro tiempo* editada por editorial Kapelusz en 1965 y textos de otros docentes, figuras de relevancia de la izquierda pedagógica en el país como Tomás Vasconi, sobre educación y estructura de clases. En ambos casos, la temática del “cambio social” aparece de manera notoria.

Finalmente, en el programa de 1973, la relación entre la tradición humanista y las demandas de renovación “crítica” se pone en evidencia. En el mismo, Ricardo Nassif justifica que el programa trata de equilibrar la “temática clásica (e ineludible)” con la “temática actual”. De hecho, las manifestaciones contemporáneas de la pedagogía son valoradas por el “interés de los jóvenes por estos asuntos” al tiempo que ameritan “el mejor nivel científico” para su tratamiento”. El programa está estructurado en cuatro grandes temas. El primero se denomina “Objeto y estructura de la pedagogía”; en segundo lugar, “la educación y el proceso educativo”; en tercer lugar, “Educación, sociedad y cultura”, y por último, “Educación e individualidad” sumado a un sugestivo tema especial para el trabajo de grupos: “El cuestionamiento de las estructuras educativas”.

En la bibliografía obligatoria de dicho programa, además de diccionarios y repertorios bibliográficos, se proponía la lectura de la revista *Los Libros* como una publicación que aportaba una nómina de libros distribuidos en Buenos Aires entre los cuales se podían ubicar los de pedagogía. En las páginas de *Los Libros* circularon reseñas y comentarios críticos sobre la obra de Paulo Freire. Asimismo, en el programa de 1973 aparecen por primera vez alusiones a los textos de Paulo Freire asociados a los contenidos de la cuarta unidad sobre “Educación e individualidad”, particularmente sobre el tópico “La relación educativa. Concepciones tradicionales y actuales (de la transmisión al diálogo)”. En este sentido, la edición de Tierra Nueva de *Pedagogía del Oprimido* del año 1971 —en coedición con la editorial Siglo XXI— aparecía así junto a otros autores como Pierre Furter, Margaret Mead y Tomás Vasconi. Finalmente, en dicho programa de pedagogía aparecen también citados varios artículos de la *Revista de Ciencias de la Educación*, lo que da cuenta del tejido universitario por donde circulaba la revista y el tipo de lectura de formación que se podía proponer con ella.

La *Revista de Ciencias de la Educación* (1970-1975)

Claudio Suasnábar (2004) caracteriza a la revista RCE como un emprendimiento editorial que representaba a una nueva generación de graduados de las carreras de ciencias de la educación que, en cuanto “recién llegados”, comenzaron a presionar para ocupar un lugar en el campo de la pedagogía. Según este autor, los miembros de la revista buscaban distinguirse de los pedagogos vinculados a las tradiciones católicas y liberales tradicionales; pero fundamentalmente buscaban legitimarse como grupo diferenciado que disputaba el campo de la científicidad de la educación.

Por su parte, Sebastián Gómez (2017) señala que, si bien en un primer momento la revista fue emprendida por graduados de ciencias de la educación de la Universidad de Buenos Aires, esta se desarrolló

“por fuera y hasta en animosidad con la institución” (p. 202). Gómez remarca además las “huellas científicistas” de esta apuesta editorial atenta a las novedades del campo pedagógico, especialmente de los marcos interpretativos críticos como el estructuralismo, los postulados crítico-reproductivistas como también lecturas sobre la teoría de la dependencia y el pensamiento gramsciano.

La RCE se editó entre los años 1970 y 1975. Se publicaron, con cierta regularidad trimestral, un total de catorce números (si se considera el número 13/14 que se editó doble). Cada ejemplar de la revista presentaba a sus lectores un promedio de sesenta páginas cuyo sumario estaba compuesto por artículos escritos por autores nacionales e internacionales, así como una sección dedicada a la reseña de novedades editoriales y de eventos. Algunos números, según la etapa, ofrecieron también secciones con documentos y entrevistas.

En cuanto al formato, tenía un tamaño de 26 cm de alto por 18 cm de ancho con una tapa a color donde se resaltaba el nombre de la revista, su número y los temas y autores principales de cada edición. La venta se ofrecía por suscripción anual a razón de tres dólares por cada tres ejemplares. El precio en dólares se mantuvo relativamente estable, con un leve incremento hacia los últimos números (cuatro dólares por la suscripción anual). Aunque no así el precio en moneda local, en el cual el valor del ejemplar inicial se duplica.

La dirección editorial estuvo a cargo de Juan Carlos Tedesco (1944-2017), egresado de la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA y docente en la UNLP (Pulfer, 2018). El Consejo de Redacción tuvo varias composiciones en distintas etapas. Primeramente, estuvo integrado por un grupo de graduados de ciencias de la educación de la Universidad de Buenos Aires entre los que se encontraban Nélida García, Roberto Gargiulo, María M. Rotger, Gerardo Sánchez y Nilda Vaistein. A este grupo inicial se sumaron luego jóvenes pedagogos vinculados a otras universidades nacionales e institutos superiores,

como Guillermo García, Julia Silber (La Plata), María Clotilde Yapur (Tucumán), Nora Godoy (Salta), Justa Ezpeleta y Martha Teobaldo (Córdoba).

La revista apuntó a capturar la atención de alumnos, docentes y graduados de las carreras de ciencias de la educación abordando un conjunto de temáticas propias de las discusiones de la década precedente, pero introduciendo algunas novedades que marcaban una discontinuidad con las tradiciones pedagógicas anteriores. De este modo, los temas abordados en un primer período por la revista versaban sobre planificación educativa, formación de recursos humanos y economía de la educación. Sin embargo, progresivamente los análisis sociológicos de tipo estructuralista y la incorporación del marxismo fueron colocando a la educación dentro de las relaciones de poder y constituyendo una nueva base para la producción del saber pedagógico.

El editorial del N.º 1 de 1970 es ilustrativo de esta posición a favor de refundar la cientificidad de la pedagogía. Frente al diagnóstico de “estancamiento” en el desarrollo de las ciencias de la educación “en Argentina y en el mundo” proponen una “actitud receptiva” respecto a los aportes de “otros sectores” y corrientes de pensamiento. Por lo tanto, la revista se enunciaba como un espacio de debate abierto de los problemas educativos cuyo único requisito era el “nivel científico”.

Los motivos que impulsaron a quienes conjugaron sus esfuerzos para hacer realidad este proyecto pueden reducirse a uno solo: el deseo de promover el desarrollo de los estudios educacionales en el marco de un debate abierto, sin prejuicios, sin limitaciones, sin anteojeras, manteniendo como única exigencia el nivel científico en que deben ser expresadas las ideas. No debe esperarse, por lo tanto, que la revista mantenga una línea teórica definida, ni debe asombrar que en un mismo número aparezcan expuestas teorías diferentes sobre un mismo problema (RCE N.º 1, 1970, p. 1).

Esta apelación a la cientificidad de las ideas y al debate plural de las posiciones pedagógicas da cuenta de una permanente tensión en el proyecto editorial entre ciencia y compromiso político. Esta se refleja en las distintas etapas que pueden identificarse en el ciclo vital de la revista. Sebastián Gómez (2017) reconoce dos: una primera etapa “modernizadora” entre 1970 y 1971, y otra “radicalizada” entre 1972 y 1975.

En cambio, si se considera una periodización propia señalada en el último editorial de la revista aparecido en el N.º 13/14 de 1975, se identifican tres etapas diferenciadas. La primera, comprendida del número uno al cinco (1970-1971) es caracterizada como “cientificismo liberal”. La segunda, entre el número seis y el 10 (1972-1974) donde reconocen “algunos gestos y novedades”. Y finalmente, una última etapa a partir del número 11, de abril de 1974, donde se sostiene que la RCE incorpora la “necesidad de elaborar propuestas alternativas concretas”, esto es, un planteo crítico “no solo a nivel de la teoría sino también en el de la práctica educativa cotidiana” (N.º 11, 1974).

En este editorial de “balance”, se afirma que “apertura” y “nivel” fueron dos criterios fundantes de la publicación en sus orígenes. En tiempos de la dictadura militar y de la intervención de las universidades, la RCE surgía como una iniciativa de graduados universitarios de ciencias de la educación ante una ausencia de instancias de discusión sobre la “reforma educativa” que estaba desarrollando la autodenominada “Revolución Argentina”. Ahora bien, esta iniciativa y los criterios de “apertura” y “nivel” eran considerados desde este editorial como rasgos de un “cientificismo liberal” (N.º 13/14, 1975).

Por lo tanto, “apertura” y “nivel” fueron adquiriendo otros sentidos a medida que la revista fue optando por un “compromiso cada vez más profundo con los intereses populares” y con el “análisis y la explicitación de los rasgos críticos del sistema educativo en los países capitalistas”. La apertura siguió vigente pero ya no desde el “senti-

do liberal” de considerar a todas las posiciones con valores similares, sino como una fórmula que intentara evitar “el dogmatismo sectario”. El “nivel”, por su parte, no fue ya una “categoría abstracta de valor puramente académico”, sino una “exigencia concreta a la crítica” (RCE, N.º 13/14, 1975).

Ya sea una u otra forma de periodizar las etapas de la revista, 1973 aparece como punto de inflexión, cuando la publicación asumió otros tonos ya no solo “teóricos” sino que incorporaban en sus sumarios experiencias prácticas o propuestas concretas de reforma educativa. Sin embargo, esta apuesta tuvo su revés rápidamente. En este editorial firmado en agosto de 1975 se denunciaba el “desvanecimiento” de las posibilidades transformadoras abiertas por la etapa anterior. La revista se pronunciaba como un último reducto desde donde poder expresarse ante un nuevo escenario de intervención de las universidades y persecución ideológica.

La escuela argentina abandonó todo intento de constituirse en una escuela liberadora y el proyecto oficial la concibe cada vez más ostensiblemente con los rasgos y connotaciones más irracionales y reprensivas de los aparatos ideológicos. El desmantelamiento de los centros de estudios superiores de ciencias de la educación y la dispersión de los cuadros intelectuales más valiosos son el correlato lógico de todo esto. Por ello es que el mantenimiento de la Revista es una tarea que nos compromete profundamente. Cerradas las instancias normales de estudio y de expresión, dispersos todos los cuadros desalentados las posibilidades de estudio crítico, la Revista queda como una de las pocas posibilidades abiertas para que siga viva la llama que expresa, en el ámbito de las ciencias de la educación, los intereses populares (RCE N.º 13/14, 1975, pp. 3-4).

A pesar de las expectativas de resistencia ante la nueva situación que se vislumbraba en 1975, este fue el último número editado de RCE. En lo sucesivo, muchos de los integrantes de la revista fueron

cesanteados de sus cargos universitarios y muchos de ellos partieron al exilio.

A continuación, se analizarán las lecturas sobre las ideas y propuestas pedagógicas de Paulo Freire que desplegó esta particular comunidad de académicos de la educación a través de su revista. La fuerte impronta científicista de RCE supuso impugnaciones al pensamiento del pedagogo brasileiro, pero también hubo espacio para reconocer su aporte desde una mirada crítica.

Lecturas sobre Paulo Freire en la RCE

Se han podido identificar lecturas sobre Paulo Freire en tres ediciones de la RCE, a saber, el número seis de 1971, el número 10 de 1973 y el número 13/14 de 1975.³ Esta diferencia de años permite pensar su inclusión en la revista en relación con las diferentes etapas aludidas anteriormente. Por otra parte, si bien las lecturas aparecen asociadas a determinados autores, estas deben ser inscriptas dentro de la comunidad de lectores de RCE que supone una práctica social colectiva con múltiples voces e interlocutores.

Lecturas sobre Paulo Freire para “rescatar la educación escolar”

Las primeras apelaciones a Paulo Freire en RCE aparecen en el sexto número de noviembre de 1971. En dicho ejemplar se presentaban artículos referidos a múltiples temáticas e intereses como “Desarrollo, educación y ocupaciones técnicas” escrito por Jorge Graciarena; “Vinculaciones entre psicología social, psicoanálisis y educación”, por Plácido A. Horas; o “Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante” de Rodolfo Boholasvsky. Asi-

³ Si bien se han consultado tres hemerotecas (Academia Nacional de Educación, Biblioteca Nacional de Maestros y Biblioteca de la Facultad de Humanidades de La Plata) no se ha podido encontrar la totalidad de los números de RCE. Quedan pendientes de hallar los números siete (1972) y 12 (1974).

mismo, se publicaban reseñas críticas de libros como *Hyman, Herbert. Diseño y análisis de encuentros sociales* reseñado por Oscar Nudler y “Bloom, Benjamin. Taxonomía de los objetivos de la educación; la clasificación de las metas educacionales” reseñado por Gerardo V. Sánchez. Dentro de este conjunto heterogéneo de temas y autores, figuraban dos que incorporaban lecturas sobre Paulo Freire: “Aproximación al análisis de las relaciones entre propaganda y educación” escrito por Alicia Camillioni, y “Aspectos metodológicos del sistema de Paulo Freire” por José Roberto Cunha.

En el artículo escrito por Alicia R. W. Camillioni —joven docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires— se introducía un análisis sobre las relaciones entre propaganda y educación. La autora señalaba que las instituciones educativas y la escuela en particular habían reemplazado técnicas de control coercitivo por “estrategias del deseo” para mantener su autoridad, y se preguntaba hasta qué punto era lícito emplear en la escuela métodos de persuasión coactivos para motivar al educando. Según Camillioni, la mayoría de los planteos contemporáneos tendían a superponer parcial o totalmente las funciones de la educación con la propaganda. En esta línea, si se partía de considerar a la educación como una técnica de control social en beneficio de la ideología dominante, esta no podía dejar de constituir una función alienante. Proponía entonces, “rescatar a la educación escolar” de su condena a la asimilación con la propaganda como un medio de acción liberadora. Para rechazar la noción de “propaganda liberadora”, la autora citaba un fragmento del libro *Pedagogía del Oprimido* editado en 1969 por editorial Tierra Nueva:

En esta posición se ubica Paulo Freire al rechazar la propaganda, incluso la ‘propaganda liberadora’, como medio paternalista que no puede conducir a la ruptura de la conciencia dependiente. La realización de un trabajo liberador ‘no radica en el mero acto de depositar la creencia de la libertad en los oprimidos, pensando así en conquistar

su confianza, sino en el hecho de dialogar con ellos' (...) esta tarea propuesta tal vez sea irrealizable en el marco de la actual institución escolar. Nos señala [Paulo Freire], sin embargo, que puede quedarle otro camino a la escuela, sin abandonar la senda de la sugestión y la persuasión. Es indudable que una escuela en la que la motivación constituye un problema es una escuela viciada. Organización y currículum deben ser replanteados en profundidad (RCE N.º 6, 1971, p. 57).

De este modo, la pedagogía de Paulo Freire aparecía asociada a una tradición liberal de la escuela que recuperaba su capacidad de apelar a la autonomía de los sujetos diferenciándose de experiencias de propaganda política, ya fueran estas de corte conservador o progresista. Esta articulación de Paulo Freire con la tradición liberal de la pedagogía coincide con el momento de RCE dominado “cientificismo liberal”, esto es, una postura de “distancia abstracta” entre conocimiento y política. Asimismo, en la primera etapa de la revista eran pocas las apelaciones a experiencias de práctica concreta. Esto era motivado en parte por la intención de no reproducir las lógicas de las denominadas “corrientes tecnocráticas”, a su entender, propensas a la prescripción pedagógica descontextualizada.

En este mismo número sexto de RCE aparecían menciones al método de alfabetización de Paulo Freire en el marco de la reforma agraria chilena. La publicación del texto de José Roberto Cunha —editado inicialmente como Documento de trabajo del Secretariado de Comunicación Social (Sedecos) vinculado a sectores católicos progresistas de Santiago de Chile— reproducía de modo esquemático el método de alfabetización asociado al pedagogo brasileiro dando cuenta de en qué consistía el sistema de “*slides*” o cartillas, la noción de “universo vocabular”, la confección de “fichas de descubrimiento” y las referencias a los textos publicados por las editoriales de Icirá y Paz e Terra. En este sentido, la lectura de Paulo Freire en cuanto método de alfabetización aparecía como un primer intento de la revista

por incorporar algunas experiencias prácticas más allá de sus propuestas de debate teórico. Asimismo, evidencia el punto de inflexión vinculado al “compromiso político” que lentamente iba teniendo algunos espacios en la publicación.

Lecturas sobre Paulo Freire para desde una “teoría revolucionaria de la educación”

Una segunda secuencia de lecturas en torno a las ideas de Paulo Freire puede rastrearse en el décimo número de RCE de octubre de 1973. En la tapa se anunciaba la “polémica” que suscitaban las propuestas descolarizantes de Iván Illich. Efectivamente, la mayor parte de este número estaba destinado al debate de la desescolarización, con intervenciones de autores como Lucio Lombardo Radice, Atilio Monasta, Rosanna Rosanda y Ricardo Nassif. La parte final de dicho número presentaba una sección de crítica bibliográfica a cargo de Guillermo García y la publicación de una entrevista realizada a Paulo Freire en Santiago de Chile.⁴

La sección bibliográfica a cargo de Guillermo García se proponía analizar críticamente tres libros referidos a la temática “Teoría de la Educación y Revolución”. El primer texto era una compilación de artículos bajo el título *Juicio a la escuela* editado por la Editorial Humanitas de Buenos Aires en 1973, con textos de Gustavo Cirigliano y del propio Iván Illich. La intervención de Guillermo García consistió en una oportunidad para polemizar no tanto con este último sino más bien con Gustavo Cirigliano a quien le criticaba cierto oportunismo a la hora de volcarse a la apología de las tesis desescolarizantes. García impugnaba a Cirigliano como un “un símbolo más de la muerte ridícula” de la pedagogía argentina en una línea de continuidad que enla-

⁴ No se ha podido aún reconstruir la trayectoria intelectual de Guillermo García. Su participación en RCE puede rastrearse al número ocho del año 1972. Participó también con textos críticos en la revista *Los Libros*. Estuvo vinculado en la ciudad de Rosario con editorial Axis donde se publicó su libro *La educación como práctica social* de 1975.

zaba al movimiento de la “escuela nueva” como un “fracaso que jamás se tradujo en cambios reales del sistema educativo”, la pedagogía de las escuelas normales y de las Facultades de Ciencias de la Educación que solo se dedicaban a la reproducción de modelos europeos y americanos importados aplicados al desconocimiento de lo educativo en la realidad nacional.

Según Guillermo García, a pesar de presentar en algunas oportunidades un discurso aparentemente disidente y revulsivo, la pedagogía argentina (positivista, pragmática, fenomenológica, espiritualista u otra) fue siempre una reproductora de las ideologías dominantes propias del capitalismo dependiente del país. Por tanto, convocaba a refundar la base científica de la pedagogía universitaria en clave del nuevo paradigma que significaba el materialismo histórico.

Las dos obras restantes que completan el análisis bibliográfico que realizó Guillermo García sobre “Teoría de la Educación y Revolución” fueron los libros de Paulo Freire *La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del Oprimido*. El autor mencionaba que el campo de la pedagogía o ciencia de la educación se encontraba acosado por la escasa validez teórica de la disciplina. Consideraba que la pedagogía de aquel momento era una “pseudo-ciencia”, un conjunto de representaciones ideológicas deformantes de la realidad educativa nacional y un saber “estéril”, un instrumento más de la “colonización cultural” y de la “dominación”. La constitución de una “auténtica Ciencia de la Educación” era entendida como necesaria para el proceso de “liberación nacional” y su validez sería otorgada desde el materialismo histórico.

En este marco de definiciones analizaba y evaluaba las dos obras de Paulo Freire que fueron consecuencia de sus trabajos en Brasil y Chile. Desde el punto de vista técnico, sostenía en su reseña, ambas obras daban cuenta de un método de enseñanza con procedimientos y materiales específicos. Sin embargo, era desde el punto de vista teórico donde Guillermo García hallaba el aspecto más débil de las obras

de Paulo Freire. Si bien sus libros eran considerados de “valor indudable” por su original enfoque que permitía encarar la problemática política de la educación, en el nivel teórico los postulados de Freire no resultaban “claros”, y, por lo tanto, era necesario hacer un “urgente examen crítico” a fin de contribuir a la constitución de una “teoría de la educación revolucionaria”.

La “debilidad” del planteo teórico era percibida en un carácter “eclectico” inadecuado “para un tratamiento científico del problema socioeconómico y educativo”. Según Guillermo García, predominaba en la obra del pedagogo brasilero un enfoque “fenomenológico-existencial” con “elementos heideggerianos y sartreanos”, los cuales se mezclaban a su vez con “ingredientes psicoanalíticos, marxistas y estructuralistas”. Con un tono un tanto irónico, el articulista caracteriza el pensamiento de Paulo Freire como un “mosaico confuso” en tanto incluía en sus referencias bibliográficas autores tan heterogéneos como “Sartre, Manheim, Fromm, Marcel, Lenin y Juan XIII”. Sin embargo, a pesar del carácter “eclectico” y “confuso” del pensamiento freireano, García destacaba algunos “aciertos”.

Un primer acierto destacado en la obra de Freire era la presentación del problema de la alfabetización no como una mera cuestión técnica sino como un medio de concientización. Valoraba la concepción sobre el analfabeto, no tanto por su desempeño en la lectoescritura sino como producto de un mundo que lo margina material e intelectualmente. Por otro lado, destacaba la diferencia establecida entre educación y “asistencialismo”, ya que no se trataba de una nueva forma de trato paternalista ni de un cambio de contenidos sino de un “replanteo del enseñar mismo”. Resaltaba, por último, la necesidad de regenerar una pedagogía adecuada a las necesidades y características concretas de los “pueblos dependientes”. Justamente, este último aporte era resaltado con una curiosa analogía que impugnaba al mismo tiempo tradiciones de la pedagogía universitaria del momento:

Así como el sistema de John Dewey responde cabalmente al medio socio-cultural norteamericano (pero en nuestros cursos pedagógicos se aprende mejor Dewey que la realidad educativa nacional). En el método de Freire los contenidos a enseñar se elaboran a través de la “investigación temática” (una investigación de campo que indaga cuáles son las necesidades y caracteres de una comunidad antes de establecer un Centro educativo) (...) (RCE N.º 10, 1973, p. 63).

En cuanto a otros aspectos valorados como “menos positivos” de las obras de Paulo Freire, Guillermo García señalaba la “oscuridad teórica” de la noción de “educación bancaria”. Sostenía, en primer lugar, la necesidad de explicar por qué históricamente en la práctica educativa prevaleció este mecanismo, antes más acentuado y ahora realizado con mayor sutileza. En segundo lugar, se preguntaba si lo “bancario” no era simplemente una característica propia de lo educativo y un momento hasta necesario de todo proceso de enseñanza aún en una sociedad en proceso de liberación.

Toda revolución ha tenido y tiene una dimensión pedagógica, y ésta es una consecuencia valiosa que se extrae de los libros de Freire; y es así porque debe crear y establecer, en todos los órdenes, nuevas formas modos de relaciones entre los hombres, lo cual resulta de un proceso de enseñanza-aprendizaje que debe efectuar toda la sociedad a través de sistemas, técnicas, procedimientos y pautas de acción nuevos y en permanente transformación (RCE N.º 10, 1973, p. 64).

Allí polemizaba con Freire respecto a la crítica que este realizó en *Pedagogía del Oprimido* a los liderazgos revolucionarios cuando hacían uso de la “manipulación, la sloganización, el depósito, la conducción, la prescripción” como elementos constitutivos de la praxis revolucionaria. García defendía, en cambio, la dimensión pedagógica que adquiere todo proceso revolucionario como un “mal necesario” en determinadas coyunturas. Por lo tanto, no solo le reclamaba a Paulo

Freire “mayor precisión teórica sino también mayor entendimiento” de las necesidades de la acción política en clave de una “teoría revolucionaria de la educación”.

Finalmente, este número de 1973 cerraba con la reproducción de una entrevista realizada a Paulo Freire por la revista chilena *Cuadernos de Educación (Serie Orientaciones)* vinculada a algunos integrantes de la Universidad Católica de Chile. La justificación del por qué reproducirla es ilustrativa del carácter de la lectura que RCE estaba realizando sobre los postulados freireanos:

El texto de (esta) entrevista reviste una especial importancia porque revela que Freire está buscando un encuadre teórico para su postura que modifica su posición inicial, expresada especialmente en sus obras **La educación como práctica de la libertad** y **Pedagogía del Oprimido**. Estas modificaciones ponen de manifiesto un significativo acercamiento al marxismo en virtud de lo cual la **Revista de Ciencias de la Educación** ha considerado de suma importancia transcribir este reportaje en su totalidad. Sólo se han suprimido algunos párrafos que carecen de significación, en virtud de problemas de espacio (RCE N.º 10, 1973, p. 50).

De este modo, las lecturas sobre Paulo Freire realizadas por Guillermo García en RCE se inscriben en una etapa de la revista en la que los criterios fundacionales de “apertura” y “nivel” académico estaban cada vez más tensionados por la radicalización política. En este sentido, si bien por un lado se valoraba de Paulo Freire su apuesta a la politicidad y a lo contextual del saber pedagógico, se impugnaban los fundamentos teóricos de sus planteos por su carácter “ecléctico”. Paulo Freire era leído desde las pretensiones “cientificistas” de una revista preocupada por refundar un campo de saber académico sobre nuevas referencias epistemológicas, a saber, una “teoría revolucionaria de la educación” con base en el materialismo histórico.

Lecturas sobre Paulo Freire contra la ofensiva de la pedagogía católica

Finalmente, las últimas lecturas asociadas a Paulo Freire pueden encontrarse en el número final de RCE, de agosto de 1975. Este último número presentaba la novedad de que Guillermo García figuraba como subdirector de la revista y que esta comenzaba a ser editada por la Editorial Axis en la ciudad de Rosario. Como se ha señalado en el apartado anterior, el editorial de este número presentaba un balance general de RCE y planteaba un nuevo escenario político y universitario adverso al debate pedagógico que la revista había iniciado cinco años antes. Rápidamente las apuestas políticas e intelectuales que RCE vislumbraba abiertas a partir de 1973, parecían correr peligro de persecución y clausura.

En este número doble de RCE, se publicaron gran cantidad de artículos y reseñas bibliográficas: “Análisis ideológico de textos escolares”, por M. Anadón, M. Argumedo, M. C. Fossati, R. Marzocchi, C. Oyala, E. Squarzon y M. Valencia; “Hegemonía y educación”, por Sara M. de Finkel; “Empirismo y espiritualismo en la Ciencia de la Educación”, por María Teresa G. Seeligman; “Orientación vocacional: sobre-determinación”, por Ana G. Cipolatti de Fantino, Angela Pinna de Leiderman, María I. Lobo de Pareche y Gladys Roldán; “Aportes para una actualización de la teoría didáctica”, por M. Clotilde Yapur de Cáceres, “Los recursos financieros de la educación”, por Héctor F. Bravo; “Escuela y lectura”, por Marc Soriano, “Las deformaciones en los profesorado formadores de maestros primarios”, por Norma Olga Riso.

En un apartado denominado “Temas de educación en debate” se publican artículos a cargo de Guillermo García y de un colectivo denominado Grupo de Trabajadores de la Educación.⁵ Ambos textos permi-

⁵ Cabe señalar que la apelación a “trabajadores de la educación” se inscribe en los procesos de sindicalización de los maestros propios de dicho escenario, si se considera la creación de la CTERA en septiembre de 1973.

ten identificar una última operación de lectura sobre Paulo Freire en RCE en clave de una confrontación con intelectuales y agentes vinculados a la Iglesia católica.

El primer debate lo entabló Guillermo García en respuesta a un artículo escrito por Luis Jorge Zanotti titulado “El cuestionamiento de las instituciones escolares”, publicado en la *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas* N.º 1 del año 1975.⁶ Dicho artículo retomaba una exposición del profesor Zanotti de mayo de 1974 en el marco de la Cátedra Mayor Pablo VI de la Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, de Tucumán. Allí impugnaba varias tesis de cuestionamiento a la institución escolar, entre ellas, a la llamada “educación dialógica” de Paulo Freire.

El gran adalid de esa educación dialógica es hoy la figura del brasileño Paulo Freire. El diálogo como esencia de la labor educativa. ¿Quién puede negarlo? Supongamos que esta exposición fuera un modelo de educación bancaria, según lo que dice Paulo Freire. Yo habría traído acá una posición para que los lectores la reciban pasivamente. Habría hecho el depósito bancario en los lectores que me habrían leído pasivamente. Supongamos que esto haya ocurrido así. Aquí entonces no hubo ni educación ni nada que se le parezca. Simplemente no hubo nada (...) Pero hoy se toma la bandera del diálogo, se la levanta y luego se la escarnece inclusive, porque se oyen exámenes donde los alumnos, tartamudeantes, anhelantes, nerviosos y asustados repiten la posición de Paulo Freire para tratar de que el profesor le ponga la nota con la cual van a aprobar y obtener el certificado formal de un saber en el más puro esquema de la “educación bancaria” de Paulo Freire (*Revista del IIE*, 1975).

⁶ Luis Jorge Zanotti (1928-1991), pedagogo católico egresado de la Universidad de Buenos Aires, fue docente de dicha institución y de la Universidad Nacional de La Plata. Dirigió la revista del Instituto de Investigaciones Educativas.

Guillermo García hacía alusión a estos párrafos para polemizar directamente con Zanotti sobre la noción de “educación liberadora” o la de “diálogo”. Sobre este último aspecto, García reivindica a Freire al sostener que la “educación tradicional” era “opresora” no solo por negar el diálogo entre educadores y educandos sino porque instauraba una relación de saber en la cual el alumno cumplía un rol “asimilativo y dependiente (aunque su aprendizaje sea, en ocasiones, más o menos activo)”. Más allá de disquisiciones conceptuales, la interpelación al artículo de Zanotti daba cuenta de ese “otro” con el cual se buscaba confrontar desde RCE. En este sentido, la revista del IIE y la RCE aparecen como dos polos en el debate pedagógico de los setenta, en el cual las ideas pedagógicas de Paulo Freire eran uno de los puntos en discusión.

El segundo debate lo entabló el Grupo de trabajadores de la Educación de Rosario en réplica a un artículo de prensa del párroco rosarino Edmundo García Caffarena titulado “Paulo Freire o la demitificación de la docencia”. Allí, el sacerdote católico denostaba las propuestas freireanas de la siguiente manera:

La misma palabra “tijolo” (ladrillo) lleva a Freire a descubrir que la palabra no es estática ni se debe recibir pasivamente; el alumno tiene que introyectarla dinámicamente, de acuerdo con su ser real. En palabras pobres, habría que decir que ladrillo pasa de estático a dinámico cuando se lo insinúa como arma arrojada (...)

Otro tanto podríamos decir de los trabajo de grupo (“Círculos de Cultura” se llama, ya que Escuela es palabra irremediamente nefasta) y de la misión del orientador (ya no de maestro) que deben llevar a la acción política, a la inmediata -¿y espontánea?- toma de conciencia de las injusticias sufridas sin notarlo (...)

A pesar de que Freire se declara católico, es verdad que sus demostraciones de saber teológico alcanzan apenas a la aceptación de Dios como creador y a extraer algunas de sus consecuencias no demasiado afinadas (...)

En Río y en San Pablo, educadores responsables y sacrificados, con conciencia de las reales dificultades de la empresa, nos informan que no sólo ha sido feliz solución para Brasil el alejamiento del maestro, sino que nadie, educador que se respete, habla en este momento “en serio” al calificar como tal, a Paulo Freire (*Diario La Capital*, 1975).⁷

Cada una de estas afirmaciones fue replicada y refutada por el Grupo de Trabajadores de la Educación a partir de fragmentos de libros de Freire en un ejercicio de confrontación argumental. Según afirmaban, no les interesaba polemizar con el sacerdote sino dar cuenta de

la opción irreconciliable: o se educa para la dominación o se educa para la libertad. En este sentido, utilizamos las afirmaciones del articulista citado, sus razones ilustran por demás las variantes de la primera opción, y dejamos que el propio Freire responda sus críticas y deleve sus encubrimientos (RCE, N.º 13/14, 1975, p. 106.).

Asimismo, afirmaban:

nosotros no compartimos necesariamente todas las afirmaciones de Freire, es más criticamos duramente sus momentos de abierta ingenuidad, sobre todo en el plano político. Pero no sólo respetamos profundamente su capacidad de autocrítica, sino que con ese mismo respeto reconocemos el valor de su crecimiento y sólo podemos hacerlo porque de alguna manera lo compartimos (RCE, N.º 13/14, 1975, p. 106).

En este momento final de la producción de RCE, las lecturas de Paulo Freire se asociaron a una confrontación directa con sectores católicos. Asimismo, cabe remarcar el carácter local de esta disputa en clave rosarina. Es importante en este sentido señalar el rol de Guillermo García, que tenía relaciones con la ciudad y algunas editoriales como Axis. De hecho, esta editorial fue la difusora del libro de Paulo

⁷ 23 de agosto de 1975.

Freire denominado *Concientización y liberación* (1973) donde se recopilaban textos del pedagogo brasileño en su exilio ginebrino a partir de 1971 y que se publicitaba en las páginas de RCE.

A modo de cierre

En el presente capítulo se evidenció cómo a fines de la década de 1960, una cátedra de Pedagogía ponía a disposición de sus estudiantes un conjunto de revistas y libros de muy reciente edición a fin de dar cuenta de renovados temas y debates en el campo de la educación. En este sentido, las obras de Paulo Freire fueron receptadas por la comunidad de lectores de la pedagogía universitaria a través de noveles emprendimientos editoriales como Tierra Nueva y Siglo XXI, como también por una oferta de prensa de corte político-cultural y pedagógico que oficiaron de intermediarios entre el pedagogo-autor y el público lector.

En particular, la RCE fue uno de los vehículos de la prensa académica donde se configuraron lecturas intensas sobre las ideas pedagógicas de Paulo Freire. De este modo, en un primer momento, la RCE leyó a Freire como una posibilidad de “rescatar a la escuela” de su carácter necesariamente alienante y como una novedosa práctica pedagógica. En segundo término, las lecturas pusieron de relieve su carácter político y situado, aunque impugnaron su “eclecticidad teórica” e “ingenuidad política” desde una postura que buscaba refundar la cientificidad de la pedagogía en clave del materialismo histórico. Finalmente, en un nuevo escenario adverso para las posturas de RCE, las lecturas sobre Paulo Freire aparecen como respuesta a críticas de intelectuales y agentes vinculados a la Iglesia católica.

El análisis de la revista en cuanto comunidad de lectores permite identificar no solo distintos momentos y modos de apropiación de la obra del pedagogo brasileño, sino también dar cuenta de un conjunto más amplio de actores y publicaciones asociados a la prensa de la pedagogía académica.

Fuentes consultadas

Diario *La Capital*. Rosario.

Revista *Ciencias de la Educación*, (1970-1975). Buenos Aires.

Revista del Instituto de Investigaciones Educativas.

Revista *Los Libros*, (1969-1976). Buenos Aires.

Referencias bibliográficas

Ansaldi, W. y Funes, P. (1998). Viviendo una hora latinoamericana.

Acerca de rupturas y continuidades en el pensamiento en los años veinte y sesenta. *Cuadernos del CISH*, 3 (4), 13-75. Recuperado de <https://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SHv03n04a02/2018>

Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. México: Fondo de Cultura Económica.

Brugaletta, F. (2020). *La edición de Paulo Freire en la historia reciente de América Latina: Religión, política y mercado en la circulación de una pedagogía para la liberación (1969-1977)* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1840/te.1840.pdf>

Darnton, R. (2010). *El beso de Lamourette: reflexiones sobre historia cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Delgado, V. (2014). Algunas cuestiones críticas y metodológicas en relación con el estudio de revistas. En V. Delgado; A. Mailhe; G. Rogers (Coords.), *Tramas impresas: Publicaciones periódicas argentinas (XIX-XX)* (pp. 11-24). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios/Investigaciones; 54). Disponible en <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/33>

Fernández Mouján, I. (2016). *Elogio de Paulo Freire. Sus dimensiones ética, política y cultural*. Buenos Aires: Noveduc.

- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Fish, S. (1987/2012). ¿Hay un texto en esta clase? En E. Palti (Comp.), *Giro lingüístico e historia intelectual* (pp. 217-236). Bernal: UNQ.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Girbal-Blacha, N. y Quattrocchi-Woisson, D. (1999). Cuando opinar es actuar. *Revistas argentinas del siglo XX*. Academia Nacional de Historia.
- Gómez, S. (2017). El recorrido de la *Revista de Ciencias de la Educación* (1970-1975) y la introducción del concepto gramsciano de hegemonía. *Espacios en Blanco, Revista de Educación*, (27), 199-299.
- Instituto de Acción Cultural (1975). *Concientización y liberación: una conversación con Paulo Freire*. Buenos Aires: Editorial Axis.
- Kaufmann, C. (2018). Los condenados al corral. Depuraciones bibliográficas en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (FCE-UNER). En *Dictadura y educación: Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas* (pp. 247-281). Madrid: Fahren House Ediciones.
- Kirkendall, A. (2014). *Paulo Freire and the Cold War Politics of literacy*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Nicolau, A. (2016). *Pedagogía y política. La campaña de alfabetización CREAR en la historia reciente de la educación de adultos en la Argentina de los 70* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Puiggrós, A. (2011). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires: Editorial Colihue.

- Pulfer, D. (2018). Juan Carlos Tedesco (1944 - 2017) - In Memoriam -. *Historia De La Educación. Anuario*, 18 (1).
- Rodríguez, L. (2015). *Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Editorial Colihue.
- Souza Biccás, M. y Vidal, D. (2017). *Freire and Cabral: Liberation and Decolonization on the Portuguese-African Continent*. Ponencia presentada en International Standing Conference for the History of Education, Buenos Aires.
- Suasnábar, C. (2004). *Universidad e intelectuales: Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: Manantial.
- Torres, C. A. (2014). *First Freire: Early writings in social justice education*. New York: Teachers College Press.
- Tortti, M. C. (2014). *La nueva izquierda argentina (1955-1976): socialismo, peronismo y revolución*. Rosario: Prohistoria.

Diagnósticos, enfoques pedagógicos y demandas al Estado en torno a la educación sexual. Una mirada desde la prensa experta de la revista *Contribuciones* (1977-1993) de la Asociación Argentina de Protección Familiar

Carolina Ojeda Rincón y Santiago Zemaitis

Hace cien años murió Domingo Faustino Sarmiento, maestro de América. Es en verdad, el de maestro título noble y modesto, grande y sencillo. Primero para ejercerlo luego para impulsarlo. Sarmiento fué [*sic*] un alma apasionada al servicio de la Cultura. Nació a la vida cívica en un país bárbaro. Demócrata auténtico comprendió que era imprescindible “educar al soberano”. Y se impuso iniciar la gesta que asombraría al mundo: en un país con analfabetismo generalizado enseñar a leer y escribir a toda la población: él y sus seguidores lo consiguieron. En aquellos tiempos fue una epopeya. El país creció.

La nación se estructuró. Otro sería el nivel a alcanzar: el de país desarrollado. En el intento los cambios sociales ponen a desnudo un nuevo analfabetismo popular: el analfabetismo sexual. Guardando las distancias, hoy, como ayer Sarmiento, estamos ante la necesidad de una apasionada vocación, esta vez destinada a alfabetizar la sexualidad consciente de los argentinos. Todos sentimos y sabemos

sus dificultades. Pero nos guía y nos apoya el recuerdo del más grande de los maestros (Olivares, 1988, p.1).

Introducción¹

Con estas palabras Domingo Olivares², uno de los fundadores de la Asociación Argentina de Protección Familiar (en adelante, AAPF), enfatizaba en lo que sería considerado el mayor problema que sostuvo las demandas permanentes a los gobiernos para introducir en las instituciones educativas la educación sexual: el “analfabetismo sexual”. No solo niños y adolescentes, también familias, docentes, asistentes sociales y todo aquel que no fuese un *experto*, carecía de información y conocimientos, que lo situaban como parte del grupo de ignorantes del sexo y la sexualidad, producto de factores diversos como las prácticas tradicionales y dogmáticas de educación, el moralismo y puritanismo de ciertos sectores de la sociedad, la persistencia de tabúes en la cultura, el retroceso en materia de derechos de las dictaduras, entre otros. Esta lucha contra el analfabetismo sexual, también mencionado como ignorancia, sería su más visible estandarte desde los inicios de la AAPF en 1966.

A partir de entonces la Asociación, que surge como iniciativa particular de prestigiosos médicos de Córdoba y Buenos Aires, tuvo como misión promover la “paternidad responsable”, a través de la repartición de anticonceptivos gratuitos o a muy bajo costo, así como la formación y capacitación en anticoncepción a profesionales de la salud y posteriormente a educadores, padres y madres de familia, jóvenes y adolescentes. Sus servicios tuvieron lugar inicialmente en hospitales

¹ Lxs autorxs agradecen la lectura y los aportes realizados a este escrito por el doctor Pablo Ariel Scharagrodsky.

² Ginecólogo, miembro de Sogiba (Sociedad de Obstetricia y Ginecología de Buenos Aires). Formó parte del equipo fundador de la AAPF y por varios años fue su director ejecutivo. Docente de la cátedra de Ginecología y Obstetricia de la UBA, desde donde realizaría un trabajo de formación de profesionales en el tema de los métodos de planificación familiar, e intervención en hospitales públicos de la capital y la provincia.

o consultorios particulares, luego establecieron convenios y contactos con otros hospitales, cátedras universitarias y centros de asistencia social; posteriormente en sus propias sedes (la oficina principal se encontraba en la ciudad de Buenos Aires). Sin embargo, es importante resaltar que, si bien la AAPF en ese momento se posicionó como alternativa frente a la ausencia de políticas públicas sobre planificación familiar y educación sexual, y a las restricciones en el acceso de mujeres solteras a anticonceptivos por parte del Estado (Felitti, 2012), sus actividades, debates y diálogos públicos siempre se insertaron, como mostraremos más adelante, en la esfera estatal. De allí que esta entidad, su actividad profesional y su producción discursiva, sean un capítulo de suma importancia en la historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea.

En este capítulo presentamos un análisis de los posicionamientos en torno a la educación sexual de la AAPF a través de su revista institucional *Contribuciones*, publicada entre 1977 y 1993.³ En términos generales una revista es un emprendimiento destinado a captar/influenciar a un determinado sector de la sociedad, convocado por un tema, y como señalan Panella y Korn (2010), contiene mayor profundidad y sistematicidad en comparación con otros medios, como la prensa diaria (ceñida a la actualidad) o el libro (de intención más reflexiva). Las revistas también expresan y difunden ideas, valores, posicionamientos, “cuyas repercusiones, en algunos casos, inciden notablemente en el imaginario colectivo, en la acción política, en el universo cultural de una sociedad” (Panella y Korn, 2010, p. 10).

³ Una primera versión de este texto fue presentada como ponencia en la *I Jornadas de Prensa y Educación* (Zemaitis y Ojeda, 2016) donde nos propusimos la revisión del tema de la educación sexual dentro de los números de *Contribuciones*, especialmente durante la década de 1980, con el objetivo de reconstruir algunas demandas, fundamentación y métodos en torno a la educación sexual, y la producción de normas reguladoras del sexo y la sexualidad en su discurso. Parte de estas indagaciones fueron también publicadas en Zemaitis y Ojeda (2019).

Desde allí, nos interesa pensar la revista *Contribuciones* especialmente en dos sentidos. En primer lugar, como registro por el que es posible rastrear la historicidad del objeto *educación sexual*, y los discursos a través de los cuales va adquiriendo una cierta singularidad con respecto al siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, de cara a una época en que la educación sexual comienza a consolidarse como un campo de interés científico y político. En segundo lugar, si bien *Contribuciones* no formaría parte de lo que conocemos como prensa educativa —reflexión a la que convoca este libro—, su relevancia la encontramos en el *gesto* de interpelación al ámbito educativo: Estado, docentes, alumnos, prácticas de enseñanza, aunque también a la cultura, pero siempre en clave pedagógica, y que es transversal en toda la colección.

La interpelación es definida por Rosa Nidia Buenfil Burgos (1993) como la proposición de modelos de identificación, desde discursos o conjuntos de estos (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), con el fin de que “el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone” (p. 20). En este sentido, la revista se caracterizó por poner en circulación una diversidad de discursos, provenientes de diferentes campos disciplinarios como la sexología, la medicina, la planificación familiar, la demografía, entre otros; que permiten advertir un proceso de interpelación a algunos sujetos —identificables como los responsables políticos, sanitarios y educativos, pero también a profesionales de la salud y de la educación, así como a las familias—, a desarrollar, aceptar o impulsar prácticas de una cierta educación sexual. Se alude al reconocimiento y a la identificación por parte de estos sujetos, a las demandas sociales articuladas con el significativo educación sexual, ya sea la sobrepoblación, el embarazo adolescente, el aborto, entre varios otros. Siguiendo a Southwell (2010), a través de la interpelación se desarrolla una serie de prácticas que permiten que los sujetos se reconozcan como miembros de un grupo y lleven a cabo acciones para el logro de sus

objetivos. En otras palabras, se trató de una interpelación que invitaba a reconocerse como agentes que asumen la necesidad y urgencia en materia de educación sexual, área que a finales del siglo XX no contaba con un desarrollo en materia de política pública federal.

Pero no cualquier tipo de agentes. La construcción discursiva de su interpelación se enmarca en los modos de producir saberes y conocimientos en torno a la educación que se empiezan a configurar como hegemónicos en la segunda mitad del siglo XX. Los organismos internacionales serán un referente para el diseño de estrategias de intervención transnacional, que para nuestro caso de estudio inician desde los años 50 a través de una serie de encuentros de especialistas para el análisis del problema demográfico regional y el tratamiento de propuestas para regular el crecimiento poblacional, en los cuales se empieza a vislumbrar la educación sexual como una estrategia para la implementación de políticas sobre planificación familiar.⁴ En esta misma línea, la Internacional Planned Parenthood Federation (IIPF)⁵ será el organismo que financie asociaciones como la AAPF en todo el planeta, garantizando con ello su expansión y visibilidad, así como también la formación de profesionales de diversas áreas, en los temas y el abordaje de problemas que los mismos organismos formulaban, tales como la sobrepoblación y las políticas antinatalistas.

⁴ En la región de América Latina, la Unesco junto con la UNFPA, iniciarán con estas acciones desde inicios de los 70, siendo la sociodemografía, la ecología humana, la educación familiar y la educación sexual las cuatro áreas abordadas (UNFPA, 2005).

⁵ Como consecuencia de la Tercera Conferencia Internacional sobre Planeamiento Familiar celebrada en Bombay (India) en 1952, se crea la Federación Internacional de Planificación Familiar. A partir de 1970 y 1980 las iniciativas internacionales de la Unesco, como de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), llevaron acciones de asesoramiento a los países sobre sus situaciones poblacionales e implementación de programas específicos sobre la educación en población. Estos desarrollaron sus acciones con el financiamiento del organismo de cooperación internacional Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) a partir de su creación en 1969.

De esta manera se produce y valida el saber proveniente de este agenciamiento internacional, cuya dinámica se caracteriza por la fabricación de consensos en los temas que abordan, la difusión de estos y la posterior gestión de políticas públicas estatales, constituyéndose en el régimen de verdad sobre los sistemas educativos, su orientación y su desarrollo. Así, se establecen redes de apoyo para/con los Estados, en las cuales se observa que “su labor específica es el diagnóstico, su resultado mediato el pronóstico y su forma subjetiva predilecta es un nuevo estatuto del hablante que también es funcional: el experto” (Martínez y Orozco, 2010, p. 8).

Desde este punto sugerimos la noción de “prensa de expertos” para definir su especificidad con respecto a la prensa educativa. Como mostraremos, en cuanto “experta”, esta cumple con la función de diagnosticar y pronosticar la realidad estudiada, en el marco de unas relaciones con el Estado y los organismos que representa. Su interpelación, desde campos de especialistas y profesionales, se sustenta en un *saber experto*, el cual es autorizado socialmente (Bourdieu, 1985), disputando con otros sectores “la verdad” de aquello que se enuncia y la legitimidad de sus efectos por medio de sus declaraciones, prescripciones, visibilización o invisibilización de grupos, sujetos y realidades. Por otra parte, todo modelo de identificación supone la diferenciación de otros modelos, y en ese orden, las interpelaciones que observamos en la revista también contienen un componente productivo, en la medida en que construye, al describirlas, otras identidades y grupos sociales (el homosexual, la adolescente-embarazada o madre) sobre los cuales luego se destinan tecnologías políticas de intervención (métodos anticonceptivos, píldoras, análisis de VIH-SIDA, prohibiciones de donación de sangre, etc.).

El texto está organizado en tres partes. Lo iniciamos con la contextualización del momento en que surge la revista y la abordamos desde su dimensión material (estructura, secciones, temas y conteni-

dos, imágenes, etc.) e inmaterial (equipo de trabajo que la produce y difunde).⁶ En un segundo apartado, exponemos la construcción discursiva de la ignorancia y los ignorantes como problema social que se diagnostica en la revista. Los dos últimos apartados corresponden a dos interpelaciones, una interdisciplinaria y otra a la esfera político estatal. En ambas reconstruimos algunas de las disputas que se dieron desde la AAPF en torno a la sexualidad y sus vínculos y tensiones con otras instituciones como el Estado y la Iglesia católica.

La revista *Contribuciones*, más que una fuente de investigación histórica y educativa

Si bien las publicaciones periódicas han sido una fuente importante de indagación y consulta en el campo de la historia de la educación, enfocar la atención en una revista que, por un lado, es de orden institucional y, por otro, no es del ámbito educativo, presenta no pocas inquietudes. Por ello, como intentaremos mostrar, la importancia de abordar *Contribuciones* no se agota en su uso como fuente documental, sino que los elementos que componen su materialidad nos permiten entender su inscripción en un régimen de discursividad, dando cuenta de especificidades de un tiempo, lugar, época, y las reglas propias de su formación.

Como estrategia de comunicaciones de la AAPF, la revista es un registro del conjunto de principios, fundamentos y valores compartidos entre quienes conformaban la Asociación, cuya importancia radica en haber sido una de las experiencias pioneras no solo en planificación familiar, sino también en educación sexual.⁷ Por esta razón su análisis tampoco puede limitarse a los contenidos, ya que la generación de es-

⁶ Vale anotar que un análisis de su recepción desborda los alcances de este trabajo, así que es una línea por desarrollar.

⁷ Posteriores a la experiencia de *Escuela para Padres* liderada por Eva Giberti, como los aportes desde la sexología de Florencio Escardó y algunas iniciativas o experiencias piloto estatales de poca continuidad e impacto.

tos formaba parte de lo que esa comunidad estableció como prioridad. La revista muestra también una diversidad de significados y representaciones que se construyen en torno a la educación, la sexualidad, los problemas que se afrontan en ese momento, así como sus soluciones, los actores que participan o que deberían participar, entre otros.

El primer número de *Contribuciones* aparece en 1977 bajo la dirección de Jorge Pailles⁸ y un equipo de apoyo conformado por Luis María Aller Atucha⁹, Domingo Olivares, Juan Ondetti¹⁰, María Rosillo¹¹, entre otros¹². Como parte de la estrategia de comunicación de la AAPF, buscó no solo dar cuenta de las actividades que realizaba la Asociación, sino transmitir una identidad, los fundamentos que la sustentaban, unas maneras de comprender y atender los proble-

⁸ Sociólogo que se vincula a la asociación a comienzos de los 70 y estaría a cargo del área de capacitación de la AAPF y la dirección de la revista *Contribuciones* hasta 1986. Recibió formación técnica como Educador de la sexualidad en el Comité Regional para América Latina y el Caribe (Cresalc) en la ciudad de Bogotá.

⁹ Comunicador social, empieza a hacer parte del equipo de la AAPF en 1970 como director de comunicación y educación. Será uno de los primeros profesionales becarios que reciben capacitación específica en educación sexual en América Latina en el primer curso de Educación Sexual y Desarrollo Sexual coordinado por la Agencia Sueca para el Desarrollo (SIDA) auspiciado por la Facultad de Educación de la Universidad de Estocolmo. A partir de 1972 continúa vinculado al equipo de la AAPF como colaborador externo. En 1976 es nombrado director de Información y Educación para la Región del hemisferio occidental (Latinoamérica y el Caribe) de la IIPF en Federación Internacional de Planificación de Familia con sede en Nueva York. Véase: Aller Atucha (2006).

¹⁰ Director ejecutivo de la AAPF y encargado de la gestión administrativa de la revista.

¹¹ Arquitecta. Ocasionalmente se encargaba de la parte de fotografía. Su participación en esta dependencia, generalmente, de la movilidad laboral de Aller Atucha, quien era su esposo.

¹² Graciela Marchettich, Nilda Calandra y posteriormente Luis Parrilla, algunas de las voces más importantes de la AAPF. Este último ha sido reconocido por su experiencia de los debates y aportes de la educación sexual como director del Centro de Orientación para la Vida Familia y Comunitaria (Covifac).

mas que afligían a la Argentina de ese tiempo, en un diálogo con la sociedad en que estaba inmersa y en permanente interlocución con organismos internacionales y con actores locales. Su distribución se hacía en los encuentros de capacitación que estaban dirigidos inicialmente a médicos ginecólogos, obstetras y psicólogos, y a través de los agentes de propaganda médica, al lado de otros materiales impresos y audiovisuales. Vale resaltar que *Contribuciones* no es una publicación “de especialistas, para especialistas”. Por su formato y estética, por el uso de palabras comunes que pueden captar la atención de públicos más amplios, podemos notar que es un tipo de prensa que pretendió superar los propios círculos también de especialistas o expertos captando a un universo mayor de lectores.

La publicación se mantuvo trimestral y conservó su estructura hasta finales de la década de los 80, regularidad que fue variando hasta su cierre en 1993, habiendo completado 44 números. Las secciones comprendían un “Editorial”, escrito por el director responsable. Luego seguían los artículos, que generalmente eran cortos y escritos en un lenguaje muy accesible para cualquier persona alfabetizada. Los temas abordados que tuvieron mayor recurrencia en sus editoriales, artículos, ilustraciones e incluso en las expresiones de humor gráfico, fueron educación sexual, la mujer y la planificación familiar, entre otros como el desarrollo humano, sexualidad, etapas de ciclo vital, embarazo adolescente, población, aborto, aunque la prioridad era informar sobre las actividades de la Asociación. La sección “Prensa dice” estaba conformada por fragmentos de noticias de diferentes diarios y revistas que hacían alusión a la AAPF o que referían a los temas tratados generalmente como demandas y necesidades de la población, lo cual cumplía con el propósito de justificar y hacer evidente la importancia de sus acciones en diferentes contextos. Cerraba la sección “Noticias”, donde se resumían las actividades realizadas, algunas de ellas abordadas de manera extensa en el número.

Los artículos se acompañaban de fotografías alusivas a los temas tratados —jóvenes, mujeres, niñas y niños—, que muchas veces eran parte del álbum familiar de los integrantes de la asociación, lo cual no es un dato menor. Siguiendo a Amador (2005), la fotografía en cuanto huella de memoria y reflejo de una experiencia, tiene una organización singular en el “álbum familiar”, en el cual, siguiendo una lógica social de significación y una temporalidad diacrónica, es el resultado de procesos de selección y conservación, así como de exclusión y olvido. A partir de los años sesenta, la fotografía familiar se vulgariza, y sus sentidos ya no se restringen a los límites de la comunidad que representa, de modo que lo que antes era considerado parte del patrimonio familiar, se exhibe públicamente y adquiere nuevas significaciones. Por tanto, en este escenario ahora público como es la revista *Contribuciones*, estas imágenes, aun cuando tienen la posibilidad de construir nuevas memorias y reflejar otras experiencias, no perderán su potencial transmisor de ideas sobre “la familia”. La selección de imágenes va a evidenciar las maneras en que no solo la asociación, sino un buen sector de la sociedad, conceptualizaban los problemas de su tiempo asociados a la vida sexual y reproductiva. Por ejemplo, la niña o adolescente embarazada asociada con la pobreza, a partir de imágenes en barrios marginales, con características como estar descalzas, en casas de lata y generalmente solas. Sus características raciales contrastaban fuertemente con aquellas fotografías que acompañaban los títulos sobre la sexualidad juvenil: jóvenes blancos, con uniforme escolar, generalmente reunidos y sonriendo. También había fotografías de los encuentros realizados o de los médicos especialistas que en ocasiones eran entrevistados. Cuando los artículos eran escritos por algún integrante de la asociación aparecía su fotografía encabezando los textos, permitiendo un fácil reconocimiento y recordación del equipo en sus diferentes espacios de intervención. Posteriormente empezarán a incluirse ilustraciones, caricaturas e imágenes de pinturas.

A lo largo del tiempo contó con un logo en la técnica de silueta, que representaba la familia normativa heterosexual: padre, madre, hijo varón, hija mujer y bebé en brazos. La silueta que representa al niño es evidentemente más alta que la niña, muy en línea con el ideal patriarcal del primogénito varón. Esta será una imagen recurrente en asociaciones de otros países y propia de los medios masivos de comunicación de la época. Al no tener figuras detalladas, definidas o sólidas, además de implicar menos costos de impresión, podrían sugerir que esta familia heterosexual no tenía una distinción de raza; pero a su vez, al representar la familia hegemónica de cinco integrantes, estaba apelando directamente a la clase media, trabajadora y consumidora. Se trataba entonces de un diseño con el que cualquiera podría verse identificado, en los términos de la interpelación, y ninguno al mismo tiempo, atendiendo a la pluralidad de grupos familiares que habitaban la región.

A partir de 1984 se usarán dos imágenes: una conserva la estructura inicial (desde 1977), sin detalles y con figuras geométricas rectas; la otra introduce detalles como las curvas en las piernas, ambos hijos ahora tienen pantalón y la madre conserva el vestido. Este detalle quizás insignificante nos sugiere, más que la desaparición de la hija, un énfasis en la figura de la madre como centro de la familia, cuyo rol, representado en su vestido, era inmodificable. En las ediciones de 1985 observamos un cambio que podría estar comunicando las tendencias de la *modernización*. La familia se reduce a cuatro integrantes y se incorpora el movimiento, dirigiéndose hacia algún lugar. La niña y el niño saltan delante del padre y la madre que caminan tomados de la mano. Puede leerse que, coincidiendo con la entrada a la democracia, quiere mostrar un paso nuevo, una dirección hacia la cual dirigirse. Familia heterosexual que insiste en sus roles definidos, a través de los trazos de los dibujos y sus finos detalles, como los pantalones cortos del hijo varón o el tacón en los zapatos de la madre.

En 1987 aparece el último diseño que usarán. Vuelve la quietud de la familia y el bebé de brazos, usando elementos característicos de organismos internacionales, como un marco de laurel y de fondo la figura del globo terráqueo, dándole una imagen más corporativa. En esos momentos, la financiación se agotaba y esta operación podría indicar el intento por darle un respaldo a la asociación y a la revista, mostrándose de cara a un contexto internacional. Hacia el final de las ediciones, para 1993, otros cambios se dirigieron a las letras del título y al aumento en el número de hojas, además de colores en las ilustraciones de las portadas. Entre 1990 y 1993 se publicó anualmente.¹³

Analfabetismo e ignorancia sexual. Las operaciones legitimadoras del saber experto

La *ignorancia* y los *ignorantes* serán a lo largo de la revista una nominación recurrente para advertir sobre los riesgos de la falta de educación sexual. Familia, maestros y maestras, algunos profesionales, niños y jóvenes, entre otros, eran los ignorantes que requerían urgentemente dotarse de conocimientos, en particular sobre anticonceptivos. Educación sexual que es, a su vez, una educación moral. La responsabilidad y el respeto consigo mismo y con el otro, eran los valores que viabilizaban no solo la capacidad de elección entre asumir/evitar un embarazo, que se centraba principalmente en la adolescente/mujer. Para ello esta educación debía procurar conocimientos de anatomía y fisiología sexual, y de los métodos anticonceptivos cuyo uso permitía el control de la fertilidad. Debía también promover la consideración de la abstinencia como elección, la distinción entre sexualidad y procreación, y la fertilidad voluntaria. De esta manera el hijo sería el resultado de una elección, “y no la fatal consecuencia impuesta por la ignorancia y la animalidad. Si todo

¹³ Menciona Debernardi (2013) que desde 1993 pasará a llamarse “Comunicaciones”.

esto falta se produce el embarazo juvenil indeseado, fuente de frustración, desorden y fracasos” (Olivares, 1985, *Contribuciones*, p. 7). En este discurso los jóvenes no estaban preparados para asimilar los tiempos que habitaban, de contacto y cercanía y espacios sin la vigilancia de los adultos. Sumado a ello, la educación escolar y familiar que recibían se consideraba anacrónica y los mantenía “en la ignorancia del sexo, de su dignidad y de las responsabilidades emergentes de su ejercicio”. Entonces, tanto la familia, fundamentalmente, como la escuela, al mismo tiempo que eran principales agencias socializadoras a las cuales se les demanda este tipo de educación, eran las más ignorantes en estas temáticas. Una operación discursiva que cristaliza la diferencia entre la ignorancia y los saberes especialistas de los expertos: “pedimos la nueva educación sexual para nuestra juventud y los servicios asistenciales que corresponden” (Olivares, 1986, *Contribuciones*).

Sin embargo, llama la atención que son pocas las referencias a investigaciones empíricas sobre el embarazo adolescente. Una de estas la encontramos en “Adolescencia y anticoncepción”, que reseña un estudio de una muestra de más de 500 jóvenes, en el que su autora, Olga Vigliola, puntualiza que “la actitud de libertad sexual en gran cantidad de casos, va unida a la ignorancia de la posibilidad de reproducción” cuyas consecuencias afectarían no solo a la madre adolescente, sino también al niño y a la sociedad. En las conclusiones insiste en la importancia de valorar la situación como una emergencia social, atribuyendo la responsabilidad “a la falta de principios básicos sobre el tema que debieron ser impartidos a nivel familiar y escolar” (Vigliola, 1988, *Contribuciones*, p. 11).

En algunos casos la falta de educación sexual, que traía mayor ignorancia, tenía unos responsables directos. En una carta dirigida a los parlamentarios, se señala que los abortos en un matrimonio eran producto de la ignorancia de los métodos anticonceptivos, por un lado, y

de la ausencia de una cobertura asistencial, por otro. En este caso los responsables eran “los conductores de la salud pública y de la educación en el país”, quienes incumplían los acuerdos internacionales, y advertía que a pesar de que la Argentina se subscribía a estos, “no respetaba el derecho a la paternidad responsable” (Carta “Educación sexual”, 1986, *Contribuciones*, Año 9, N.º 34).

La ignorancia, también mencionada como “desinformación”, asociada a mujeres jóvenes embarazadas o madres, adolescentes en general, familias, entre otros, tenía sin embargo un especial corte de clase. La desinformación sobre sexualidad, que se expresaba en irresponsabilidad y “falta de conciencia”, se asociaba a los sectores marginales, inmersos en realidades hostiles y agresivas, moralizando las relaciones entre saber-ignorancia. Se consideraba que los adolescentes, en su natural demanda de respuestas al mundo adulto para proyectarse en un futuro, estarían en estos sectores, más propensos a recibir una visión negativa y limitada de la sexualidad adulta, en tanto las pautas moralistas y prejuiciosas terminaban compensando la desinformación (Clemente, 1984, *Contribuciones*, p. 13).

La incapacidad de la educación para dar pautas de conducta para las nuevas situaciones provocaba que los jóvenes intentaran “a tropezones” crear unas normas nuevas, que, al parecer, no tenían éxito. Pero si los adultos no podían atender esta situación, quizá también por su propia ignorancia compartida con los otros ignorantes, ¿quién o quiénes debían hacerse cargo? Una respuesta posible nos la ofrece Alberto Martínez (2004) a partir de su estudio sobre las políticas públicas en educación en la segunda mitad del siglo XX, en el marco de lo que conocemos como *modernización educativa*. El discurso del desarrollo que tuvo una apropiación particular en cada uno de los países de América Latina tiene como característica la visibilización de personas y formas de vida que no se corresponden con el ideal de

productividad y en quienes la educación jugará un papel importante para su inclusión en este sistema.¹⁴ Estos individuos son configurados como otredad, que, valga resaltar, están lejos de componer un grupo homogéneo, aunque se les procuren “soluciones” similares. Bajo el propósito de transformar sus condiciones, se van articulando discursos emitidos por los organismos internacionales, los cuales también de manera global, leen realidades diversas desde unívocas definiciones: “Tercer mundo”, “países en vías del desarrollo”, “subdesarrollados”. La marca de estas definiciones es la carencia, —para el caso que nos convoca, de educación—. Plantea Martínez (2004):

la escasez de “conocimiento” sería una de las explicaciones fundamentales del atraso de los países periféricos, en los que el atraso va a significar no sólo bajos niveles de renta por habitante (pobreza) sino básicamente ignorancia, que quiere decir “bajos niveles de educación por habitante”, siendo las diferencias de esta última las que determinan, en opinión de varios economistas, el potencial de crecimiento de una economía (p. 67).

Como mostramos, la ignorancia como producto de la falta de educación sexual, no solamente afectaba los proyectos de vida de los

¹⁴ La educación a la que hacemos referencia se sitúa temporalmente en la segunda mitad del siglo XX, cuando el campo educativo en América Latina sufre una transformación que afectó sus propósitos, estructura y funcionamiento, produciéndose una tensión entre los nuevos fines de la educación y sus permanencias. Cambios que empezaron a producirse desde los años 40 aproximadamente, cuando la educación se desplazó de los propósitos que la sostuvieron desde el siglo XIX como la formación de los ciudadanos y el progreso de las naciones, hacia la modernización y el desarrollo, donde adquiere un carácter multinacional y empiezan a predominar categorías económicas. A lo largo de la región empiezan a visibilizarse problemas como la pobreza, la ignorancia, el atraso social, entre otros, así como sus respectivas soluciones a través de unos actores legitimados para intervenir, los modos en que dicha intervención se daría y los destinatarios de estas. En este orden, la expansión de la escolarización se asumirá como una de las estrategias más promisorias para superar el subdesarrollo (Martínez, 2004).

jóvenes, sobre todo de los jóvenes marginales; o la capacidad de intervenir de los adultos, en especial de los docentes, sino al conjunto de la sociedad toda.

La interpelación disciplinaria: del “enfoque represor” al “modelo integralista”

Pero la ignorancia podría ser combatida y los ignorantes podrían ser educados, bajo enfoques renovados que se proponían desde la revista. *Contribuciones* fue uno de los medios a través de los cuales se comenzaron a plantear y proponer, en términos educativos, enfoques y perspectivas renovadas en torno a la educación sexual. En otro trabajo nos centramos en la producción de *Contribuciones* en la última dictadura militar (1976-1983), donde advertimos que en dicho período se propone una visión heterosexual y coitocentrada de la sexualidad y dentro del marco del vínculo matrimonial o de la “pareja joven”; y una educación sexual que prescribía el desarrollo de las actitudes como “el respeto” o “la responsabilidad”, con preponderancia del sentimiento del amor (Ojeda, 2020). En la década de los 80 se hace visible la emergencia de nuevas ideas respecto de la educación, aunque siempre dentro de los límites de la heteronorma y la familia nuclear.

Quienes escribían en *Contribuciones* estaban atentos a los cambios sociales que vivían las personas en los finales del siglo XX. Parte de estas transformaciones tenían que ver con la emergencia de nuevos hábitos y comportamientos sexuales, como la fertilidad adolescente.¹⁵ En este sentido, hay una insistencia en demandar una “modernización” en los modos de la enseñanza de la sexualidad, en pos

¹⁵ En la Argentina, el interés por la sexualidad de los adolescentes como objeto de estudio académico, se inicia en la década siguiente a partir del estudio de la fecundidad, que tuvo un ascenso durante la década del 1970 y con un pico máximo alcanzado en la década de 1980. Luego dicho interés se fue incrementando con la epidemia del SIDA. Tales estudios sobre la sexualidad se centraron en sus consecuencias (Pantelides, 1995).

de abandonar el viejo enfoque moralista¹⁶ o “enfoque represor” de su educación¹⁷:

La distancia, tanto en términos de la educación como de la experiencia de modernización que media entre la generación de los padres y de los hijos, es tan considerable que la capacidad de socialización de las familias resulta afectada y plantea grandes desafíos a las instituciones en educación (s/a, 1985, *Contribuciones*, p. 2).¹⁸

Debido a ello los métodos para llevar a cabo esta educación, apalaban a la urgente renovación de técnicas y escenarios de aprendizaje, ya que la educación sexual no podía ser enseñada al “modo tradicional”. La misma debía impartirse mediante actividades diversas como el diálogo educativo, juegos, obras de teatro, ejercicios de psicodrama, construyendo un espacio para que los adolescentes hablen de sus experiencias, puesto que “la administración de técnicas de aprendizaje no formales, parece ser el instrumento más adecuado para armonizar los objetivos finales de la tarea con las necesidades objetivas de los

¹⁶ En otro trabajo sintetizamos algunas características de lo que se ha llamado el *enfoque moral* de la educación sexual. Solo a modo de referencia podemos decir que la visión moralista se relaciona con la visión católica que normativiza la sexualidad a partir de los pares “santidad-pecado” o “santidad-perversión” y la induce a los fines de la reproducción de la especie humana. Toda práctica sexual que no tenga como finalidad la procreación queda en los márgenes de lo moralmente aceptable y permitido; ni se puede enseñar ni se puede aprender (Zemaitis, 2016).

¹⁷ Romera le habla a un auditorio de asistentes al “Curso de Salud, sexualidad y educación sexual” y apela en el discurso inaugural, a que se debe llevar a cabo un trabajo de “re conceptualización y revalorización de un aspecto muchas veces relegado-en referencia a la educación y la información sexual, no sólo porque cultural y antropológicamente se lo consideró tabú, sino que, al negarle y reprimirlo, se estaban aplicando técnicas y metodologías que iban más allá, incluyendo en ese enfoque represor” (Romera, Remigio. “Discurso de apertura del “Curso de Salud, sexualidad y educación sexual”. En *Contribuciones*, año 7, N.º 26, p. 7, octubre de 1984).

¹⁸ “Situación y perspectivas de la juventud en América Latina”.

educandos” (Clemente, 1984, p. 13)¹⁹. Recomendaban a su vez el uso de recursos como el material audiovisual²⁰, que la AAPF producía, y que se distribuyó gratuitamente mientras tuvieron importante financiación, y luego se vendió a muy bajo costo. Algunos de estos pasaron por las salas de cine de entretenimiento, mostrando con ello escenarios alternativos para educar en la sexualidad.

Otras propuestas sugerían que la educación sexual debía dejar de ser pensada en el currículum de forma descontextualizada. Algunos artículos referencian una “educación sexual sistemática”, dando cuenta de la necesidad pedagógica de integrarla a todas las áreas de conocimiento, interpelando así a una perspectiva interdisciplinaria o integralista (Sánchez, 1984, p. 12).²¹ Podemos percibir en este punto la existencia de una *interpelación disciplinaria*, la convocatoria a identificar y a adherir a renovados métodos sobre la enseñanza de la educación sexual. Un “modelo integracionista” o “integralista”, se correspondía con un llamado a superar los modelos más tradicionales (por sus visones y por ser reduccionistas, de solo una dimensión de lo sexual) como el biologicista o genitalista, y que pugnaban asimismo contra la tradición moralista de la sexualidad y su formación.

Quien más insistió en los fundamentos de este enfoque novedoso fue Jorge Pailles, que anunciaba el nuevo concepto: “El integralismo en educación sexual asume la responsabilidad de formar al educando, haciéndole sentir a esta persona: posibilitándoles opinar, investigar, trabajar, sentir placer, aprender a hacer y a ser alguien” (Pailles, 1984, p. 12)²².

Esta perspectiva también se expresaba en *Contribuciones* bajo otros fundamentos, como los de la psicología evolutiva y la psicología

¹⁹ Adolescencia: un desafío para el educador. *Contribuciones*.

²⁰ Véase el trabajo de Julia Debernardi (2013) donde analiza los materiales audiovisuales producidos por la entidad sobre temas de educación sexual.

²¹ Educación sexual sistemática: ¿Una necesidad? *Contribuciones*.

²² Historia y educación sexual. *Contribuciones*.

humanista, en la que autores como Abraham Maslow o Carl Rogers serían los referentes para construir una nueva manera de concebir al ser humano.²³ A su vez, se vislumbra una búsqueda de especificidad de lo pedagógico²⁴, planteada muy inicialmente, desde consignas que, aunque generales, buscaban asumir al individuo en una perspectiva global, desde la integración, justamente, de sus dimensiones física, psicológica, espiritual, y como ser relacional.

Relaciones con la esfera político-estatal: diálogos y demandas

Si, como señalábamos con Panella y Korn, una revista pretende captar a un sector de la sociedad por un tema puntual y que en ella se expresen y difundan ideas, valores, posicionamientos que están en disputa con otros, como caso de análisis podemos detenernos en visibilizar cómo se posicionó la revista ante la Iglesia católica; agente que podemos pensar como antagonico en relación con la interpelación que ejercía desde sus interlocutores y medios, en especial al gran sujeto: la familia nuclear. La planificación familiar y la educación sexual fueron significantes disputados entre estos discursos.

Al tratarse de un organismo dedicado a las políticas y programas básicamente de planificación familiar, quedaban por fuera de *Contribuciones* los agentes —aunque no los discursos— provenientes del campo religioso. La referencia a la religión y a la Iglesia católica fue

²³ Desde esta perspectiva, considerar al ser humano como “ser integral” posibilitaba superar las “limitaciones” de las escuelas dominantes, como el psicoanálisis y el conductismo, centradas en el inconsciente y la conducta efectiva, para pasar a entenderlo como “ser relacional” en y con un contexto social, histórico, cultural; de ahí la importancia de formarlo integralmente para la vida en los diferentes ámbitos que se le presentaran.

²⁴ Entrevista con Aller Atucha. Según su relato, cuando él formaba parte de la AAPF, prácticamente desde sus inicios, junto con los otros colegas de las áreas de comunicación y educación, reconocieron que necesitaban mayores fundamentos pedagógicos para poder llegar con mayor eficacia a los públicos, en especial los juveniles.

constante, tanto para celebrar y acompañar los avances y aperturas que en algunos momentos llevaron a cabo, como para cuestionar duramente los dogmas y moralismos que resultaban obsoletos para la época e impedían el ejercicio de las familias de su derecho a planificar el número de hijos; de paso cuestionaban a los gobiernos cuya postura frente a la educación sexual resultaba contradictoria con el momento democrático que acontecía.²⁵

Es importante anotar que estas críticas y exigencias que se fueron formulando aparecen de manera explícita hasta el período democrático, ya que en los años anteriores la postura de la AAPF frente al gobierno, manifestada en *Contribuciones*, resultaba un poco ambigua, o en ocasiones de apoyo y confianza (Ojeda, 2020). Lo anterior bien puede leerse como un movimiento estratégico que hasta cierto punto fue eficaz, ya que sus actividades no se vieron interrumpidas —como sí fue en los casos de otras entidades—, y sin embargo sufrió dos atentados violentos que fueron adjudicados al sector de la ultraderecha que venía perdiendo poder. Sobre este hecho, en el número de diciembre de 1983, Olivares resalta a través de un comunicado, la reacción del equipo, agradece el apoyo y solidaridad de otras instituciones y la prensa, y asegura la continuidad del trabajo en defensa del derecho humano a la paternidad responsable.²⁶

En el mes de octubre del año siguiente, el mismo Olivares se lanza contra el gobierno democrático y el papel de la Iglesia que le dio todo

²⁵ Olivares señalaba en 1985: “Las dificultades económicas y financieras del país son tan graves que obligan a una concertación con todos los sectores políticos, lo cual incluye a la Iglesia católica. La Iglesia católica ha dado su apoyo político al gobierno democrático a cambio -entre otras cosas- de asegurar el mantenimiento de las disposiciones que se oponen a la educación sexual y la planificación familiar. Por consiguiente, el balance general de los dos años del gobierno democrático ha sido negativo para la planificación familiar (Olivares, Domingo, 1985, “Planificación familiar: Hecho revolucionario” En: *Contribuciones*, Año 8, N.º 30, p. 4).

²⁶ Olivares, Domingo (1983) “Bienvenida Democracia”, Año 6, N.º 23. p. 16.

su apoyo a este, a cambio de que sostuviera las medidas restrictivas de anticoncepción. En tanto se plantea la “planificación familiar” como derecho, entonces el gobierno de Alfonsín lo estaría vulnerando. En esta ocasión es visible un tono abiertamente crítico que no se veía en los números de la revista durante la dictadura. Olivares denuncia en una nota en el diario *La Nación*, que el gobierno de la transición democrática, “continúan efectuando la misma política coercitiva que denuncian en otros países”, asegurándose que niños, jóvenes y adultos son privados de educación e información sexual, como así también de la asistencia médica “orientadora para una vida sexual sana”. Y asegura:

sabemos también que los sectores más retrógrados de la sociedad Argentina presionan con el fin de mantener las disposiciones de la dictadura militar: prohibición de educación sexual curricular en las escuelas y prohibición de los consultorios de planificación familiar en los hospitales. Su consecuencia es un estado de oscurantismo y coerción de la población que no se corresponde con los propósitos de libertad y de respeto de los derechos humanos del actual gobierno argentino (Olivares, 1984, p. 9).²⁷

A partir de la vuelta a la democracia un diálogo considerablemente sostenido se fue desplegando con las altas esferas de gobierno —diputados, senadores, directores nacionales de áreas de salud, entre otros—. Este diálogo se hizo explícito en el 20 Aniversario de la AAPF, en la edición 34 del año 1986, titulada *La planificación familiar en el parlamento*, donde recogen las cartas enviadas desde la AAPF a los parlamentarios. Allí, la asociación advierte sobre cifras, estadísticas y previsiones para los años venideros sobre los embarazos adolescentes, la estimación de planificación familiar de los matrimonios y prin-

²⁷ Al pueblo y al gobierno de la Nación. Los actos de gobierno deben ser coherentes. *Contribuciones*.

principalmente la cuestión del aborto, interpelando a los parlamentarios a impulsar leyes que aseguren los derechos sexuales, y en especial, el derecho a la “procreación electiva” como un derecho humano fundamental en el marco de la “salud sexual”. Esta última dependería tanto del conocimiento como del uso de los métodos anticonceptivos:

El gobierno argentino es signatario de compromisos internacionales que lo obliga a informar y asistir a la población en esta área tan importante de la salud, facilitando los medios necesarios para una vida sexual sana y el respeto del derecho a una reproducción electiva (*Contribuciones*, 1986, p. 34).²⁸

En esta *Carta* se abordan los temas del aborto en el matrimonio y el aborto juvenil. Como respuesta a dichos reclamos también se difunden en ese mismo número los proyectos de ley impulsados por varios funcionarios que, provenientes de diferentes fuerzas partidarias, hicieron llegar su apoyo a las propuestas de la AAPF. Estas acciones legislativas tendientes a promover y desarrollar servicios de planificación familiar se vieron plasmadas en dos intentos legislativos. Uno fue un proyecto de declaración presentado por el diputado entrerriano y presidente del bloque de la Unión Cívica Radical, Rodolfo Parente, y por la diputada nacional por la Unión del Centro Democrático María Julia Alsogaray. También se presentaron dos proyectos de ley de la mano del ya mencionado Parente, de los diputados Jorge Horta (UCR) y Eduardo del Río. Vale mencionar que en el primero se vinculaba la “planificación familiar” como medio que proporciona “información, enseñanza y medios a todos los habitantes”. Allí también se especificaba la importancia de la educación sexual para adolescentes y adultos.

Sin embargo, ninguno de estos proyectos prosperó, aun cuando se reconozca que el alfonsinismo avanzó en materia de derechos de las mujeres. De acuerdo con Dora Barrancos (2007), la transición

²⁸ Presencia de la AAPF en el Parlamento. *Contribuciones*.

democrática, con sus luces y sus sombras, con sus aciertos y errores, significó una ampliación en materia de derechos para el colectivo de las mujeres.²⁹ El acontecimiento más importante fue la revocación de medidas que limitaban el control de la natalidad en 1986, centrales en la historia de la píldora y las posiciones del Estado argentino en relación con la planificación familiar (Felitti, 2009).³⁰

Al mismo tiempo, vale destacar que la revista también incluyó intervenciones de funcionarios estatales, quienes reconocían la falta (y la necesidad) de la educación sexual. Mabel Bianco, quien fuera directora nacional de Relaciones Internacionales y coordinadora del Programa Mujer, Salud y Desarrollo de la Secretaría de Salud del Ministerio de Salud y Acción Social de la Nación, escribió en el número 38 de *Contribuciones* un artículo de perspectiva y mapeo (muy general) sobre la situación de la sexualidad y la educación sexual en América Latina. Para Bianco (1988), la educación sexual era una “herramienta clave” para la “formación integral de los adolescentes” (*Contribuciones*, p. 2)³¹.

²⁹ Según Barrancos (2007), porque un importante núcleo de mujeres apoyó la candidatura de Alfonsín, lo cual fue central luego para las acciones en pos de “una política que elevara la condición de las mujeres y que pudiera evidenciar (...) las diferencias con el autoritarismo que se dejaba atrás (...)”.

³⁰ Se pueden mencionar también otros avances legales e institucionales importantes durante la primavera alfonsinista, como la creación en 1983 del Programa de promoción de la Mujer y la Familia dentro del Ministerio de Salud y Acción Social; de 1987 a 1989 le sucedió la Subsecretaría de la Mujer, cerrada años más tarde por un decreto presidencial de Carlos Menem; la ratificación del Estado de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de discriminación contra la Mujer de las Naciones Unidas en 1984.

³¹ “En la adolescencia se desarrollan las características biológicas, psicológicas y sociales de la sexualidad, período en que los adolescentes pasan por profundas crisis de desadaptación (...) Así como para los adolescentes es muy importante una educación sexual que les permita entender en parte la crisis vital y también manejar mejor sus conductas frente al sexo y lo sexual, esta educación daría a la sociedad un mayor grado de madurez”.

Pese a que los mismos agentes estatales reconocían la urgencia en el tema, en cuanto a propuestas de políticas de educación sexual o acciones gubernamentales concretas de oficialización en el sistema educativo, los cambios sucedidos durante los ochenta resultaron insuficientes: dejaron lo concerniente a salud sexual y reproductiva únicamente dentro del campo de la salud, lo cual siguió marcando una distancia y poca articulación entre este ámbito y el del sistema educativo (Wainerman, Di Virgilio, Chami, 2008).

Así, el sistema de salud público, si bien era central, no era el único foco de interés en los reclamos por políticas estatales. El sistema educativo, que se encontraba en proceso de reconstrucción democrática, también fue un ámbito para las demandas de educación sexual, con especial ocasión en el desarrollo del Segundo Congreso Pedagógico (CP), impulsado en 1984 por Alfonsín pero que inició sus actividades en 1986. Según Myriam Southwell (2007), más allá del desarrollo del CP, el gobierno alfonsinista no hizo grandes cambios en el sistema educativo durante esta década; sin embargo, el Congreso puso de manifiesto la brutal interrupción que supuso la dictadura en el desbaratamiento del sistema educativo, de las experiencias alternativas que se venían realizando, del registro de la información, etc. Entre julio y agosto de 1987 tuvo su clausura definitiva, y aprovechando esta escena, desde *Contribuciones* se dedicaron algunos artículos sobre la ausencia de temas de educación sexual en la agenda del evento.

La revista mantuvo un posicionamiento crítico sobre el CP. En su nota “Congreso Pedagógico ¿reflejo de nuestras propias limitaciones?”, Mabel Belucci, militante feminista y participante de la revista, señaló que este evento nacional había recibido muchas críticas, ya fuera por los dos años que se tardó en iniciar, por la baja participación de sectores de la sociedad civil, por la compleja estructura organizativa o bien, por la ausencia de estrategias de persuasión. Belucci pasa revista a un muestreo estimativo realizado en abril de ese año, a partir

de los datos recogidos por la Secretaría técnica del CP, sobre proyectos y propuestas en torno a temas de sexualidad. El balance no es prometedora, la cantidad de propuestas presentadas no llegaban a veinte. En esta línea, denuncia la ausencia de temas vinculados a la “temática sexual” o “los roles asignados a la mujer y al varón”, considerándolos como “asuntos fundamentales pendientes”, entre otros, en la clausura del CP. Se pregunta por qué son pensadas como “menores” estas temáticas para ser tratadas en un evento de tal magnitud, como

la política demográfica, la planificación familiar, el aborto, el manejo libre del cuerpo, la identidad sexual, la fecundación in vitro, la prostitución, la violación, la discriminación sexual, la misoginia, la virginidad, el celibato, la violencia doméstica, la explotación de menores, la madre soltera, el incesto, el estupro, la promiscuidad (Belucci, 1987).

Frente a esto, en una entrevista con Beatriz Santiago, directora general de Programación Educativa y Secretaria 4Técnico Administrativa del CP, al preguntarle por los motivos de que la educación sexual no aparezca como tema o eje entre en la agenda del Congreso, respondió:

No sé. Yo misma estuve en los grupos que elaboraron el temario del Congreso Pedagógico y le puedo asegurar que no entiendo cómo fue que no apareció. Tal vez consideramos que estaba incluido en algunos de los temas propuestos para la elaboración grupal, por ejemplo el tema de la realización de la persona. Dado que el tema de la sexualidad tiene que ver con la constitución de la persona. Pero el hecho de que el tema de la Educación Sexual no apareciera explícitamente tal vez tenga que ver con trampas ancestrales, con mecanismos inconscientes. De otro modo no puedo entender que no apareciera. Realmente no sé por qué no apareció (*Contribuciones*, 1987, p. 15).⁵²

⁵² La gente no tiene experiencia en la participación. Entrevista a Beatriz Santiago.

A partir de este panorama nada alentador para la inclusión de temas de sexualidad y planificación familiar en los tópicos trabajados en el CP, Olivares hace un llamado de atención a “maestros y pedagogos para ocupar activamente los lugares del Congreso” (Olivares, D. 1987, p. 13)³³.

Conclusiones

El recorrido y lectura de *Contribuciones* es un modo de revisar los posicionamientos sobre la sexualidad y su formación durante las últimas tres décadas del siglo XX en la Argentina. Como vimos, se hace visible también —aunque no en todos los profesionales que participaron de la revista— una noción de la sexualidad alejada de los tabúes tradicionales y de las ideologías represivas del sexo, perspectiva deudora de las renovadas significaciones sobre la sexualidad que se iniciaron en el marco de los cambios culturales de los años sesenta.

En este capítulo abordamos la revista *Contribuciones* en dos sentidos. Como registro por el que es posible rastrear la historicidad del objeto *educación sexual*, un objeto de interés reciente por parte de investigadores e investigadoras a partir de las políticas de educación sexual integral (ESI) y la confluencia de perspectivas como la historia reciente, los estudios culturales y los aportes de los estudios feministas y de género. Por otro lado, como *prensa experta*, aquella que interpela al ámbito educativo, inmersa en redes transnacionales de financiación y construcción de conocimientos y políticas. Le dimos prioridad especialmente a dos interpelaciones, una político-pedagógica, dirigida a los responsables y funcionarios estatales de los ámbitos de la salud y la educación públicos, y a los adultos (padres, ma-

³³ Pensando en las generaciones jóvenes: “Estamos convencidos de que las generaciones actuales de educandos requieren un ordenamiento pedagógico de su naciente sexualidad, origen del comportamiento sexual de los futuros adultos (...) la planificación familiar surgirá natural y espontáneamente como resultado de una educación para la libertad con responsabilidad”.

dres y docentes) en relación con la formación de la sexualidad de las generaciones más jóvenes. Así también, con una mirada crítica a los gobiernos dictatoriales y democráticos por relegar políticas o acciones tendientes a asegurar los derechos reproductivos, y con ellos el desarrollo de la educación sexual en el sistema educativo oficial.

Otra interpelación más de corte disciplinario, en búsqueda de la adscripción de enfoques novedosos para aquellos años en las temáticas de sexualidad y reproducción. Si bien en este gesto de interpelación se reconoce un esfuerzo discursivo por avanzar hacia una sociedad e instituciones sin tabúes sexuales, con perspectivas positivas sobre la sexualidad y las relaciones sexuales, al mismo tiempo sigue primando una matriz moderna de concebir a la sexualidad, en la medida en que la misma se vuelve inteligible bajo términos coitocéntricos, con dos participantes (hombre y mujer en edad fértil), pensada en el marco de una pareja o un matrimonio, y que *per se*, pretende tener hijos, y espaciar sus nacimientos.

Atender la ignorancia sexual diagnosticada en *Contribuciones* requería las capacitaciones, los materiales, las orientaciones, los consultorios de asistencia social y toda una red de expertos y especialistas, en que la AAPF y otras entidades sexológicas se fueron consolidando como campos expertos de saber. La necesidad de conjurar el analfabetismo sexual que mencionaba Olivares en la cita que da inicio a este capítulo, apelaba a la premisa sarmientina de vigilar las sombras del Facundo que seguían acechando un siglo después.

Fuentes consultadas

Revista *Contribuciones*. Año 8, N.º 28.

Revista *Contribuciones*. Año 9, N.º 34.

Revista *Contribuciones*, Año 9, N.º 34.

Revista *Contribuciones*, Año 10, N.º 35.

Revista *Contribuciones*. Año 11, N.º 37.

Referencias bibliográficas

- Aller Atucha, L. M. (2006). *Pedagogía de la sexualidad humana*. Buenos Aires: Galerna.
- Amador, P. (2005). Fotografía y memoria histórica. En Carretero y Ruiz Franco (Eds.), *III Jornadas de Imagen, Cultura y Tecnología*. Universidad Carlos III (pp. 223-233). Madrid, España: Archiviana.
- Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Belucci, M. (1987). Congreso Pedagógico ¿reflejo de nuestras limitaciones? *Contribuciones*, 10 (35).
- Bianco, M. (1988). Comentarios y reflexiones sobre la sexualidad y la educación sexual en América Latina y el Caribe. *Contribuciones*, 11 (38).
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Buenfil Burgos, N. R. (1993). *Análisis del Discurso y Educación*. México: DIE-CINVESTAV.
- Clemente, A. (1984). “Adolescencia: ¿un desafío para el educador?”. *Contribuciones*, 7 (25), p. 13.
- Debernardi, J. (2013). *La educación sexual en el documental institucional de los años 70 y 80*. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Felitti, K. (2009). Difundir y controlar. Iniciativas de educación sexual en los años sesenta. *Revista argentina de estudios de juventud*, 1 (1), 1-19. Recuperado den <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1478>
- Felitti, K. (2012). *La revolución de la píldora: sexualidad y política en los sesenta*. Buenos Aires: Edhasa.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Barcelona: Anthropos.

- Martínez, A. y Orozco, J. (2010). *El discurso de la educación: modernización, cambio estratégico y epistemológico. Informe final de investigación: Paradigmas y conceptos de la educación en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Ojeda, C. (2020). Educar la sexualidad en tiempos de dictadura. La experiencia de la Asociación Argentina de Protección Familiar en los años 1976-1983 a través de su revista *Contribuciones*. En R. Baquero, S. Porro y P. Scharagrodsky, P. (Comps). *Discursos, prácticas e instituciones educativas* (pp. 133-160). Buenos Aires: Prometeo.
- Olivares, D. (1984). Al pueblo y al gobierno de la Nación. Los actos de gobierno deben ser coherentes. *Contribuciones*, 7(26).
- Olivares, D. (1985). El compromiso sexual de los jóvenes. *Contribuciones*, 8 (28), 7.
- Olivares, D. (1987). La AAPF y el Congreso Pedagógico. *Contribuciones*, 10 (35), p. 13.
- Olivares, D. (1988). Editorial. *Contribuciones*, 11(38), 1.
- Pailles, J. (1984). Historia y educación sexual. *Contribuciones*, 7 (24).
- Panella, C.; Korn, G. (2010). *Ideas y debates para la nueva Argentina: revistas culturales y políticas del peronismo (1946-1955)*. La Plata: Ediciones EPC. Recuperado de <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/509>
- Pantelides, E. (1995). *La maternidad precoz. La fecundidad adolescente en la Argentina*. Argentina: Unicef.
- Sánchez, C. (1984). "Educación sexual sistemática: ¿Una necesidad? *Contribuciones*, 7, (26).
- Southwell, M. (2007). Posdictadura y política educativa: una relocalización de viejos imaginarios en pugna. *Revista Políticas Públicas*, 1(1), 54-71.
- Southwell, M. (2010). Lo social como interpelación a la pedagogía: mujeres educadoras en disputa con sus épocas. En M. Krichesky

- (Comp.) *Pedagogía social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación* (pp. 23-36). La Plata: Unipe.
- UNFPA (2005). *Antecedentes, situación actual y desafíos de la Educación de la Sexualidad en América Latina y el Caribe*. Equipo de Apoyo Técnico para América Latina y el Caribe. México, DF: EAT/UNFPA/LAC.
- Vigliola, O. (1988). “Adolescencia y anticoncepción”. *Contribuciones*, 11 (37), 11.
- Wainerman, C.; Di Virgilio, M.; Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial.
- Zemaitis, S. y Ojeda, C. (2016). “Educar, educar, educar...” *La educación sexual de la juventud en los ´80: una lectura desde la revista Contribuciones de la Asociación Argentina de Protección Familiar (AAPF)*. Ponencia presentada en las *I Jornadas de Prensa y Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP*. La Plata.
- Zemaitis, S. (2016). *Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud*. (Trabajo final integrador Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes). Recuperado den <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52421>
- Zemaitis, S. y Ojeda, C. (2019). Los expertos interpelan a la educación (sexual). El caso de la Asociación Argentina de Protección Familiar a través de su revista *Contribuciones. Historia de la Educación. Anuario*, 19(2)

La prensa del sistema educativo y sus instituciones

El cine en las aulas argentinas. La revista *Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar* (1952-1955)¹

Eduardo Galak e Iván Orbuch

Introducción

Como un signo de la década peronista, entre 1946 y 1955 se produjo una inusitada proliferación de revistas y material publicitario de diverso orden, entre todo lo cual se destacan aquellas ediciones de dependencias oficiales. Implementada como una estrategia que claramente se amparaba en la pretensión de los gobiernos de Perón de refundar el país y masificada bajo la idea de una “Nueva Argentina”, la emergencia de publicaciones gubernamentales originales permitió difundir las acciones, metas y “logros” de cada estamento ministerial, marcada en diversas oportunidades por el rasgo *modernizador* de las políticas públicas, así como de las ediciones que las divulgaban. De esta manera, puede considerarse como telón de fon-

¹ Una versión preliminar de esta investigación fue presentada en las I Jornadas sobre Prensa y Educación en el año 2016. Agradecemos los comentarios y sugerencias de la mesa, que contribuyeron a una mejora del escrito original. A su vez, algunos aspectos fueron previamente trabajados en “Cine, educación y cine educativo en el peronismo clásico. El caso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar” (Galak y Orbuch, 2017).

do la utilización por parte del peronismo de las revistas, folletines y demás material impreso como método para popularizar sus mensajes, mostrando una interesante articulación entre política pública y ciudadano-público (lector).

La presente investigación se propone estudiar específicamente las producciones que el *Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar* desarrolló entre 1952 y 1955, año del derrocamiento de Perón y que coincidió con el cierre de la revista. En efecto, esta publicación, dependiente del recientemente creado Ministerio de Educación de la Nación, permite comprender en un aspecto las políticas de la imagen que el gobierno nacional forjó a través de la reproducción cinematográfica y radiofónica, inquiriendo particularmente los sentidos pedagógicos para educar los cuerpos y las sensibilidades a través del cine escolar, así como los recursos didácticos puestos en juego para construir el carácter de los *nuevos* argentinos. Es importante mencionar dos aspectos de la revista que son analizados en este artículo: por un lado, que contó con una tirada que fue decreciendo con el correr de los años —pasó de ser mensual entre 1952 y 1953 a bimestral en 1954 y trimestral en el último año que se imprimió—, y, por el otro, que se propuso como medio de comunicación no solo de las actividades desplegadas por el Departamento que la editaba, sino fundamentalmente como dispositivo gubernamental de difusión de discursos oficiales, ante un público como los docentes y directivos de instituciones educativas de todo el país, en general poco complaciente ante la mirada peronista respecto al rol estatal en lo concerniente a lo escolar. Precisamente, el objetivo central de este trabajo consiste en desentrañar las tensiones entre diversas notas —en particular, los editoriales—, aparecidas en la revista *Noticioso* y la coyuntura nacional, así como los contenidos educativos propuestos frente al uso de la cinematografía escolar como recurso pedagógico en cuanto elemento modernizador.

El Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar

El movimiento político caracterizado como peronismo tuvo entre sus objetivos prioritarios, —incluso antes de acceder el propio Perón a la primera magistratura de la República Argentina en 1946 con el Partido Justicialista—, la elaboración de un modo de gobierno pedagógico audiovisual que sirviera para difundir las obras realizadas y para transmitir su particular mirada sobre la sociedad a través de la propaganda. En tanto que se autopercebía y autoconstruyó como fundacional de un nuevo momento histórico, el peronismo propició la proliferación de mensajes no solo desde su centralidad, sino también, con igual tono centrífugo, a partir de sus distintos estamentos ministeriales, direcciones nacionales, secretarías, entre otros. En ese sentido, el rol de las diversas reparticiones estatales fue prolífico para dar a conocer la obra de cada una de ellas. Dentro de este paradigma se ubica el Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar, objeto de la presente indagación.

Resulta importante remarcar el tono pedagógico de la iniciativa, por lo menos en dos dimensiones: por un lado, la más manifiesta, pretendió ser un recurso didáctico para la enseñanza, tal como lo refieren sus propósitos de posicionarse como herramienta escolar (Galak y Orbuch, 2017); por el otro, sin ser del todo explicitado, procuró transmitir una imagen concreta y unificada de gobierno, desplegar una *bajada de línea* relativamente oficial. De este modo, convergen sentidos referidos a los procesos de escolarización, a través de la transmisión de métodos, contenidos y modos de organización curricular, pero también en cuanto a la educación de la ciudadanía en términos de formación del carácter, según los parámetros de la “Nueva Argentina”.

Por cierto, estas características se encontraban enmarcadas en un clima característico de época, estrechamente vinculado al fuerte desarrollo tecnológico experimentado a finales de la década de 1930 —en parte producto de la voluntad de narrar los hechos de la Segun-

da Guerra Mundial–, y que tuvo como una de sus consecuencias una revolución en el ámbito de la comunicación de amplios segmentos poblacionales. Países de diversa filiación ideológica, como la Unión Soviética, Inglaterra, Alemania, Estados Unidos e Italia, por citar los casos más relevantes y conocidos, fueron ejemplos, aun antes de la conflagración mencionada, del uso eficaz de los métodos de propaganda audiovisuales con el explícito propósito de inmiscuirse en la cotidianeidad de las poblaciones (Gené, 2005).

En la República Argentina, la creación el 24 de junio de 1948 del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar se encuadra en este contexto internacional, configurando una nueva mirada sobre la relación entre el Estado y la industria cinematográfica, propiciada explícitamente por las políticas comunicacionales del gobierno peronista. La cinematografía como recurso pedagógico al servicio de la transmisión del ideario gubernamental encontró entonces su justificación en los dos planes quinquenales elaborados por el peronismo a lo largo de la década en que administró y gestionó el Estado argentino. El cine, pergeñado y planificado como un eficaz y moderno “auxiliar de la enseñanza” –tal como aparece precisamente en el segundo plan quinquenal de 1952–, pronto comenzó a ocupar un lugar relevante como vehículo de educación popular. Por fuera de los muros escolares, puede verificarse la trascendencia de estos novedosos dispositivos en el hecho de que el cinematógrafo era concebido como un medio de irradiación cultural, con el objetivo prioritario de elevar la cultura social del pueblo (Kriger, 2009).

El primer director del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar fue Joaquín Mosquera, quien ejerció el cargo por espacio de dos años y medio hasta el 15 de diciembre de 1950.² Su gestión se caracterizó por la voluntad de querer instaurar un federa-

² Argentina. *Boletín de comunicaciones*, Ministerio de Educación de la Nación, año II, N.º 150, 5 de enero de 1951.

lismo, lo cual se encontraba en sintonía con el recientemente creado Ministerio de Educación de la Nación, y a la vez con una fuerte intervención de la Secretaría de Informaciones, a cargo del influyente Raúl Apold. Según Díaz Suárez y Enrico (2006), existen registros de visitas del entonces director a diversos lugares del país. Por caso, en una de ellas, efectuada a la provincia de Tucumán, al reconocido Instituto Cinefotográfico, dependiente de la Universidad Nacional de la aquella provincia, las crónicas de la época narran que esta institución contaba con cuantiosos recursos económicos y que también era distinguida por la permanente visita de funcionarios de la jerarquía del primer ministro de Educación de la Nación, Oscar Ivanissevich.

Mosquera fue reemplazado por el suboficial Celestino Eugeni el 19 de diciembre de 1950, mediante el decreto n.º 26 774. El flamante director dotó al Departamento de nuevas ideas, y empezó a llevar adelante una gestión signada por el imperativo de difundir a lo largo y ancho del país la obra departamental, profundizando las gestiones realizadas por su antecesor. En este contexto surge la revista *Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar*, que fue una iniciativa del Ministerio de Educación de la Nación inscrita en aquella línea. La publicación, fundada en enero de 1952 y editada hasta la interrupción del orden constitucional a través de un golpe de Estado en septiembre de 1955, se encargó de vehiculizar la mirada oficial en lo concerniente a la implementación de una política pedagógica audiovisual de un modo federal.

Con una tirada que fue decreciendo con el correr del tiempo — pasó de la aparición en forma mensual en los años 1952 y 1953, a ser bimestral en el año siguiente, y trimestral en 1955—, la revista se propuso y pensó como un medio de comunicación no solo de las actividades desplegadas por el Departamento que la editaba, sino primordialmente como un dispositivo gubernamental de difusión de discursos y actividades oficiales.

Noticioso, sus secciones y el editorial: el cine y la política

Si bien cada número de la revista *Noticioso* presenta sus particularidades, es posible rastrear algunas características y secciones fijas. En principio, el formato de la tapa se mantiene con el correr de los números, variando apenas en dos momentos de la revista: pasa de una gráfica estable a incorporar una imagen, generalmente una foto con tono político-partidario –en especial fotografías del gobierno peronista, remarcando las figuras de Evita y Perón–. En cuanto a las secciones fijas, quizá la más relevante por su mensaje político haya sido el editorial, el cual habitualmente se dedicaba a cuestiones propagandísticas del peronismo. Incluso es posible afirmar que, en numerosas oportunidades, estas eran ajenas a las cuestiones cinematográficas o pedagógicas. En lo atinente a los contenidos didáctico-pedagógicos ligados a la tecnología, una de las secciones que más se repitió en las ediciones de *Noticioso* fue el apartado de artículos denominado “Tiras didácticas”, que se constituye con textos orientados a mostrar a los lectores –con un claro criterio pedagógico dedicado a los docentes–, gráfico por gráfico, cómo utilizar *didácticamente* los recursos audiovisuales. Complementan los números de la revista columnas vinculadas al uso y las potencialidades de la radio, el cine, el teatro vocacional y la televisión, entre otros temas de interés, así como recurrentes imágenes tanto de niños mirando cine con rostros cándidos y felices, como docentes a lo largo y ancho del país capacitándose en las nuevas herramientas con expresa alusión a la colaboración y fomento estatal.

La palabra oficial del Ministerio de Educación encontró entonces su lugar dentro de la publicación en el editorial que aparecía en todos los números. Un análisis detallado permite entrever la recurrencia de tres temáticas que muestran la fuerte utilización de este recurso pedagógico como dispositivo gubernamental: primero, uno de los temas centrales en los números de la revista *Noticioso* fue la trascendencia otorgada por el peronismo a las innovaciones tecnológicas, como la

radiofonía, el cine o la televisión; segundo, la reproducción en estas páginas de los lineamientos de gobierno reunidos tanto en el segundo plan quinquenal, en donde el cine aparece como “auxiliar de la enseñanza”³, como en los intentos peronistas de llevar adelante una política regional de alianzas; tercero, desde el número ocho, correspondiente a agosto de 1952, sucesivas notas sobre la muerte y la relevancia del legado de Eva Duarte, “Evita”, la esposa del por entonces presidente Juan Domingo Perón, Jefa Espiritual de la Nación” que aparece en *Noticioso* como la “suprema maestra”.⁴

En este registro gubernamental que excede el alcance didáctico audiovisual de la revista, podría sumarse como cuarto punto la pretensión de que esta política pública trascienda la frontera, tal como puede verse en el editorial “La senda profética”, texto en el cual se exalta la amistad chileno-argentina, e incluso hay una foto de Perón e Ibáñez, presidentes de cada país por aquellos años, abrazados y sonrientes. La nota hace particular hincapié en la importancia de forjar destinos comunes y “soberanos, donde deciden sus pueblos el porvenir y la gloria” (1953, *Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar*, N.º 15, p. 3).⁵ El encuentro entre ambos mandatarios sudamericanos fue también tema de un cortometraje realizado en el año 1953 por el Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar, y propalado por L.V.3 Radio Belgrano, que poco tiempo después se convertirá en la primera señal televisora argentina: “seleccionado con estricto criterio didáctico y de exaltación de nuestro sentimiento nacional” (1953, *Noticioso del Departamento*

³ Argentina. *Segundo Plan Quinquenal*, Presidencia de la Nación, Secretaría de Informaciones, Buenos Aires, 1953.

⁴ Ministerio de Educación: “Eva Perón en el dolor popular”, en *Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar*, N.º 8, pp. 4-5, septiembre 1952.

⁵ Ministerio de Educación: “La senda profética”, en *Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar*.

de *Radioenseñanza y Cinematografía Escolar*, N.º 20, p. 11), el video que lleva el elocuente título “Compatriotas” estuvo basado en la visita de Perón al vecino país. En esta línea, puede sumarse también otro antecedente de internacionalización de la propuesta: según lo dispuesto por la resolución del Ministerio de Educación del 28 de diciembre de 1953, el Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar debía emitir audiciones especialmente destinadas a los docentes y estudiantes paraguayos, así como facilitar en canje, préstamo o donación material para proyecciones.

Es posible observar desde el primero de los editoriales de *Noticioso*, el rol preeminente otorgado por el peronismo a los recientes inventos tecnológicos, lo cual es un claro síntoma de la pretensión de imprimir cierto sentido de modernidad, propiciado por el Estado a través de la edición de significaciones sociales, culturales y educativas como resultados de propuestas gubernamentales (y fundamentalmente partidarias). La cinematografía escolar fue pensada desde las páginas de la revista como una condición para el acceso al restringido círculo de naciones “cultas”, de las cuales, según consta en la nota “La Nueva Argentina incorpora la enseñanza audiovisual”, nuestro país orgullosamente era parte (1953, *Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar*, N.º 24, p. 20).⁶

La caracterización de una esfera pedagógica en constante evolución y movimiento es mencionada en el editorial del segundo número, llamado “Nuestros propósitos”, en lo que es toda una declaración de principios. Allí puede leerse que la rutina y las prácticas pedagógicas repetitivas en el ámbito de la educación son un asunto felizmente superado, dado que en la actualidad se tiende al dinamismo didáctico, del que la introducción de moderna tecnología, como el cine, al

⁶ Ministerio de Educación: “La Nueva Argentina incorpora la enseñanza audiovisual”, en *Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar*.

servicio de la educación, es un fiel reflejo de lo expuesto.⁷ Si bien lo educativo debe subsumirse en la formación de una nueva identidad nacional, acorde a los nuevos tiempos, para llegar a dicho objetivo el rol de los últimos adelantos que provee la ciencia y la tecnología, tales como el cine y la radio, es central para la prosecución del mencionado objetivo.

Por eso hemos de basar nuestra obra en la Conciencia Nueva de recuperación social, política y económica, imponiéndola en el aula mediante todos los recursos que ofrece la técnica moderna, con las adquisiciones inestimables del cine y de la radio (1952, *Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar*, N.º 2, p. 3).

Este editorial de la segunda publicación es, en rigor de verdad, el primero que aparece en la revista, dado que en el número inaugural las páginas iniciales estuvieron destinadas a reproducir íntegramente el decreto por el cual se crea la Comisión Nacional de Radio Enseñanza y Cinematografía Escolar. Puede interpretarse que ello se debió a la voluntad de dotar de legitimidad a dicho organismo ante los ojos de los lectores de *Noticioso*, en su mayoría docentes de las escuelas públicas. En otras palabras, otorgarle cierta “retórica de lo oficial”, en el sentido que sugiere Pierre Bourdieu (2014), a partir de la cual sus palabras se transforman en mensaje gubernamental, incluso sin depender estrictamente de lo estatal. De hecho, en este editorial se lee que el país se encuentra en desventaja respecto a otras naciones por el hecho de no contar con estos modernos auxiliares de la enseñanza, y que ellos contribuirán a forjar la anhelada independencia intelectual.⁸

⁷ Ministerio de Educación: “Nuestros propósitos”, en *Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar*, N.º 2, p. 3, febrero 1952.

⁸ Ministerio de Educación: “Decreto por el que se crea la Comisión Nacional de Radioenseñanza y cinematografía escolar”, en *Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar*, n.º 1, p. 3, enero 1952.

El mensaje es claro: lo moderno al servicio de la implementación del proyecto político de la Nueva Argentina. El activo concurso de los docentes, con la finalidad de que ellos sean los encargados de acercarlos a los alumnos las bondades de aprender con “deleite” –lo que no deja de ser novedoso teniendo en cuenta la larga herencia de la escuela tradicional respecto al despliegue de un modo de enseñar relativamente autoritario–.⁹ Esta cuestión supuestamente se lograría merced a la implementación en las aulas de todo el país del cine y de la radio, lo cual es buscado de forma explícita por la revista, en especial desde el editorial de *Noticioso*, con vistas a que la radiotelefonía y el cinematógrafo lleguen al último rincón de la patria.¹⁰ Por cierto, esta pretensión de llegar con el cine a la mayor cantidad de lugares del país no se quedó en el terreno de las intenciones. Un resumen anual de 1952 sobre el movimiento de películas, publicado en el número 12 de diciembre de ese año, demuestra que la cantidad de películas proyectadas en Capital Federal fue de 2269, mientras que en el interior fue de 2010. Paridad que se rompe decisivamente a favor de las provincias argentinas en lo que a público asistente se refiere: 387 596 espectadores vieron proyecciones impulsadas por el Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar en el conjunto del territorio nacional, contra un total de 152 698 en Capital Federal. La diferencia se encuentra en las 257 674 que concurrieron a las funciones especiales, contra 61 856 que hicieron lo propio en el ámbito capitalino.¹¹

⁹ Demostrando las influencias del movimiento de la Escuela Nueva en la pedagogía peronista, tal como lo expone Sandra Carli (2002).

¹⁰ Ministerio de Educación: “Para usted señor Profesor, para usted señor Maestro”, en *Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar* N.º 3, p. 5, marzo 1952.

¹¹ Ministerio de Educación: “Resumen anual del movimiento de películas”, en *Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar*, N.º 12, p. 12, diciembre 1952.

La participación docente fue un tópico largamente pretendido por la administración gubernamental, lo que en parte revela la existencia de ciertas resistencias de los docentes,¹² no solo a la innovación tecnológica, sino al proyecto político peronista, tal como ha señalado Adriana Puiggrós (1995). Ecos de lo mencionado hallamos en el editorial correspondiente al número cinco, también de 1952, donde puede leerse la invitación efectuada a los docentes para que empiecen a escribir libretos radiales, con el objetivo de dinamizar las clases, pero también de participar de las transmisiones de Radioescuela incentivadas por el Departamento.

¡Sea usted nuestro libretista! ¡Transforme, por media hora, su pizarra en un vasto tablero sonoro, y dicte su clase a todos los oyentes de Radioescuela Argentina! (*Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar*, N.º 5, p. 3).¹³

La convocatoria a la participación docente fue un aspecto que perduró a lo largo de los ejemplares de la revista. Por caso se inscribe en esta lógica la poesía escrita por Carlos Santiago González Boet,¹⁴ llamada “Maestro”, en la cual se exaltan las virtudes de los docentes

¹² Haciendo mención a los cambios de los últimos años en el sistema educativo, distintos analistas (Viñao, 2002; Dubet, 2006) indagan sobre la crisis de un modelo tradicional de escuela, y en simultáneo mencionan la persistencia de una cierta gramática o núcleo duro de reglas escolares que resisten los cambios y que es más poderosa que los intentos de los reformadores y de los expertos científicos de modificar la vida de las escuelas. Esta gramática provoca que, en muchos casos, y pese a los cambios y modificaciones incentivadas por el Estado o por los propios actores de la comunidad educativa, haya una resistencia de un grupo importante de docentes a dichas modificaciones. Precisamente, el caso planteado de la revista *Noticioso* puede inscribirse en esa lógica.

¹³ Ministerio de Educación: “Señor maestro: sea usted nuestro libretista”.

¹⁴ Jefe de División del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar. Profesor Normal en Letras. Con posterioridad escribió en el suplemento cultural de diario La Prensa, cuando estaba en manos de la CGT. Véase Panella y Rein (2013).

forjados con “arcilla de apóstol” y juzgados como “los primeros héroes civiles”, impregnando a sus tareas de un sentido de trascendencia y centralidad en la construcción de una nueva nación (1953, *Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar*, N.º 24, p. 2).¹⁵

Asimismo, los jóvenes fueron interpelados desde las páginas de la publicación e incitados a defender las *mejoras sociales* obtenidas durante los años peronistas. Puede leerse en el editorial “Para escribir en los corazones” lo siguiente: “no nos llamamos a engaño, suponiendo que las conquistas ganadas permanecen por simple gravitación, porque cada minuto es una disyuntiva de cuyas soluciones depende la felicidad del pueblo” (1954, *Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar*, N.º 26-27, p. 3).¹⁶ Puede agregarse que en torno a este llamamiento reverbera el sostenido incremento de las tensiones políticas expresadas en levantamientos militares y ataques con bombas tanto en 1951 como en 1953. Desde esta perspectiva, los jóvenes serían el reaseguro del mantenimiento de las políticas implementadas por el peronismo.

La idea por la cual los docentes son el nexo entre un Estado que plantea políticas pedagógicas novedosas y los alumnos fue otro punto desarrollado por *Noticioso* en su afán por interpelar y sumar al cuerpo docente a los postulados planteados por el peronismo. Un editorial titulado “Los Maestros y el Pueblo” en el tercer número de la revista otorga esos sentidos a la labor de los maestros según la *bajada de línea peronista*. Allí puede leerse que su responsabilidad social es alta y que es parte de una “misión histórica” a la que no deben defraudar, puesto que los alumnos esperan de ellos “la palabra rectora, la actitud paternal y el ejemplo perdurable”.¹⁷ Según explica Berrotarán (2013), la

¹⁵ Ministerio de Educación: “Maestro”.

¹⁶ Ministerio de Educación: “Para escribir en los corazones”.

¹⁷ Ministerio de Educación: “Los maestros y el pueblo”, en *Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar*, N.º 16, p. 3, abril 1953.

planificación estatal del peronismo acerca de la educación rompe con cierta tradición escolar que antecede a la llegada al gobierno de Juan Domingo Perón, lo cual puede verse en el siguiente pasaje:

Todo, pues, ha sido previsto. Los programas de estudio, los textos, la distribución horaria, la graduación progresiva del conocimiento y el correspondiente espacio de ejercitación de las novedades, se han estructurado de manera racional, a los efectos de su mejor éxito en el escalonamiento gradual y simultáneo (1954, *Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar*, N.º 26-27, p. 3).

Se aprecia entonces que la modernización vinculada a la tecnología mencionada conforma, desde la perspectiva de la revista, un tándem con el accionar de los docentes, a quienes se busca persuadir de la eficacia y bondades del cine y la radio como métodos que harán más fértil su tarea cotidiana en las escuelas, tal como precisa la Nueva Argentina. Se trata de un “Sésamo Ábrete”, como se lee en el primer número, que *hará las delicias* de los maestros argentinos, quienes tendrán la posibilidad de controlar las imágenes que harán más efectivas sus clases.¹⁸ Por cierto, es moderno, pero también se filia en la tradición abierta por pedagogos de la talla de Pestalozzi o Comenio. Precisamente este último es retomado con su idea pionera de que la educación debe necesariamente, y siempre que sea posible, tener base ocular, ya que los conocimientos se fijan con mayor facilidad.

Como tercer punto saliente de los editoriales de *Noticioso*, se publican asiduamente notas en las que aparece una fuerte presencia de las palabras e imágenes de Eva Duarte de Perón, como representativa del gobierno. Ella estuvo ligada a la génesis del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar, incluso participó de la inauguración de las acciones del organismo junto al secretario de

¹⁸ Ministerio de Educación: “Enseñanza Audiovisual” en *Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar*, N.º 1, p. 5, enero 1952.

Educación, Oscar Ivanissevich, el director general de Correos y Telégrafos, Oscar Nicolini, y el subsecretario de Educación, Jorge Arizaga, tal como lo registraron diversos noticieros cinematográficos.¹⁹ Justamente en uno de ellos, el locutor narra que en la Escuela Normal de Profesoras N.º 1 “Presidente Roque Sáenz Peña”, Eva afirmó la importancia del uso del cine como una “nueva forma de irradiación cultural que unirá más estrechamente la escuela y el hogar de todos los argentinos” (Díaz, 1948, N.º 497).²⁰

Vinculado a esta cuestión, y con posterioridad a su deceso, su figura aparece de modo constante en las páginas de la revista *Noticioso*, con notas sobre su vida y legado como también con reproducciones de su imagen. Puede leerse una recurrente exaltación que la hace merecedora, según se lee en la publicación, del honorífico título de “suprema maestra” (1952, *Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar*, n.º 9, p. 3)²¹. Debe inscribirse esta situación, empero, en el creciente recelo y reservas que numerosos docentes tenían para con el peronismo gobernante, y en particular sobre la figura plebeya de la esposa del presidente, tal como señala Beatriz Sarlo (2002).

Por ejemplo, en el editorial posterior a su fallecimiento se lee que “El pueblo dotado de infalible intuición para juzgar a sus próceres ha comprendido la trascendencia universal de una obra y el prestigio de su Conductora” (1952, *Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar*, n.º 8, p. 3)²² y que, dada su prolífica obra en pos de la elevación de las condiciones de vida de los sectores populares, ella estará por siempre “en el bronce” (1952, *Noticioso del*

¹⁹ Para profundizar sobre este punto, se invita a la lectura de Galak y Orbuch (2021).

²⁰ Sucesos Argentinos: *Innovación en la enseñanza escolar*.

²¹ Ministerio de Educación: “El gesto de la suprema maestra”.

²² Ministerio de Educación: “Eva Perón en el dolor popular”.

Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar, N.º 8, p. 4), plasmada por la voluntad del pueblo. A su vez, en el mencionado editorial se lee también que a partir de ese número habrá un espacio para analizar la obra *La Razón de mi vida*, cuya autoría es precisamente de Eva Duarte de Perón, y que los docentes que mucho le deben a Evita, podrán rendirle homenaje en la lectura silenciosa, “tibia como un rezo” (1952, *Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar*, N.º 8, p. 5). La idea de sacrificio y el hecho de haber transitado una existencia plagada de privaciones –tal la característica que la revista le adjudica a la vida de Eva Duarte de Perón– es tema excluyente del editorial del número 11, titulado sugestivamente como “Mensaje y Testamento”. En ese sentido, la publicación hace hincapié en que, si el bien común exige sacrificios individuales, “Eva Perón, dio con el sacrificio de su vida el más grande de los ejemplos” (1952, *Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar*, N.º 11, p. 3).

Pueden esbozarse tres cuestiones centrales, relacionadas entre sí, que hacen a las tensiones entre una parte importante del plantel docente y las políticas del peronismo. Una de ellas pasa por el culto a la personalidad, que rompería las premisas de la docencia como una carrera de origen y tendencias liberales. Cuestión esta última puesta en entredicho por la recurrente prédica respecto a la necesidad de afiliarse al sindicato docente, en especial a la *Agremiación del Docente Argentina*²³, puesto que fue ese organismo el que contribuyó a la solución de temas de vieja data, como el aumento de las remuneraciones o la extensión de la bonificación por antigüedad a todo el personal del Ministerio de Educación de la Nación, según se lee en el editorial llamado “Justicialismo” (1952, *Noticioso del Departamento*

²³ Organización gremial docente formada a instancias gubernamentales. Para profundizar sobre este punto se recomienda la lectura del número 10 de la *Revista de la Agremiación del docente argentino*, de abril de 1952.

de *Radioenseñanza y Cinematografía Escolar*, N.º 10, p. 3). La segunda, respecto de los orígenes sociales de la propia Eva y su exaltación en su rol docente,²⁴ y tercera, las constantes referencias a lo eclesiástico por parte de un movimiento político que abogó por la educación religiosa en las escuelas públicas del país, desde su llegada al poder hasta las postrimerías del golpe de Estado que lo desalojó de allí.

Consideraciones finales

Luego de estas reflexiones que nos otorgan elementos para comenzar a pensar la relación entre el peronismo y las novedosas tecnologías, puede afirmarse que el ejemplo de la revista *Noticioso* analizado en esta investigación es indicativo del lugar relevante que las imágenes tuvieron en el proceso educativo y en la formación del ciudadano requerido para la Nueva Argentina que se estaba construyendo. En efecto, desde la perspectiva gubernamental se trató de utilizar el cine como un moderno auxiliar del proceso educativo. Precisamente en esta tríada de modernidad, educación y tecnología es donde se hallan los puntos más fuertes de la propuesta indagada.

La cinematografía escolar fue pensada desde una multiplicidad de sentidos, entre los que se encuentran, en simetría con otras esferas gubernamentales, una cuidadosa planificación previa, un fuerte incentivo durante su ejecución y un importante interés por la difusión de las políticas públicas sobre pedagogías audiovisuales. A diferencia de los emprendimientos estatales anteriores, el rol estatal fue muy activo, desplegado en la provisión de la tecnología necesaria a escuelas de todo el país, así como de los recursos didácticos para ser utilizados en las clases. El cine en el contexto del sistema educativo también sirvió para legitimar la voluntad peronista de protagonismo regional,

²⁴ El libro escrito por Ezequiel Adamovsky (2009) otorga herramientas para pensar el choque cultural entre los sectores medios y los populares en ascenso, representados ambos por los docentes y Eva Perón respectivamente.

subyacente en los acuerdos con Chile y Paraguay, reflejados en las iniciativas del Departamento y en las páginas de la revista *Noticioso*.

Para concluir, es posible afirmar que el peronismo desarrolló una política de la pedagogía de la imagen. En esa línea, la cinematografía escolar fue un escenario propicio para diseminar mensajes estatales con un alto grado de eficacia, un contexto en el cual los símbolos máximos del partido, tales como las figuras de Eva Perón y el propio primer mandatario, ostentaron un rol protagónico. Pedagogía, federalismo, innovaciones, política, relaciones exteriores, fueron algunos tópicos del plan gubernamental para dotar de centralidad al cine educativo en las aulas argentinas, un objetivo no exento de tensiones, que no son otras que el fundamento mismo del sistema educativo en la pugna por imprimirle a este una dirección.

Fuentes consultadas

Argentina. Boletín de comunicaciones, Ministerio de Educación de la Nación, año II, N.º 150, 5 de enero de 1951.

Argentina. Segundo Plan Quinquenal, Presidencia de la Nación, Secretaría de Informaciones, Buenos Aires, 1953.

Ministerio de Educación, 1952. Nuestros propósitos, en *Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar*.

Ministerio de Educación, 1952. “Mensaje y Testamento”, en *Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar*.

Ministerio de Educación, 1952. “Justicialismo”, en *Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar*.

Ministerio de Educación, 1953. “La senda profética”, en *Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar*.

Ministerio de Educación. *Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar*, N.º 20, p. 11, 1953.

Ministerio de Educación: “La Nueva Argentina incorpora la enseñanza audiovisual”, en *Noticioso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar*, N.º 24, p. 20, diciembre 1953.

Sucesos Argentinos: *Innovación en la enseñanza escolar*, Antonio Ángel Díaz, N.º 497, 1948.

Referencias bibliográficas

Adamovsky, E. (2009). *Historia de la Clase Media en Argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión*. Buenos Aires: Planeta.

Berrotarán, P. (2013). Guiso de liebre sin liebre: Estado, burocracias y peronismo. En M. Plotkin y E. Zimmermann (comps), *Las prácticas del Estado. Política, sociedad y elites estatales en la Argentina del siglo XX* (pp. 131-155). Buenos Aires: Edhasa.

Bourdieu, P. (2014). *Sobre el Estado*. Buenos Aires: Anagrama.

Carli, S. (2002). *Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Díaz Suárez, N. y Enrico, A. (2006). *Instituto Cinefotográfico (UNT) Apuntes para una historia II*. Ponencia presentada en el Primer Congreso sobre la historia de la Universidad de Tucumán. Tucumán, Argentina.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona, Gedisa.

Galak, E. y Orbuch, I. (2017). Cine, educación y cine educativo en el peronismo clásico. El caso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar. *Cine Documental*, (16), 49-75.

Galak, E. y Orbuch, I. (2021). *Políticas de la imagen y de la imaginación en el peronismo: La radioenseñanza y la cinematografía escolar como dispositivos pedagógicos para una Nueva Argentina*. CABA: Editorial Biblos.

Gené, M. (2005). *Un mundo feliz. Imágenes de los trabajadores en el primer peronismo 1946-1955*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Kruger, C. (2009). *Cine y peronismo: el Estado en escena*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Panella, C. y Rein, R. (2013). *Cultura para todos. El suplemento cultural de La Prensa cegetista (1951-1955)*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Puiggrós, A. (1995). *Historia de la Educación en la Argentina, Tomo VI. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Contrapunto.
- Sarlo, B. (2002). *La pasión y la excepción*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y Cambios*. Madrid: Morata.

Universidad, prensa y política. Un acercamiento al debate sobre la *Revista de la Universidad Obrera Nacional*

Alvaro Sebastián Koc Muñoz

Introducción

El presente trabajo procura realizar un aporte sobre la organización y planificación de la *Revista de la Universidad Obrera Nacional*. En tal sentido, veremos cómo los distintos cuadros políticos y técnicos que integraban la Universidad Obrera Nacional diagramaron dicha revista en torno a cuestiones tales como el armado de la misma, las secciones en las cuales estaría dividida, quiénes participaban en la edición, quiénes podían publicar y, sobre todo, a qué sectores de la sociedad se buscaba interpelar a través de ella. En este sentido, intentaremos dilucidar en qué medida dicha publicación constituyó una herramienta de debate político y/o pedagógico de la época.

Un acercamiento a la discusión sobre las revistas

Según Diana Quatrocchi-Woisson y Noemí Girbal-Blacha (1999) “las revistas ocupan un lugar a mitad de camino entre el carácter de actualidad de los diarios y la discusión grave de los libros” (p. 22). Pueden ser consideradas como una fuente legítima para el análisis histórico, toda vez que suelen aparecer como generadoras o transmisoras de cambios significativos en la esfera pública. Según estas autoras,

las revistas asumen relieve “como historia y como texto”; registran continuidades poco perceptibles y suelen tener mayor permanencia que los cambios derivados del ámbito político institucional. Sin duda, se presentan como “caja de resonancia y tribuna de los debates que acompañaron a este singular, turbulento y complejo siglo XX” (Girbal-Blacha y Quatrocchi-Woisson, 1999, p. 23).

Por sus objetivos, por el tipo de información que analizan, por sus propuestas y el alcance que tienen, las revistas desempeñan una función irremplazable y propia en el mundo intelectual y en la sociedad. Es un medio gráfico legítimo y particularmente importante para explorar la intersección entre política y cultura. Vemos en ellas una empresa cultural, intelectual, aun en el caso de aquellas que suelen ser expresión de corporaciones e instituciones. Se trata de una empresa destinada a captar un sector de la sociedad, en cuanto público consumidor de ese bien puesto en circulación. Las revistas recorren itinerarios, se convierten en estructuras de sociabilidad y hasta se proponen modelar su propio tiempo (Girbal-Blacha y Quatrocchi-Woisson, 1999).

Existe acuerdo en la literatura consultada en señalar que, en el transcurso de los últimos años, se asiste a una renovación en los estudios sobre historia cultural y política que ha propiciado la reconstrucción de los hechos históricos a partir de diversas formas de la experiencia, proceso en el que se revisa la propia naturaleza del discurso histórico y sus modelos explicativos. En este marco, se ha favorecido la emergencia de una nueva aproximación a los acontecimientos del pasado en la cual el relato y la microhistoria se han convertido en los protagonistas principales del estado actual de la discusión.

La historia política ha comenzado a estudiarse a través de empresas culturales; algunos historiadores incluso llegan a bregar por una “historia cultural de lo político”. En este contexto han adquirido relevancia las investigaciones que miran los sucesos políticos a través

de diarios y revistas. Así, los análisis y estudios sobre publicaciones periódicas de cierta relevancia cultural, política e histórica están adquiriendo cada vez mayor importancia en la historiografía.

En el contexto específico de nuestro país, como advierte Saytta (1998), si bien a partir de los años sesenta se ha ido consolidando un campo de estudios altamente fructífero que gira en torno al análisis de distintos aspectos de la cultura popular, rural o urbana, y de las diversas formas de producción simbólica vinculadas con la industria cultural —cuyos mayores exponentes son Adolfo Prieto, Jorge Rivera, Beatriz Sarlo, Aníbal Ford y Eduardo Romano— el examen pormenorizado de la prensa escrita del siglo XX es todavía incipiente. En esta dirección, los trabajos de Jorge B. Rivera y Carlos Mangone sobre los suplementos culturales de la prensa masiva, y de Ricardo Sidicaro sobre las ideas políticas del diario *La Nación*, constituyen un notable avance en un terreno que, por momentos resbaladizo, dificulta su encuadre dentro del marco de una disciplina o metodología definida (Saytta, 1998).

La aparición y la publicación regular de una revista permiten a sus directores y colaboradores crear una esfera de influencia nada despreciable en el terreno de las actividades intelectuales. Desde la creación literaria o artística, pasando por la historia, la filosofía, la política o la crítica especializada, una revista es un instrumento muy adecuado en toda estrategia de poder intelectual. En una revista se promocionan libros, autores, conferencias; se consagran algunos cánones estéticos o epistemológicos a expensas de otros. Para fundar una revista hay que estar convencido de tener algo original para decir y comunicar. El mensaje que se pretende enviar a un público determinado aparece como un operativo necesario que justifica la empresa, pero hay otros móviles que, sin ser ocultos, no son siempre conscientes en quienes identifican la necesidad de una actividad cultural de esta índole (Girbal-Blacha, y Quatrocchi-Woisson, 1999).

La Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional y la Universidad Obrera Nacional/Universidad Tecnológica Nacional. Un estado de la cuestión

Las interpretaciones sobre la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (Cnaop) y la Universidad Obrera Nacional (UON) generaron un gran número de trabajos, incluyendo aquellos que se ocuparon de la cuestión de manera más indirecta. Uno de los trabajos pioneros en este tema es *Poder político y educación. El peronismo y la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional*, de David Wiñar (1970). El estudio de este autor se centra en el análisis de la política desarrollada por la CNAOP entre los años 1944 y 1955, principalmente en lo que respecta a la educación técnica posprimaria y media, con una breve mención al nivel universitario. Parte de la consideración de que la medida en que el sistema educacional responde a la demanda de recursos humanos de la economía, y el modo en que lo hace, están determinados por la presión de los distintos agentes sociales. La ubicación que tales agentes tienen en la estructura de poder político tiene una influencia decisiva sobre las posibilidades de imponer su programa educacional; estos factores son responsables de que el sistema educacional se adecúe, se retrase y aun se adelante a los requerimientos de mano de obra de la economía. Según este autor, la forma que adquiere la enseñanza técnica en un determinado momento histórico es el resultado del conflicto social, o sea de la correlación de fuerzas entre los diferentes agentes sociales de entonces. El resultado de tal conflicto podría localizarse en un continuo donde a cada momento histórico le corresponde una forma específica para ese tipo de enseñanza. Pero dependiendo de la mencionada correlación, esta forma podría adelantarse o retrasarse con respecto a la considerada correcta (Wiñar, 1970).

Para desarrollar este tipo de análisis, el autor caracteriza el momento sociopolítico del período 1945-1955 con la apropiación del

concepto “populismo”. Así caracterizado el gobierno y constatada la situación de dependencia externa, la política educacional surge como una derivación. La expansión de la educación técnica durante el período mencionado respondería a una combinación entre causas político-sociales y económico-tecnológicas, las cuales se vinculan íntimamente a dichos procesos populistas. Estos procesos plantean —entre otras cosas— la promoción social, política y económica de los sectores populares, ampliando el espectro de las demandas, estimulando el mercado interno y proponiendo un proyecto nacional de desarrollo industrial. La educación jugó aquí un papel importante, por un lado, ampliando la “visibilidad” (Wiñar, 1970, p. 40) de las clases populares —esto es, el espectro de las demandas—, por el otro, formó parte de la redistribución del ingreso, como un bien social que debía ser repartido más equitativamente; también contribuyó a la preparación y calificación de la fuerza de trabajo.

La incorporación de las clases populares al sistema educativo se produjo mayoritariamente por la ampliación de la cobertura de la escuela primaria, y por la creación de la rama técnica que dependía de la Cnaop. El éxito de esta última radica, según el autor, en que logra canalizar tanto las necesidades de formación de operarios para el sector industrial, como las aspiraciones sociales de los estratos populares. Para estos, la Cnaop sería el resultado de la acción de un gobierno con el que se sentían identificados, y además de los incentivos económicos que se les otorgaban a los alumnos (el otorgamiento de una asignación mensual como compensación de trabajo que daba el gobierno a modo de beca), apelaba a valores que estos sectores compartían: por una parte, el énfasis en la formación tecnológica, hecho que encontraría eco en la cultura de las clases populares; por otra parte, al señalar que uno de sus objetivos era afianzar el proceso de industrialización como instrumento de independencia económica del país (Wiñar, 1970).

Otro gran exponente sobre este tema y, de manera más general, de la relación entre trabajo y educación en Argentina, es Juan Carlos Tedesco (1980). La tesis principal del autor es que el sistema educativo creado en 1880 cumplía una función más política que económica y que las pocas necesidades técnicas eran cubiertas por personal extranjero. Para fines del siglo XIX este sistema se presenta en crisis y comienzan a aparecer proyectos discriminadores y diferenciadores, en especial basados en la creación de alternativas profesionales y técnicas con el fin de “desviar” a los sectores que se supone no debían acceder a los circuitos altos. Ejemplos históricos de ello serían los proyectos Magnasco (1906), Saavedra Lamas (1914) y la creación de la Cnaop (1944).

Vincular los saberes académicos con el trabajo u orientaciones profesionales es entendido por el autor como un fin para desviar a los nuevos actores sociales de los saberes socialmente significativos. Como demuestra, en el siglo XIX los saberes válidos no se relacionaban con el mundo del trabajo. Pero en el siglo XX esto se modificó. La industrialización requiere más calificación. En este punto Tedesco (1980) afirma que en esta etapa de desarrollo industrial se requiere un bajo nivel de capacitación por la escasa complejidad tecnológica, y para la posterior, automatizada y de alta complejidad, se necesita solo un número muy limitado de personal calificado, por lo que concluye que el factor tecnológico no puede considerarse la variable para explicar el desarrollo de la enseñanza técnica. Sostiene esta posición citando, por un lado, una encuesta de la Secretaría de Trabajo de 1942 según la cual la inmensa mayoría de los egresados de las escuelas técnicas desempeñaban cargos técnicos en reparticiones del Estado. La mano de obra formada en las escuelas técnicas iba a trabajar al sector servicios. Por otra parte, cita un censo de 1947 en el que se computa un porcentaje superior al 30 % de personal extranjero en puestos calificados. Esto viene a significar, para el autor, que la demanda de alta calificación era suplida por mano de obra

extranjera, y que por lo tanto no era necesario formar otra, en tanto ya estaba cubierta la demanda.

Según Tedesco, ningún grupo social en ascenso admite modalidades educativas que por su carácter terminal no habiliten para estudios posteriores. La presión para que esas vías se continúen hasta los niveles más altos suele ser intensa y, en este caso, se concentraron tanto a través de la creación de una instancia específica de tipo terciario (la Universidad Obrera Nacional) destinada a permitir el pasaje de los egresados de los establecimientos de la Cnaop al nivel universitario, como por la progresiva pérdida de las características originales de este proyecto.

Para el autor tanto la creación de la UON, como la descentralización de la Cnaop, fueron el resultado de la presión de los “grupos sociales en ascenso”, esto es, de las masas trabajadoras/sectores populares sobre el gobierno. Pero tanto la Cnaop como la UON, por su carácter diferenciado con relación a las opciones educacionales tradicionales, habrían contribuido más a la segmentación del sistema educativo que a su democratización. En tal sentido, el sistema educativo es comprendido como discriminador, y no constituye un acceso real a los saberes socialmente válidos por los sectores populares, ya que se plantea como una vía alternativa a la tradicional.

En este sentido, según Plotkin (1993), a pesar de que el discurso oficial enfatizaba el carácter esencialmente democrático del sistema de educación técnica, este nunca estuvo integrado a las otras partes que componen del sistema educativo. Para este autor, la educación técnica proporcionada por los institutos dependientes de la Cnaop constituía un sistema paralelo destinado a proporcionar educación práctica a jóvenes provenientes de sectores obreros. Los alumnos matriculados en las escuelas técnicas de la Cnaop podían luego asistir a la Universidad Obrera, pero para los efectos prácticos tenían cerradas las puertas de las escuelas secundarias regulares y mucho más aún

las de las universidades. Según el autor, la oposición parlamentaria representada por diputados de la Unión Cívica Radical estaba en lo cierto cuando hacía hincapié en el carácter reaccionario del sistema educativo, que seguía líneas claras de clase. Si bien es cierto que Perón amplió el acceso a la educación superior, también lo es que en alguna medida logró lo que los gobiernos conservadores antes que él habían intentado sin éxito: crear un sistema de educación técnica para la clase obrera sin conexiones con el sistema educativo regular.

Para Balduzzi (1986), la Cnaop se constituyó en un elemento sustancial del peronismo, y destaca dos cuestiones como esenciales. En primer lugar, el hecho de que la Comisión no es planteada como un intento de reforma de la educación técnica sino como una modificación en el ámbito de la producción, abriendo espacios para el surgimiento de procesos pedagógicos sistemáticos puesto que dicha institución nace vinculada a la figura del aprendizaje industrial. Y, en segundo lugar, la evidencia de que en la base de la creación de la Cnaop se encuentra una demanda obrera: para el autor la Comisión en un principio representa un sistema de enseñanza donde el Estado cumple fundamentalmente una función de contralor y orientación, pero el grueso de la organización del sistema se da en el ámbito de las empresas, es decir, en la fábrica.

Por otra parte, Inés Dussel (1990) relativiza las posturas tanto de Wiñar (1970) como de Tedesco (1980), en especial la de este último autor. Según ella, los argumentos presentados por estos autores son insuficientes. En primer lugar, las cifras disponibles sobre evolución de la matrícula y cantidad de egresados muestran que en 1945 había 7080 alumnos de ingeniería en las universidades nacionales, de los cuales egresaban el 11.8 % —cerca de 800 ingenieros—. El problema de recurrir a la mano de obra extranjera parece haber residido más en el tipo de formación recibida que en la cantidad de graduados preparados para ingresar al mercado de trabajo. No había personal califica-

do nacional del tipo que exigía el desarrollo propuesto por el gobierno peronista; las demandas de este tipo eran las que debían ser suplidas por ingenieros extranjeros, pero en todo caso no las agotaban: de ahí el planteo de “hacer escuela”, de formar ingenieros argentinos con esta concepción, que Perón hiciera por la época. Esto viene a confirmar la existencia de una necesidad por cierto tipo de calificación que hasta entonces el sistema educativo no proporcionaba.

En segundo lugar, la ocupación prioritaria de los egresados técnicos en el Estado puede haber obedecido a muy diversas razones, además de la que sugiere Tedesco (1980) (que no eran necesarios en la industria): la desconfianza de los industriales hacia el personal que no hubiera sido formado por ellos; a partir de 1935, el hecho de que el Estado tomara parte en actividades económicas; la desvinculación de la escuela técnica con la producción, etc. En cuanto a la complejidad tecnológica, especialistas en el tema señalan que la polarización de las calificaciones —base del argumento de Tedesco— es un proceso bastante más reciente que el que se está analizando. Germán Rama (1968), por su parte, afirma que, para este período en América Latina, tanto la creación de las industrias por la sustitución de importaciones como la renovación tecnológica posterior favoreció un crecimiento industrial acelerado. Este carecía de bases previas, por lo que se apeló a una mano de obra rural o urbana, sin calificación. Este fenómeno está en la base de las decisiones que gobiernos y organismos adoptaron para la creación de unidades o sistemas paralelos al de la educación formal, capacitando la mano de obra mediante procesos que en sus inicios se caracterizaron por aprendizajes marcadamente empíricos o inmediatistas.

Otro argumento de la escasa relevancia económica de la Cnaop, señalado en este caso por Wiñar (1970), es el poco interés demostrado por los industriales en la enseñanza técnica. El indicador de este desinterés sería el incumplimiento del pago del “impuesto al apren-

dizaje” (Dussel, 1990, p. 7) para el sostenimiento de la Cnaop. Si esta hubiera sido provechosa para la industria —razona Wiñar— los industriales se hubieran preocupado por su sostenimiento y conservación. En este sentido habría que estudiar el caso de la pequeña y mediana industria, que tiene motivos para socializar, delegando en el Estado, los costos de la formación de mano de obra, porque no puede hacerse cargo de ellos.

Por su parte Marcela Mollis (1991) aborda la problemática de la Universidad Obrera Nacional desde una perspectiva específica: la universitaria. Más concretamente, la autora plantea la cuestión del origen de la UON como referente histórico del problema de la diversificación del sistema de educación superior en Argentina. Su hipótesis principal es que el problema de la función social de la universidad en un contexto de desarrollo y de expansión de las oportunidades educativas, puso de relieve las carencias del modelo liberal decimonónico que la universidad tradicional seguía sosteniendo, por eso la función de la Universidad Obrera o Universidad Tecnológica trascendió significativamente las aspiraciones “peronizantes” de la juventud trabajadora. Se trataba, en realidad —desde la perspectiva de la autora— de la implantación de un modelo universitario no tradicional que, ante el perfil profesionalizador de la Universidad liberal, se proponía cumplir una doble finalidad: obtener la movilidad social de los obreros por medio de nuevas oportunidades educacionales y satisfacer los requerimientos de la industria. En este marco, el valor democratizador de la UON estuvo directamente relacionado con la oportunidad brindada a los trabajadores-técnicos para formarse en una institución de nivel superior y obtener un título habilitante para el ejercicio de la profesión de ingeniero. Esta oportunidad se encontraba limitada en la universidad tradicional.

Mollis trae como novedad en su trabajo un análisis de la oposición a la UON desarrollada por los estudiantes de Ingeniería de la UBA, que

representaría la opción por la universidad tradicional. Ella distingue tres elementos que concentran las críticas de la oposición: lo que los estudiantes consideran la actitud demagógica del gobierno, el desprestigio de la jerarquía universitaria que la UON traería junto a los problemas de competencia profesional; elementos que estarían señalando la contraposición entre modelos institucionales diferenciados para la atención de públicos también diferenciados.

Por otra parte, cabe resaltar que, en el extremo opuesto al esquema interpretativo de Plotkin, podemos situar la concepción que hace aparecer a Perón como el receptor de una serie de fuertes demandas originadas en la sociedad civil a las que él mismo y el Estado no hacen sino responder. En estas respuestas se modificaría (o tergiversaría) el sentido de las demandas originarias y, por lo tanto, lo que habría hecho el peronismo fue meramente dar a la sociedad respuestas —procesadas por el Estado— a las demandas surgidas fuera de él. Ubica a Perón y al peronismo como un actor secundario (procesador de demandas) frente a una sociedad civil (creadora de demandas) que desempeña un rol protagónico. Esta capacidad del Estado de articular y procesar las demandas de la sociedad civil será, para los autores, el elemento diferenciador del fenómeno peronista. Según estos, la consolidación del Estado nación y la modernización eran aspiraciones de la sociedad producidas por cadenas de asociaciones conceptuales diversas que reflejaban distinciones entre los sujetos sociales. Esas distinciones eran el producto de necesidades y demandas diferentes, pero también de ideologías cruzadas por profundos antagonismos. El Estado peronista haría un gran intento de articulación de tales diferencias construyendo un discurso nacional con enorme capacidad de hegemonía. Patriotismo, modernización y justicia social serían puntos nodales de dicho discurso. Como consecuencia de esos procesos, las políticas educativas del Estado peronista son conceptualizadas como el resultado de una compleja interacción entre las interpelaciones diversas de diferentes

sectores sociales hacia el Estado con los enunciados educacionales que convierten a este último en representante de un nuevo conjunto de intereses y, desde ese lugar, en la fuerza dirigente de toda la sociedad. De esta manera los autores rechazan y contestan las interpretaciones tradicionales bosquejadas alrededor del surgimiento de la Universidad Obrera, esto es, la reducción de dicha institución a medidas demagógicas, o bien a la simple respuesta a necesidades de capacitación de mano de obra de la burguesía industrial, o aun a la conquista de los trabajadores arrancada a las clases dominantes. Para los autores, la UON es, efectivamente, el resultado de una demanda de los trabajadores, pero reformulada y articulada en un nuevo discurso junto a una pluralidad de significantes. Y es este hecho lo que hace del peronismo un fenómeno político con ribetes revolucionarios en el contexto de la historia argentina. Puiggrós y Bernetti (1993) afirman que si bien el campo de la educación justicialista del primer período estuvo poblado por significantes cuyo análisis pone al descubierto no solamente concepciones retrógradas, dominó en el mismo el cruce entre las ideas fuerza que proclamaban a los niños como los únicos privilegiados, al trabajo como valor organizador de la educación y a la cultura del pueblo como cultura del Estado, por primera vez en la historia argentina.

Asimismo, en el trabajo de Dussel y Pineau (1995), el énfasis está puesto en los fines de promoción social de los actores involucrados. Para los autores la vinculación educación-trabajo y las propuestas de diversificación del sistema responden a las demandas de los sectores no incluidos hasta el momento. Las necesidades de educación técnica, además de servir al desarrollo “general”, se corresponden con los reclamos y fines de promoción social de los actores involucrados. En estos proyectos es de vital importancia la participación de los sectores a quienes está dirigido el sistema. Así, la creación del sistema de educación técnica durante el peronismo puede ser analizada como

una de las propuestas más originales del mismo, que se nutrió tanto de procesos políticos culturales más amplios (lo que Sarlo denomina “saberes del pobre”) como experiencias educativas realizadas por distintos sujetos sociales. Contra lo que ha planteado la oposición de su época, y la historiografía posterior, esta creación no fue una estrategia improvisada y confusa, sino que articulaba muchas tradiciones y proyectos de peso, laborales, sindicales, políticos y pedagógicos; y tenía una organicidad importante, tanto interna —entre sus distintos ciclos— como en relación con los sujetos que pretendía incorporar. Según los autores, en la conformación del circuito educativo Cnaop-UON habrían convergido demandas provenientes de distintos sectores de la sociedad civil, entre los que cabe destacar el sector de los pequeños y medianos empresarios, la CGT (liderada por el sindicalismo); grupos católicos vinculados a los Círculos Católicos e intelectuales de cuño espiritualista y, por último, el sector de ingenieros que abogaba por el modelo de especialización de la ingeniería, entre los que corresponde resaltar la figura de Pascual Pezzano, primer vicerrector de la Universidad Obrera Nacional y pieza clave en la conformación curricular de la misma. En suma, estos autores sugieren que la creación de este circuito paralelo de formación técnica habría sido uno de los aspectos con que el peronismo cuestionó con mayor fuerza al orden simbólico que estructuró el sistema educativo moderno. Entre 1944 y 1955, la “barbarie”, los “cabecita negra”, los jóvenes obreros aprendices, pasaron a ocupar los primeros lugares en la jerarquía de los saberes relevantes; “el patito feo” del sistema fue convertido en la “niña bonita”, beneficiario del presupuesto y la prédica oficial (Dussel y Pineau, 1995, p. 162).

Por otra parte, para Somoza Rodríguez (1997), la idea de “agencia de adoctrinamiento” de Plotkin resulta limitada para tratar de dar cuenta del proyecto político-educativo del peronismo. Este procuró ir más allá de la implementación de un conjunto de técnicas de “ma-

nipulación de la conciencia”: modificó en sentido favorable las condiciones de vida de vastos sectores sociales argentinos y, desde esas nuevas condiciones, se propuso refundar la identidad social de esos sectores de la población; es decir, procuró una verdadera resocialización con el objeto de transformar los modos de percibir, de actuar y de sentir de los agentes sociales. Para el autor la implementación de la educación técnica, lejos de constituir un trazo reaccionario, favoreció una “segmentación positiva” que tendía a acelerar el ascenso social de los sectores obreros. Por ende, la creación de las diferentes instituciones —incluyendo la Universidad Obrera Nacional— habría cumplido una triple función: política, económica y cultural. En este sentido, podría afirmarse que, bajo el primer peronismo, en tanto el nivel político asumía rasgos de indudable autoritarismo, lo social y económico fueron terrenos en los que se dibujaron líneas de democratización. Consideramos que esta imbricación profunda de autoritarismo y democracia en lo social constituye el punto más problemático —pero también, probablemente, el más específico— del peronismo, y el que más lo distingue de otros fenómenos similares. Sin duda, es uno de los factores que generó y aún genera la acusada disparidad de interpretaciones sobre su significado y clasificación. Al mismo tiempo, le aseguró la larga permanencia y vigencia que aún mantiene en la sociedad argentina. Somoza Rodríguez (1997) propone el concepto de “Sistema Global de Resocialización” (p. 118), en contraposición a la idea de “Agencia de Adoctrinamiento”, de Mariano Plotkin (1993). Para este autor el Estado funcionó como un agente activo de socialización a través de la acción educativa, imprimiéndole un sentido propio. Según su opinión, la similitud de programas y contenidos en todos los ámbitos de la vida social, la reducción de otros contenidos en los niveles primario y secundario (el “aprender poco pero bueno” de Ivanissevich) así como la vastedad e intensidad de las acciones de difusión e inculcación de la *doctrina nacional* a tra-

vés de diversidad de canales y medios, serían indicadores que darían cuenta de ello.

Asimismo, cabe destacar el trabajo realizado por Marcela Pronko (2003), en el cual analiza cuál fue la participación del sector empresarial representado por la UIA en la conformación de la Cnaop. La autora concluye que la tentativa empresarial de mantener bajo su control las prácticas de formación consideradas estratégicas —el aprendizaje industrial— chocó con una tradición obrera de defensa de la enseñanza profesional como parte del proceso del trabajador. Esta disputa se canalizó a través de los órganos del Estado que ecualizó elementos de ambas propuestas, aunque manteniendo el formato de la última. Sin embargo, esta forma no escapaba a los moldes predominantes de institucionalización de la enseñanza profesional de la época, consagrando la separación entre este tipo de enseñanza y el sistema educativo formal.

Por último, cabe resaltar que trabajos recientes (Koc Muñoz, 2014 y 2015) vuelven a retomar esta discusión, buscando realizar nuevos aportes a la misma. Estos trabajos sugieren que habría cierta línea de continuidad entre el proyecto político-pedagógico de la Iglesia católica de principios del siglo XX y la Cnaop-UON. Dicha línea de continuidad puede rastrearse en las preocupaciones que compartían tanto la Liga Patriótica Argentina como la Comisión y la Universidad Obrera Nacional, expresadas en los discursos de sus principales figuras: Juan José Gómez Araujo (fundador de la Cnaop) y Cecilio Condit (rector de la UON).

Según Pronko (2003), luego de los sucesos conocidos como “La semana trágica” en 1919, la Liga Patriótica Argentina decidió intervenir decididamente en el campo educativo a través de la fundación a lo largo del país de escuelas profesionales gratuitas para señoritas y escuelas de artes y oficios con la finalidad política de doblegar cualquier resistencia por parte de los trabajadores, distanciar a los benefi-

ciarios de la “sedición socialista” impulsora de la “destrucción social” y llevar adelante una campaña de “argentinización” y “moralización de las clases populares” (Pronko, 2003, p. 45). Estas mismas preocupaciones morales y sociales serían compartidas años más tarde por el fundador de la Cnaop, Juan José Gómez Araujo, así como por el rector de la Universidad Obrera Nacional, Cecilio Condití. En suma, para Koc Muñoz, los discursos de estas figuras clave en el proceso de expansión de la educación técnica durante el primer peronismo darían cuenta de una línea de continuidad con el proyecto político-educativo de la Iglesia católica de principios del siglo XX, cuyo peso en el proceso de ampliación e implementación del nuevo sistema de educación técnica oficial habría sido determinante. Tanto la Cnaop como la UON serían la cristalización del proyecto educativo cuyo origen se encontraba en la Liga Patriótica Argentina a principios del siglo XX, y cuya finalidad política era la de “contener” el potencial político de la clase trabajadora y el posible enfrentamiento de clases mediante la docilización y disciplinamiento social de la fuerza de trabajo (Koc Muñoz, 2014, p. 16).

Un acercamiento al debate sobre la *Revista de la Universidad Obrera Nacional*

La *Revista de la Universidad Obrera Nacional* fue editada entre septiembre de 1953 y agosto de 1955. Solo fueron publicados 13 números. En un principio aparecieron mensualmente, pero desconocemos por qué razón, la periodicidad fue modificándose a lo largo del tiempo y sus últimos números terminaron siendo de tirada bimensual. No hay una definición única o unívoca sobre cuál era el objetivo que perseguía la misma. En este sentido, cabe resaltar varias acepciones sobre ello. Por ejemplo, según el secretario de Redacción Fabio Berraute — en su adhesión al Congreso Nacional de la Productividad y Bienestar Social, en 1954— esta publicación era “un órgano de difusión doctrinaria” (*Revista de la U.O.N.*, N.º 11, p. 14). El mismo Perón la definía como una publicación “que aparece con el propósito de vincularse con

los jóvenes trabajadores que estudian” (Revista de la U.O.N. N.º 1, p. 5). Por otra parte, el presidente de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional afirmaba que:

Como principal concreción de la idea renovadora del Líder de la Argentina, surgió la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional con las Escuelas Fábricas, y su Universidad Obrera Nacional, Instituto en que se eleva al trabajador a una altura en que toda separación de clases desaparece, equiparado por su saber al superado aristócrata de la ciencia, borrando todo vestigio clasista en la auténtica democracia de PERÓN.

Y en esta obra de dignificación del trabajador, el Instituto de Enseñanza Superior contará con un eficiente auxiliar: la “Revista de la Universidad Obrera Nacional” que inicia hoy la honrosa tarea de divulgar las iniciativas del nuevo claustro de la cultura integral que ha instaurado el Conductor de la Nueva Argentina (Revista de la U.O.N. N.º 1, p. 7).

Es decir que, según el teniente Garuti, la revista aparece como un auxiliar de la Universidad Obrera. Asimismo, en la Primera Reunión de decanos y secretarios técnicos de la Universidad Obrera, el jefe de la Oficina de Prensa y Difusión, Juan Carlos Juárez, afirmaba sobre las características técnicas de la revista lo siguiente:

La revista se llamará *Revista de la Universidad Obrera Nacional*.

Será editada con la aprobación y cooperación económica y técnica de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional.

Se imprimirán cuatro mil ejemplares en papel ilustración, formato de 20x28 y el material que llevará estará compuesto también con las colaboraciones que se reciban de las Facultades Regionales.

Las tapas se imprimirán en colores planos, en papel obras alisado de 70 kg., con lomo cuadrado, irán encoladas y tendrán solapas. Aparecerá dicha revista del 1 al 5 de cada mes.

Las páginas interiores irán en papel símil ilustración de 40 Kg, en tres cuadernillos de 16 páginas cada uno abrochados verticalmente; contará con una sección de 24 páginas para colaboraciones técnicas a cargo del cuerpo de profesores de las distintas facultades regionales dependientes de la Universidad Obrera Nacional y de profesionales argentinos o extranjeros de reconocida competencia técnica (Libro de Actas de la U.O.N., p. 21).

En esta descripción puede observarse que la revista sería editada con la aprobación y cooperación económica y técnica de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional y que la misma fue pensada para aparecer del primero al cinco de cada mes. Asimismo, se detalla que contaría con una sección para colaboraciones técnicas a cargo del cuerpo de profesores de las distintas facultades regionales y de profesionales argentinos o extranjeros de reconocida competencia técnica. En cuanto a las secciones en las cuales estará dividida la revista, afirmaba lo siguiente:

Una sección de dos páginas sobre actualidades gráficas. Una sección de 2 a 4 páginas sobre distintos aspectos de la enseñanza que se imparte en la Universidad, destacando sus características especiales.

Una sección de dos páginas que reseñe las distintas actividades que se realizaron en la Universidad y en sus Facultades Regionales.

Una sección de dos páginas para publicar las resoluciones del Rectorado de la Universidad y las de la Comisión Nacional que tengan atinencia con aquella.

Una sección de una página para publicar noticias sobre las actividades que cumplan los alumnos o su organización representativa. Una sección de una a dos páginas para insertar noticias de las actividades del “Instituto de Extensión Cultural y Técnica” de la Universidad Obrera Nacional. Una sección de dos a cuatro páginas para noticias bibliográficas y artísticas. Una sección de dos páginas para notas y

comentarios sobre tópicos relacionados con la enseñanza técnica-profesional y sucesos de actualidad (editoriales).

Una sección de dos páginas para informar sobre actividades de los sindicatos afiliados a la CGT, en lo que refiera a previsión y asistencial social, convenios, etc. y comentarios sobre legislación del trabajo.

Una sección de una a tres páginas para revistas de revistas comentando lo más interesante aparecido en las publicaciones técnicas, nacionales y extranjeras.

Una sección de una página destinada a difusión del Segundo Plan Quinquenal. Una sección de una página para divulgación de la Doctrina Peronista (Libro de Actas de la U.O.N., p. 22).

En esta exposición puede advertirse la diversidad de temas que estarían contenidos en la revista, entre los que se deben destacar: aspectos y características de la enseñanza en la Universidad; actividades de la Universidad y sus distintas facultades regionales; noticias sobre las actividades estudiantiles; noticias bibliográficas y artísticas; noticias sindicales; notas y comentarios sobre tópicos relacionados con la enseñanza técnico-profesional y, también, dos secciones de propaganda política cristalizada en la divulgación tanto del segundo plan quinquenal como de la llamada doctrina peronista.

En cuanto a cuál sería la función que vendría a cumplir la nueva revista, el señor Juárez agregaba que:

Esta revista más bien será un instrumento de penetración de la Universidad Obrera Nacional en otros sectores donde aún no se le conoce, especialmente en el medio gremial.

Será, por consiguiente, muy útil que los artículos hagan una pequeña introducción explicativa de la materia que tratan porque debemos tener en cuenta que si bien para un profesional no representa ninguna dificultad su comprensión, para un lector que no sea de su capacidad intelectual, será todo lo contrario (Libro de Actas de la U.O.N. p. 23).

Es decir que para el jefe de la Oficina de Prensa y Difusión la revista vendría a cumplir un rol de difusión de la Universidad Obrera en los sectores donde aún no se la conocía, especialmente en el medio gremial. Por ello solicita que los artículos hagan una pequeña introducción explicativa de la materia que tratan teniendo en cuenta la “capacidad intelectual” de los obreros. En este sentido Pascual Pezzano —vicerrector de la UON— afirmaba que “Nosotros no queremos hacer una revista eminentemente científica y para los científicos. Queremos hacer una revista que pueda ser interpretada por todos” (Libro de Actas de la U.O.N. p. 23).

En estas palabras de Pezzano quedaría de manifiesto cuál era el perfil que se le quería imprimir a la nueva publicación: una revista que pudiera ser interpretada por todos en contraposición a una eminentemente científica.

Por otra parte, en la Segunda Reunión de decanos y secretarios técnicos, el rector de la Universidad Obrera Nacional manifestaba la siguiente preocupación:

Todo esto me trae a colación algo muy interesante. Hace pocos días en una reunión -en la cual estuve presente- de la Confederación General Económica me decía un señor que la Confederación General de la Industria necesita en estos momentos mucha gente técnica y que actualmente el industrial se encuentra con que la industria requiere asesoramiento técnico. Este señor me planteaba un problema. Él estuvo en Estados Unidos buscando un técnico. Eso me demostró su desconocimiento absoluto de que existen técnicos argentinos y posiblemente tan capaces como aquellos. Me contó que finalmente encontró a ese técnico y que les cobro quinientos dólares semanales, más viajes ida y vuelta pagos. Cada seis semanas tenía que viajar a Estados Unidos y a cada terminación de las seis semanas cobraba un adicional de diez mil dólares. Ahora bien ¿Por qué la industria va a buscar a los técnicos al extranjero? Posiblemente existe un desco-

nocimiento absoluto de nuestro material humano en ese sentido, es indudable entonces que hay que buscar la aproximación, el contacto frecuente con los señores de la industria para que nos conozcan y comprendan bien que tiene aquí el material humano que necesitan (Libro de Actas de la U.O.N., p. 117).

En estas palabras de Cecilio Condití puede observarse su fuerte preocupación por el hecho de que los industriales argentinos recurrieran a técnicos extranjeros, que atribuye al desconocimiento por parte de los mismos de “nuestro material humano”. Asimismo, concluye su reflexión sobre este tema afirmando que es necesario buscar la aproximación, el contacto con los señores de la industria a fin de hacerles saber que la Universidad Obrera está formando “el material humano” que ellos necesitan.

Es en este sentido que cobra absoluta relevancia la preocupación del señor Juárez en la Tercera Reunión de decanos y secretarios técnicos, en la cual afirmaba que:

En primer término y con referencia a la Revista, nos interesa fundamentalmente conocer si la distribución se viene efectuando con regularidad, si la cantidad de ejemplares remitidos satisfacen las necesidades de cada una de las facultades regionales; y como se ha aumentado el tiraje de cuatro a seis mil ejemplares, que posibilidades existen para hacer llegar nuestra Revista a los directores de las industrias y personas que tengan alguna posición destacada en nuestra jurisdicción. Con ello buscamos hacer conocer el máximo posible las actividades que desarrolla nuestra Universidad. Conceptuamos a esta tarea sumamente importante por cuanto está en nuestro ánimo hacer conocer a la Universidad Obrera Nacional, ya que los futuros ingenieros de fábrica que surjan de ella, tendrán que incorporarse a las actividades que esa gente dirige (Libro de Actas de la U.O.N. p. 156).

Aquí vuelve a aparecer la misma preocupación ya expresada por Condití, pero esta vez relacionada con la revista. Afirma que se busca

hacer conocer al máximo posible las actividades desarrolladas por la Universidad a los directores de las industrias. Asimismo, caracteriza a esta tarea como sumamente importante, ya que los ingenieros de fábrica que surjan de esta nueva casa de estudios tendrán que incorporarse a las actividades industriales dirigidas por aquellos.

Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo hemos procurado realizar un aporte en torno a cómo fue organizada y pensada la *Revista de la Universidad Obrera Nacional* en esta casa de altos estudios. En este sentido, buscamos algunas respuestas sobre cuestiones tales como el armado de la misma; las secciones en las cuales estaba dividida, quiénes participaban en la edición, quiénes podían publicar y, sobre todo, a qué sectores de la sociedad se trataba de interpelar a través de ella. En primer lugar, podríamos afirmar que no hay una respuesta unívoca sobre qué fue y a quiénes estaba dirigida. Fue caracterizada como “órgano de difusión doctrinaria”, una revista “que aparece con el propósito de vincularse con los jóvenes trabajadores que estudian” y “un auxiliar” de la Universidad Obrera Nacional. Asimismo, en cuanto a las temáticas, la revista incluía una gran diversidad de temas que iban desde aspectos y características de la enseñanza en la Universidad, actividades de la Universidad y sus distintas facultades regionales, noticias sobre las actividades estudiantiles, noticias bibliográficas y artísticas, noticias sindicales, notas y comentarios sobre tópicos relacionados con la enseñanza técnico-profesional hasta secciones de propaganda política dedicadas a la divulgación del segundo plan quinquenal y de la doctrina peronista.

También cabe subrayar que la revista fue pensada como un instrumento de penetración en el medio gremial y que, debido a ello, se solicitaba que los artículos hicieran una pequeña introducción explicativa de la materia que trataban teniendo en cuenta la “capacidad intelectual” de las personas pertenecientes a este medio.

Por último, nos parece importante destacar que la revista también fue pensada como un instrumento de divulgación de la Universidad Obrera Nacional entre los directores industriales. Consideramos que este fue el punto que tuvo más trascendencia entre los cuadros políticos y técnicos de la UON. Esta preocupación se fundaba en el hecho de que los industriales, tal como nos advierte Tedesco (1980), suplían sus necesidades de mano de obra calificada con técnicos extranjeros. Es por ello que tanto los decanos como los secretarios técnicos pensaban que la revista debía ser un nexo entre la Universidad y los industriales, ya que se buscaba dar a conocer el material humano que se estaba formando dentro de la nueva Universidad Obrera Nacional y, de esta manera, satisfacer la demanda de mano de obra calificada por parte de la industria con técnicos formados en el país.

Fuentes consultadas

Libro de Actas de la Universidad Obrera Nacional U.O.N.

Revista de la Universidad Obrera Nacional. Septiembre 1953-agosto de 1955. Ministerio de Educación de la Nación. Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional. N° 1 a 13. Impresas en los talleres de la Escuela Fábrica de la Nación N° 121 “Artes gráficas”.

Referencias bibliográficas

Balduzzi, J. (1986). *Peronismo, saber y poder*. En A. Puiggrós; S. José; J. Balduzzi *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina* (pp. 170-201). Buenos Aires: Contrapunto.

Dussel, I. (1990). *El movimiento estudiantil en el surgimiento de la Universidad Tecnológica Nacional: Los casos de la UBA y la UTN (1945-1966)*. Buenos Aires: Flacso.

Dussel, I. y Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En A. Puiggrós, *Historia de la educación en Argentina. Discursos*

- pedagógicos e imaginario social durante el primer peronismo (1945-1955)* (pp. 107-173). Buenos Aires: Galerna.
- Girbal-Blacha N. y Quatrocchi-Woisson, D. (1999). *Cuando opinar es actuar. Revistas Argentinas del Siglo XX*. Buenos Aires: Academia Nacional de la Historia.
- Koc Muñoz, A. S. (2014). De las primeras Escuelas de Artes y Oficios a La Universidad Obrera Nacional: Un aporte a la discusión historiográfica en torno a la expansión de la educación técnica durante el Primer Peronismo (1944-1955). Ponencia presentada en las XVIII Jornadas de Historia de la Educación. UNGS. Los Polvorines.
- Koc Muñoz, A. S. (2015). “*Más que hombres sabios necesitamos hombres buenos*”. *La expansión de la educación técnica durante el Primer Peronismo. Un análisis de fuentes documentales (1944-1955)*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Mollis, M. (1991). La historia de la Universidad Tecnológica Nacional: una Universidad para hombres y mujeres que trabajan. *Realidad Económica* (99), 91-108.
- Plotkin, M. (1993). *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Buenos Aires: Eduntref.
- Pronko, M. (2003). *Las Universidades del trabajo en Argentina y Brasil. Una historia de las propuestas de su creación. Entre el mito y el olvido*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Puiggrós, A. y Bernetti J. L. (1993). *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna.
- Rama, G. (1968). *Grupos sociales y enseñanza secundaria*. Montevideo: Editorial Arca.
- Sarlo, B. (1988). *Una modernidad periférica*. Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores.
- Saytta, S. (1998). *Regueros de tinta. El diario Crítica en la década de 1920*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Somoza Rodríguez, J. (1997). Interpretaciones sobre el proyecto educativo del Primer Peronismo. De “agencia de adoctrinamiento” a “instancia procesadora de demandas”. *Anuario de Historia de la Educación*, (1), 165-182. Recuperado de <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/104>
- Tedesco, J. C. (1980). *La educación argentina (1930-1955)*. Buenos Aires: CEAL.
- Wiñar, D. (1970) *Poder político y Educación. El peronismo y la CNAOP*. Buenos Aires: ITDT. Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Del Ministerio de Educación para los alumnos de todo el país: *El Diario de los Chicos* publicado por la gestión Taiana (1973-1974)

María Lucía Abbattista

Introducción

Durante los gobiernos peronistas que se inician con la asunción de Cámpora en mayo de 1973, el Ministerio de Cultura y Educación de Argentina fue uno de los ámbitos de gestión más disputados entre las corrientes antagónicas del peronismo. En una primera etapa, que va desde la breve experiencia camporista hasta las semanas posteriores a la muerte de Juan Domingo Perón (ocurrida el 1 de julio de 1974), Jorge Alberto Taiana¹ estuvo al frente de la cartera y la *tendencia re-*

¹ Jorge Alberto Taiana nació en Buenos Aires en 1911 y se formó como cirujano en la UBA. Fue uno de los médicos personales de Eva Duarte de Perón desde que se le diagnosticó cáncer hasta su fallecimiento. Poco después, durante la segunda presidencia de Perón, fue nombrado decano de la Facultad de Medicina (1952), primero, y luego rector de la UBA hasta poco antes del derrocamiento (1953-1955). Por sus redes dentro del peronismo tuvo un papel clave en el primer retorno de Perón a la Argentina en 1972. Durante la presidencia de Héctor Cámpora fue nombrado al frente del Ministerio de Cultura y Educación y luego fue ratificado por Juan Domingo Perón. Tras la asunción de María Estela Martínez tuvo que renunciar y partió al exilio en España para proteger su vida. De regreso en el país, fue detenido a disposición del Poder Ejecutivo Nacional en abril de 1976 y encarcelado en la prisión de Magdalena, donde permaneció hasta

volucionaria del peronismo condujo o tuvo la oportunidad de dejar su impronta en algunas áreas claves del Ministerio.

En una segunda etapa, la ortodoxia justicialista se hizo cargo y Oscar Ivanissevich² regresó a la función pública para llevar adelante el desmantelamiento de la mayoría de esos proyectos y la persecución de sus referentes, en nombre de la lucha contra el “internacionalismo materialista”, con una dedicación que fue sostenida en diferentes aspectos por el ministro Pedro José Arrighi³ a partir de agosto de 1975

septiembre de 1982. Por su trayectoria, en los años 80 el presidente Raúl Alfonsín lo convocó como integrante del Consejo Asesor para la Consolidación de la Democracia y le asignó misiones en el exterior (fue nombrado embajador en la República Democrática Federal de Yugoslavia entre 1984 y 1989). Durante los primeros años del gobierno de Menem fue embajador en Austria (1989 y 1993), pero luego fue abandonando la actividad pública. Falleció en el año 2001, a los 90 años de edad.

² Oscar Ivanissevich nació en Buenos Aires en 1893. Mayor que Taiana, también se recibió de cirujano en la Facultad de Medicina de la UBA y se desempeñó exitosamente como profesional del Hospital de Clínicas. En los primeros meses de 1946 fue rector de la Universidad de Buenos Aires (nombrado por Farrell), pero a poco de asumir Perón fue designado embajador en Estados Unidos. Regresó al país a comienzos de 1948 para desempeñarse como secretario de Educación y en los hechos fue el primer ministro de Cultura y Educación del país (entre febrero de 1948 y mayo de 1950), ya que fue durante esa etapa que el área se elevó a Ministerio. Diferentes circunstancias lo hicieron perder gravitación dentro del círculo cercano al matrimonio presidencial y se retiró al ámbito privado tras renunciar al Ministerio.

En 1974 regresó al Ministerio de Cultura y Educación durante el gobierno de María Estela Martínez de Perón y se retiró en agosto de 1975 alegando cuestiones de salud. Falleció poco después, en junio de 1976.

³ Tras la renuncia de Ivanissevich, en agosto de 1975 fue nombrado ministro el economista Pedro José Arrighi. Nacido en Buenos Aires en 1915, estudió en Ciencias Económicas de la UBA y su carrera política comenzó con la intervención de Catamarca en nombre del gobierno militar de 1943. Durante las primeras presidencias de Perón fue decano de Económicas y trabajó en el IAPI (Instituto Argentino de Promoción e Intercambio). En los meses previos a asumir en Educación, fue designado interventor en las Universidades de Mar del Plata y de La Plata. Con el último golpe de Estado pasó unos meses arrestado y luego retomó su participación en una corriente ortodoxa del peronismo. Falleció en 1986.

y por las distintas gestiones educativas que se sucedieron durante los años de la última dictadura cívico militar (1976-1983).

Respecto a la gestión de Taiana, hasta el momento las áreas más investigadas han sido la Dirección Nacional de Educación del Adulto (Dinea), especialmente su Campaña de Reactivación educativa del Adulto para la Reconstrucción (Crear) (Palacio, 2006; Tosolini, 2011), y la política universitaria, con instituciones intervenidas por el Poder Ejecutivo y la sanción de una nueva ley (Rodríguez, 2014 y 2015). Este artículo, en cambio, se dedica a un proyecto perteneciente a un ámbito menos recordado y estudiado: el Departamento de Comunicaciones Sociales.

Encabezado por el periodista montonero Andrés Zavala, este Departamento apuntó a desarrollar herramientas de comunicación masiva orientadas hacia una transformación cultural de izquierda, antiimperialista, en clave del socialismo nacional y en nombre del gobierno popular. Si bien todas las iniciativas que allí se concibieron son ricas para el análisis, aquí nos concentramos en una de ellas: *El Diario de los Chicos*. Este *Diario* —en verdad, un periódico—, diseñado en formato tabloide, con ilustraciones y fotos, fue presentado en agosto de 1973 como una de las propuestas más ambiciosas del Ministerio, para “poner la actualidad al servicio de la educación”. Poco después, en octubre de 1973, se mandaron a imprimir los primeros noventa mil ejemplares de prueba que tuvieron como destinatarios a alumnos de 6.º y 7.º grado de numerosas escuelas primarias del país. Aunque había sido proyectado para acompañar el desarrollo del ciclo lectivo 1974, nunca alcanzó a tener la regularidad que se esperaba y recién había comenzado a salir con una frecuencia mensual cuando se produjo la muerte de Juan Domingo Perón. Su último número se publicó en agosto de ese año, inmediatamente antes de la renuncia de Taiana al Ministerio y el alejamiento de sus diferentes equipos político-técnicos.

Este trabajo propone, en primer lugar, una aproximación a sus condiciones de posibilidad como *política cultural*⁴ desplegada en el Estado; en segundo lugar, una caracterización del contexto inmediato en que se produjo, sus impulsores y los otros proyectos con los que hizo sentido, y, por último, un primer análisis sobre los temas centrales que se incluyeron en sus páginas y sobre el rol que asignaba a niños y maestros en aquella agitada coyuntura social y política.

En el transcurso de la investigación sobre el *Diario...* hemos podido acceder a sus cinco números digitalizados gracias a la disposición de quien lo impulsó y fue su directora, Marta Dujovne, quien además ofreció generosamente su testimonio y contactó a aquellos que formaron parte de su equipo.⁵ También nos acercamos a diferentes dimensiones del tema a partir de las entrevistas realizadas al ya fallecido Nicolás Casullo por Eduardo Anguita y Martín Caparrós para *La Voluntad* en los años noventa y por el equipo del archivo oral de *Memoria Abierta* en el año 2005.⁶

⁴ Utilizamos aquí el concepto de *política cultural* en los términos en que lo define el antropólogo Néstor García Canclini: “conjunto de intervenciones realizadas por el Estado, las instituciones civiles y los grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o de transformación social” (García Canclini, 1987, p. 26). Al dar cuenta de la heterogeneidad de agentes y fines, este concepto es útil para pensar la gran cantidad de voluntades y condicionamientos concurrentes en un proyecto como éste.

⁵ La primera entrevista a Marta Dujovne tuvo lugar en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el 14 de junio de 2013. A ella nos referiremos en diferentes oportunidades a lo largo del trabajo. La historia personal de Dujovne se reconstruye en otro apartado. Hemos publicado previamente una ponencia de aproximación al tema en las Jornadas Interescuelas de Historia del año 2014 (Abbattista, 2014).

⁶ Cuando se hace referencia al testimonio en *La Voluntad*, se citan las páginas de la edición definitiva de Booket en cinco tomos, donde se hallan dispersos numerosos relatos de Casullo. Para el caso de *Memoria Abierta* ver *Testimonio de Nicolás Casullo*, entrevistado por Pablo Palomino. Buenos Aires: 18 de agosto, 7 de septiembre y 5 de octubre de 2005.

En este texto, esas voces se ponen en diálogo con dos publicaciones contemporáneas del propio Departamento: el *Boletín de Comunicaciones* y los *Cuadernos de comunicación*,⁷ así como con algunos artículos periodísticos elogiosos en el diario *Noticias* de Montoneros,⁸ y denuncias publicadas por *El Caudillo*, órgano de prensa de la Juventud Peronista de la República Argentina (JPRA).⁹

El Ministerio de Taiana

Con el abrupto fin de la “primavera camporista” en julio de 1973, las figuras y organizaciones de la izquierda peronista perdieron un

⁷ El *Boletín de Comunicaciones* era una publicación del Ministerio, creada en 1949, en la primera gestión de Ivanissevich, con el fin de agilizar la difusión de decretos, resoluciones ministeriales, disposiciones, circulares, comunicados, etc. Durante la gestión de Taiana, este *Boletín* incluyó entrevistas, fotografías y un diseño que se asemejaba a cualquier periódico de la época. Hoy se encuentra disponible en el reservorio digital del Ministerio. En cambio, sobre *Cuadernos de Comunicación* solo conocemos un número, publicado a comienzos de 1974, hallado en el archivo personal de Marta Dujovne. Contaba con 48 páginas dedicadas al análisis de los desafíos culturales del gobierno, la situación de los medios de comunicación en relación con la política educativa, la concentración de la propiedad de los medios en Argentina, así como las iniciativas que el Departamento y el Sector Tecnología del Ministerio habían puesto en marcha en los primeros seis meses de gestión.

⁸ El diario *Noticias* fue la mayor iniciativa montonera en la prensa masiva. Su primer número se publicó el 21 de noviembre de 1973. Como director figuró siempre Miguel Bonasso y su jefe de redacción fue Juan Gelman. Vendía alrededor de cien mil ejemplares diarios. Fue clausurado por decreto de Isabel Martínez el 28 de agosto de 1974 con el argumento de que no contribuía a la pacificación del país (Esquivada, 2009).

⁹ *El Caudillo* fue la revista oficial de la Juventud Peronista de la República Argentina (JPRA), organización creada a fines de 1973 a instancias de José López Rega, con dirigentes como Julio Yessi que pasaron a ser ungidos por el Consejo Superior del Movimiento Nacional Justicialista. La publicación estuvo dirigida por Felipe Romeo y sus jefes de redacción fueron José Miguel Tarquini y Héctor Simeoni. El primer número apareció el 16 de noviembre de 1973, para representar la voz de la derecha peronista, cinco días antes de que hiciera su aparición pública la Triple A (Besoky, 2010, p. 5). Si bien tuvo una extensa interrupción en 1975, su último número se publicó en noviembre de ese año. No fue clausurada en ninguna oportunidad.

importante respaldo para las cotidianas batallas con otros sectores del movimiento y se fueron cerrando varios espacios a su política de masas. Uno de los retrocesos más rápidos se produjo en el Estado nacional, en reparticiones que, aún con contradicciones y desconfianza, habían pasado a integrar de la mano de ministros y secretarios con diversos grados de afinidad. A poco de asumir, Raúl Lastiri puso en marcha una “depuración” en la administración pública de funcionarios y personal ligados a la *tendencia revolucionaria* (Franco, 2011, p. 30). Sin embargo, hubo algunos ámbitos donde se resistió por más tiempo el embate. Uno de ellos fue el Ministerio de Cultura y Educación.

Para comprender la excepcional extensión de la gestión Taiana (mayo 1973 - agosto 1974) y la continuidad de funcionarios de la izquierda peronista en puestos importantes durante aquellos meses de inestabilidad general, hay que tener en cuenta al menos tres elementos articulados. El primero, que Jorge Alberto Taiana era por entonces uno de los médicos personales de Perón, que durante su segunda presidencia se había desempeñado en el área educativa y había mantenido una relación cercana y respetuosa —como pocos— en los años del exilio y el retorno. Probablemente haya sido por su proximidad que pudo permanecer en su puesto a pesar de ser objeto de permanentes interpelaciones por parte del Consejo Superior del Movimiento Nacional Justicialista, por contener en su cartera a “infiltrados marxistas”.

El segundo, la vinculación de los hijos del doctor Taiana con la izquierda peronista. En especial el caso de su hijo mayor, Jorge Enrique, que era un joven sociólogo militante de Montoneros (proveniente de Descamisados¹⁰) y fue nombrado jefe de la Secretaría Privada

¹⁰ Descamisados fue una organización que se presentó públicamente en el mes de noviembre de 1970 con una volanteada en un cine del Gran Buenos Aires. Habían optado por la lucha armada contra la dictadura pero rechazaban la teoría del foco. Se definió principalmente como movimientista y apostó por el trabajo político de base. La mayoría de sus fundadores provenían de la Democracia Cristiana, como Norberto Habegger, Horacio Mendizábal y Oscar De Gregorio. A pesar de evidentes diferencias

del Ministerio. Él asumió como tarea política el acompañamiento de la gestión de su padre y ofició de nexo con varios jóvenes docentes, pedagogos, periodistas, artistas y profesionales de diversas ramas que se incorporaron como funcionarios. Dedicado de lleno a esa tarea, pudo garantizar el respaldo institucional a la mayoría de sus proyectos, amortiguando los cuestionamientos y procurando equilibrios con otros sectores.

Y el tercer elemento, el carácter excepcional en aquel contexto y en la historia del peronismo hasta entonces, del alto nivel de pluralidad ideológica con que el ministro supo reunir a esos jóvenes formados al calor de la militancia revolucionaria con referentes del peronismo “histórico”, e intelectuales y técnicos de los partidos aliados del Frejuli e incluso de la oposición, por lo que los apoyos a su gestión fueron muy diversos.

Cuando una tras otra las reparticiones estatales y “gubernaciones montoneras” comenzaron a caer en desgracia y la acción de la Triple A comenzó a cobrarse sus primeras víctimas, el plan trienal del gobierno de Perón presentado en diciembre de 1973 apoyó la gestión de Taiana, le asignó un presupuesto creciente¹¹ y refrendó sus líneas de trabajo.

El Departamento de Comunicaciones Sociales

Dependiente de la Subsecretaría —luego Secretaría— General del Ministerio, este Departamento, que había sido creado sobre el final de la dictadura de Lanusse, fue en los años 70 el ámbito dedicado a la prensa institucional y a la planificación y desarrollo de políticas para

de concepción, entre diciembre de 1972 y enero de 1973 esta organización se fusionó con Montoneros.

¹¹ El Plan preveía el aumento presupuestario para el Ministerio desde 16.6 millones de pesos del período en 1974 hasta 29.8 millones de pesos en 1977, con un aumento sostenido anual (CeNDIE, 1974, pp. 7-8). Sin embargo, la inflación creciente y la imposibilidad de sostener el Pacto Social impactaron negativamente y el aumento proyectado para el año 1974 no cubrió las expectativas.

los medios masivos de comunicación. Durante la gestión Taiana fue, claramente, una de las áreas con mayor participación de la izquierda.

Días después de asumir, Taiana nombró al frente del Departamento al periodista Andrés Zavala, de 27 años de edad. Zavala (1946-1990) se había formado políticamente entre Guardia de Hierro y JAEN, integraba el Bloque de Prensa Peronista que disputaba la Asociación de Trabajadores de Prensa de Buenos Aires, se había incorporado a la Secretaría de Prensa del Frejuli durante la campaña electoral y había tenido diferentes trabajos en el ámbito periodístico, entre los que se destacaba la cobertura del área educativa para el diario *La Opinión* de Jacobo Timerman.

A pesar de las miradas retrospectivas que hacen énfasis en el poco interés de las organizaciones revolucionarias peronistas por la participación en el Estado, en el Departamento se incorporaron como responsables otros jóvenes militantes, que asumieron sus tareas y realizaron sus proyectos hasta agosto de 1974 en el marco de sus pertenencias orgánicas, como el periodista y escritor Nicolás Casullo (1944-2008), que venía del Frente de Trabajadores de la Cultura (Fatrac) del PRT-ERP y se había acercado al peronismo montonero durante 1972, y el dramaturgo y cineasta Santiago Carlos Oves (1941-2010), que había militado en el Peronismo de Base desde su incorporación al Grupo Octubre y confluía ahora en Montoneros.

Además de ellos, el área incluyó a cerca de sesenta trabajadores de la cultura con opciones militantes y trayectorias profesionales que expresaban la diversidad del campo cultural desde los años sesenta, y estaban comprometidos, en su mayoría, en la batalla contra la llamada dependencia cultural, en pos de un proyecto de liberación, con distintos matices y con o sin encuadramiento (Anguita y Caparrós, 2006; Casullo, 2004, 2007 y 2008).

A medida que la conducción de Montoneros adoptaba posiciones de mayor confrontación con Perón, motivadas por sus medidas de go-

bierno en otras áreas, en el Departamento había quienes se frustraban por lo que entendían como una ceguera vanguardista (o progresivamente militarista), y quienes, por el contrario, decidían que participar de políticas del Ministerio era “puro pasatiempo” y resolvían retirarse o quitarle tiempo para involucrarse en otros ámbitos (Anguita y Capparelli, 2006, pp. 433-436 y 558-559). Meses más tarde, ya entrado el año 1974, las inquietudes se acentuaron por el alto nivel de exposición que tenían, por sus rutinas públicas, frente a las organizaciones parapoliciales que comenzaban a cobrarse la vida de referentes del peronismo revolucionario y la izquierda.

Más allá de estas situaciones, la producción del área fue abundante y sus responsables, fueron particularmente perseguidos luego del nombramiento de Oscar Ivanissevich como ministro, cuando falleció Perón y María Estela Martínez quedó a cargo de la presidencia del país.

Como señalamos, el Departamento se encargó de diferentes tareas. Por un lado, la prensa del ministro y la institución, mediante la articulación con los periodistas acreditados y la producción de una nueva etapa del *Boletín de Comunicaciones*. Por otro lado, junto con los profesionales y técnicos del Proyecto de Tecnología Educativa del Ministerio, dirigido por Alicia W. Camilloni, los integrantes del Departamento desarrollaron una amplia serie de recursos no convencionales para apuntalar el proceso educativo y la cultura, así como instancias para evaluar y reflexionar teóricamente sobre su práctica.

Desde el mes de julio de 1973 pusieron en marcha la elaboración de historietas, audiovisuales, programas de radio, y otra gran batería de experiencias piloto con la idea de realizar producciones a corto plazo que permitieran incursionar en distintas áreas comunicacionales y darse una instancia posterior de evaluación, solicitando colaboraciones de los distintos tipos de audiencias y de los propios equipos productores. Según se afirma en el número uno de la revista del Departamento, *Cuadernos de Comunicación*, no querían quedar paraliza-

dos en el momento analítico de la planificación, ni caer en el puro pragmatismo acrítico.¹²

En términos de contenidos, la producción del Departamento se abocó a tres grandes áreas, trabajadas luego con diferentes formatos: 1) producciones educativas de recuperación histórica, 2) producciones sobre la realidad presente del país, y 3) producciones destinadas a la educación sanitaria.

A partir de noviembre, se produjo un salto cualitativo con la inauguración del Centro Nacional de Tecnología Educativa, coordinado por Comunicaciones Sociales y Tecnología Educativa, en el marco de un convenio con la Organización de Estados Americanos,¹³ donde se levantaron los estudios de radio, televisión, cine y audiovisuales más importantes de América Latina hasta ese momento.¹⁴ Además, buscaron la articulación con otros países del tercer mundo para la distribución e intercambio de materiales, como por ejemplo al coorganizar la segunda reunión de Cineastas del Tercer Mundo realizada en Buenos Aires en mayo de 1974.

Por ello, en julio del 74, la muerte de Perón sorprendió a muchos

¹² “Laboriosa tarea y resultados muy efectivos” en *Cuadernos de Comunicación*, año 1, Número 1, pp. 14-20. Edición del Departamento de Comunicaciones Sociales, 1974. Cuarenta y ocho páginas de análisis sobre los proyectos del Departamento y propaganda sobre las iniciativas en marcha.

¹³ El marco era un Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa que funcionaba dentro del Programa Regional de Desarrollo Educativo, producto de un convenio entre el Ministerio de Cultura y Educación y la OEA. Sus actividades se desarrollaban en tres campos: capacitación de personal en el área de la tecnología educativa, investigación en aspectos importantes de la tecnología educativa y sus aplicaciones en países de América Latina, y producción de materiales útiles para la capacitación en el área de tecnología educativa. Para conocer el proyecto ingresar a <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004746.pdf>

¹⁴ “Moderna planta de tecnología educativa” (pp. 32-38) y “Proyecto Multinacional de tecnología” Por Alicia W. de Camilloni (pp. 41-42) en *Cuadernos de Comunicación*, Año 1, N.º 1, 1974.

proyectos con significativos avances y producciones ya circulando por el país y el exterior. Y los cambios que se produjeron al mes siguiente en el gabinete, por implicar desplazamientos hacia las antípodas, conllevaron la clausura definitiva de todas esas apuestas y la destrucción de muchos de sus registros.

“La actualidad al servicio de la educación”¹⁵

El *Diario de los Chicos* fue, sin duda, una de las iniciativas más ambiciosas de Comunicaciones Sociales y entiendo que pudo concretarse gracias a la convergencia de las aspiraciones de Zavala y Casullo para el área, y el impulso personal de otra joven, Marta Dujovne, que acercó esa idea largamente madurada a la nueva gestión de Educación.

Dujovne se había recibido como Licenciada en Letras por la UBA a comienzos de los años sesenta y en los hechos se fue vinculado cada vez más a la historia del arte. Para mayo de 1973 no tenía ninguna militancia orgánica y llevaba ocho años trabajando en el Museo Nacional de Bellas Artes, por lo que contaba con redes tanto en el campo artístico como en el universitario.

El proyecto lo había esbozado previamente, y hoy menciona que lo pensó, en un principio, para el sector privado. Imaginaba crear una publicación informativa que abordara cuestiones de actualidad, para chicos de los últimos años de la escuela primaria, que resolviera al mismo tiempo inquietudes que ella recordaba haber tenido cuando comenzó a leer los diarios, y que veía por entonces en su hijo de ocho años. Además, tuvo presente una publicación francesa que recordaba haber disfrutado cuando era niña. Una suerte de historia del mundo, breve, diseñada en formato de diario, más o menos con un número por siglo.

Con esas primeras ideas bosquejadas recurrió a un amigo, Lorenzo “Lolo” Amengual, dibujante y diagramador, que por entonces trabaja-

¹⁵ Título del artículo de difusión sobre “El Diario de los chicos”. *Boletín de Comunicaciones* N.º 6, 1973, tapa.

ba en la revista *Cuestionario* de Rodolfo Terragno, entre otros lugares. Juntos, Dujovne y Amengual, armaron la maqueta con algunos artículos para salir a “vender” el producto. Por aquel entonces, recuerda la directora, pensaron que podría ser un suplemento para chicos en un diario como *La Opinión*, o bien una publicación periódica del Centro Editor de América Latina que dirigía Boris Spivacow. Recién tras el triunfo electoral de Héctor Cámpora se les ocurrió que podía ser una iniciativa realizable a gran escala desde el Estado.

Una amiga de su familia, Arsenia Tula, que había sido nombrada subsecretaria de Educación en la gestión de Taiana, fue quien le consiguió una entrevista con autoridades del Ministerio de Educación en julio. Además, el padre de Marta, Israel Dujovne, era por entonces un empresario de la Confederación General Económica (CGE) muy vinculado con el nuevo gobierno. Sus cartas de presentación eran más que suficientes.

Tras una reunión con Andrés Zavala —el mismo día en que Cámpora hizo conocer su renuncia—, Dujovne se sumó al plantel de Comunicaciones Sociales. Como el Museo de Bellas Artes dependía de la misma estructura, lo suyo fue un pase en comisión. Se convocó a Amengual para poner manos a la obra y, con el correr de los meses, a esa dupla responsable del *Diario...* se fueron sumando algunos colaboradores, como el dibujante Jorge Limura y el maestro Pablo Medina.

Para fin de año se dio publicidad en el *Boletín de Comunicaciones* del Ministerio a la futura publicación, haciendo hincapié en cuáles serían sus principales aportes:

El Ministerio de Cultura y Educación ha decidido editar una publicación periódica dirigida a los alumnos de 6° y 7° grado. A pesar de que al principio saldrá quincenalmente y luego semanalmente, se resolvió denominarla ‘El diario de los chicos’ porque tendrá las características informativas de un diario. En sus páginas se enfocarán problemas de actualidad, dando en notas independientes la

información histórica, social o técnica indispensable para una comprensión correcta de los hechos.

Es una verdad comprobada a diario por padres y docentes que una de las manifestaciones del interés del niño por el mundo que lo rodea es un intento de leer los diarios y las revistas, experiencia que deriva siempre en una frustración, debido a que su caudal de conocimientos no le permite comprender sin ayuda los artículos y las noticias, que dan por sabidas una serie de cosas.

La visión que acuña el escolar por la actualidad es así fragmentaria, dispersa, ya que en su precaución se entremezclan los titulares, las noticias que ve o escucha por radio y televisión, los comentarios oídos al pasar, etc. Ahora, “El diario de los chicos” intentará poner al alcance de los niños la posibilidad de conocer al mundo en que se desenvuelven a través de una información correcta, ágil, ajustada a su edad y su vida de comprensión [sic] (*Boletín de Comunicaciones*, Año XVI, N.º 6, p. 2).

En *Noticias* la experiencia del *Diario...* también fue presentada como “una publicación didáctica complementaria” con el propósito de “ofrecer a los escolares información suplementaria para comprender las noticias, habitualmente volcadas en los medios de comunicación de modo incompleto, es decir, dando por conocidos numerosos conceptos”, con un “criterio esencialmente analítico y reflexivo” (*Diario Noticias*, 1973, p. 11).

Al contrario, la revista *El Caudillo*, que se mostró preocupada desde su primer número por la “infiltración marxista” en la gestión Taiana y la “deformación de los hijos de las familias peronistas”, le dedicó algunas notas plagadas de desinformación que cuestionaban al Departamento y sus aspiraciones, con títulos como “Maestros en Masturbación”. En todos los casos objetaban a Zavala por haber trabajado en los medios de Jacobo Timerman y afirmaban que había contratado para escribir *El diario de los chicos* a Carlos Ulanovsky y Mario Mactas, acusados de ser

“dos redactores del repugnante panfleto marxista ‘Satiricón’, que promociona (para justificar sus propias deficiencias) a la ‘cultura anal’ o a la ‘masturbación’, o realizan engendros de tipo periodístico para atacar a las madres, la sociedad entera, etc.” (Revista *El Caudillo*, 1973)¹⁶. No sabemos por qué razón o con qué motivo vincularon a Mactas y Ulanovsky con el *Diario...*, ya que ambos periodistas tenían contratos de Comunicaciones Sociales, pero para la conducción de algunos programas de radio. Sin embargo, esa confusión se filtró en numerosas memorias militantes, y en *La Voluntad*, por ejemplo, se afirma algo similar.

Breve descripción de los números publicados

La publicación siempre contó con doce páginas y ningún artículo fue firmado. Circularon dos números cero, en octubre y noviembre de 1973, con noventa mil ejemplares cada uno, a modo de consulta pública para preparar el terreno y analizar la recepción; y tres números en 1974, aunque solo dos se distribuyeron efectivamente, con tiradas difíciles de calcular. La aspiración declarada era alcanzar los 600 mil ejemplares.

Por supuesto, en el presupuesto de 1973 del Ministerio no había fondos como para una producción masiva de ese carácter, pero tampoco alcanzaba al año siguiente por los exorbitantes costos de papel. Así que el número uno se preparó para marzo de 1974 pero solo para salir a buscar financiamiento en otras áreas. De hecho, sus notas se volvieron a incluir en los números siguientes, de julio y agosto.

Una de las apuestas principales de la publicación fue enfocar núcleos de interés y “desmontar la noticia”, explicando los elementos que la integran:

De tal modo se piensa proporcionar a los chicos una amplia gama de información estructurada en torno a temas determinados, dejándoles, por otra parte, amplia libertad de elección para recomponerla o interpretarla de acuerdo a sus criterios.

¹⁶ “Maestros en masturbación”. Año 1. N.º 1. 16 de noviembre de 1973.

De esta manera, además, se puede subrayar la conexión existente entre diversos fenómenos y distintas disciplinas, en lugar de proporcionar la imagen de un mundo dividido en compartimentos estancos (*Boletín de Comunicaciones*, 1973, p. 2).¹⁷

Marta Dujovne explica que los artículos del *Diario...* se construyeron a partir de informes pedidos a asesores contratados para cubrir diversas áreas, pero el formato de cada nota lo definieron siempre entre ella y Amengual, que se encargaba de la diagramación y los dibujos. Por ejemplo, en el caso de la historia argentina y latinoamericana que, en diferentes formatos, estuvo presente en todos los números, en un primer momento Dujovne contactó a Enrique Tandeter¹⁸ para solicitarle un informe sobre la batalla de la Vuelta de Obligado, con el que luego decidieron realizar una historieta que ocupa tres cuartos de página, acompañada por imágenes y breves relatos para brindar el contexto en la parte inferior.

Esta particular combinación de recursos era parte del proyecto desde su origen:

Desde ya, las notas se ilustrarán con dibujos y fotografías para facilitar el acercamiento de los chicos a la información, en tanto que la diagramación seguirá las reglas generales de los diarios, pero manejadas muy libremente. Se trabajará con muchos subtítulos para agilizar la lectura, y no se ahorrarán flechas, signos, ni cualquier elemento gráfico que permita indicar relaciones entre los distintos artículos (*Boletín de Comunicaciones*, 1973, p. 2).¹⁹

¹⁷ N.º 6, agosto de 1973.

¹⁸ Enrique Tandeter ya había completado su Doctorado en Historia en Francia y era director del Departamento de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Dujovne recuerda que simultáneamente era asesor del Consejo de Educación del Ministerio para una reforma de planes de estudio de primaria.

¹⁹ *Boletín de Comunicaciones* N.º 6.

En cuanto a sus temas, *El Diario de los Chicos* innovó profundamente con aquellos contenidos a los que consideró importantes para ocupar sus páginas y se diferenció tanto de las publicaciones existentes en el mercado editorial (*Billiken*, *Anteojito*), como de experiencias previas del peronismo en los cincuenta (*Mundo infantil*).

Si bien contó con una historieta sobre los primeros intentos de los hombres por volar con auxilio mecánico (“¡A volar se ha dicho!”, N.º 0, octubre de 1973), notas sobre cómo construir instrumentos musicales (“Tambor y timbalita”, N.º 1, marzo de 1974) o qué son las vacunas (“Enfermedad en retirada”, N.º 0, octubre 1974), al estilo de las tradicionales revistas para niños, estos artículos no eran preponderantes e iban acompañados de otros sobre una exposición en el Museo Etnográfico de la Universidad de Buenos Aires (N.º 0, noviembre de 1973); la visita del general panameño Torrijos a nuestro país (N.º 1 de 1974); y las elecciones nacionales desde 1952 (N.º 0, octubre de 1973).

Así, con un material enviado por el Ministerio de Educación, los chicos eran invitados a conocer algunas cuestiones de la agenda social y política de la época, en un lenguaje que buscaba ser accesible y atractivo. Se presentaba a niños de 11 a 13 años la historia del conflicto en Medio Oriente (N.º 0); las consecuencias de la deforestación en Santiago del Estero por la acción de empresas extranjeras (“Santiago y su bosque”, números 1 y 2); la explicación de un proyecto de ley de protección del patrimonio cultural (“Nueva ley para antiguas riquezas”, N.º 3); la renuncia de Nixon (N.º 3) y las razones por las que la calle porteña Canning fue renombrada como Raúl Scalabrini Ortiz (“Algo más que un cambio de nombre”, N.º 3), rompiendo con el lugar común de negar a la infancia y a la escuela el abordaje de contenidos de carácter conflictivo.

De todas formas, el *Diario...* no fue una producción aislada. Los temas trabajados en sus números, si bien tuvieron un equipo de edición especial, estaban en línea con los demás proyectos del Departamento

de Comunicaciones Sociales.²⁰ Por ejemplo, mientras en el número uno de marzo de 1974 se destinaron varias páginas a la restitución de los restos de Felipe Varela a la provincia de Catamarca, otro equipo firmaba un contrato con el cineasta Rodolfo Kuhn para que hiciera una película sobre la vida del caudillo. O mientras se incluía en uno de los números cero una historieta sobre la batalla de la Vuelta de Obligado, otro grupo preparaba una miniserie sobre el mismo acontecimiento con Víctor Laplace.²¹

Niños y maestros como protagonistas de la etapa

Desde los números de prueba hubo recuadros que invitaban a los niños a mandar colaboraciones y opiniones, así como algunas primeras contribuciones bajo los títulos de “Los chicos opinan” y “Los chicos pintan”.

Otro rasgo destacable del *Diario...* es que la mayoría de las noticias tienen preguntas disparadoras incluidas como títulos o subtítulos: “¿por qué la invasión extranjera?”; “¿Por qué tanto ruido con el petróleo?”; “¿tienen dueño los ríos?”; “¿qué es un proyecto de ley?”; debido a que era una decisión de sus autores estimular la interrogación permanente en los chicos.

Pero el valor que le otorgaban al rol activo de los chicos era mucho mayor y no se reducía a enviar algunas noticias. En el número cero se habla tanto del derecho a estar informado como a tener una opinión propia:

Pensamos que los chicos tienen derecho a saber lo que pasa todos los días. Tienen derecho a saber que cambió el presidente y por qué

²⁰ Incluso durante 1974 existió también un programa de radio titulado precisamente “El programa de los chicos”, realizado por otros trabajadores de Comunicaciones Sociales, pero no articulado directamente con el grupo de *El Diario...* Salía al aire los domingos a las 12 del mediodía por Radio Antártida. Ver: “El programa de los Chicos”, *El Diario de los chicos.*, Año 1, N.º 2, julio de 1974, p. 5.

²¹ Memoria Abierta, *Testimonio de Ana Amado*, Buenos Aires, 2005.

cambió; o que hubo inundaciones en muchos lugares del país; o que se construye un dique, cómo se hace y para qué va a servir; y quién decide qué hay que estudiar en la escuela, y tantas otras cosas. Todo lo que pasa en el país y en el mundo tiene algo que ver con nuestra vida y la de los demás (...)

Queremos que cada chico sepa lo que quiere, tenga una opinión propia. Y para tener opiniones hay que estar informados. Están pasando cosas que conmueven a todo el país. Todos tenemos algo que ver con lo que pasa, porque el país somos todos nosotros, también los chicos. Por eso es un momento adecuado para que salga El diario de los chicos (*El Diario de los Chicos*, 1973, N.º 0).²²

Una forma en que se pusieron en práctica esas ideas fue solicitando que ejercieran su derecho y opinasen sobre los caminos que debía tomar el *Diario*... “Preguntas para ustedes” fue el título de un cuestionario que acompañó el segundo número cero (noviembre de 1973) para saber qué les había parecido el diario, pero también con preguntas sobre ellos mismos, para conocerlos y entender sus opiniones. Por eso, no solo se interrogaba sobre las notas que habían leído, si las habían entendido y les habían gustado, sino además si había cosas que no habían entendido, si querían que la letra fuera más grande o igual, qué otros temas podrían incluirse en los números siguientes; si leían revistas, diarios, si tenían televisión; si trabajaban, dónde vivían, qué edad tenían, etc. Una enorme cantidad de esas encuestas llegaron al Ministerio desde distintos puntos del país.

Asimismo, se puso en marcha un mecanismo de consulta para conocer la opinión de los docentes, cuyos juicios eran decisivos para el estilo y la orientación del periódico. Directores y maestros recibieron un cuestionario, de respuesta también voluntaria y anónima, que buscaba evaluar la recepción del “diario” entre los alumnos y canalizar las sugerencias y críticas que suscitara entre docentes.

²² Tapa de *El Diario de los Chicos*.

El abrupto fin de la experiencia

Como ya hemos mencionado, durante el verano surgieron numerosos desafíos concretos para el proyecto. Por ejemplo, Dujovne había dado por sentado que en el Ministerio debían estar las direcciones de todas las escuelas primarias del país, pero esto no era así. Para obtener las direcciones de los establecimientos de gestión provincial, tuvieron que dedicarse a recorrer las casas de las provincias, escribir a algunas instituciones civiles locales, etcétera. En ningún lado les podían indicar cuántos alumnos había en cada localidad, ni qué cantidad de sextos y séptimos grados había en cada escuela. Además, sin contar con personal administrativo extra, los empleados disponibles en el Departamento tuvieron que tipear cada una de las etiquetas para armar los paquetes en bloques de a 50 o 20 ejemplares.

Del número uno que se preparó para que saliera en marzo de 1974 solo se imprimió una muestra de mil ejemplares, y sus notas aparecieron recicladas en los números dos y tres. Esto tuvo que ver con que el pedido del presupuesto para el *Diario...* fue incluido dentro del rubro papeles, cartones e impresos, con un aumento que resultaba tan inverosímil para los que lo recibieron, que no lo otorgaron en un primer momento, sino que pudo ser aclarado recién con el correr de los meses. Gracias a gestiones ante el Ministerio de Economía, se consiguieron los fondos necesarios para garantizar su impresión a mediados de 1974. Por eso los números 2 y 3 (de julio y agosto de 1974) fueron los únicos que efectivamente se repartieron en todo el país, con cerca de 600 000 ejemplares cada uno y lo hicieron luego de la muerte de Juan Domingo Perón.²³

Sin embargo, con el regreso de Oscar Ivanissevich al Ministerio, en pleno auge del lopezrreguismo en el gobierno nacional, Juan José Stupenengo a cargo del Departamento de Comunicaciones Sociales,

²³ “Editorial” de *El Diario de los chicos*. Año 1. N.º 2. Tapa.

le propuso a Marta Dujovne continuar con la dirección de una publicación con un sentido radicalmente distinto,²⁴ que hablara “de las florcitas y de las mariposas”, nos recuerda ella. Por eso prefirió volver a su trabajo en el Museo de Bellas Artes, algo que pronto se hizo insostenible por la catarata de amenazas que recibía. De todas formas, de aquella fugaz experiencia de *El Diario de los chicos*, por otros medios, quedaron numerosos frutos: en 1975, junto a Pablo Medina y Marcela Silberberg, Marta fue fundadora de un nuevo proyecto para la infancia que hoy sigue en pie, la biblioteca especializada La Nube.

Conclusiones

El devenir de *El Diario de los Chicos* estuvo ligado, de manera directa, a la suerte corrida por la gestión del ministro Taiana y sus funcionarios, en aquellos agitados meses que transcurrieron entre la asunción de Héctor Cámpora el 25 de mayo de 1973 y la reorganización del gobierno nacional en manos de María Estela Martínez de Perón, tras el fallecimiento de Juan Domingo Perón en julio de 1974.

Desde el interinato de Lastiri y el gobierno del presidente Perón en Argentina volvieron a establecerse políticas de censura de corte genéricamente antimarxista y una batería de medidas represivas guió la aplicación de la Ley de Prescindibilidad en numerosos puestos oficiales (Franco, 2011 y 2012). De todas maneras, a pesar de las nuevas políticas de seguridad nacional comunicadas públicamente por Perón y el ministro del Interior Benito Llambí, los proyectos del Ministerio de Cultura y Educación se mantuvieron en pie hasta comienzos de agosto de 1974.

La continuidad laboral de los funcionarios y nuevos empleados de Educación no fue interrumpida hasta después de la muerte de Pe-

²⁴ En noviembre de 1974, en una conferencia de prensa, Ivanissevich cuestionó la gestión anterior del Ministerio afirmando que, entre otras cosas, habían hecho “un diario para chicos y muchas cosas desagradables”. Ver “En Educación trataron temas de actualidad”, en *La Nación*, 6/11/1974, tapa y p. 24.

rón, pero estos sí pasaron a ser blancos cotidianos de las amenazas de muerte por parte de organizaciones parapoliciales como la Triple A desde la primera mitad del año (Caviasca, 2005), algo favorecido por el nivel de exposición pública que tenían por las características de sus puestos. Además, los que pertenecían en particular a Montoneros comenzaron a tener amargos debates dentro de sus propias organizaciones, que solían priorizar la intervención política inmediata, en numerosos casos acciones armadas de pequeña o gran escala, en lugar de este tipo de proyectos a largo plazo.

De todas formas, el análisis de este proyecto ratifica la importancia de profundizar en la investigación histórica sobre las diversas instituciones ocupadas o creadas por militantes de la izquierda peronista en articulación con otros intelectuales cercanos ideológicamente, para conocer las batallas culturales de esos años, en los cuales el derecho a la información y el protagonismo de alumnos y maestros era un factor clave.

Fuentes consultadas

- Boletín de Comunicaciones*, 1949. Ministerio de Cultura y Educación.
Boletín de Comunicaciones, 1973. Ministerio de Cultura y Educación.
Centro de Documentación e Información Educativa (CeNDIE)
Cuadernos de Comunicación, 1974. Ministerio de Cultura y Educación.
Diario Noticias. 1973.
Diario Noticias. 1974.
El Diario de los Chicos, 1973. Ministerio de Cultura y Educación.
Revista El Caudillo, 1973.

Referencias bibliográficas

- Abbattista, M. L. (2014). “Que todos los chicos se metan, opinen, intervengan”. Un estudio sobre *El Diario de los Chicos* publicado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina entre 1973 y 1974. En *Actas de las VII Jornadas Historia Reciente*. FaHCE-

- UNLP. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.391/pm.391.pdf>
- Anguita, E. y Caparrós, M. (2006). *La voluntad. Una historia de la militancia revolucionaria en la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Booklet.
- Besoky, J. L. (2010). La revista El Caudillo de la Tercera Posición: órgano de expresión de la extrema derecha. *Revista Conflicto Social*, 3 (3), 7-28. Recuperado de <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/CS/issue/view/57/showToc>
- Caparrós, M., Anguita E. (2006). *La Voluntad*. Buenos Aires: Booket.
- Casullo, N. (2004). *Sobre la marcha: política y cultura en la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Casullo, N. (2007). Los años setenta: cultura y política. En N. Casullo. *Las cuestiones* (pp. 275-310). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Casullo, N. (2008). *Peronismo. Militancia y crítica (1973-2008)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Caviasca, G. (2005). Montoneros. El enfrentamiento con Perón. *Revista Lucha Armada en la Argentina*, 1 (3), 36-45.
- Esquivada, G. (2009). *Noticias de los Montoneros. La historia del diario que no pudo anunciar la revolución*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Franco, M. (2011). La “depuración” interna del peronismo como parte del proceso de construcción del terror de Estado en la Argentina de la década del 70. *Revista A Contracorriente*, 8 (3), 23-54. Recuperado de https://elortiba.org/old/pdf/Franco_Depuracion.pdf
- Franco, M. (2012). *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y “subversión”, 1973-1976*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- García Canclini, N. (ed.) (1987). *Políticas culturales en América Latina*. México: Grijalbo.
- Memoria Abierta (2005). *Testimonio de Ana Amado*. Buenos Aires.

- Palacio, M. (2006). “*Para qué copiar, es preciso CREAR*” (*Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción*). (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Escuela de Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/459>
- Rodríguez, L. G. (2014). La universidad durante el tercer gobierno peronista (1973-1976). *Conflicto Social*, 7(12), 114 - 145. Recuperado de <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/CS/article/view/580/517>
- Rodríguez, L. G. (2015). *Universidad, peronismo y dictadura 1973-1983*. Buenos Aires: Prometeo.
- Tosolini, M. (2011). La Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción. Una propuesta de educación popular 73/74. *Revista interamericana de educación de adultos*, 33(2), 99-115.

La prensa de los docentes

Entre los derechos de la ciencia y los pedagogos sistematizadores. Apropiaciones del escolanovismo en tres revistas de profesores de secundaria en Uruguay (1936-1953)¹

Pía Batista

Introducción

En la historiografía de la educación en Uruguay, la *escuela nueva* aparece asociada principalmente a experiencias y pedagogos que actuaron en la enseñanza primaria: Sabas Olaizola, Olimpia Fernández y las escuelas experimentales que funcionaron bajo el auspicio estatal desde 1927. De la enseñanza secundaria, en cambio, todavía con lagunas respecto a su historia más institucional o administrativa, sabemos menos sobre sus discusiones pedagógicas y la recepción del escolanovismo, aunque algunos trabajos recientes buscan profundizar en esa perspectiva (D’Avenia, 2015; Bordoli, 2016; Romano, 2016).

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “La irrupción del desarrollismo en las propuestas de reforma educativa en Uruguay entre 1961 y 1967. Análisis comparativo entre el plan piloto de Enseñanza Secundaria y las propuestas de la Comisión Coordinadora de Entes de Enseñanza y la CIDE”, coordinado por Antonio Romano, Instituto de Educación, FHCE, UdelaR.

Narodowski (1996) ha señalado cómo las características propias de la *escuela nueva*, que buscó incidir sobre ideas, prácticas y relaciones, la vuelven difícil de aprehender para una historiografía de la educación centrada en las grandes políticas educativas, que privilegia como fuentes a leyes y planes de estudio. En ese sentido, el análisis de la prensa pedagógica habilita a reducir la escala y observar —además de las grandes creaciones institucionales— las pequeñas disputas por el sentido. Es entonces un abordaje pertinente para explorar la influencia del escolanovismo en los debates pedagógicos y en las representaciones que se ponían en circulación, a disposición de los docentes.

Abordaremos tres revistas producidas por profesores de enseñanza secundaria durante las décadas de 1930 y 1940: *Ensayos* (1936-1939), *Anales de Enseñanza Secundaria* (1936-1940), y *Educación y Cultura* (1939-1947). Estas publicaciones son, por un lado, testimonio de las transformaciones que atravesaba el nivel secundario; pero al mismo tiempo, las revistas concretas funcionaron como espacio discursivo desde el que se configuró la discusión. La aparición de las publicaciones se enmarca en un contexto de cambio de los fines y formas institucionales de la enseñanza secundaria. El Consejo de Enseñanza Secundaria (CES) había sido recientemente creado, segregando a la secundaria de la Universidad —de la que dependía hasta ese momento—, y se experimentaba desde hacía unos años un crecimiento en la matrícula que desafiaba las estructuras tradicionales. Tres de los seis miembros del CES eran elegidos por los profesores, que se organizaron en agrupaciones para presentar listas a las elecciones de consejeros. Esta dinámica fomentó el debate de proyectos divergentes y la aparición de publicaciones docentes.

Las revistas con las que trabajamos eran una herramienta de colectivos docentes con proyectos. Es solo dentro de estos últimos que las revistas tenían sentido. Los agentes que crearon y sostuvieron a las publicaciones participaron del gobierno de la enseñanza, fueron

funcionarios de alta jerarquía, o jugaron un rol importante en la conducción de los colectivos docentes que tenían una incidencia en la elección de las autoridades.

Recurrimos al concepto de apropiación (De Certeau, 1996) para pensar los usos, las operaciones que los docentes como agentes productores de las revistas realizaron sobre la producción pedagógica disponible; y cómo construyeron nuevos sentidos que les permitieran reflexionar sobre los problemas de la enseñanza secundaria y proponer alternativas para la realidad educativa de la que participaban. En esta ocasión no vamos a dar cuenta de las apropiaciones de la obra de un pedagogo en particular. Nuestro abordaje será más general. A pesar de la diversidad dentro de la *escuela nueva*, que dificulta tanto su caracterización, esta “existiría, en primera instancia como autoafirmación, como autoatribución de identidad” (Caruso, 2001, p. 102), en buena medida por el trabajo de las organizaciones supranacionales de pedagogos. Julio Castro (2007) se refería al “espíritu” de la *escuela nueva*. En las revistas que analizamos está presente ese “espíritu” general; hacían mención a la *escuela nueva*, a los métodos activos, sin especificar un autor —o experiencia— del que se tomaran las ideas.

Al estudiar la revista argentina *La Obra*, Silvina Gvirtz escribe que los intereses de los escolanovistas, comprometidos con el cambio en la cotidianeidad escolar, no siempre estuvieron vinculados con los grandes temas de política educacional. “No se trata de problemas con nexos directos o lineales en lo que hace a la democratización cuantitativa del sistema, a la estructuración del mismo o a cambios en los contenidos curriculares” (Gvirtz, 1996b, p. 76). Varios autores señalan que la *escuela nueva*, al preocuparse por las prácticas, descuidó temas más estructurales. En Uruguay, esta afirmación podría trasladarse a experiencias ensayadas en escuelas primarias, donde el escolanovismo penetró en la década de 1920 y había alcanzado su máxima influencia durante 1930 (Castro, 2007), en un nivel que tenía, para la

época, una estructura estable. Pero a partir de las revistas, podemos decir que en la escuela secundaria, cuestionados los mismos fines de ese nivel de enseñanza, el discurso escolanovista penetró articulado con el problema del rol de la enseñanza secundaria en el país.²

En 1936 comenzó a publicarse *Ensayos*. Era el órgano de la agrupación Universidad, que había perdido las elecciones frente a la oficialista Autonomía y Reforma. Aunque había surgido de la oposición a la segregación de la secundaria, y el objetivo del colectivo remitía a ese debate educativo —“La propaganda por los ideales que dieron motivo al nacimiento de la lista ‘Universidad’, hasta que se logre la derogación o la no aplicación definitiva de la ley repudiada” (Petit Muñoz, 1936, pp. 57-69)—, *Ensayos* se parecía más a una revista literaria que a una publicación pedagógica. Se dedicaba una sección a la discusión educativa, y en el resto se publicaba poesía, crítica literaria, análisis de la situación política internacional —de orientación anti-fascista y antiimperialista—, y ensayos filosóficos. En la concepción de los responsables, los problemas de la cultura y de la enseñanza —media y superior— se confundían, y era constante la identificación entre cultura y universidad.

Emilio Zum Felde (1940), miembro importante del grupo detrás de *Ensayos*, que fue electo como consejero por la lista Universidad, fue quien escribió la serie más extensa de artículos en la Sección Educación (desde el número tres, de setiembre de 1936, al número 10, de abril de 1937). Su opinión fue lo suficientemente representativa de la del colectivo como para que en 1940, mientras se desempeñaba como consejero de Secundaria, el grupo Universidad reeditara esos artículos como libro, lo cual debe de haber constituido un esfuerzo importante si tenemos en cuenta que *Ensayos* había dejado de salir tras problemas

² En su tesis de doctorado, Gvirtz (1996a) establecía una diferencia similar entre la orientación de la *escuela nueva* en Argentina y en Brasil, que también vinculaba con el estado de desarrollo de los sistemas educativos.

de financiamiento.³ El director de *Ensayos*, Petit Muñoz, calificó en el prólogo al conjunto de artículos como “una de las pocas obras definitivas” (Petit Muñoz, 1940, p. 6) de la literatura pedagógica nacional.

En esos artículos Zum Felde (1940) se dedica a hacer una crítica exhaustiva de la reforma proclamada por la tendencia mayoritaria en el CES. Pero en lugar de atacar los aspectos organizacionales —es decir, la separación de la lista Universidad, contra la que el grupo de *Ensayos* reacciona y que ya había sido el tema abordado por la Sección Educación en los dos primeros números—, se dedicó a intentar refutar al escolanovismo, que en su trabajo quedaba unido a los proyectos de reforma pedagógica de secundaria, lo que da cuenta de la influencia que esa tendencia tenía entre ciertos grupos de profesores, como los vinculados a la lista ganadora Autonomía y Reforma.

Zum Felde partía de un punto especialmente problemático tanto para la nueva pedagogía en general, como para el movimiento reformista local: el carácter de novedad que se autoadjudicaron.

Creo que cuando toda esta nube de ideas reformistas —por lo demás vagas, confusas, huidizas— llegue a condensarse en algo efectivo, se encontrará que, tanto esas novísimas orientaciones como las organizaciones adecuadas para llevarlas a la práctica, existen en nuestra Universidad y algunas de ellas son cosas muy viejas (1940, p. 14).

Otra apuesta editorial de *Ensayos* fue la obra póstuma de Fernando Beltramo, “La tendencia inmanentista en el pensamiento contemporáneo y otros ensayos”, que además se publicó en entregas entre los números uno y 13 de la revista. Fernando Beltramo escribía desde una posición muy similar a la de Zum Felde.

³ La revista, que no tenía propaganda, se financiaba con el aporte de sus suscriptores. Desde hacía un tiempo se habían reiterado los llamados de colaboración en los editoriales, y se había vuelto irregular, suspendiéndose su edición por lapsos de hasta nueve meses.

Es así que en la enseñanza, como en otros órdenes de la actualidad, se pregonan como novedades, como felices hallazgos o verdaderas invenciones, las mismas ideas, los mismos expedientes didácticos que con nombres distintos y revestidos en la práctica con otras apariencias, han sido ya conocidos y utilizados por nuestros antepasados (Beltrano, 1936, p. 192).

Casi sobre fines de 1936 salía *Anales de la Enseñanza Secundaria* (AES). Se trataba de una revista institucional, órgano del nuevo CES —aunque se financiaba de forma autónoma mediante el aporte de suscriptores, en el marco de la campaña de ahorros que llevaba adelante el Consejo—. La mayor parte de las páginas las ocupaban reproducciones de reglamentos y resoluciones oficiales, y los autores escribían siempre en su calidad de funcionarios. La publicación quedó muy atada a la lista ganadora Autonomía y Reforma y a su líder y primer presidente del CES, Eduardo de Salterain y Herrera, y los *Anales* desaparecieron tras el recambio de autoridades.

En toda la revista no aparece ni un artículo de un pedagogo extranjero reconocido del movimiento de *escuela nueva*. Tampoco se publicaron artículos de divulgación sobre el tema, salvo uno dedicado a la reforma Gentile escrito por Mazzani en el número de noviembre-diciembre de 1937. En el primer número, en un artículo de Salterain (1936) en el que defiende el carácter imperativo de la reforma pedagógica, contextualiza el panorama con la realidad de Europa y Norteamérica, en donde el tema era “cuestión candente desde hace veinticinco años” (1936, p. 19), y menciona las reformas de los Gimnasios en Alemania; los High School ingleses o norteamericanos, las escuelas italianas Gentile o los centros Göekel. En julio de 1939 se felicita a Luzuriaga por la aparición de la *Revista Pedagógica* en Argentina. Pero no hay muchas más referencias explícitas que esas. Sin embargo, las referencias al discurso escolanovista pueden leerse en diferentes números, en los que se recurre a ideas generales que venían de la *escue-*

la nueva, tanto para criticar la enseñanza secundaria anterior como para llenar de contenido a la reforma como significativa, que había empezado a constituirse desde antes de 1935 y que condensaba las propuestas de cambio para secundaria.

Salterain tenía presente el carácter infructuoso de “(...) la letra muerta de un plan de estudios si la idea que lo guía no se adentra en el alma de los que enseñan” (Salterain, 1936, p. 18). *Anales*, como publicación, estaba pensada como instrumento en ese hacer la reforma. La revista buscaba influir en las representaciones de los docentes informando y ganando su apoyo como funcionarios en las reformas delineadas; sirviendo como herramienta para su trabajo en clase a través de los artículos con recomendaciones didácticas de la sección “técnicas y enseñanza”.

En el marco de una segunda campaña por las elecciones de secundaria, en 1939, comenzó a publicarse *Educación y Cultura*. Los directores eran Mario Bouyat y José Pereira Rodríguez, dos inspectores que habían colaborado con *Anales* y que estaban familiarizados con las ideas de la *escuela nueva* al menos desde principios de la década de 1930. Era la primera vez que una revista de enseñanza secundaria era publicada por una gran editorial didáctica como Monteverde. Mucho más ligera que la más bien académica *Ensayos*, y más atractiva que *Anales*, *Educación y Cultura* se definió en forma explícita por la nueva pedagogía. Publicaron traducciones de textos de T. H. Simon, Henri Wallon, Adolphe Ferrière, y artículos sobre experiencias de *escuela nueva* en Uruguay y el resto del mundo. Durante algunos números, apareció incluso “La Nueva Educación” como sección especial. También participaron reconocidos escolanovistas uruguayos como Sabas Olaizola, Otto Niemann, Clemente Estable, Diógenes de Giorgi. En 1942 los directores de la revista, Bouyat y Pereira Rodríguez, fundaron junto con Olaizola la Sociedad de Amigos de la Nueva Educación (SANE), de la que serían presidente y vicepresi-

dente, y desde *Educación y Cultura* se divulgaron las actividades de la Sociedad.

Tanto la SANE como *Educación y Cultura* estaban dirigidas a docentes de secundaria y de primaria, y contaron con la colaboración de actores que provenían de ambos niveles de enseñanza. La inclusión de la educación primaria en la revista les permitía recurrir a elementos de la identidad del docente de ese nivel como alguien que esencialmente sabía enseñar, y a la experiencia de la escuela primaria uruguaya en la aplicación de métodos escolanovistas. Se trataba de un intento por alejarse del catedrático universitario, que ya no era funcional a los fines de la enseñanza secundaria, que se estaba desplazando de la preparación preprofesional a la formación de los mandos medios de todas las actividades de la sociedad. Al mismo tiempo, se aseguraban un universo de lectores más amplio para poder mantener a la revista como proyecto comercial.

Los derechos de la ciencia

Desde las tres revistas fue criticado el espíritu profesionalista heredado de la universidad, y se reclamó una enseñanza secundaria que brindara una formación de carácter integral, pero desde sus secciones cada publicación disputó por los sentidos que convocaba la reivindicación. El lugar que el conocimiento de carácter intelectual debía ocupar en esa educación integral fue uno de los ejes que estructuró el debate entre los grupos de docentes que publicaban las revistas. Tanto *Anales* como *Educación y Cultura* trasladaron las críticas que el movimiento escolanovista hizo a la enseñanza pasiva, libresca y enciclopédica de la escuela tradicional, a la enseñanza secundaria heredada de la tradición universitaria. La revista oficial afirmaba que los programas —que se encontraban en ese momento en discusión— debían transmitir “(...) un sentido de cultura integral, antes que un simple método informativo. No cantidad de saber, sino espiritualidad, calidad. No comezón intelectualista que perturba como un prurito,

sino realidad sustantiva, obtenida de lo más simple” (Salterain de Herrera, 1936, p. 15). Con lemas como “la vida antes que los libros”, o “importa más ser que saber”, *Anales* apostaba por una formación del ciudadano que parecía relegar el conocimiento como medio para otro fin: “Los Liceos no enseñan ciencia o historia o literatura o gramática: lo que hacen es utilizar estas y otras nociones de cultura para educar al alumno” (*Anales de la Enseñanza Secundaria*, 1936, p. 30).

Como parte de la reforma que buscaba efectuarse desde el CES, se aprobó un nuevo plan en 1937, que se implementaría en forma gradual, y que fue ampliamente promocionado en *Anales* desde el primer número. En el marco de la discusión del plan, *Ensayos* publicó “Enseñanza preparatoria”, un trabajo presentado por Alicia Goyena (1937) en el Segundo Congreso Nacional de Maestros, en rechazo a los cambios que el nuevo plan implicaría para el segundo ciclo. El ciclo preparatorio era reducido de dos años a uno, y se preveía la incorporación de un bachillerato “utilitario” que preparara para el mercado laboral en lugar que para la universidad. Mientras que desde *Anales* se presentaba la extensión del primer ciclo como un triunfo de la cultura general frente a la preparación preprofesional, desde *Ensayos* se interpretó que en la reducción del segundo ciclo perdía espacio la cultura de carácter desinteresado. Goyena (1937) defendía el carácter de cultura desinteresada de los preparatorios, y proponía incluir asignaturas como historia del arte y de la religión, filología y lenguas muertas.

Los colaboradores de *Ensayos* sintieron que les correspondía reivindicar el lugar del conocimiento en la enseñanza secundaria ante los “partidarios de la enseñanza nueva”.

la importancia de los conocimientos en la formación del espíritu es mayor que la que le atribuyen los partidarios de la *enseñanza nueva* (...) la tarea educativa debe encaminarse no sólo a formar el espíritu del alumno, sino a lograr que aquél adquiriera y retenga eso que causa

tanto horror a los fieles de la nueva enseñanza: *un acervo de conocimientos* (Zum Felde, 1940, p. 38).

Zum Felde negaba la escisión entre conocimiento y formación, entre el saber y el ser que se enfrentaba desde *Anales*. No podía desplazarse a un segundo plano el conocimiento porque la formación no era pensable como una entidad separada de aquel.

En *Educación y Cultura*, la discusión sobre el lugar del saber en la enseñanza secundaria abandonó la oposición entre formación y conocimiento, y se planteó como el desafío de desplazar el centro de la enseñanza, del conocimiento al estudiante. En uno de los editoriales Bouyat y Pereira Rodríguez criticaban a los profesores que reivindicaban “los derechos de la ciencia”, entre los cuales probablemente identificaran a muchos de los colaboradores de *Ensayos*. Para los directores de la revista, esa postura reflejaba una mirada de la educación centrada en los intereses de los docentes “(...) teoría que consiste en invocar una razón abstracta: los derechos de la ciencia, para justificar el derecho de los profesores y maestros a intervenir en la organización de la enseñanza y a fijar su modalidad” (Bouyat, y Pereira Rodríguez, 1940, p. 167). A “los derechos de la ciencia”, oponían los intereses de los estudiantes, que debían ser el centro de la enseñanza, y los del Estado, representante del progreso nacional en función del cual pensaban el rol de la enseñanza secundaria.

No obstante, en *Educación y Cultura*, la tradición universitaria de la alta cultura persistía, recreada en el nuevo discurso pedagógico. Las críticas a la tendencia intelectualista aparecen articuladas con el reconocimiento de que la cultura desinteresada y la “primacía de lo intelectual” son principios esenciales de la enseñanza secundaria (Bouyat y Pereira Rodríguez, 1944, pp. 81-86). Es así que, como al pasar, lamentan que los alumnos desconozcan las grandes obras: “(...) muchos, al abandonar el liceo, no han leído más que los textos o los apuntes de clase. ¡No han tomado contacto con los grandes

maestros!” (Bouyat y Pereira Rodríguez, 1944, p. 44). Ante el debate sobre la multiplicación de liceos con cursos preparatorios, *Educación y Cultura*, a pesar de hacer propaganda en casi todas sus editoriales de la expansión y democratización de la enseñanza media, se pronunció contraria a la difusión de los preparatorios en todos los liceos departamentales. Argumentaban que ello implicaría la descentralización de la cultura “La cultura es, virtualmente, cohesión, coordinación y centralización (...) No todas las ciudades pueden ser Atenas” (Bouyat y Pereira Rodríguez, 1944, p. 121). Más allá de los nuevos sentidos vinculados al carácter formativo de la secundaria, y al lugar del adolescente como centro de la educación, la secundaria —y sobre todo los preparatorios— seguían representando un espacio de conservación de la alta cultura.

Los pedagogos sistematizadores

En un sistema que veía crecer no solo su matrícula estudiantil, sino también el volumen del personal docente se hacía difícil mantener la representación del catedrático universitario intelectual y productor de conocimiento de su disciplina. Ante la ausencia de instituciones de formación docente, el discurso de la *escuela nueva* proporcionó elementos para la configuración de una nueva identidad del profesor como alguien que poseía un conjunto de saberes vinculados a la enseñanza. Estos podrían dividirse en dos grandes grupos: saberes referentes al alumno (psicología), y saberes sobre el acto de enseñar (métodos, didáctica).

Tanto en *Anales* como en *Educación y Cultura*, se remarcó la importancia de un saber docente diferente del de la disciplina a enseñar. Sostenían que “el profesor, en la enseñanza secundaria, no puede ser sólo un especialista, a menos de sacrificar el cincuenta por ciento de su enseñanza” (*Anales de la Enseñanza Secundaria* 1936, p. 25); “(...) un profesional destacado puede ser un mal profesor. Para enseñar no basta saber; no es convincente (...) que quien haya logrado un diploma

universitario tenga con ello adquirido un título para enseñar” (Bouyat y Pereira Rodríguez, 1944, p. 126).

En el primer número de *Anales*, se recordaban las resoluciones de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública en Ginebra en 1934, sobre la importancia de que en la formación docente se incluyera “psicología del adolescente y los métodos modernos de comprobación en lo que se refiere a los resultados de enseñanza (...)” (*Anales de la Enseñanza*, 1936, p. 63). Todas las publicaciones tuvieron en cuenta los avances de la psicología como dimensión obligada desde la que pensar la educación; y a la adolescencia como una etapa especial de la vida cuyas características debían ser tenidas en cuenta por los docentes.

En *Anales* se recomendaba la elaboración de fichas psicológicas del alumno. En *Ensayos*, la psicología aparece más en el sentido que le había señalado Vaz Ferreira (1957), como base o demarcadora de límites para la pedagogía. La secretaria de redacción de *Ensayos*, Alicia Goyena (1937), escribía sobre la necesidad de que los profesores conocieran a sus estudiantes y atendieran a la “fase psicológica” (p. 101) en que se encontrarán. Pero mientras que Vaz Ferreira (1957) había reivindicado un espacio de saber propio para la pedagogía, desde *Ensayos* parecía asumirse la subordinación de la pedagogía a la psicología, y terminaban dirigiendo sus críticas a los pedagogos, al exceso de pedagogía.

Beltramo advertía sobre el “fervor pedagógico” que percibía en la Universidad, preocupación que adquiriría una nueva vigencia luego de la creación del CES; no es menor que la revista haya inaugurado el espacio dedicado a obras originales en entregas con ese conjunto de ensayos. Subrayaba la importancia del conocimiento del estudiante por parte del maestro, pero se trataba de un conocimiento que no surgía de fichas o test, sino de la “intimidad entre maestro y discípulo”. Es el “genio socrático” que debe poseer el profesor lo que le permite comprender las capacidades de cada alumno y acompañar su desen-

volvimiento; así como lo que lo hace insustituible frente a las nuevas tecnologías aplicables a la enseñanza (el fonógrafo, el cine).

Para el colectivo de *Educación y Cultura*, en cambio, la aplicación de test de acuerdo con los últimos avances de la psicología experimental podía convertirse en un factor de democratización de la enseñanza, ya que permitiría trasladar el centro de la evaluación del conocimiento —condicionado, para ellos, por la situación social del estudiante— a las capacidades o habilidades que aparecían como naturales y potenciables por la educación. A diferencia de la oficial *Anales*, que quedaba atada al gobierno de la enseñanza, *Educación y Cultura* tenía más libertad para imaginar y proponer una secundaria ideal a largo plazo. En su proyecto a futuro, las herramientas de la psicología garantizaban la inserción de la secundaria en un sistema educativo coordinado que incluiría a la enseñanza técnica, mediante la selección de estudiantes de acuerdo con sus capacidades. En ese sentido, los directores de la revista se mostraron entusiasmados por el trabajo del Laboratorio de Orientación Profesional y el Laboratorio de Psicopedagogía Sebastián Morey Otero.⁴ Reclamaban más “laboratorios bio-tipológicos” que permitieran clasificar a los alumnos y diseñar recorridos diversificados en función de “la comprobación de sus individuales aptitudes” (Bouyat, y Pereira Rodríguez, 1942, p. 44).

Los saberes sobre didáctica, métodos de enseñanza y uso de tecnologías, aparecían como una alternativa al crecimiento de la matrícula y a la preocupación por el bajo rendimiento de grupos que antes no accedían a ese nivel de enseñanza. En cada número de los *Anales de Enseñanza Secundaria* estaba presente en la contratapa un grabado en el que un hombre (¿un profesor?) esculpía la frente de un busto ante una multitud expectante, acompañado de la leyenda “Saber hacer, hacer saber”. La docencia implicaba un saber específico, y la enseñanza

⁴ Bouyat, M. y Pereira Rodríguez, J. (marzo-abril 1945). La orientación vocacional de la enseñanza secundaria. *Educación y Cultura*, nro. 26, pp. 4-5.

implicaba actividad: “Somos hombres para hacer al hombre, rompiendo si es preciso, los moldes inadecuados” (Salterain de Herrera, 1936, p. 17). En general se incluían, en cada número dos o tres artículos sobre didáctica de una disciplina o el uso de una tecnología educativa, con títulos como: “Sobre los defectos frecuentes en la enseñanza de la Historia Natural”; “La composición literaria, cómo debe enseñarse”, o “El cine en la enseñanza”. Se recomendaban “métodos activos y experimentales, más cercanos a las posibilidades mentales del alumno que recibe la educación media” (Anales de la Enseñanza Secundaria, 1936, p. 25). Con ese tipo de artículos, las autoridades buscaban, desde la revista oficial, regular las prácticas de los docentes, y tener un control sobre la enseñanza que superara el diseño de los planes de estudio.

En *Educación y Cultura*, el cambio en los métodos de enseñanza se presentaba como solución para los bajos rendimientos. La revista no se definía en particular por ninguno de los “métodos de la educación nueva que llevan nombres universalmente conocidos”, pero incluían ideas de inspiración escolanovista que los lectores podían aplicar en sus clases. En la sección “Colaboraciones” había más lugar para la reflexión que en los *Anales*, pero las secciones “Auxiliares de enseñanza” y “Normas pedagógicas” sí tenían una aspiración más normativa. Estaban compuestas por textos muy breves, en general sin firmar, que funcionaban como herramientas para el trabajo en el aula.⁵ Por otro lado, desde los editoriales reclamaron medidas que requerían la intervención de las autoridades de la enseñanza, como la creación de un liceo experimental, o la extensión del tiempo que los estudiantes pasaban en el liceo, y de las facilidades edilicias. Imaginaron “comunidades liceales” donde los adolescentes, en lugar de limitarse a asistir

⁵ A modo de ejemplo, algunas de las notas publicadas: “La instalación técnica de las salas de clase para proyecciones fijas y animadas”, “El dibujo en la enseñanza de Ciencias Naturales”; “Las pruebas escritas mensuales sin preparación previa”; “Hay que saber interrogar”; “La radio en la escuela”.

a clases y sobrecargarse de tareas domiciliarias, pasaran más tiempo en el centro de estudios, en actividades diversas como “clases dirigidas” y “estudios vigilados”. También propusieron la incorporación del trabajo manual para la formación del carácter y el desarrollo de aptitudes y sentidos.

Los trabajos de Zum Felde (1940) y de Beltramo (1936) publicados por *Ensayos* cuestionaban el optimismo en torno a los nuevos métodos. Allí Zum Felde realizó una crítica análoga a la que había formulado para la cuestión del lugar del conocimiento, mostrando la artificialidad de la división entre la enseñanza activa y pasiva. La enseñanza tradicional no era pasiva; la escucha, la lectura, implicaban un esfuerzo de comprensión por parte del estudiante y de reacomodación de sus ideas previas que era también actividad. Encontraba en nuestro medio una tendencia a sobrevalorar el trabajo autónomo del alumno, y veía en la premisa que postulaba la construcción del conocimiento por el alumno un “desprecio por el conocimiento verdadero” (p. 88).

El principio escolanovista del interés se alejaba para Zum Felde de la vida real, en la que primaba el sacrificio y la postergación de las satisfacciones

esa blanda educación de niño mimado, no parece prometer al mundo el hombre fuerte con que soñaba Nietzsche, el hombre del deber que Kant loaba o el grande espíritu estoico de los Pensamientos de Marco Aurelio; nada de grandes valores vitales –cada vez más urgentes, sin embargo en nuestra época- sino *valores de decadencias* típicamente representados por esa juventud que *quiere* vivir su vida, fórmula que se aproxima mucho al principio educativo decrolyano de la libertad (1940, p. 93).

Según su criterio, el *sistema inductor* del interés existe fuera del alumno —en el maestro, en el libro—. Pero el desinterés no es responsabilidad del docente

Comienzo por apartar por inconducente, aquella [tesis] –muy sobada- que hace depender el interés por la cultura de lo interesante de las clases, cargando, con ello, a cuenta del profesor, la despreocupación del alumnado y el fracaso de la enseñanza media (Zum Felde, 1940, p. 93).

En síntesis, Zum Felde negaba la efectividad de los métodos novedosos en el problema del desempeño de los estudiantes de secundaria, pero no brindaba una solución alternativa. Parecía que tanto le daba que una parte importante de una matrícula en ascenso se quedara en el camino mientras se resguardara la cultura, asociada a la calidad del conocimiento impartido.

En la opinión de Fernando Beltramo (1936), la aplicación de métodos era algo “pedagógicamente funesto” (p. 192). Llamaba además a atender al espíritu de las reformas educativas, a la filosofía detrás del método: “El valor que se atribuye a los nuevos métodos y procedimientos de enseñanza conviene entenderlo con cautela, mirando más bien por el lado del espíritu de la reforma, sin cuya mediación, el procedimiento es letra muerta o puro mecanismo” (p. 193). Proclamaba la unidad del acto educativo, respecto del cual los medios, los métodos, los recursos didácticos eran abstracciones. El hacer del profesor debía nacer espontáneamente de la singularidad de la experiencia, libre de “la atmósfera asfixiante de los pretendidos métodos didácticos y disciplinarios”, y del “peso agobiante de la llamada técnica profesional” (p. 189). Si ante el planteo de Zum Felde no queda clara la suerte de los estudiantes que no alcanzaran el ideal de cultura, Beltramo tampoco ofrece soluciones al problema de los docentes sin formación que *Anales y Educación y Cultura* procuraban guiar. Para él “se nace maestro como se nace poeta” (p. 205).

De todas formas, *Ensayos* fue permeable al cambio de las prácticas de enseñanza. Alicia Goyena proponía, para los preparatorios, excursiones y charlas con personalidades de la cultura como recursos

complementarios al libro y la palabra del profesor.⁶ Incluso Zum Felde recomendó la investigación libre de los estudiantes bajo la dirección del docente como método de enseñanza, la “iniciativa dirigida”, como complementaria de la clase tradicional. Tampoco *Anales y Educación y Cultura* renunciaron por completo a la enseñanza tradicional, y reflejaron posturas más bien conservadoras sobre algunos puntos. Aunque Zum Felde (1940) identificaba una actitud de rechazo hacia el libro entre los partidarios de la nueva enseñanza en secundaria,⁷ en *Anales* el libro de texto se reconocía como un elemento inamovible. Seguía siendo una práctica común que los profesores enseñaran siguiendo un manual lección a lección; al punto que la revista se limitaba a solicitar a los profesores evitar los libros extranjeros más caros y adaptar el texto al programa oficial.

En ocasiones, la nueva pedagogía fue utilizada como argumento legitimador de prácticas que en realidad eran muy anteriores, como en el artículo publicado por *Anales* “La lectura explicada”, que aconseja sobre la lectura de los textos originales y su comentario en clase: “Si queremos llegar al hombre integral (...), que es la meta de la nueva pedagogía, nada mejor, por tanto, que esta disciplina (...)” (Piccardo, 1938, pp. 129-130).

Cuando los directores de *Educación y Cultura* propusieron la incorporación del trabajo manual para la formación del carácter y por sus beneficios para el desarrollo cognitivo, se preocuparon por dejar en claro que se trataba de un “manualismo” recreativo y no de trabajo productivo. Ello da cuenta de lo tradicional y libresco que era la enseñanza secundaria: “(...) consideramos necesario puntualizar que no se trata de ninguna manera de introducir, en la enseñanza media, una organización semejante a la de las escuelas industriales que tienen

⁶ Goyena, A. (octubre 1937). Enseñanza preparatoria. *Ensayos*, nro. 16, p. 113.

⁷ *Op. cit.* pp. 105-107; 131.

por finalidad el aprendizaje profesional” (Bouyat, y Pereira Rodríguez, 1943, p. 164). Incluso aconsejaban que esas actividades se realizaran a contra turno para que no interfirieran con las materias tradicionales.

A modo de cierre: Entre los derechos de la ciencia y los pedagogos sistematizadores, el espíritu de la escuela nueva

Desde la prensa pedagógica podemos acceder a una multiplicidad de voces que formaron parte de la configuración del debate pedagógico e influyeron en las representaciones de los docentes.

Aunque en forma esquemática, podríamos plantear que las revistas analizadas representaban a dos colectivos escolanovistas y a otro contrario al escolanovismo; parecía que la defensa de la cátedra magistral sin más ya no era una posición posible. La campaña de la *escuela nueva* por la actividad había empezado a transformar el sentido común de los profesores de secundaria. El hecho de que *Ensayos* haya debatido no solo con sus adversarios en la política liceal, sino con la escuela nueva, es un indicio de qué tan extendida estaba la nueva pedagogía en la enseñanza secundaria, si no en forma de experiencias ortodoxas, al menos como discurso a disposición para pensar los problemas de la enseñanza. Incluso la revista *Ensayos* era permeable a algunas nociones. A principios de la década de 1940, Julio Castro (2007) veía agotada la etapa de entusiasmo escolanovista en Uruguay, pero reconocía que sus críticos “(...) no han tenido otro remedio que adoptar sus métodos para cumplir determinados procesos educativos. Y en ese aspecto la escuela activa parece in-conmovible” (p. 131).

Las otras dos revistas aceptaban del escolanovismo principios básicos que permitían pensar una secundaria más extendida y pedagogizada como alternativa a la enseñanza universitaria, pero no caían en extremos que pudiesen resultar demasiado lejanos a los profesores para los que escribían.

Fuentes consultadas

Anales de la Enseñanza Secundaria (AES), 1936. Montevideo. Uruguay.

La Obra: Revista de educación, ciencia y letras, 1921. Buenos Aires. Argentina.

Revista *Anales de Enseñanza Secundaria*, 1936-1940. Montevideo. Uruguay.

Revista *Anales de la Enseñanza Secundaria*, 1936. El Congreso de Directores de Liceo.

Revista *Anales de la Enseñanza Secundaria*, 1936. Cuarta Conferencia Internacional de Instrucción Pública.

Revista *Educación y Cultura*, 1939-1947. Montevideo. Uruguay.

Revista *Ensayos*, 1936-1939. Montevideo. Uruguay.

Referencias bibliográficas

Beltramo, F. (1936-1937). La tendencia inmanentista en el pensamiento contemporáneo y otros ensayos. *Ensayos*, (1-13), 192.

Bordoli, E. (2016). De la “cultura integral” a la cultura como integración. Análisis de los Planes de Enseñanza Secundaria en Uruguay (1935-1963). *Cadernos de História da Educação*, 15(3), 1118-1145. Recuperado de

<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/38488/20293>

Bouyat, M. y Pereira Rodríguez, J. (1940). Resultados de nuestra encuesta. *Educación y Cultura*, (5), p. 167.

Bouyat, M. y Pereira Rodríguez, J. (1942). Los derechos y deberes del adolescente. *Educación y Cultura*, (12), p. 44.

Bouyat, M. y Pereira Rodríguez, J. (1944). Actividades dirigidas y formación social. *Educación y Cultura*, (23), pp. 81-86.

Bouyat, M. y Pereira Rodríguez, J. (1944). El problema de los cursos preparatorios. *Educación y Cultura*, (24), 121.

Caruso, M. (2001). Escuela Nueva: ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de Escuela Nueva. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso

- (Eds.) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 93-132). Buenos Aires: Paidós.
- Castro, J. (2007). *El banco fijo y la mesa colectiva: vieja y nueva educación*. Montevideo: MEC.
- D'Avenia, L. (octubre, 2015). Tradiciones en torno al cambio en educación. La institucionalización de las Asambleas de Profesores de Enseñanza Secundaria en Uruguay (1947-1961). Ponencia presentada en *IV Congreso de Ciencias, Tecnologías y Culturas, Simposio Intelectuales de la educación en América Latina. Trayectorias, redes e intercambios*, Universidad de Santiago de Chile.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Vol. I. Artes de hacer*. México: Biblioteca Iberoamericana.
- Goyena, A. (1937). Enseñanza preparatoria. *Ensayos*, (16), pp. 97-118.
- Gvartz, S. (1996a). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*. (Tesis doctoral). UBA, Buenos Aires. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar:8080/xmlui/handle/filodigital/1366>
- Gvartz, S. (1996b). Estrategia de la escuela nueva a través de la revista *La Obra* y sus propuestas didácticas. En S. Gvartz (comp.) *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas* (pp.73-87). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mazzani, R. (1937). La reforma de la educación Gentile. *Anales de la Enseñanza Secundaria*, 2 (6).
- Narodowski, M. (1996). Silencios y márgenes. La escuela nueva en la historiografía educacional argentina. En S. Gvartz (comp.) *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas* (pp. 41-57). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Petit Muñoz, E. (1936). Nuestra posición. *Ensayos*, 1, 57-69.
- Petit Muñoz (1940). Prólogo. En E. Zum Felde, *Ensayos sobre enseñanza secundaria*. Ensayos, 6.
- Piccardo, L. (1938). La lectura explicada. *Anales de la Enseñanza Secundaria*, 3 (2), pp. 129-130.

- Romano, A. (2016). Nueva educación y enseñanza secundaria en el Uruguay (1939-1963). *Cadernos de História da Educação*, 15(2), 468-491. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/36090/19081>
- Salterain de Herrera, E. (1936). La reforma de la Enseñanza Secundaria. *Anales de la Enseñanza Secundaria*, 1 (1), 19.
- Vaz Ferreira, C. (1957). Dos paralogismos pedagógicos y sus consecuencias. En C. Vaz Ferrerira, *Estudios Pedagógicos*, XVII, pp. 20-23
- Zum Felde, E. (1940). Ensayos sobre enseñanza secundaria. *Ensayos*, (14), p. 84.

La revista *La Obra* como elemento de análisis de las discusiones político-pedagógicas (1921-1936). Sujetos y debates entre las pedagogías triunfantes, las críticas y las alternativas

Ignacio Frechtel

Introducción

En este texto se aborda la revista *La Obra* a partir de su inserción en el campo pedagógico¹ en la Argentina de las primeras décadas del siglo XX. Se la entiende como una herramienta que cumplió funciones tanto en la difusión de ideas como en la discusión de las políticas educativas. El trabajo se inscribe en una serie de estudios sobre la misma fuente que analizan sus aportes en torno a la didáctica y el trabajo en el aula, así como a la difusión de ideas pedagógicas y las disputas político-educativas, en distintos momentos de la historia de una revista con una larga trayectoria (Finocchio, 2009; Andrade, 2016;

¹ Advertimos sobre la complejidad del concepto de “campo” para analizar el mundo de la educación y la pedagogía en los inicios del siglo XX. Se utiliza esta noción de manera provisoria, sosteniéndonos en trabajos como los de Pineau (1997) para la relación entre escuela-maestros y pedagogía en la Provincia de Buenos Aires. Para el desarrollo de la discusión sobre este concepto en la relación entre los pedagogos y el Estado, remitimos al trabajo de Inés Dussel (1993).

Ferreira, 2016). En este caso nos interesa retomar, a partir del análisis de la prensa pedagógica, perspectivas teóricas de las que se nutre la historia de la educación, como las lecturas de historia cultural o las contribuciones de Pierre Bourdieu sobre las dinámicas de los campos y las disputas por el capital simbólico y cultural (Catani, 2013).

La revista *La Obra*, en el período que corresponde a las primeras décadas a partir de su fundación en 1921, es considerada en este trabajo como un elemento clave para comprender los debates político-pedagógicos, y en especial, en relación con la producción, recepción y circulación de ideas pedagógicas. El recorte temporal tiene que ver específicamente con el debate sobre los programas escolares promovido por la revista desde sus inicios, hasta lograr un proceso de cambio que culminó en el año 1936 con la sanción de nuevos programas. Consideramos que sin un análisis de esta herramienta de difusión de ideas y posiciones político-pedagógicas, quedan por fuera del relato histórico educativo cuestiones relevantes en torno a las disputas en el interior del campo pedagógico, y de la definición de las políticas educativas.

Como se propone en el título, a lo largo de las siguientes páginas daremos cuenta de las discusiones por los programas escolares reflejadas en *La Obra*, como forma de identificar distintos posicionamientos respecto de la “pedagogía triunfante”. Tomamos este concepto de Inés Dussel (2001), que hace referencia a la articulación hegemónica de discursos a partir de los cuales se establece una formación pedagógica predominante (la autora pone como ejemplos el herbartismo prusiano y el buissonismo francés), que varían según las distintas localizaciones en tiempo y espacio. En sus palabras:

(las pedagogías triunfantes serían tramas que combinan discursos heterogéneos (tradiciones e identidades pedagógicas, filosóficas, posiciones políticas, proyectos político-pedagógicos, estrategias del campo, entre muchos otros), que se articulan en torno a ciertos puntos nodales: en algunos casos es la ciencia como tecnología; en otros,

la República o la nación. Estos puntos nodales condensan y reorganizan toda la serie de elementos discursivos que las conforman. A su vez, debe tenerse en cuenta que los sentidos de esta trama se conforman en el cruce con otros universos discursivos (política, luchas sociales, burocratización, constitución del campo intelectual, etc.), y que están siempre abiertos a nuevas configuraciones y redefiniciones (Dussel, 2001, p. 88).

En esta instancia es necesario realizar una mínima aclaración tanto sobre estas categorías como sobre la periodización planteada. Consideramos que en los inicios del sistema educativo argentino hubo una serie de luchas y disputas político-pedagógicas en las que predominaron posiciones normalistas, liberales y positivistas que, en articulación con otros discursos —como el espiritualismo o el krausismo— conformaron una “pedagogía triunfante” hegemónica (Pineau, 1997; Dussel, 2001; entre otros). Frente a estas pedagogías, Adriana Puiggrós (1990) plantea la idea de “alternativas” para dar cuenta de los proyectos pedagógicos que en América Latina se diferenciaron de esas construcciones hegemónicas. Partiendo de estos antecedentes, nos proponemos aportar elementos para problematizar y contribuir a esas construcciones historiográficas.

En cuanto a las temporalidades y las periodizaciones, consideramos adecuado problematizar las caracterizaciones sobre el período abordado en este trabajo, posterior al proceso de creación y consolidación del sistema educativo. Hacemos propia la reflexión de Lidia Rodríguez (2014) cuando afirma “una periodización no es más que una hipótesis de trabajo. Se trata de un instrumental para comenzar la investigación, que se pone en tensión con el trabajo de campo o de archivo, y que en ese proceso se va modificando” (p. 71). Por esto último, el análisis de fuentes tales como la prensa pedagógica es una tarea necesaria para abrir nuevas hipótesis en relación con un período de la historia de la educación complejo y con un peso específico propio.

La revista

La Obra, “revista de educación, ciencias y letras”, comenzó a circular en el año 1921 en un momento de modernización escolar y pedagógica. Con regularidad quincenal e impresa en la Capital Federal, la revista tenía llegada en el magisterio primario de todo el país. Surgida en un contexto de modernización, *La Obra* puede pensarse como parte de un universo de revistas culturales y literarias motorizado por la cultura argentina de los años veinte y treinta (Sarlo, 1992). Un proceso de modernización cultural que no fue ajeno a una modernización técnica que permitió imprimir revistas de gran tirada y a precios accesibles para los maestros.²

Ya desde su título, *La Obra* nos remite al maestro como un “obrero de nobles designios”³ con un saber específico, una técnica; y a la revista, como una literatura que le acerca a ese trabajador herramientas para perfeccionar su tarea. Uno de sus atractivos era la sección didáctica —que tuvo distintos nombres, como *La escuela día por día* o *La escuela en acción* a cargo de personalidades como Clotilde Guillén de Rezzano— donde se proponía una “didáctica práctica desarrollada de acuerdo con métodos activos, simples y rápidos para las escuelas urbanas y rurales” (*La Obra*, 1921, p. 9)⁴. Herramienta para los docentes que organizaba el trabajo semanal del aula en sintonía con el programa escolar: en este sentido, “la revista *La Obra*, con su afán práctico y la preparación del docente para la tarea concreta en el aula

² Es interesante el análisis sobre la literatura de Roberto Arlt, en el que Sarlo detecta una pregunta que subyace a las novelas del escritor, sobre las formas en que el saber puede modificar las relaciones de poder. Se trata de un contexto de masificación de la técnica, donde los trabajadores tenían en sus manos una posibilidad de intervención que los acercara al éxito.

³ La frase pertenece al himno de la Escuela Normal Mariano Acosta, escrito por el docente de la Escuela Arturo Marasso en 1924.

⁴ Año I, nro. I.

se convirtió en la lectura de los docentes asociados a la masificación del sistema educativo” (Finocchio, 2009, p. 129). El “servicio” hacia los docentes incluía informaciones de interés como los pedidos de permutas de cargos en todo el país, publicidades sobre materiales didácticos y libros de lectura, información bibliográfica, etc. Ese afán práctico, más utilitario, estaba acompañado por una editorial en la cual la revista asumía en general posiciones sobre cuestiones gremiales o sobre decisiones político-educativas tomadas por el Consejo Nacional de Educación (en adelante, CNE). Además, se publicaban traducciones o notas propias sobre temas de cultura general, historia, historia de la educación, trabajos de pedagogos reconocidos —en gran parte de Europa o Estados Unidos, aunque también de pedagogos argentinos y latinoamericanos— comentarios sobre sistemas educativos de distintas partes del mundo, así como sobre experiencias escolares y sistemas didácticos, siempre en sintonía con el ideal pedagógico escolanovista. Es importante mencionar en este breve recorrido por las dos primeras décadas de vida de esta revista, que la sección didáctica estaba precedida por un comentario en el cual la revista desarrollaba sus ideas pedagógicas, muchas veces aplicadas a la realidad educativa nacional, propuestas surgidas de su propio seno, como, por ejemplo, la del “cuaderno único”.

La revista no puede explicarse sin el proceso por el cual el Estado argentino asumió el papel de Estado docente y expandió el sistema escolar a lo largo y ancho del país, sosteniendo una pedagogía de carácter normalista desarrollada en los núcleos de esa matriz escolar que eran las escuelas normales. El compromiso inalienable del normalismo con la pedagogía como forma de intervención social está presente en el espíritu fundacional de la revista. De esta manera, intentará abstraerse de discusiones que no le son ajenas, pero que se dan en otros campos. Por eso declaman: “*La Obra* es un periódico independiente. No está ligado a partido político alguno. No hace cuestiones políticas

ni religiosas” (*La Obra*, 1921)⁵. No es ninguna casualidad entonces que *La Obra* surgiera en el seno del Normal Mariano Acosta, una de las escuelas normales históricas ubicada en la capital del país.

Docentes e inspectores, actores centrales de la expansión del sistema educativo argentino, son también fundamentales para comprender el surgimiento de esta revista. El cuerpo de inspectores fue un eslabón fundamental en la cadena de transmisión que iba desde la máxima autoridad educativa nacional, el CNE, hasta las escuelas de los territorios más recónditos. Pero su función no solo tenía que ver con inspeccionar que el maestro y la escuela se adecuara a las reglamentaciones, sino que muchas veces el inspector hacía lo que hoy podríamos denominar “formación en servicio”, acompañando pedagógicamente a los docentes, y relacionándose tanto con los alumnos como con la comunidad escolar (Teobaldo, 2011). De esta manera, además de ser una cadena de transmisión, que trasladaba de arriba hacia abajo las directivas educativas nacionales emanadas del centralista CNE, estos funcionarios también elaboraban propuestas a partir de su propio trabajo y muchas veces, estas eran sistematizadas y escritas. De hecho, la revista *La Obra* constituyó una herramienta a partir de la cual fueron divulgadas esas ideas propias, pensamientos, reflexiones y propuestas, donde se destacó la presencia de inspectores en la dirección de la revista o en su comité editorial, como José Rezzano, Luis Arena o José Mas, por poner algunos ejemplos. La revista fue, entonces, una posibilidad para que este sector del campo pedagógico expresara sus ideas.

En relación con la docencia de nivel primario, podemos afirmar que para el año 1921, cuando se fundó la revista, ya se encontraba consolidado el proceso de formación de docentes, necesario para cubrir las demandas del sistema que comenzó a expandirse en la década del 80 del siglo anterior, por lo cual encontramos un vasto número de

⁵ Nro. I.

maestros y maestras formados en la horma estatal. La revista estaba destinada a esos docentes, ese era su público: los “queridos camaradas dispersos y semidesterrados” (*La Obra*, 1921)⁶ que en la soledad de los territorios profundos encontrarían en *La Obra* un acompañamiento en la tarea de educar, compañeros “trabajadores del espíritu” alineados bajo la bandera de educar para civilizar. Ese fundamento no se puso en duda. La impronta de la escuela era la impronta de la razón, que llevaba las luces para erradicar la ignorancia. Pero lo que entrará en discusión es el “cómo”. Y sobre eso, *La Obra* ciertamente tendrá mucho para decir.

Los debates por los programas

Si bien para los fines de este artículo el foco está puesto en las acciones de *La Obra* respecto de los programas oficiales, consideramos necesario realizar una mínima introducción con el fin de aclarar al lector el escenario en el que se inscribe la renovación de los programas. Hasta el año 1936, en el ámbito de la Capital Federal regían los programas escolares que habían sido sancionados en 1910, durante la presidencia del CNE a cargo de José María Ramos Mejía. La presidencia de este médico psiquiatra constituye un hito en la centralización autoritaria y nacionalista, por lo cual consideramos al año de 1910 como un punto de inflexión en la historia del sistema educativo argentino, que llega en ese momento a mostrar sus facetas más drásticas, especialmente en relación con el cuidado en la transmisión de los sentimientos patrióticos.

En un contexto de festejos por el centenario de la Revolución de Mayo, la oligarquía argentina reivindicó esta fecha como una forma de hacer predominar a la nacionalidad por sobre una inmigración distinta de la esperada, que expresaba demandas sociales y políticas, y que fue amenazada con la Ley de Residencia ideada por Miguel Cané.

⁶ Nro. I.

La organización de los contenidos que impartía la escuela primaria —institución que recibía a los hijos de esos inmigrantes— no podía ser ajena a este movimiento. Ramos Mejía ordenó medidas en la línea de la normalización, que fueron desde el pedido de un informe de la situación de la educación al inspector de Provincias Juan P. Ramos, hasta ordenar nuevos programas escolares para las escuelas de la Capital, tarea que recaería en Ernesto Bavio, inspector técnico general de la Capital en esos momentos. Afirma Ramos Mejía en una comunicación al CNE:

los programas actualmente en uso en las escuelas de la Capital, carecen de vuestra sanción, como que están constituidos por un simple proyecto formulado por el ex Inspector Técnico General, señor Pizzurno, que la anterior presidencia autorizó por vía de ensayo simple (*El monitor de la Educación Común*, 1910, p. 347).⁷

Esos nuevos documentos debían reemplazar a un proyecto de programas aplicado de manera provisoria, y que habían sido implementados por Pablo Pizzurno, no casualmente, cuando también él fue inspector técnico general. Tampoco por casualidad, la presencia de Ramos Mejía en el CNE terminó con la presentación de la renuncia por parte de Pizzurno. Ambos tenían puntos de vista incompatibles, especialmente en relación con la cuestión del nacionalismo (Pineau, 2013, p. 16). Para Ramos Mejía, la principal preocupación era

dar a la enseñanza en su espíritu y en su letra, como lo requieren los bien entendidos intereses del país, caracterización fundamentalmente nacional y patriótica, como que la escuela es el molde en que ha de fundirse al futuro ciudadano, a cuya guarda quedarán confiados los destinos de la patria (*El Monitor de la Educación Común*, 1910, p. 348).⁸

⁷ Nro. 452.

⁸ Nro. 452.

Así es como terminan por implementarse en 1910 los nuevos programas para las escuelas primarias de la Capital, que serían reformados en 1936, al principio en el mismo ámbito de la Capital. Luego se nacionalizarían, llegando a ser también los programas de las escuelas de provincias y territorios nacionales a partir de 1937. En las páginas siguientes desarrollamos la dinámica a partir de la cual se produjo ese cambio, inspirado en ideas pedagógicas renovadoras y con una especial intervención por parte de la revista *La Obra*.

Los antecedentes: la reforma Rezzano en la década del 20^º

Impulsada por José Rezzano desde el inicio de su gestión como inspector técnico general en la Capital en 1918 —hasta 1924, año en que Rezzano renuncia, enemistado con el CNE—, tuvo su epicentro en el Consejo Escolar 1.º, con la participación fundamental de Juan C. Vignati en su implementación, al asumir como inspector en ese distrito. De aquí los dos nombres con los que se la identifica: “Sistema de labor y programas del Consejo Escolar 1.º” o “reforma Rezzano”. En los artículos de *La Obra* donde se relata el proceso, se destaca el espíritu colectivo con el que se ideó la propuesta, con participación de inspectores, directores y docentes, y para la que se utilizaron como plataforma espacios como las conferencias pedagógicas.

El eje de la reforma estaba en las nuevas propuestas de organización escolar, como el nuevo horario que redujo la hora de clase o el cuaderno único como elemento tanto pedagógico como de control (y a través de este, una nueva definición de los roles y de las funciones escolares), y en diversas propuestas de trabajo en el plano de los programas de enseñanza de las distintas materias. Esta nueva organización apuntaba —principalmente y en consonancia con las influencias tayloristas— a evitar el desperdicio de tiempo y de energía, los cuales eran asumidos como valores. La eficacia en la organización

⁹ Este apartado es un resumen basado en Frechtel (2014).

debía apuntar a una utilización racional de esos recursos valiosos. En “La organización del trabajo escolar de acuerdo a nuevos principios” (*La Obra*, 1921)¹⁰, escrito por Rezzano, se desarrollaba la propuesta de la reforma, en lo que respecta al sistema de trabajo cotidiano en la escuela, el establecimiento de las funciones de cada uno de los miembros del sistema, y los elementos utilizados, especialmente el cuaderno de deberes, que debía ser reemplazado por el cuaderno único. La del cuaderno único fue quizás una de las reformas de mayor impacto por parte del escolanovismo en Argentina, que modificó las formas de trabajo en el aula en las escuelas primarias (Gvirtz, 1999; Frechtel, 2014). Según *La Obra*,

la iniciativa del ex Inspector Técnico General, doctor José Rezzano, al establecer el *cuaderno único* en las escuelas de la capital, señaló el comienzo de una nueva era para la escuela argentina. Con su establecimiento, se cortaban, de una vez y para siempre, las vergüenzas y las farsas a que nos tenía acostumbrados el antiguo régimen (*La Obra*, 1925, p. 61).¹¹

La discusión por la reforma de los programas en 1936

La década de 1930, “década infame”, iniciada con la interrupción del orden democrático,¹² implicó una serie de disputas en materia de política educativa, relacionadas con un enfoque liberal del

¹⁰ N.º 9-12.

¹¹ N.º 2.

¹² En este punto no podemos pasar por alto el apoyo de *La Obra* al gobierno de facto iniciado en septiembre de 1930. El análisis de las razones excede los límites del presente artículo. Sin embargo, una de las posibilidades para pensar este apoyo a la “victoriosa Revolución que ha devuelto la tranquilidad al país” tiene que ver con la voluntad de *La Obra* de influir en el gobierno educativo: el 8 de septiembre, dos días después del golpe, escriben una carta al flamante ministro de Justicia e Instrucción Pública firmada por la dirección de la revista, en representación del magisterio del país, donde manifiestan la voluntad de que el CNE sea integrado por lo menos por “dos maestros en ejercicio activo de la profesión” (Apéndice al número 12 de *La Obra*).

manejo de las cuentas públicas nacionales a partir del cual empezó un recorte de distintas políticas comenzadas durante el ciclo político radical. Como muestra bastan los discursos de Juan B. Terán, presidente del CNE del gobierno de facto, en los que se encuentran posiciones subsidiaristas y descentralizadoras, claro antecedente de futuras políticas educativas liberales en la Argentina. Por poner un ejemplo, en el informe “La obra del Consejo Nacional de Educación”, a un año de la asunción de funciones, Juan B. Terán propone, en una crítica a la excesiva nacionalización y, por ende, burocratización de la enseñanza, que

la Nación dé los fondos, las normas generales de inversión (establece porcentos para sueldos, moblajes y edificios), legisle sobre la designación de maestros y sobre programas, y que las provincias reciban y administren los fondos con sujeción a esas reglas, teniendo la nación la facultad de suspender la subvención si no se cumplen sus disposiciones (*El Monitor de la Educación Común*, 1931, p. 183).¹³

La avanzada liberal, nacionalista y católica desconfiaba de las pedagogías renovadoras, a las que asociaba con la desorganización del sistema que la revolución nacionalista venía a solucionar. Esa desconfianza, sumada al mandato de ordenar una situación “desordenada”, desencadenó una disputa por los programas que se implementaban en las escuelas —en muchos casos inspirados o directamente tomados de las propuestas de trabajo de *La Obra* basadas en la reforma Rezzano—, los cuales fueron vetados por el inspector técnico general de la Capital Valentín Mestroni en 1931. Los siguientes párrafos tienen por objetivo reconstruir esa discusión.

La directiva de Mestroni había sido comunicada a través de unas “Instrucciones técnicas para las escuelas de la Capital” (cuyos destinatarios eran los inspectores de distrito), que fueron publicadas en

¹³ Nro. 702.

La Obra y luego discutidas en sucesivos números. En la nota “Cuáles programas pueden usarse”, la revista planteaba:

Transmitiendo las instrucciones del señor Inspector Técnico General, algunos seccionales (*Nota: se refiere a los inspectores de distrito*) han llegado a afirmar que los Programas de LA OBRA estaban terminantemente prohibidos, y que sólo podían usarse los ‘oficiales’ insertados en ‘el capítulo del Digesto intitulado **Programas**, (pág. 12 de la edición de 1925)’ (...). Hace ya algunos años, los directores del Consejo Escolar Primero, bajo la dirección del entonces inspector don Juan Vignati, y con la anuencia del doctor José Rezzano, a la sazón Inspector General, resolvieron dar cumplimiento a esa obligación de desarrollar programas y lo hicieron con la participación de vicedirectores y maestros de grado, ajustándose estrictamente al sintético del Digesto y a las **disposiciones terminantes de la ley 1420** (*La Obra*, tomo XI, p. 303).¹⁴

Esos programas fueron editados por *La Obra* y tuvieron una gran circulación en las escuelas; eran los programas cuestionados, según decía *La Obra*, por el inspector técnico general y algunos inspectores seccionales. Pero desde la redacción se afirmaba que los programas se ajustaban a las disposiciones vigentes y podían aplicarse en todas las escuelas, respetando los temas propuestos tanto en el Digesto como en la Ley 1420.

El año 1932 trajo cambios políticos en el orden nacional (con elecciones fraudulentas que llevarían al general Justo a la presidencia en reemplazo de Uriburu), en el CNE (Ramón J. Cárcano reemplaza a Juan B. Terán en la presidencia) y en la gestión educativa de la Capital: a principios de año se jubilaba Valentín Mestroni del cargo de inspector general de Escuelas de la Capital. El reemplazo de Mestroni llegará en

¹⁴ Cada tomo de la revista representa un año de la misma (Tomo X, 1930, Tomo XI, 1931, Tomo XII, 1932, etc.).

mayo con el ascenso de Julio Picarel.¹⁵ En el número siguiente al que se anunció el ascenso, la revista reproduce, en la nota “Exhortación a los maestros”, las primeras palabras dirigidas por el nuevo inspector al magisterio. En este caso, *La Obra* funcionó como vehículo para el discurso de la jerarquía educativa. Hay un apoyo a la nueva gestión, que se ve ratificado en la nota siguiente a la del discurso de Picarel, en la que se felicita la decisión del CNE de ascender a J. Fernando Alvarado al cargo de subinspector general:

Si la jefatura Picarel-Alvarado asignada al cuerpo de inspectores se completa pronto (...) es indudable que la inspección técnica de nuestras escuelas recuperará –¡por fin! - la eficiencia de acción y el valor didáctico y moral que hace largo tiempo no tiene (*La Obra*, Tomo XII, p. 331).

Aquí, el discurso apunta a generar una alianza con la conducción del sistema en una estrategia que se hace palpable más adelante, cuando los redactores de la revista proclaman la necesidad de reformar “nuestro sistema de enseñanza general y la propia didáctica que le anima y sustenta”. La revista parece convencida de poder fijar —o por lo menos influir— en el rumbo educativo:¹⁶

Creemos que el momento ha llegado ahora. A ello nos referíamos en parte cuando en los números anteriores expresamos nuestras esperanzas, que mantenemos, acerca de la nueva vida que se abriría

¹⁵ “Aceptada la renuncia del ex Inspector General interino, Sr. Jorge Guasch Leguizamón, el Consejo acaba de designar en su lugar, y con carácter de ascenso efectivo, al maestro que desde hace varios años ocupara la Sub inspección General, el Sr. F. Julio Picarel” (*La Obra*, Tomo XII, p. 283).

¹⁶ El vínculo con las autoridades educativas se verá reforzado hacia el final del año 1932, cuando *La Obra* publique en sus páginas la despedida a su director José Mas, que dejará su puesto por su ascenso a inspector técnico de la Capital (*La Obra*, Tomo XII, p. 569). Nuevamente, un sujeto perteneciente al riñón de la revista será un funcionario de importancia en el sistema.

para el magisterio argentino y del nuevo derrotero que vislumbrábamos para nuestras escuelas. Hay que dar el envión desde arriba para que tal acontecimiento se produzca, para que esa feliz marcha se emprenda cuanto antes. Con este fin, incitamos al Consejo Nacional de Educación y a la Inspección Técnica General de las escuelas a que den su primer paso en el camino que anhelamos seguir, para lo cual quizá bastase que dispusiesen la realización de una revisión total y a fondo del sistema didáctico imperante, una revisión que debe ser encomendada a una comisión técnica competente y con vistas a una labor sólidamente constructiva. Tal es la gran tarea a realizar que le asignamos a las autoridades superiores de nuestras escuelas primarias (*La Obra*, Tomo XII, p. 337).¹⁷

Esta intención de promover una reforma del sistema de enseñanza se ve plasmada en las páginas de la revista durante todo el año 1933¹⁸, cuando irá incrementando la presión en ese sentido y será prolífico en la discusión por los programas, con una fuerte demanda de parte de *La Obra* por implementar las modificaciones, y con discusiones con el inspector técnico general Picarel.

En las nuevas disposiciones de la Inspección Técnica General, *La Obra* interpretaba que se “incita e instruye al magisterio de su dependencia para acometer decididamente la acción reformadora del traba-

¹⁷ Destacado del autor.

¹⁸ El año había comenzado con un “Magnífico y promisorio espectáculo” (*La Obra*, Tomo XIII, p. 1): los cursos sobre escuela activa dictados durante las últimas vacaciones en la sala magna de la Facultad de Filosofía y Letras, los que fueron organizados por el Comité de la Sección Argentina de la Liga Internacional de la Nueva Educación, a cargo de José Rezzano –participaron además de Rezzano, Juan Cassani, Clotilde Guillén de Rezzano, Oscar Tolosa, Juan Mantovani, José Mas, Salvador Aloise. Según la revista, concurren más de 600 maestros de todo el país. Además, a fines de 1932 se produjo el cambio de autoridades en el CNE, y en este número *La Obra* publica el discurso de asunción del nuevo presidente, el ingeniero Octavio Pico, con el que se muestran de acuerdo en términos generales, excepto por el énfasis de Pico al destacar como contenido educativo relevante los ejercicios militares presentes en la ley 1420.

jo escolar en modo compatible con los programas vigentes y con los designios de la ley de educación común” (*La Obra*, Tomo XII, p. 49).

Las nuevas disposiciones están constituidas por la primera y la segunda circular de la Inspección General, que *La Obra* transcribe íntegras. En ellas, según la revista,

Se recomienda especialmente a los señores directores, la revisión prolija de los programas analíticos y series graduadas de ejercicios a objeto de que guarden la debida correspondencia con la orientación actual de la enseñanza, en el sentido de su aplicabilidad en la vida ordinaria (...) Con respecto a la adopción y aplicación de nuevos sistemas educacionales, los maestros interesados deberán requerir el consentimiento de la Superioridad, previa presentación del plan detallado de trabajos que explique y justifique las ventajas de la iniciativa y los recursos técnicos para su provecho efectivo (*La Obra*, Tomo XIII, p. 93).

Hábilmente, el nuevo inspector técnico no prohíbe una acción que de hecho se ejercía entre los docentes, asumiendo que los contenidos deben “corresponderse con la orientación actual de la enseñanza”, sino que se propone regularla, planteando que las innovaciones debían ser “elevadas a la Superioridad” (superioridad es sinónimo de inspección) y debidamente justificadas, en un claro intento de incorporar “ordenadamente” las innovaciones pedagógicas. La respuesta de *La Obra* no se demoró. Si bien para el colectivo

toda la dificultad estriba en convenir qué debemos entender por ‘sistema educacional’ nuevo (...) los maestros ansiosos de renovación tendrán ahora, con esta segunda circular de la Inspección General, oportunidad para desarrollar en el aula una labor orgánica que satisfaga su justo anhelo (*La Obra*, Tomo XIII, pp. 94-95).

El año transcurrió con las pulseadas por lograr imponer las modificaciones en los programas. La renovación de los cargos en el CNE

(presidencia de Octavio Pico) seguramente dio aire a las discusiones; un aliado de *La Obra* se presentó en un puesto jerárquico: con los nuevos cargos, José Rezzano asumiría como vocal del CNE.

La revista continuará propiciando la renovación escolar, con otro hecho que se destaca como significativo: la difusión de “Los programas del Consejo Escolar XX” —publicados en el último número del año—, una iniciativa focalizada en un Consejo Escolar en particular que avanzaba en una propuesta de implementación de nuevos programas escolares, tal como años antes había ocurrido en el Consejo Escolar 1.º con la reforma Rezzano:

Ayer fueron los maestros del primero (del C. E. 1º) los que encararon la ardua tarea; hoy, doce años después, nos viene un soplo de actividad y de entusiasmo del otro extremo de la gran urbe. (...) Aquel programa, en que alcanzaba su más alto coronamiento el concepto herbartiano entre nosotros, se ve dignamente reemplazado y superado por éste que quiere ajustarse a las nuevas tendencias (*La Obra*, Tomo XIII, p. 297).

En relación con la reforma de los programas, es importante remarcar que las discusiones pasaron a ámbitos específicamente creados para ese fin, cuando se abrió una Comisión Técnica —integrada por “tres inspectores, un director y un vicedirector” (*La Obra*, Tomo XV, p. 578)— designada a propósito para la sanción de nuevos programas por parte del CNE, y que dará lugar a la implementación de esos programas al año siguiente, durante 1936.

En 1936 termina su labor la Comisión Técnica, haciendo pública su propuesta de programas escolares. En principio, hay optimismo por la renovación, aunque no se abstendrán de realizar comentarios y críticas. Un claro ejemplo de ese optimismo es la editorial titulada “Los nuevos programas para las escuelas comunes de la Capital: cómo se gesta una reforma”.

La reforma que imponen esos nuevos programas en el trabajo de las escuelas ha venido gestándose en la manera que caracteriza a todo

movimiento renovador de eficacia incontrastable, esto es, ‘de abajo hacia arriba’. Han sido los propios maestros –primero, unos cuantos; luego, a poco andar, muchísimos- quienes comenzaron a realizar esa renovación dentro de su taller particular (*La Obra*, Tomo XVI, p. 89).

Es interesante la operación de poner al maestro como sujeto activo de ese proceso, y la idea del “abajo hacia arriba” como forma de presión desde las bases hacia la jerarquía del gobierno escolar. La nota destaca especialmente, en esa genealogía de la reforma, los “ensayos que se hacían en las escuelas”, las “conferencias y los cursos extraoficiales”, la “demanda de informaciones y lecturas técnicas”, el “interés” y las “solicitaciones, en fin, que los docentes dirigían a las autoridades para que se remplazasen los programas vigentes por otros nuevos” (*La Obra*, Tomo XVI, p. 89).

Sin embargo, para *La Obra*, los nuevos programas tienen una gran cantidad de elementos que los siguen vinculando a una forma educativa “tradicional”, -argumento que utilizaron anteriormente para defender la “legalidad” de las innovaciones, especificando la presencia de elementos tradicionales y afirmando que la renovación no era tanta como se decía. Una de las causas de mantener las formas tradicionales tiene que ver con el “horario exiguo”, con la escasez de tiempo, además de –según denuncian– una “lujuriosa frondosidad”.¹⁹ Pero había más críticas: “lo que aprobamos y aplaudimos es el sistema didáctico de los nuevos programas, no el contenido de conocimiento ni de actividades que ellos establecen” (*La Obra*, Tomo XVI, p. 89). La revista vuelve a interpelar a la comisión, e intenta llevar las riendas de la discusión pedagógica, sosteniéndose en primer lugar en una supuesta “crítica unánime del magisterio”, y luego –como no podía

¹⁹ Ya en 1887, otro inspector técnico, Juan M. de Vedia, planteaba la necesidad de reformar los planes y programas no solo para “robustecer la nacionalidad”, sino también para liberarlos del “inmenso recargo de asignaturas” (Bertoni, L. citada en Teobaldo, 2011).

ser de otra manera— la propia. Para *La Obra*, era necesario poner “las cosas en su lugar”:

hay que tener autoridad acreditada y derecho bien ganado para pretender dirigir al magisterio. Es menester haber formado en las filas de sus instituciones representativas, haber corrido los riesgos de las luchas sostenidas por ellas, haber demostrado valor y valía en sus campañas, pasión en sus empresas, capacidad en su existencia; es menester haber vivido activamente la vida de maestro y dado pruebas fehacientes de ilustración y energía durante su transcurso; es menester, en síntesis, haberse sentido siempre maestro y haber estado siempre presente allí donde el magisterio libraba una batalla o empeñaba una acción decisiva en favor de sus miembros o de la escuela (*La Obra*, Tomo XVI, p. 571).

Para cerrar este apartado, es interesante destacar una nota del año 1938, dos años después de la reforma, de la sección *La escuela en acción*: “A nuevos conceptos, nueva técnica”. Como se puede ver, la revista realiza una operación por la cual se atribuye la reforma de los programas como una victoria propia:

Hemos tenido la suerte, que no nos envanece pero que sí nos halaga, de hacer triunfar nuestras ideas, las que se abrieron camino y obtuvieron consagración definitiva, no por la única razón de su vigor y su acierto, sino por lo que ellas traducían de la capacidad del magisterio para el pensamiento y la acción. Porque esas ideas hoy triunfantes y consagradas en la vida de nuestras aulas fueron y son las de los maestros que, estudiando y ensayando diariamente, estaban y están todavía creando el sistema educativo que con el andar del tiempo llegará a ser propio y particular de la escuela argentina (*La Obra*, Tomo XVIII, p. 9).

Reflexiones finales

Si pensamos en las posibles clasificaciones sobre la prensa pedagógica, *La Obra* es sin duda una revista de los docentes en cuanto

agentes educativos. Pero para completar esta definición, por lo menos respecto de las primeras décadas desde su creación en el año 1921, tenemos que decir que una buena parte de esos agentes educativos poseían la particularidad de pertenecer a lo que podríamos definir como una *jerarquía docente*, entre los que se encontraban directores y supervisores escolares. Esto último otorga una especificidad a la revista que se suma a la adopción y difusión de la pedagogía renovadora de la *escuela nueva*. Lo que nos llama la atención y nos convoca a detener nuestra mirada sobre este grupo editorial, sus propuestas y su medio de expresión, la revista *La Obra*, es su voluntad de intervención en el debate pedagógico que se sostiene sobre la búsqueda del “ser propio y particular de la escuela argentina”.

En este punto es necesario volver la mirada hacia los años previos a los que nos estuvimos refiriendo en este trabajo. Si bien planteamos ciertos reparos a la hora de definir el período de tiempo entre el nacimiento de *La Obra* y la reforma de los programas (1921-1936), consideramos que teniendo en cuenta ciertos elementos —como los debates, las publicaciones y las acciones de la jerarquía docente—, se puede avanzar en una caracterización de un período posterior a los de la fundación y consolidación del sistema.

Para esto, resulta de interés detenernos en las consideraciones que realiza Puiggrós (1990) en sus análisis del proceso de constitución del sistema de instrucción público, centralizado y estatal, en el cual la autora hace una caracterización de la “capa dirigente” del CNE — los consejeros, los inspectores y otros altos funcionarios— y se refiere oblicuamente a la prensa pedagógica:

sin llegar a delinear un campo de alternativas antagónicas, existió un espectro de disidencias, donde se fueron generando alianzas y enemistades en ocasiones circunstanciales y en otras definitivas. (...) No hallamos indicios de una expresión grupal orgánica (instituciones, publicaciones, manifiestos u otras) (pp. 167-168).

Es interesante la aclaración sobre ausencias de “expresiones grupales orgánicas”, la idea de que, si bien hubo expresiones alternativas, no habían logrado constituirse grupalmente, y sobre todo el hecho de que uno de los puntos para fundamentar esa inexistencia grupal orgánica sea la falta de publicaciones o proyectos editoriales. Por eso, las revistas pedagógicas durante ese período fueron “expresiones parciales”, aunque al mismo tiempo jugaron un papel de orientación de los educadores.

Desde esta perspectiva es que nos interesa especialmente el análisis de *La Obra* como emprendimiento editorial. Originado por fuera de las estructuras institucionales formales —o, si se quiere, emprendimiento impulsado desde la órbita de la sociedad civil más que desde la estatal—, no podemos dejar de afirmar que el Estado tuvo un rol fundamental para que en Argentina surgiera una iniciativa editorial de este tipo.²⁰ Al desplegar su red de instituciones en un proceso de sistematización de la educación que requería de una burocracia, una jerarquía, y, fundamentalmente, una masa de docentes acreditados por el Estado que extendiera el brazo de la escolarización hacia la mayor cantidad de territorios posibles, siguiendo con el mandato fundacional sarmientino de que educar es civilizar, el propio Estado generó las condiciones para que una cierta sociabilidad de agentes pedagógicos se aglutinara en torno a un proyecto de difusión de pedagogías renovadoras que tenía una relación de tensión con la política educativa estatal. Tomando en cuenta esto último, nos permitimos plantear la idea de que a partir de esas usinas de pensamiento pedagógico que eran las escuelas normales, el campo pedagógico fue ganando volumen en un proceso de especialización y profesionalización.

²⁰ Asumimos como provisorias y relativas estas afirmaciones, sobre todo teniendo en cuenta que, si bien el proyecto editorial no estuvo promovido por una instancia estatal, sí estuvo conformado plenamente por agentes del Estado.

En este sentido puede ser de utilidad retomar las categorías de los clásicos trabajos de Bourdieu en sus estudios sobre los artistas y los intelectuales. Las propuestas de analizar la “posición de intelectuales y artistas en la estructura de la clase dirigente”, para luego analizar el lugar “que ocupan en un momento dado en la estructura del campo intelectual” los grupos que compiten por la legitimidad intelectual (Bourdieu, 1983, pp. 21-22), pueden ser útiles para pensar el devenir del campo pedagógico en la Argentina. Y en particular, conocer cómo se dieron esas disputas por la legitimidad, qué agentes participaron en ellas una vez que el sistema educativo estuvo consolidado, y cómo impactaron los debates y las corrientes pedagógicas en circulación en el nivel global. Como ya hemos adelantado, sostenemos la hipótesis de que en el período posterior a la conformación y consolidación del sistema, los agentes que durante el momento fundacional se desempeñaron como correas de transmisión para garantizar la expansión de la red escolar —ocupando una relación de subordinación respecto de instancias superiores de decisión—, acumularon un conocimiento y una experiencia a partir de la cual, desde la segunda década del siglo XX, se sostuvieron posiciones que fueron en el sentido de disputar la legitimidad en el interior del campo. Sobre la base de esa hipótesis, nos interesa dejar planteada la pregunta sobre los niveles de autonomía con los que se desarrolló un cuerpo como el de los inspectores, y en qué medida esa autonomía podría ser considerada como la expresión de una alternativa a la pedagogía oficial.

Lo particular de este caso es que la disputa por la legitimidad se hizo a partir de propuestas que se sostenían en la pedagogía de la escuela activa, la cual presentaba importantes puntos de confrontación con la pedagogía dominante representada por el normalismo positivista y nacionalista. Esto es especialmente interesante de destacar si tenemos en cuenta, como ya mencionamos, los orígenes de este grupo editorial, arraigado en la Escuela Normal tradicional. Por esto, para

una comprensión de estos movimientos, articulaciones y rupturas, no puede dejar de considerarse el contexto social y cultural argentino en el que, a partir de una extensión de los saberes técnicos, las relaciones de poder se modificaron como un correlato de las relaciones con el saber. Para ser más claros, lo que nos interesa es ahondar en la pregunta sobre la medida en que el saber pedagógico acumulado por los docentes fue un factor decisivo para los reclamos de mayor participación en la política educativa.

Un elemento que no puede dejar de tenerse en cuenta para comprender el vínculo entre *La Obra* y la escuela nueva, tiene que ver con el proceso de debate en el que ingresa la pedagogía a escala global, centrado al principio en Europa —en especial en Suiza, pero también en Bélgica, Alemania e Italia— y Estados Unidos, los últimos años del siglo XIX y principios del XX, aunque para las primeras décadas del nuevo siglo el debate ya tiene dimensiones mucho más abarcativas (América Latina, Turquía, Rusia, etc.). Es importante remarcar este contexto para comprender cómo un emprendimiento editorial que nace de sujetos formados en las tradiciones pedagógicas e institucionales normalistas, se ubicará como el principal difusor y defensor de las posiciones renovadoras escolanovistas. Esta adhesión a la pedagogía renovadora y su inscripción en el ámbito internacional tendrá un hito en el año 1926, cuando se anuncie la incorporación de *La Obra* a la Liga Internacional para la Nueva Educación,²¹ lo cual implicaba la distribución del suplemento “Nueva Era”, órgano de difusión de la Liga.

De todas maneras, es necesario aclarar que, por un lado, este contexto global de ideas no explica por sí mismo el surgimiento en la Argentina de una revista de orientación escolanovista, y, por otro lado,

²¹ “*La Obra*, que desde hace tiempo se ha incorporado al movimiento de la nueva educación mediante la difusión de sus principios y orientaciones, se adhiere ahora formalmente a la Liga Internacional para la Educación Nueva y a la Oficina Internacional de Educación” (*La Obra*, N.º 115, p. 385).

que las ideas pedagógicas renovadoras no empiezan en nuestro país en 1921 con su aparición: solo nos basta con remitirnos a los conocidos ejemplos de Carlos Vergara o Pablo Pizzurno.²² Con esto último queremos advertir sobre lecturas dicotómicas en las que el normalismo y la escuela nueva son dos universos opuestos sin puntos de contacto. Por el contrario, más bien nos interesa remarcar, como lo hemos hecho hasta aquí, las zonas grises, los puntos tanto de ruptura como de continuidad en una historia de la pedagogía argentina con más matices que posiciones excluyentes.

Sin embargo, no podemos dejar de ubicar un punto de inflexión hacia el año 1910, momento culminante en el desarrollo de la pedagogía normalizadora, que en ese entonces se consolidaba sobre sus vertientes positivistas y nacionalistas de la mano de Ramos Mejía como presidente del CNE. Por eso, a los fines de este trabajo proponemos un “período posterior a la conformación y consolidación del sistema”, sin dejar de asumir una vacancia que convoca a definir por sí mismo a un período que ya Manuel H. Solari consideraba como de “reacción anti-positivista” (Solari, 1985). También Adriana Puiggrós (1992) se refirió a este punto afirmando lo siguiente para el período de transición entre los gobiernos conservadores-oligárquicos y el radical:

La revisión de la información de la época, nos permite fundamentar que, si bien durante el radicalismo no se realizaron reformas fundamentales a la educación primaria, es preciso destacar la existencia de otros discursos, movimientos e incluso proyectos, provenientes de funcionarios y docentes democrático-radicalizados, sin militancia política o bien militantes radicales, demócrata progresistas, so-

²² Entre otras cuestiones, Pizzurno introdujo el método escandinavo “*slöjd*” de trabajo manual, rompiendo con la abstracción verbalista del normalismo y ubicándolo en “las posiciones políticas liberales, defensoras del republicanismo, el laicismo y la tolerancia, en una importante articulación con las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva” (Pineau, 2013, p. 16).

cialistas y comunistas. *La existencia de estos enunciados pedagógicos disidentes y alternativos respecto al discurso oligárquico-normalizador, puede ser considerada como una expresión de sectores económico-sociales y/o culturales y/o profesionales y/o genéricos distintos al bloque oligárquico* (p. 42).

Retomando el análisis de Puiggrós sobre el período fundacional, podríamos afirmar que, una vez consolidado el sistema educativo, cierto sector de la jerarquía educativa identificado con las ideas pedagógicas renovadoras entra en un proceso de conformación grupal orgánica. La revista funcionó como factor aglutinante (Viñao, 1994) del grupo²³, vehiculizando posicionamientos respecto de las decisiones estatales de política educativa y difundiendo sobre una parte importante de la docencia primaria argentina, lo cual nos otorga elementos para seguir problematizando las relaciones entre las pedagogías triunfantes, las alternativas, y las formas de resolución de disputas y luchas por la legitimidad y la imposición de capitales simbólicos y culturales.

En este sentido, pensando en *La Obra* como factor aglutinante, el análisis histórico educativo sobre la prensa pedagógica es un trabajo necesario en la medida en que aporta elementos fundamentales para comprender tanto los procesos de constitución y desarrollo de los campos pedagógicos, como la circulación del conocimiento pedagógico (Cordeiro y Carvalho, 2005) y las formas de apropiación de ese conocimiento en el nivel local. O, en palabras de Catani y De Souza (2001),

es posible partir del estudio de determinados periódicos educacionales y tomarlos como núcleos informativos, en tanto sus caracte-

²³ Antonio Viñao (1994) propone el concepto de “aglutinante” para definir el papel que jugaron emprendimientos editoriales como la española *Revista de Pedagogía*, que define como una “empresa intelectual” que convocó a inspectores, profesores y maestros.

rísticas explicitan modos de construir y divulgar discursos legítimos sobre las cuestiones de la enseñanza y sobre el conjunto de prescripciones y recomendaciones sobre formas ideales de realizar el trabajo docente (p. 243).

Ese ha sido el caso de *La Obra*.

Fuentes consultadas

El Monitor de la Educación Común, 1881-1976. Consejo Nacional de Educación. Argentina. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor.pdf>

La Obra. Revista de educación, ciencia y letras, 1921. Buenos Aires. Argentina.

Referencias bibliográficas

Andrade, G. (2016). Prensa educativa e innovación pedagógica en tiempos de dictadura. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 10(10), 1-11. Recuperado de <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose005>

Bourdieu, P. (1983). *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios Ediciones.

Catani, D. (2013). A imprensa periódica pedagógica e a história dos estudos educacionais no Brasil. En J. M. Hernández Díaz (ed.), *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo. Contribuciones desde la Europa mediterránea e Iberoamérica* (pp. 115-122). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Catani, D. y De Souza, C. (2001). A geração de instrumentos de pesquisa em História da Educação: estudo sobre revistas de ensino. En D. Gonçalves Vidal, Diana; M. L. Hilsdorf (org.), *Brasil 500 anos. Tópicos em História da Educação* (pp. 241-254). São Paulo: EDUSP.

Cordeiro, J. & Carvalho, L. M. (2005). Educational Journals and Worldwide Circulation of Pedagogical Knowledge: Brazil and Portugal (1921–1935). *Paedagogica Historica*, 41 (1-2), 131–141.

- Dussel, I. (1993). Escuela e historia en América Latina: preguntas desde la historia del currículum. *Revista del IICE*, II (2), 62-70. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4496>
- Dussel, I. (2001). ¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 56-92). Buenos Aires: Paidós.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Ferreya, G. V. (2016). *La Obra*, revista de educación y la difusión de la doctrina justicialista en la escuela primaria argentina: aportes para la reflexión sobre la articulación entre la prensa pedagógica y las políticas educativas (1953-1955). *Fermentario*, 2(10), 168-190. Recuperado de <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/256/339>
- Frechtel, I. (2014). “El gusto de hacer”. Escuela Nueva y Taylorismo en la Reforma Rezzano (1918-1936). En P. Pineau (dir.) *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)* (pp. 289-311). Buenos Aires: Teseo.
- Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970)*. Buenos Aires: Eudeba-FFYL-UBA.
- Pineau, P. (1997). *La escolarización en la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*. Buenos Aires: CBC-UBA-Flasco.
- Pineau, P. (2013). Presentación. Pablo A. Pizzurno: normalismo, republicanismo y misas laicas. En P. Pizzurno, *Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos* (pp. 13-26). Buenos Aires: Unipe.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1992). La educación argentina. Desde la Reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la Década Infame. En A. Puiggrós (dir.)

- Historia de la Educación Argentina, Tomo III: Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)* (pp. 15-97). Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, L. (2014). Historia de la educación latinoamericana: aportes para el debate. En M. Southwell y N. Arata, *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico* (pp. 65-78). Gonnet: Unipe.
- Sarlo, B. (1992). *La imaginación técnica: sueños modernos de la cultura argentina*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Solari, M. H. (1985). *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Teobaldo, M. (2011). *¡Buenos días, Sr. Inspector! Historia de los inspectores escolares en la Patagonia Norte: Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones (1884-1962)*. Córdoba: UNC.
- Viñao, A. (1994). La modernización pedagógica española a través de la *Revista de Pedagogía* (1992-1936). *Anales de Pedagogía*, (12-13), 7-45. Recuperado de <http://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/286091>

El periódico *Educación Popular*: Interpretaciones e intervenciones a favor del acceso a la cultura escrita

Susana Vital y Roberta Paula Spregelburd

Introducción

Nuestro objeto de estudio se refiere a los modos en que la lectura —considerada como una práctica social— se escolarizó, y su enseñanza se asignó fundamentalmente a la escuela primaria frente a otros espacios en los que se desarrolla la cultura escrita. Uno de los objetivos del proyecto consiste en identificar y analizar los debates producidos durante el proceso de escolarización de la lectura inicial, y es por ello que hemos encarado el estudio de los debates político-pedagógicos expresados en el periódico *Educación Popular* (que circuló entre 1961 y 1978), focalizando en los artículos dedicados a la lectura.

Para desarrollar estos objetivos nos vemos en la necesidad de explorar la potencialidad de la fuente en función del tema que nos interesa y contar con una caracterización de la misma. No nos proponemos, entonces, agotar el análisis del periódico en sí mismo —objetivo que implicaría un abordaje diferente— sino reflexionar acerca de qué nos aporta esta fuente primaria para avanzar en nuestro tema. Para ello revisaremos los aportes de algunos autores que valoran el uso

de la prensa educativa como fuente para la historia de la educación y aportan consideraciones teóricas y metodológicas, para ponerlas en relación con la fuente que hemos elegido.

A continuación, haremos una caracterización general del periódico y del grupo que lo produjo a lo largo de casi dos décadas, así como una presentación acerca del lugar que ocupan los debates sobre el acceso a la cultura escrita en esta fuente. Por último, nos focalizaremos en los aportes de dos de las colaboradoras que escribieron sobre este tema en el periódico —Telma Reca y Berta Braslavsky— a fin de iniciar un análisis de mayor profundidad sobre nuestro objeto de estudio. La elección de estas dos escritoras constituye un recorte parcial, aunque no es azaroso en la medida en que ambas tenían una trayectoria académica ampliamente reconocida con anterioridad y se observa una participación activa de cada una en esta publicación, desde su campo de conocimiento (la pedagogía y la psicología, respectivamente).

Los periódicos escolares como fuentes para la historia de la educación

Las revistas o periódicos escolares vienen siendo propuestos como fuentes valiosas para la historia de la educación en la medida en que se han redefinido los objetos de estudio de esta disciplina. Marc Depaepe y Frank Simon (2005) plantean explícitamente la potencialidad de los periódicos para estudiar la historia del aula. Estos autores cuestionan la historia de la educación centrada en los macroniveles del campo educativo por la “ceguera hacia la realidad educativa en el micronivel” (p. 338). Por el contrario, se propusieron “comprender las estructuras que gobiernan el comportamiento pedagógico en el aula” intentando penetrar en la práctica diaria de las escuelas.¹ En este caso

¹ Obviaremos aquí las discusiones que plantean con otros autores acerca de cómo entienden la historia del aula (particularmente las críticas a los estudios de Tyack y Cuban) dado que nos interesa centrarnos en sus reflexiones metodológicas antes que en la definición de su objeto de estudio.

nos resulta de interés dado que han aportado algunas conclusiones sobre los aspectos teóricos y metodológicos implicados en sus estudios. Su punto de partida tiene una referencia en la etnología, aunque se plantea la imposibilidad para el historiador de la educación de recurrir a la observación directa. Por ello, los autores realizan un pormenorizado análisis de las distintas fuentes (indirectas) que es posible utilizar según los objetivos que se plantearon. Entre estas fuentes se encuentran los informes de inspectores, los relatos de historia oral, los documentos subjetivos, los materiales audiovisuales (fotografías y películas) y los libros de texto, que mencionamos solo para poder ubicarnos en el marco de sus preocupaciones, aunque nos interesa centrarnos en sus apreciaciones sobre los periódicos escolares, que constituyen una de las fuentes que estos autores consideran como de mayor potencialidad. Depaepe y Simon (2005) expresan:

todavía estamos buscando una fuente que nos permita dar una “descripción consistente” (remiten a Geertz, 1973), así como una idea de la frecuencia del comportamiento en el aula. Como fuente, los periódicos escolares satisfacen nuestros dos requisitos principales. En primer lugar, son ciertamente una fuente constante. (...) En segundo lugar, los periódicos facilitan una «prolija descripción» pues nos permiten echar un vistazo a la experiencia visible del aula (...) (p. 345).

Veamos los dos aspectos por separado. La primera ventaja que ellos encuentran, como se ve, es la regularidad de las publicaciones (semanal, mensual, etc.). Dejan planteada la cuestión de la “representatividad” de los periódicos, que resuelven a partir de proponer una selección de los mismos sobre la base de criterios que consideren sus diferencias en materia política e influencias didácticas, filiaciones organizativas, identidades de los autores, etc.

Con respecto a la segunda ventaja —la descripción de los procedimientos de enseñanza—, señalan la posibilidad de establecer las conexiones entre los hábitos del aula con las noticias educativas y

sociales en general. Además de esto, ahondan en una cuestión más problemática: se preguntan si los periódicos dicen algo acerca de la “realidad” del aula o solo constituyen fuentes “normativas”. Su respuesta se centra en el tratamiento que hace el historiador más que en un problema de la fuente:

en historiografía nunca se deben reprobar las fuentes. Es el historiador el que yerra. Y haciendo uso de los periódicos educativos para la historia del aula, se puede incurrir en dos grandes equivocaciones. La primera es confiar exclusivamente en ellos, y la segunda es interpretarlos errónea o unilateralmente (Depaepe y Simon, 2005, p. 346).

A partir de ello desarrollan algunos argumentos sobre la cuestión de la normatividad, que no ven como un impedimento (ya que lo que ocurre en las aulas no es aleatorio, sino que se hace con base en normas) sino como algo “heurísticamente interesante”. Primero, porque los periódicos informan sobre la vida y las costumbres en las aulas aun sin intencionalidad de hacerlo (por ejemplo, cuando exhortan a erradicar un tipo de conducta dejan entrever que esta estaba presente). Segundo, porque los periódicos “dan pruebas de un sistema con sentido, una manera de pensamiento” (Depaepe y Simon, 2005, p. 348), es decir que dejan ver una “cosmovisión” y evidencian una tensión entre el ideal y la práctica. También en nuestro país algunos investigadores han recurrido a la prensa educacional. No pretendemos presentar un rastreo exhaustivo sino tomar como punto de partida para nuestra investigación algunas de las consideraciones con las cuales se justifica este recurso.

La referencia inevitable es el libro de Silvia Finocchio (2009) *La escuela en la historia argentina* por la sistematicidad en la utilización de las revistas pedagógicas y por la magnitud del estudio, que abarca más de un siglo de historia del sistema educativo y una multiplicidad de revistas publicadas en diferentes períodos. En este caso, lo que se

busca es historizar los discursos públicos sobre la escuela, las imágenes que circulan acerca de ella:

desde una mirada reflexiva –que aborda discursos que no son necesariamente ni los de los pedagogos ni los de los documentos oficiales, sino que hacen al imaginario educativo en el día a día–, procuro ahondar en las históricas ambigüedades de la conformación del sistema educativo argentino (Finocchio, 2009, pp. 12-13).

En este caso, no se circunscribe al interior del aula (aunque lo contempla) sino que utiliza las revistas justamente porque contienen “discursos que circulan por dentro y por fuera de la escuela” (Finocchio, 2009, p. 11).

¿Por qué una historia de la escuela a partir de la prensa educativa? Porque esta constituyó, desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la actualidad, un ámbito donde se pensó, se organizó, se discutió, se propuso, se redefinió y se renovó la educación. También porque la prensa educativa fue un espacio que no sólo expresó creencias, gustos y preferencias sobre materiales y modos de enseñar, sino que hizo a las relaciones más o menos amables de la cultura escolar con la cultura política, religiosa, académica, de géneros y popular o masiva (Finocchio, 2009, p. 13).

Esta perspectiva nos resulta de interés en la medida en que las definiciones que adoptamos acerca del proceso de escolarización de la lectura (que constituye nuestro objeto de estudio) intentan poner en relación discursos y prácticas propias de la cultura escrita de cada período histórico con los internos a la escuela como parte de su cultura escolar. Compartimos las advertencias que realiza Antonio Viñao Frago (2002) acerca del riesgo de exacerbar la autonomía de la cultura escolar olvidando sus relaciones con el contexto histórico, y consideramos que esta mirada que plantea hacer foco en las relaciones entre el adentro y el afuera de la escuela son vitales para

interpretar nuestro objeto de estudio. En el mismo sentido, nos apoyamos en la siguiente definición:

frente a la categoría “cultura escolar” –y a las historias de la cultura escolar, planteadas en los tiempos cortos del quinquenio de la modernidad euro-occidental que inventó la escuela– preferimos analizar los largos procesos de “escolarización de la cultura” que acompañaron la historia de la humanidad desde la aparición de la escritura (y por ende la lectura) en las civilizaciones hidráulicas agrícolas tricontinentales (Cucuzza, 2011, p. 22).

Por otro lado, en el mismo párrafo, Silvia Finocchio (2009) señala la posibilidad de identificar “discusiones”, que es precisamente lo que intentamos hacer en relación con la enseñanza de la lectura. Otros estudios ponen de relieve la pertinencia de recurrir a las revistas para analizar debates o para relevar las distintas voces en relación con la educación; solo a modo de ejemplo mencionaremos el trabajo de Suasnábar (2009), que estudió revistas académicas para analizar las discusiones internas en la constitución del campo pedagógico universitario en los años 60 y 70; la utilización de revistas como *La Obra* para conocer las voces de los docentes (Puiggrós y Bernetti, 1993) o para conocer el impacto de políticas educativas formuladas desde el Estado referidas a textos escolares (Linares, 2017); el análisis de la revista *Criterio* para conocer las posiciones de los católicos antiliberales (Fernández y Moscatelli, 2008), entre otros trabajos que nos conducen nuevamente a la cuestión de la representatividad.

Específicamente sobre el periódico *Educación Popular* hemos encontrado hasta el momento dos aportes. El primero forma parte del libro de Ana Padawer (2008) *Cuando los grados hablan de desigualdad*, cuyo objeto son las experiencias de escuelas no graduadas y sus antecedentes. En ese marco es que analiza las propuestas pedagógicas del maestro Luis Iglesias expresadas en sus libros y en el periódico. Para ello la autora presenta una descripción general de los aspectos

materiales de esta publicación, los mecanismos de distribución, los participantes y los temas abordados, el público lector, aportes que retomaremos en el apartado siguiente. Su análisis se centra en los artículos editoriales, a través de los cuales va señalando las posiciones del grupo frente las políticas encaradas en cada una de las gestiones ministeriales.

El segundo aporte lo hemos encontrado en un artículo titulado “La problemática educativa argentina de la década del 60: un análisis del periódico *Educación Popular*” escrito por Jorgelina Méndez y Natalia Vuksinic (2016), en el que el periódico es la fuente mediante la cual se percibe un clima de época. En este caso nos resulta de interés la ubicación del periódico como un medio de comunicación, “de expresión, pero también de construcción de la realidad” en coincidencia con las corrientes historiográficas que citan (en particular, la nueva historia cultural). Ponen de relieve la dimensión política en tanto que ven a los medios de comunicación como agentes políticos y sociales que pueden operar como formadores de opinión a favor de los grupos concentrados, pero también “ser formas de expresión de grupos excluidos, contraculturas o minorías, que encuentran en esos canales formas de manifestarse, de visibilizarse o de disputar la construcción de sentidos” (Méndez y Vuksinic, 2016, p. 62), con lo que habilitan la necesidad de caracterizar los sujetos colectivos que produce este medio de comunicación. Las autoras definen al colectivo que publica *Educación Popular* como “un grupo de intelectuales no hegemónicos de la educación”. Dados los objetivos del artículo, las autoras elijen circunscribirse a las definiciones de tipo político, excluyendo los temas pedagógico-didácticos o culturales; sin embargo, para nuestros fines (referidos a la escolarización de la lectura) este abordaje resulta parcial y nos vemos en la necesidad de considerar ambos aspectos, análisis que iniciaremos a partir de las colaboraciones de Berta Braslavsky y de Telma Reca en el periódico.

Entre otros aportes, Méndez y Vuksinikc (2016) concluyen que:

la publicación analizada es una muestra de (una) amalgama discursiva o hibridez que recupera argumentaciones provenientes de diferentes corrientes de pensamiento pero que las aglutina en torno a un eje común: la oposición al gobierno dictatorial y a las reformas que desde allí emanan con el sostén de los organismos internacionales y de los sectores católicos. Frente a este enemigo común, estos sectores, como los que se expresan en este periódico, saben a quién tienen en la vereda de enfrente, pero no son capaces de consolidar una alternativa política a eso que rechazan, una propuesta programática y de acción conjunta que aglutine a diversos actores, es por ello que recurren, ante la ausencia de una nueva tradición con la cual defender los principios de la educación pública y popular, a la matriz previa del siglo XIX, a la que conocen y también idealizan (p. 83).

La conclusión es sugerente, y por ahora dejamos planteada la cuestión, ya que se trata de una hipótesis interesante en la que valdría la pena profundizar. Sin embargo, nos preguntamos si solo se trata de una postura defensiva y una imposibilidad. A nuestro modo de ver, lo que el grupo hace es una resignificación de las propuestas políticas de Sarmiento sobre educación y no una copia literal de ese modelo decimonónico. Es cierto que el grupo inscribe todas sus propuestas y todo su discurso en aquella tradición, pero hay una inevitable transformación y reinterpretación luego de un siglo (aunque ellos mismos no la interpreten así), como lo indica el papel activo que le adjudican al colectivo docente, a los procesos de sindicalización, a la difusión de propuestas latinoamericanas, la valoración de la cultura popular.

Como se ve, la potencialidad que puede tener la prensa para la historia de la educación depende de por lo menos dos factores: por un lado, la delimitación del objeto de estudio que cada investigador realiza y los objetivos que se plantee. La prensa puede constituir un objeto de estudio por sí misma, o puede ser una fuente para abordar

otros objetos. Y en este último caso, cada objeto requiere de interpretaciones acordes a dicha delimitación. Por otro, depende de las características de cada publicación en particular: su materialidad, los propósitos de quienes la produjeron, los contenidos, el tiempo y espacio de circulación, el público lector, entre otros aspectos.

El periódico *Educación Popular*²

Hasta ahora hemos utilizado indistintamente los términos “prensa”, “revista”, “periódico”. Sin embargo, conviene realizar algunas precisiones en el momento de caracterizar la fuente que estamos utilizando. En este caso, se trata de un periódico. Lo definimos de esta manera no tanto por su periodicidad sino por sus aspectos materiales, y como consecuencia, por las prácticas de lectura implícitas. Para el momento en que empieza a publicarse el periódico, Luis Iglesias — fundador y director permanente de la publicación— había utilizado distintos tipos de escritura que reflejaban su interés por promover la inclusión de niños de sectores populares en la cultura escrita. Estaban fundamentalmente dirigidas al magisterio y al profesorado, que constituían el público lector privilegiado a quienes se proponía llevar una voz disonante frente a las pedagogías hegemónicas y a las políticas oficiales.

¿Por qué, entonces, el interés por producir y sostener en el tiempo la publicación de un periódico? Probablemente la respuesta deba recurrir al menos a dos explicaciones. Por un lado, debemos tener en cuenta que la lectura de revistas por parte de maestros y profesores no resultaba novedosa, sino que estaba incorporada en la cultura profesional de este sector, como demostró Silvia Finocchio (2009). Se entiende que quienes querían difundir sus ideas y formar opinión entre

² Hemos trabajado con la colección del periódico incluida en el Fondo Bibliográfico Maestro Luis Iglesias Colección Especial de la Biblioteca de la Universidad Nacional de Luján. La colección cuenta con 61 números de un total de 71 que fueron publicados.

los docentes hayan apelado a este tipo de publicación. Por otro lado, debemos considerar la larga tradición de producción y circulación de periódicos como medio de expresión y difusión de las distintas organizaciones políticas.

El formato que elige Luis Iglesias se asimila en gran medida a este último tipo de soporte. Desde el punto de vista de la materialidad, está impreso en papel de diario y su tamaño es amplio. La cantidad de páginas varía entre cuatro y ocho páginas, según la disponibilidad de presupuesto teniendo en cuenta que con frecuencia afrontaba dificultades económicas, como lo indican las campañas para incrementar la cantidad de lectores, los descuentos por pago anual y los repetidos llamamientos para que los suscriptores realizaran sus pagos mediante correo postal. También la forma de distribución lo emparenta con la circulación que tenía la prensa de izquierda, ya que se entregaba a través de suscripciones o en mano, muchas veces junto con boletines gremiales.³

El periódico fue un instrumento de militancia, que no se circunscribía únicamente a la difusión escrita. Además de ello constituía un nucleamiento a partir del cual se realizaban múltiples actividades, tanto académicas como gremiales: participación en congresos, dictado de cursos, organización de jornadas y paneles. La vinculación con organizaciones del sindicalismo docente era un aspecto sumamente valorado, así como con la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, integrada por miembros que en su mayoría provenían de la UBA.⁴

Aunque las ilustraciones y fotografías son escasas, todos los números incluyen imágenes conteniendo retratos, pinturas, grabados, neoxilografías, xilografías, algunos simples esquemas pintados en

³ Entrevista realizada a Rubén Cucuzza, 27/9/2016.

⁴ Dato aportado por Raquel Gail, 26/11/2016.

carbón o en lápiz; la mayoría remite a imágenes de niñas o niños que buscan provocar una importante sensación de emoción y austeridad, así como la sencillez de los recursos utilizados y que aparecen con la firma de distintos artistas plásticos. La inclusión de estas ilustraciones podría interpretarse como parte de una intención de dar espacio y brindar a los docentes un acercamiento a expresiones estéticas y culturales que se complementan con los contenidos estrictamente políticos o sindicales. Lo mismo puede decirse en relación con la inclusión de poemas o textos literarios. En general en la portada aparece una nota central desplegada de manera extensa sobre la primera página que actúa a modo de editorial. Los temas tratados allí se inscriben en el orden de la política educativa o en la problemática sindical, lo que marca la orientación del periódico hacia este tipo de temáticas.

Nos hemos planteado más arriba el tema de la representatividad. ¿A quiénes representaba el periódico? ¿Qué posiciones político-pedagógicas tenían expresión en sus páginas? Se trata de una publicación independiente dirigida por el maestro Luis Fortunato Iglesias, que expresaba la voz de un grupo progresista, aunque heterogéneo desde el punto de vista ideológico (algunos de ellos simpatizantes o militantes de partidos de izquierda como el Partido Comunista), aunados bajo la defensa de la escuela pública en un contexto en el que se verificaba el avance de la educación confesional y privada, y comenzaba a plantearse la subsidiariedad del Estado en educación.⁵

El título *Educación Popular* expresa con toda claridad la reivindicación de la figura de Sarmiento presente a lo largo de toda la publicación, basándose en la lectura que el grupo hacía de este concepto

⁵ Hay que tener en cuenta que solo tres años antes de iniciarse esta publicación había estallado el conflicto por la "laica o libre", conflicto en el que resultó triunfante la posición a favor de la libertad de enseñanza y la habilitación para que las universidades privadas pudieran expedir títulos en las mismas condiciones que las universidades públicas. Políticamente esta resolución significó un retroceso de los sectores laicistas frente al avance de la educación confesional y/o privada.

como sinónimo de escuela única, obligatoria, gratuita y laica. Esta posición sarmientina es una marca de identidad del periódico y unifica al conjunto de colaboradores y participantes. Nos inclinamos a pensar que no se trata solo de una consigna de resistencia utilizada para oponerse a las políticas oficiales que comenzaba a poner en cuestión algunos de esos principios, sino de un ideario que el grupo sostenía con convencimiento.

La dirección estaba a cargo del maestro Luis Fortunato Iglesias,⁶ quien contaba hacia comienzos de la década del 60 con una larga trayectoria en el sistema educativo como maestro e inspector, e iniciaba una reconocida tarea como autor y conferencista. Dicha trayectoria estaba marcada por el compromiso político y social con el que había encarado su actividad docente en la Escuela Rural Unitaria N.º 11 de Tristán Suárez donde había experimentado durante veinte años propuestas pedagógicas innovadoras de inspiración escolanovista. Políticamente Luis Iglesias adhería al Partido Comunista, aunque según sus propias palabras nunca tuvo una militancia orgánica en el partido (Iglesias, 2004, p. 119). El periódico intentaba ser la voz de diferentes maestros y profesores de distintas partes del país y mantenía conexiones con variadas organizaciones y personalidades de otros países.

Muchos de los colaboradores fueron figuras destacadas dentro del campo político pedagógico en ese momento o en las décadas siguientes: Olga Cossetini, Telma Reca, Nicolás Tavela, Juan Azcoaga, Berta Braslavsky, Héctor Félix Bravo, Amanda Toubes, Risieri Frondizi, Jesualdo, Ricardo Nassif, Rubén Cucuzza, Alberto Fesquet, Alvaro Yunke, entre muchos otros. Las referencias a la enseñanza de la lectura son constantes durante todo el período de publicación de *Educación Popular*, que contaba entre sus colaboradores con especialistas en el tema y activos promotores de acciones a favor de su masificación y extensión.

⁶ Por períodos compartió la dirección con Rosa Falco y Ricardo Nervi.

Uno de los temas destacados era el problema del analfabetismo, que no aparecía presentado como una deficiencia individual o de orden estrictamente técnico-pedagógico, sino que se denunciaba como un problema estructural con causas socioeconómicas y políticas. Por otro lado, el periódico se hizo eco de la centralidad que tenía en la época el debate pedagógico referido a los métodos de enseñanza de la lectura, que se había iniciado a fines del siglo XIX con la obligatoriedad y masividad de la escuela primaria, y que se reavivaba hacia los años 60 ante la necesidad de lograr mayor éxito en las propuestas de enseñanza. En ese marco el periódico abogaba por la necesidad de sustraer la discusión de un estatuto puramente técnico para encontrar, por el contrario, una propuesta asentada en criterios científicos y en la sólida experiencia de los maestros. Para ello se apoyaba en la fisiología, la psicología y la pedagogía, que aportaban la atención sistemática y científica de los problemas de aprendizaje.

Puede observarse en el periódico un desplazamiento desde la disputa metodológico-didáctica (que está presente básicamente durante la primera mitad de los años 60) hacia la centralidad de los aportes de disciplinas como la fisiología y la psicopedagogía. El razonamiento consistía en sostener que hasta que no se supiera científicamente cómo se aprende a leer, la cuestión metodológica y pedagógica quedaría en suspenso. En esta línea interpretamos la publicación de una serie escrita por Juan Azcoaga desde 1968.

Los aportes de Berta Braslavsky y Telma Reca sobre la enseñanza de la lectura en el periódico *Educación Popular*

Nos interesa ahondar en un análisis más pormenorizado de los artículos que se refieren a la enseñanza de la lectura y para ello comenzaremos haciendo una selección según sus autores. Dado que nos proponemos relevar los debates acerca de este tema, el punto de partida consiste en identificar las distintas posiciones. Cuando comenzó

a publicarse el periódico, las dos profesoras que elegimos para desarrollar este apartado tenían una trayectoria académica sumamente reconocida, y podemos pensar que contar con su participación daba relevancia y autoridad a esta publicación en materia pedagógica.

Telma Reca había nacido en Buenos Aires en 1904 (falleció en 1979). Estudió medicina en la Universidad de Buenos Aires, se graduó en 1928 y completó su formación a través de becas que le permitieron profundizar sus estudios sobre clínica psiquiátrica infantojuvenil. Entre 1930 y 1931 realizó estudios sobre delincuencia juvenil y obtuvo el Master of Arts en el Vassar College de Nueva York. Realizó su tesis doctoral sobre delincuencia juvenil, que le valió el premio Eduardo Wilde. En 1941 obtuvo el título de médica legista.

Creó el consultorio de Higiene Mental Infantil dependiente de la cátedra de Pediatría del Hospital de Clínicas José de San Martín de Buenos Aires. Este consultorio fue pionero en la clínica infantojuvenil. Se basaba en las Child Guidance Clinics (clínicas de conducta infantil) que Reca había conocido en EE. UU., que dieron lugar a la creación del Centro de Psicología y Psiquiatría. Focalizó su investigación en los resultados de la psicoterapia en los niños y los adolescentes, y fue pionera en instrumentar la asistencia psicopatológica infantil en el nivel hospitalario.

Participó activamente en la creación de la carrera de Psicología, y llegó a ser directora del Departamento de Psicología en 1961. En ese momento creó el Centro de Psicología y Psicopatología de la Edad Evolutiva dependiente de la Universidad de Buenos Aires, que brindaba asistencia interdisciplinaria y realizaba investigación. Telma Reca fue una de las profesoras que, en junio de 1966, se opusieron a que el teniente general Juan Carlos Onganía derogara la reforma universitaria. Como consecuencia de ello, fue cesanteada junto a otros docentes de su cargo como profesora de la Universidad.⁷ A partir de entonces

⁷ En el periódico N.º 26 del año 1966 con el título “Telma Reca: una trayectoria ejemplar”, *Educación popular* le dedica una destacada editorial informando y

fundó, con algunos colaboradores, una institución privada llamada Centro de Estudios Médico-Psicológicos de la Niñez y Adolescencia.

Sus pensamientos giran en torno a una visión integral del paciente; consideraba a cada uno en toda su complejidad, biológica, médica, psicológica, económica, social y cultural, y proponía que debía ser atendido por un equipo interdisciplinario de profesionales que hacían clínica e investigación. Para ayudarnos a profundizar su pensamiento tomaremos una descripción sobre su desempeño profesional en el Departamento Nacional de Higiene, en la Dirección de Maternidad e Infancia, como jefa de Divisiones de Segunda Infancia de Niños Enfermos, Anormales y Necesitados. Desde allí Telma había elevado un informe en la década del 40 al Honorable Concejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires, donde luego de realizar un exhaustivo relevamiento de los establecimientos asilares infantiles, “propone macro instituciones ‘hogares’, recomienda la asistencia de los menores institucionalizados a escuelas comunes, ‘para garantizar el lazo social’, enfatiza la responsabilidad tutelar del estado y reclama la elaboración de un plan para ‘asistencia higiénico-social de los niños necesitados’” (Rossi, 2008, p. 141).

Entendemos que su pensamiento higienista se vincula con un concepto más general acerca de cómo la higiene mental está asociada a la higiene social, abriendo paso a una concepción que se va alejando de la perspectiva biologicista y médica, hacia aspectos más vinculados

denunciando que el día 6 de septiembre la doctora Telma Reca de Acosta fue cesanteadada de su cargo de directora del Departamento de Psicología y Psicopatología de la Edad Evolutiva de la Universidad de Buenos Aires. Los médicos, psicólogos asistentes sociales y reeducadores que trabajaban bajo su órbita renunciaron de forma condicionada en reclamo de la incorporación de la doctora. El periódico destaca en este artículo su profesionalidad, así como la posibilidad de brindarle un homenaje a tan reconocida “colaboradora permanente de la redacción” del periódico. Sostienen “que como educadores nos sentimos identificados con este atropello, a las condiciones de libertad y justicia; represión que no puede dejar de conducir a la (...) servidumbre del pueblo” (*Educación Popular* N.º 26, 1966, p. 4).

a los entornos ambientales y a los contextos sociales en relación con la atención de los trastornos de los niños y adolescentes. De alguna manera Reca inauguró debates y se la puede considerar una pionera en incorporar los aspectos contextuales, ya que en sus estudios sobre los niños combina herencia, naturaleza biológica y medio ambiente.

Sus principales obras fueron: *Delincuencia infantil en los Estados Unidos y en la Argentina* (1932) —Premio Eduardo Wilde—; *Personalidad y conducta infantil* (1937); *La inadaptación del escolar* (1944); *Psicoterapia de la infancia* (1951); *Problemas psicopatológicos en Pediatría, Psicología, Psicopatológica, y Psicoterapia* (1973).

En el periódico *Educación Popular* N.º 3 del año 1961, en la parte central, Telma Reca publica un artículo con el siguiente título “¿Qué hacer? El problema cultural de la adaptación”, donde se cuestiona qué puede hacer la escuela para ayudar a niños y jóvenes de sectores populares para entrar en contacto constructivo con un nuevo medio. Se plantea que si bien son niños y jóvenes que no viven alejados de los espacios urbanos, pertenecen a los sectores más pobres, y que, a pesar de haber transitado una escuela primaria con éxito, fracasan en la escuela secundaria. Sostiene que sus lecturas son limitadas; en sus palabras:

leen noticias de cosas o hechos muy limitados (...) aunque alguna lectura de novelas puede haberles despertado el gusto por leer. Estos jóvenes sólo concurren a la escuela porque la ven como un instrumento al servicio de un interés práctico: trabajar para ganarse la vida y entrar al mundo de la gente que tiene éxito y ocupan posiciones y cargos elevados (*Educación Popular*, 1961, N.º 3, p. 3).

Es decir, que otorga responsabilidad por el fracaso escolar a las condiciones sociales y culturales en que viven estos niños y jóvenes, y señala además que parte de la responsabilidad es de la escuela, ya que “el conocimiento en sí mismo nunca se le ha sido presentado o ha sido ‘vivido’ por ellos como experiencia o posibilidad que haya constituido

una experiencia de interés o goce” (*Educación Popular*, 1961, N.º 3, p. 3). Telma Reca advierte así cómo influyen las condiciones socioculturales en el aprendizaje escolar y particularmente en la lectura.

Sostiene estas posiciones en tiempos en que la psicología mantenía aún una fuerte visión vinculada a la clínica y al abordaje individual para la resolución de los problemas de aprendizaje. Téngase en cuenta que a fines de la década del 50 se creaban las primeras carreras de psicología (en Rosario en 1955, en Buenos Aires en 1957, en Córdoba, San Luis y La Plata en 1958, y en Tucumán en 1959).

Su participación en el periódico incluye otro artículo referido a la problemática universitaria, razón por la cual no lo comentaremos aquí. Sin embargo, aparecen participaciones de integrantes de su cátedra que presentan casos individuales de niños con problemas de aprendizaje en los que enfatizan la posibilidad de superación a partir de tratamientos psicológicos y psicopedagógicos que aborden las cuestiones emocionales. Entre ellos, “Juan Antonio, un caso de enuresis” por Berta Javkin (*Educación Popular* N.º 20-21) y “Dificultades escolares en un niño con inteligencia normal” por la doctora E. Zampol (*Educación Popular*, N.º 22). Estas participaciones dan cuenta de los vínculos del periódico con un sector de docentes universitarios. También refleja el peso que tenía la figura de Telma Reca, de tal magnitud que estas autoras se identifican como integrantes de su cátedra.

Berta Braslavsky era una figura de gran relevancia dentro de la pedagogía. Había publicado en 1952 la obra *Positivismo y antipositivismo en Argentina* producto de los debates que había presenciado durante su formación universitaria, obra que fue durante muchos años una referencia insoslayable acerca de ese tema a pesar de no haberse reeditado por decisión de la autora (Pineau, 2014, p. 13). A poco de iniciarse el periódico en 1962 vio su primera edición el famoso libro *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*, que realizaba un minucioso análisis de los fundamentos psicológicos de cada método y reseñaba las

experiencias propias iniciadas en el Instituto Argentino de Educación (IAR) del que fue una de las fundadoras y dirigió durante veinte años.

Berta Perelstein de Braslavsky era maestra desde 1930 y había cursado en un Profesorado en Ciencias Exactas de donde fue expulsada junto con su profesor Aníbal Ponce en 1936, acusada de realizar “actividades extremistas”. El caso generó un pedido de informes en la Cámara de Diputados y tuvo repercusión en algunos medios gráficos (Cucuzza, 1987). Posteriormente ingresó a la carrera de Pedagogía en la Universidad de Buenos Aires, cuando ya se había unido a la Juventud Comunista. También allí sufrió presiones por sus ideas marxistas, aunque logró continuar sus estudios y graduarse con diploma de honor (Arata, Ayuso, Báez, Díaz Villa, 2009).

En 1948 viajó a Budapest para participar de un Congreso de Mujeres por la Paz, y permaneció en París para concurrir al Instituto de Psicobiología del Niño, donde cursó estudios con Wallon. Este viaje —según recuerda— la puso en contacto con teorías no difundidas en Argentina. En 1963 asumió la cátedra de Psicología Educacional en la Universidad Nacional de La Plata convocada por Ricardo Nassif, y también fue docente en la Universidad de Buenos Aires. En ambos casos impulsó una reorientación de los enfoques médicos que venían predominando en la educación especial. La colaboración de Berta Braslavsky en revistas fue permanente, antes y después de *Educación Popular*, pero destacamos su participación en *Lectura y Vida* (1983-1984), en la que integraba el Consejo Editorial Consultivo.⁸

⁸ La actuación de Berta Braslavsky es sumamente extensa y solo hemos mencionado algunos datos al momento de iniciarse la publicación del periódico. Posteriormente fue consultora de la Unesco (desde 1969) y de la Organización Mundial de la Salud (1971), directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (1984), directora del Sicadis Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia dependiente de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, miembro de la Comisión Honoraria de Asesoramiento del Congreso Pedagógico de 1986, autora de numerosos artículos y libros, entre otras actividades. Falleció en 2008 en plena actividad.

En el periódico su participación fue muy relevante durante los años 60. Escribía con cierta frecuencia, de manera tal que durante esa década aparecieron por lo menos seis artículos centrales, de los que recortaremos aquellos que se vinculan con nuestro tema.⁹

El primero que registramos¹⁰ pertenece al N.º 2 (setiembre/octubre de 1961) y se titula “¿Cambios revolucionarios? Máquinas que enseñan a leer y escribir”. Allí se dedica a refutar las supuestas ventajas de un método ideado por el doctor Moore en EE. UU. y que fuera comentado en los diarios *La Prensa* y *La Nación* del 28 de mayo de 1961. Con un lenguaje irónico, pone en evidencia la falta de sustento científico del método y la ausencia de novedad en cuanto a algunas de sus propuestas (por ejemplo, utilizar el juego como motivador del aprendizaje). Según su análisis, la propuesta —que consistía en utilizar máquinas de escribir eléctricas en las que los niños tecleaban letras al azar y el maestro les indicaba el nombre de la letra para que la dibujaran en una pizarra— no era más que un retorno del behaviorismo que se apoya en el concepto de “condicionamiento”, con el agregado de las máquinas. Por otro lado, discute enfáticamente la idea de que pueda alfabetizarse a niños desde los dos años de edad, idea contraria a las teorías psicológicas con sustento científico que destacan la importancia del desarrollo del lenguaje oral y el lenguaje interior (alrededor de los seis años) como prerequisite para el aprendizaje de la lectura. Podemos intuir la necesidad de presentar a los maestros argumentos para evitar una fascinación acrítica con la introducción de estas tecnologías y también con la idea una alfabetización temprana, ideas que parecen estar atravesando el clima cultural de la época.

En el N.º 5 Luis Iglesias denunció su encarcelamiento en el editorial titulado “Los tanques y la pedagogía”. En ese mismo número

⁹ Existen tres artículos extensos y sustantivos sobre la enseñanza de la matemática, de los que no nos ocuparemos en este trabajo.

¹⁰ Lamentablemente no contamos con ejemplares del N.º 1.

Berta publicaba un artículo sobre los “Fundamentos psicológicos de la escuela única”. El número tuvo solo cuatro páginas; resulta significativo que este texto ocupa gran parte de la página tres, en un espacio bien visible. Allí Berta Braslavsky discute que exista contradicción entre las estructuras de sistemas educativos con escuela única para todas las clases sociales (modelo propuesto por Sarmiento inspirándose en las ideas del socialista utópico Charles Fourier) y las propuestas pedagógicas individualizadoras que se basaron en los desarrollos de la psicología de la primera mitad del siglo XX (que describe con cierto detalle). Según su planteo, el descubrimiento de la individualidad no se opone a la escuela única. Fundamenta sus conclusiones en los aportes de Wallon, quien expone dos argumentos: la existencia de instrumentos intelectuales que son necesarios para todos, y los resultados de investigaciones que demuestran que la evolución intelectual de los niños de hasta 11 o 12 años es la misma cualquiera que sea su temperamento.

A diferencia de otros artículos del periódico, la escritura asume formatos académicos, con citas y referencias a otros autores. El texto abunda en referencias a políticos, pedagogos y psicólogos cuya mención supone un conocimiento general de sus ideas por parte del lector (Fourier, Condorcet, Binet, Spearman, Claparede, etc.). El N.º 14/15 de julio/agosto de 1963 da cuenta de un panel organizado por el grupo con la participación de Inés H. Fons de Nervi como presentadora, y las intervenciones de las profesoras Celia Agudo de Córscico y Berta Braslavsky. La actividad se llevó a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras, con una nutrida concurrencia.

La presentación a cargo de la moderadora explicita el propósito del panel, que pretendía atender a la necesidad de información y de orientación de la docencia “que asiste, entre perpleja y desconcertada a un verdadero duelo didáctico cuyos protagonistas hacen caso omiso de las vigorosas corrientes de la pedagogía experimental que han

nutrido y nutren a la escuela científica de nuestro tiempo” (*Educación Popular*, 1963, N.º 14/15, p. 3).

Como puede verse, el periódico se hacía cargo de un debate que se relacionaba directamente con la práctica docente e intentaba darle respuestas a la “educación del pueblo” desde un basamento científico. Es de destacar la expresión entrecomillada, que refleja la concepción del grupo según la cual los problemas de enseñanza-aprendizaje no son solo disquisiciones técnico-pedagógicas, sino que expresan fundamentalmente fallas endémicas en el sistema educativo argentino referidas a repitencia y deserción. La exposición de la profesora Córscico no aparece reproducida en forma completa sino reseñada sintéticamente, por lo que no permite identificar a fondo sus argumentos.

En cambio, el artículo de Berta Braslavsky aparece desarrollado y firmado por su autora. Allí refuerza la idea que había expuesto la presentadora acerca la educación popular y presenta resultados de investigaciones que vienen a modificar los enfoques tradicionales acerca de la lectura. Entre ellos, cita los aportes de Wallon (de quien fuera discípula, como ya dijimos) acerca de la percepción, especialmente su cuestionamiento a la teoría de la Gestalt. Por otro lado, ubica el problema de la lectura en la relación entre lenguaje hablado y lenguaje escrito, con lo que remite a un punto clave en los desarrollos teóricos posteriores basados en los aportes de la lingüística y las teorías de la comunicación, aunque tiene la limitación de ver al lenguaje escrito como un correlato del lenguaje oral:

Las nuevas direcciones tratan de establecer la oportunidad y las normas para producir la correlación entre el lenguaje escrito que el niño ve y puede reproducir con perfección creciente desde los tres años de edad, aunque sin comprenderlo, con el lenguaje que oye y habla desde el primer año de su vida (Braslavsky, 1963, p. 3).¹¹

¹¹ *Educación Popular*, (1963), N.º 14/15.

Por último, rechaza que la verificación empírica individual de uno u otro método sirva como fundamento científico en tanto no es generalizable. Verificación empírica y fundamentación científica no son lo mismo. Para acceder a esta última hacen falta centros de investigación, tarea que pueden asumir las universidades. Su intervención no es normativa, sino que apunta a brindar elementos para que los maestros pudieran juzgar por sí mismos las ventajas y desventajas de cada método con fundamentos científicos.

En conjunto, sus artículos presentan un alto nivel de profundización filosófica, pedagógica y psicológica, con un lenguaje académico antes que periodístico. En todos vincula la necesidad política de universalizar la lectura enfatizando el acceso a la cultura escrita, con los debates pedagógico-didácticos.

Ambas mujeres se preocuparon por difundir a través del periódico al conjunto de la docencia debates internos a sus propios campos profesionales, en el mismo momento que estos estaban produciéndose en los ámbitos académicos a los que ellas pertenecían y en los que tenían actuación destacada.

A modo de cierre

Educación, política, cultura y arte recorren las páginas del periódico *Educación Popular*. Se expresan en este espacio, maestros, filósofos, médicos, psicólogos, educadores, pedagogos y sociólogos que se encuentran interesados en difundir sus ideas, sus investigaciones, así como experiencias vinculadas a la práctica áulica, de laboratorio o de gabinete psicopedagógico. En este sentido el periódico *Educación Popular* constituye una fuente que nos permite abordar nuestro objeto de estudio referido a los accesos y exclusiones a la cultura escrita y reconstruir debates de la época, así como también las posiciones expresadas por el grupo que se nucleaba en torno a esta publicación. Esto se debe a que fue concebido como un medio de comunicación dirigido a maestros y profesores, en el que se ex-

presan tanto las tensiones políticas y gremiales como los debates pedagógicos.

Sus colaboradores diversos, heterogéneos en sus formaciones y en sus distintos campos de trabajo, representan las posiciones de un grupo de intelectuales que comparten un pensamiento crítico y reflexivo, profundamente social y humanista. Muchos de ellos fueron pioneros y/o referentes destacados en el campo de la psicología, de la filosofía, de la política y la pedagogía, y lograron diseñar una trayectoria extensa en cada una de las disciplinas en las que actuaron.

El periódico nos permite ver la ubicación de los debates sobre la lectura en el marco de otros que se producen contemporáneamente. El editorial nos indica cuál era la agenda de discusión del momento y dimensionar cuál era el lugar que ocupaban los debates sobre la lectura en relación con los temas instalados como prioritarios. Como hemos intentado demostrar, la problemática del acceso a la cultura escrita tenía un espacio amplio y destacado en esta publicación.

Por el momento hemos considerado solamente los artículos de procedencia académica, tomando los aportes de Telma Reca y Berta Braslavsky. Publicar en este periódico tenía para estas autoras un sentido político; aun el tratamiento de los temas técnico-pedagógicos se inscribe en esta lógica en la medida en que los aportes didácticos y psicológicos están puestos en función de extender los alcances de la escolaridad pública y obligatoria, y combatir el fracaso escolar desde adentro del sistema educativo.

Fuentes consultadas

Periódico *Educación Popular*, 1961-1978.

Referencias bibliográficas

Arata, N.; Ayuso M. L.; Báez, J.; Díaz Villa, G. (2009). *La trama común. Memorias sobre la carrera de Ciencias de la Educación*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UBA.

- Braslavsky, B. (1952). *Positivismo y antipositivismo en Argentina*. Buenos Aires: Editorial Procyon.
- Braslavsky, B. (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Cucuzza, R. (1987). *Discurso pronunciado en el acto de entrega del premio Aníbal Ponce a Berta Braslavsky*. Buenos Aires: Ediciones Amigos de Aníbal Ponce.
- Cucuzza, R. (2011). El proyecto HISTELEA: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 45-66.
- Depaepe, M., Simon, F. (2005). Fuentes y métodos para la historia del aula. En M. Ferraz Lorenzo, *Repensar la Historia de la Educación, Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 337-364). España: Biblioteca Nueva.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Iglesias, L. (2004). *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires: Educación Paper Editores.
- Linares, M. C. (2017). Los reglamentos y la docencia: repercusión e ideas pedagógicas. En R. P. Spregelburd y M. C. Linares, *El control de la lectura. Los textos escolares bajo la supervisión del Estado Nacional (1881-1916 y 1941-1965)* (pp. 177-195). Luján: Edunlu.
- Méndez, J., Vuksinic, N. (2016). La problemática educativa argentina de la década del '60: un análisis del periódico *Educación Popular*. *Revista Temas em Educação*, 24, 58-86. Recuperado de <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/viewFile/26276/15495>
- Fernández, M. del C. y Moscatelli, M. (2008). Educación y libertad en la revista *Criterio* (1955-1958). *La Trama de la Comunicación*, 13, 225-238. <https://doi.org/10.35305/lt.v13i0.101>

- Padawer, A. (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*. Buenos Aires: Teseo.
- Pineau, P. (2014). Berta P. de Braslavsky: la utopía de alfabetizar a todos en la escuela. Presentación. En B. Braslavsky, *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura* (pp. 11-22). Buenos Aires: Unipe.
- Puiggrós, A., Bernetti, J. L. (1993). *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna.
- Reca, T, (1932). *Delincuencia infantil en los Estados Unidos y en la Argentina*. Buenos Aires: Buena Vista Editores.
- Reca, T, (1937). *Personalidad y conducta infantil*. Buenos Aires: Editora El Ateneo.
- Reca, T, (1944). *La inadaptación del escolar*. Buenos Aires: Editora El Ateneo.
- Reca, T, (1951). *Psicoterapia de la infancia*. Buenos Aires: Editora El Ateneo.
- Reca, T, (1973). *Problemas psicopatológicos en Pediatría, Psicología, Psicopatológica, y Psicoterapia*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Rossi, L. (2008). Telma Reca. En A. Leibovich de Duarte (comp.), *Ayer y hoy, 50 años de enseñanza de la psicología* (pp. 139-146). Buenos Aires: Eudeba.
- Suasnábar, C. (2009). Educación y Política: legitimidad científica e intervención política en la configuración del campo pedagógico universitario, en los años '60 y '70". En A. Ascolani, *El sistema educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía. Dilemas de su desarrollo histórico* (pp. 311-328). Rosario: Laborde.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

La Obra y la literatura infantil en el período 1960-1970: Discursos y propuestas pedagógicas

Rosana Ponce y Paula Saab

Antes era válido acusar a quienes historiaban el pasado de consignar únicamente las “gestas de los reyes”. Hoy día ya no lo es, pues cada vez se investiga más sobre lo que ellos callaron, expurgaron o simplemente ignoraron. “¿Quién construyó Tebas de las siete puertas?”, pregunta el lector obrero de Brecht. Las fuentes nada nos dicen de aquellos albañiles anónimos, pero la pregunta conserva toda su carga.

El queso y los gusanos. El Cosmos según un molinero del siglo XVI

Carlo Ginzburg, 1976

Introducción

Este trabajo forma parte de un proyecto que investiga los modos de circulación de la literatura infantil en las prácticas de lectura escolarizadas desde el nivel inicial y las formas en que se tradujeron y se traslucieron algunos debates entre el campo pedagógico y el de la producción literaria durante la década del 60.¹ Desde esta perspectiva

¹ Nuestro estudio se inserta en un proyecto de investigación más abarcador que se encuentra radicado en la Universidad Nacional de Luján, cuyo titulado es “La escolarización de la lectura inicial en el jardín de infantes y en la escuela primaria argentina (1880-1975 *circa*)”.

venimos realizado aproximaciones que nos permitan iluminar ciertos aspectos y objetos relacionados o entrelazados con las prácticas de lectura escolarizadas, tratando de apreciar también aquellos que suelen ser percibidos como poco influyentes.

En este caso exploramos una historia de prácticas de lectura en el jardín de infantes durante la década del 60. Nos limitaremos a un relevamiento de la revista de circulación docente *La Obra*, pero intentando vislumbrar el tipo de entramado que forma con los debates suscitados en este período, en lo posible comprendiéndolos en su coyuntura política y sociocultural. Indagaremos en las propuestas pedagógicas que la revista difundió entre los docentes de jardín de infantes centrándonos en la especificidad literaria infantil, sus posibles procesos de escolarización, sus persistencias y sus exclusiones. Nos preguntamos por el vínculo entre el jardín de infantes y la cultura letrada: ¿se propuso el jardín de infantes brindar explícitamente un tipo de acceso a los usos y modos de la cultura letrada? ¿Hubo prácticas de lectura en el jardín de infantes? ¿Qué literatura se incorporó? ¿Cómo se vinculó la pedagogía y la didáctica del jardín de infantes con los debates suscitados por la emergencia de la literatura infantil? ¿En qué momento se conforma un campo que puede delimitarse o definirse como tal? ¿Qué tensiones lo atraviesan? ¿Cómo se fueron conformando los cánones en la llamada literatura infantil del período estudiado?

Estas preguntas habilitan una búsqueda de enlaces relevantes entre libros infantiles, en cuanto producciones de literatura infantil, con concepciones de infancia y su relación específica con perspectivas socioculturales y modos de escolarización infantil enmarcados en tendencias o corrientes pedagógicas de la época. En el tratamiento de la lectura en la escuela se distingue una línea pertinaz que durante mucho tiempo pareció indiferente a los cambios: la pedagogía de los valores. La literatura para niños tendría la función de inculcarles valores con criterios directos y claros que les permitieran diferenciar

el bien del mal. En esencia, no puede desvincularse el estatuto del género de una cuestión de poder.

La llamada ‘literatura infantil’ constituye un universo estético, ideológico y social en situación de beligerancia, pues en él compiten adultos y niños dentro de un estatuto absolutamente asimétrico e inequitativo. Dicha instancia beligerante se manifiesta en los sucesivos cruces sociales, educativos, ideológicos, culturales inherentes a toda la comunidad organizada que ha luchado a lo largo de su existencia, es obvio, por mantener una de las formas posibles de Poder. No será posible arribar a un equilibrio en este entrecruzado de relaciones en tanto y en cuanto las voces de los mayores adultos determinen, desde el inicio del encuentro, quien tiene la palabra (Díaz Rönnner, 2011, p. 201).

Durante los años 60 se producen virajes importantes en estas cuestiones. Entre otras cosas, se intenta redefinir la literatura infantil. Un persistente modelo implícito que articulaba de forma “natural” ciertos criterios socioculturales con los contenidos y las formas literarias que se pensaban adecuadas para el público infantil empieza a resquebrajarse. Respecto a la producción de textos literarios destinados a los más pequeños, podemos hablar de un tiempo bisagra. Los debates no se limitan a los especialistas en letras, profesores, críticos culturales o escritores, sino que se amplían hacia otros profesionales como los psicólogos, los licenciados en ciencias de la educación, los psicopedagogos y los maestros.

Si bien las polémicas acerca del género infantil tuvieron inicio antes de los 60, fue a partir de esta década que se evidenciaría una marcada tendencia a su divulgación. De modo que nos encontramos en un período fecundo en la discusión, y nuestro propósito a largo plazo es estudiar estos debates desde una perspectiva más extensa que involucre también las transformaciones sustanciales en la literatura latinoamericana que se estaban produciendo en ese período.

La *literatura infantil* se concibe como tal solo de acuerdo con los criterios que definían o definen a la infancia y referidos a un destinatario cuidadosamente delimitado. Desde este lugar se sugieren textos como propios para determinadas edades, siguiendo criterios de gradualidad fundados en dos normas que aparecían inescindibles: ir de lo simple a lo complejo y de lo real/cotidiano a lo irreal/fantástico. La escolarización de los textos de literatura infantil se ajustó explícitamente a las pautas establecidas por la psicología evolutiva o a ciertos valores y contenidos que se consideran indispensables para educar a la niñez. El debate que se suscitó en los años 60 cuestionó precisamente estos supuestos y socavó la idea de una estética propia de lo infantil.

La autora Lidia Blanco (2007) afirma que ya se percibía cierta preocupación por definir la literatura infantil en la posguerra.

La idea que se tiene en la actualidad sobre la “literatura infantil” se fue gestando al calor de la historia y algunos acontecimientos marcaron más decididamente el concepto sobre su función en la primera infancia. La segunda guerra mundial (1939-1944) movilizó intensamente la preocupación acerca de las características que debían reunir los libros infantiles para contribuir de alguna manera a formar seres humanos comprometidos con el respeto por la vida como concepto básico para evitar otras guerras en el futuro (p. 2).

La autora reconoce que es en la década del 60 cuando se producen rupturas en el campo literario orientado hacia la infancia.

La década del 60 representó una profunda revolución intelectual en el concepto del vínculo del niño con el libro de literatura. La valoración del pensamiento fantástico infantil en el campo de la pedagogía y la psicología, permitió revisar la función de la lectura de literatura en la infancia. La nueva mirada produjo un desplazamiento del didactismo que había caracterizado la primera mitad del siglo y que otorgaba al texto literario la función de “enseñar algo útil” (p. 4).

Teniendo en cuenta estas notas sobre la etapa en estudio, nos proponemos entrever algunos rasgos que posibiliten dar cuenta de esos nuevos entramados en torno a la literatura infantil. Trataremos de inferir cómo intervinieron o cómo operaron en las propuestas didácticas o en los principios pedagógicos que se desplegaban desde una de las publicaciones de prensa docente con más repercusión en la época. En este sentido, destacamos el rol protagónico de la prensa docente —más específicamente, de las revistas— para la comprensión de la literatura como *una práctica social formativa* (Delgado, 2014). Desde las mixturas culturales, estéticas, educativas y sociopolíticas que traccionan los debates de estos años, se irá configurando una matriz de lo infantil donde se fijaron espacios, tiempos, franjas etarias, objetos, comportamientos, etapas evolutivas, etc. Dispondremos el trabajo a partir de una breve descripción de *La Obra* en el contexto de los años sesenta, seguida de algunas consideraciones sobre las tensiones en el canon literario latinoamericano en la época que nos ocupa.

Algunas tensiones en la educación de los 60

A finales de los años 50 y principios de los 60, las cifras del fracaso escolar, el agotamiento de los modelos fundacionales y los cambios culturales inauguraron una nueva etapa en los debates pedagógicos y didácticos. El proceso de modernización cultural que comienza en la Argentina con el gobierno de Arturo Frondizi (1958-1962) refleja las tendencias mundiales de la posguerra y la estratégica expansión del Estado benefactor. En América Latina, la aspiración desarrollista de modernización social se proponía la transformación de la estructura económica y sociopolítica precedente. Se trataba de contrarrestar la influencia de la Revolución cubana y —en el caso argentino— de exterminar la impronta de corte peronista configurada en la época anterior. Es un período caracterizado por un crecimiento demográfico significativo y de alta concentración de sectores medios urbanos. En esta época se prioriza el conocimiento científico como recurso funda-

mental para el desarrollo económico y social. Se intensifica el vínculo entre ciencia y universidad. La investigación educativa de orientación filosófico humanista fue desplazada hacia un modelo de indagación más empírico, cuantitativo y sistemático. En un claro proceso de declinación del “pedagogo humanista”, emerge el “especialista en educación”, cuyo asunto es el aspecto técnico-instrumental de esta nueva racionalidad aplicada a la transformación social. Los aportes de la psicología experimental, la pediatría y la estética impactaron en la construcción de un nuevo discurso sobre la infancia. Nuevamente la escuela es garante de la alfabetización masiva, en un período histórico de altos índices de sobreedad y repitencia escolar.

La lectura era considerada un factor de progreso que, no obstante herencia del siglo XIX, contrasta con la sistematización de cierta idea de peligrosidad “textual” que a partir de los años 60 se materializa en las derivas autoritarias con un perfil intervencionista y disciplinador. Se instalaba entonces un persistente operativo de sospecha, control y censura sobre materiales de prensa y literatura de circulación impresa, cinematografía, radiodifusión, música, espectáculos públicos, etc. Se proscribieron todos los textos e imágenes vinculados al peronismo en un intento de erradicación simbólica y política (Decreto ley 3855/55). Sin embargo, en continuidad con el período anterior, los libros de lectura se incorporaron como género literario singular en condiciones ciertamente estables. Las posiciones del espiritualismo, en esta época, encuentran en las ideas del existencialismo sartreano un influente contradictor, que definirá un nuevo frente polémico en la tradición intelectual argentina. Las críticas al espiritualismo enfatizan

la densidad del enraizamiento de los seres humanos en una realidad compleja, viscosa, inexorable, que no puede ser eludida mediante las ensoñaciones del espíritu o las fugas de las llamadas ‘almas bellas’ de su condición terrenal y de las miserias de su época (Terán, 2015, p. 266).

En los años posteriores al derrocamiento de Perón, se multiplicarán las aspiraciones teóricas por desentrañar al “peronismo” y se radicalizarán aún más las posiciones, en franca proporción con el incremento de la censura y la represión ejercida por la denominada “Revolución Libertadora”. Las sucesivas relecturas del “fenómeno peronista” fueron provocando fisuras importantes, tanto en las filas liberales como en las socialistas, generando posicionamientos que con el tiempo se han vuelto consustanciales a la política argentina contemporánea. Los debates sobre el estado de disponibilidad de las masas sometidas al líder, su contraste con el origen inmigrante y propenso a las ideas de izquierda, estuvieron en tensión con acontecimientos de gran impacto, como “la noche de los bastones largos” (1966) o las acciones del “Cordobazo” (1969) que, coronando el fin de los ‘60, impulsará, además, el fin de la dictadura de Onganía.

La situación de los jardines de infantes adopta características particulares. A partir de la década del 60, pese a que el jardín de infantes sigue siendo optativo, se produce un crecimiento matricular impulsado por el despliegue de la gestión privada, dada la falta de cobertura del Estado. Por otro lado, los cambios e innovaciones pedagógicas de esta década marcan un giro de 180 grados respecto al trabajo pedagógico y didáctico en el interior de las salas de jardín. La pedagogía infantil más tradicional representada por Fröebel y Montessori fue puesta en discusión por un grupo de maestras como Hebe San Martín de Duprat, Cristina Fritzsche, Soledad Ardiles de Stein, que cuestionaron los espacios, mobiliarios y dinámicas pedagógicas en el interior de las salas de los jardines de infantes. Propiciaron la construcción de los *rincones*, el *juego-trabajo* (que contemplaba la distribución y circulación simultánea del juego de los niños) y propusieron un desplazamiento del esquema de la actividad dirigida por el maestro hacia la descentralización de las propuestas pedagógicas con un foco en las situaciones educativas emergentes.

Estas innovaciones en el jardín de infantes, así como sus pronunciadas diferencias con el formato escolar, lo distanciaron aun más de la escuela primaria. Se hizo necesario repensar el pasaje a la escolaridad primaria buscando otras maneras de articulación. En 1968, Fritzsche y Duprat, publican el libro *Fundamento y estructura del Jardín de Infantes*. Aunque representó una profundización de la etapa psicologizada de la educación inicial, supuso tal discontinuidad respecto al funcionamiento tradicional que, para varios autores, en este nivel, la escuela nueva llega realmente a la Argentina recién en los años 60.

Nótese que, pese a que en los documentos oficiales el jardín de infantes se denomina preescolar, las autoras mencionadas prefieren hablar de *preprimaria*. Esta expresión marca solamente que antecede a la escuela primaria. Podemos suponer que así se evitaba hablar del jardín de infantes como algo anterior a la escolaridad. La psicologización de lo educativo no fue, por otra parte, exclusiva del jardín de infantes: los aportes de autores como Piaget, Erikson, Spitz, Gesell, Wallon, tuvieron fuerte repercusión en textos, circulares y lineamientos pedagógicos de la época para niveles superiores. En menor medida, también llegaron los aportes del psicoanálisis con Freud y Winnicott. Por otro lado, las experiencias generadas en la alfabetización de adultos aportaron nuevos elementos pedagógico-políticos, una práctica en la que se destacaron movimientos políticos juveniles y sacerdotes tercermundistas deudores de la teología de la liberación. Todas estas ideas y prácticas ofrecían un marco para reconceptualizar y repensar la alfabetización inicial desde otros sentidos.

Los modos textuales considerados literatura o literarios han estado siempre presentes en las prácticas pedagógicas del jardín de infantes, pero hubo diferentes modos de otorgarles sentido. Incluyeron desde la motivación moral hasta la función de ampliar el repertorio lingüístico, favoreciendo la expresión y promoviendo otros registros para la comunicación que fueran más allá del consuetudinariamente

codificado en la oralidad. La permanencia histórica de la literatura en las salas del jardín de infantes se materializó sobre todo a través del cuento y la poesía. Hay que tener en cuenta que esta institución educativa moderna, nacida con la pretensión de escolarizar a los más pequeños, se configuró al calor de las críticas a la escuela primaria, con métodos y concepciones pedagógicas novedosas. Una de ellas consistió en concebir a la literatura en relación con el arte y la expresión, dándole un lugar destacado en las prácticas pedagógicas.

La influencia fröebeliana introdujo la narración de cuentos como una actividad cotidiana. La disposición didáctica bajo la forma de “asuntos” se vinculaba a un enfoque tradicional de la educación cuyos fines aspiraban a desarrollar en los niños determinada identidad sociocultural para integrarse de modo armónico al mundo. En consecuencia, el mandato de los jardines de infantes no se redujo solo a lo educativo sino también a su función socializadora, formadora de hábitos y valores considerados incuestionables. La teoría de aprendizaje que subyacía en este enfoque era de raigambre sensual, empirista. Se suponía que el aprendizaje surge de un estímulo exterior que es captado por los sentidos. Con el advenimiento de la primera fase escolanovista, aproximadamente durante las décadas del 20 y 30 del siglo XX, se pone de manifiesto una renovación pedagógica que hizo hincapié en lo expresivo.

La literatura se instaló, en consecuencia, en un lugar privilegiado, concebida como arte, y para fomentar en los alumnos la expresión creadora y la sensibilidad estética. Brevemente, podemos señalar que la función que se le adjudicaba a la escuela, desde la tendencia escolanovista, era la de preparar a los niños para la vida, entendiendo que deben educarse en un clima de cierta libertad y autonomía individual. Se entiende que el progreso va unido a formas de socialización más democráticas, creativas y activas. Se privilegia el aprendizaje a través de la experiencia directa. Se supone que las condiciones de este

aprendizaje consisten en el desarrollo madurativo y singular de cada niño a través de propuestas educativas significativas o que despertan su interés o bien que lo induzcan a buscar soluciones creativas a determinadas situaciones problemáticas. Con estos aportes pedagógicos, empiezan a configurarse algunas de las “estructuras didácticas” de la educación inicial. Se intentará integrarlas en áreas o centros de interés que nuclearán actividades y objetivos. Comienza un largo período, bastante ecléctico metodológicamente e inspirado en referentes rectores como Montessori, Decroly, las hermanas Agazzi, etc. Se profundiza el desplazamiento de la pedagogía a la psicología y en el caso de los libros para los niños, aparece la edad como indicador principal en la selección de los textos. Las prescripciones por edad y la definición de intereses infantiles se apoyaban en la “observación” del niño y sus pautas de desarrollo evolutivo.

En los 60, se profundizaron los estudios provenientes del psicoanálisis que se distinguieron por su matriz crítica y experimental; los trabajos de Langer, P. Rivière y E. Giberti, entre otros, propusieron categorías para delimitar “lo nuevo”, que, en el marco más amplio de las incursiones en las ideas del estructuralismo, el marxismo, el existencialismo y el empirismo, constituyeron una parte significativa del afán modernizador de la época. De manera particular impactaron las implicancias de las experiencias de Giberti (*Escuela para padres*, 1958) en la producción de interrogantes acerca de la niñez en el contexto familiar, que rápidamente se extenderían al ideario de la educación inicial intentando promover la reflexión sobre la herencia autoritaria de la educación tradicional. Aunque las concepciones de infancia hayan mutado a lo largo de la primera parte del siglo XX, hay matrices que muestran gran persistencia y perduraron casi inmutables en el tratamiento de textos literarios destinados al público infantil. Abordaremos estas oscilaciones en la propuesta literaria de *La Obra*.

Consideraciones sobre *La Obra* y su propuesta literaria

Para este período, *La Obra. Revista de Educación*, contaba con treinta y nueve años ininterrumpidos desde su primera publicación. La revista fue fundada en 1921 y mantuvo su vigencia a pesar de los vaivenes en la historia social y política de nuestro país. La única interrupción fue en 1977, año en que no se editó. Desde sus inicios fue creada como publicación educativa mensual; fue la primera y la de mayor duración en el tiempo en este rubro. Cada año se agrupaba en una secuencia continua de propuestas que se extendían por un período que abarcaba desde marzo a noviembre. El origen de la revista fue la iniciativa de docentes egresados de la Escuela Normal Mariano Acosta de la Ciudad de Buenos Aires.

Si bien en los primeros tiempos la cultura normalista y positivista tenía profunda vigencia y en sus páginas era posible encontrar artículos de Rodolfo Senet y Víctor Mercante, la revista asumió rápidamente los postulados del movimiento de escuela nueva y los tradujo en términos de prácticas de enseñanza (Finocchio, 2009, p. 93).

Teniendo en cuenta su largo período de presencia en el medio educativo, cabe destacar la flexibilidad de los editores para adaptarse a diferentes contextos sociohistóricos. Tuvo períodos de circulación masiva y fue notable la predilección de los docentes argentinos por la revista, en la que se difundieron debates, programas, planificaciones didácticas, todo ello vinculado a la educación argentina. Fue una publicación educativa no oficial que dependía del propio interés de los docentes para su permanencia en el mercado editorial.

A partir de los años 50 la revista se compraba en los puestos de diarios o por suscripción anual. Inicialmente cada ejemplar contenía alrededor de 100 páginas; para 1960 esta cantidad disminuyó a 64. La ilustración de la tapa de los volúmenes correspondientes a 1960 posee un color que varía en los distintos volúmenes. La imagen es de tipo alegórico y coloca en un primer plano a tres hombres representando

el trabajo con un hacha (son modelos masculinos idealizados y con el torso desnudo), una rueda y un yunque sobre el que se posa una paloma blanca que mira en la misma dirección; en un plano menor hay una mujer con un bebé en brazos y a su lado, un niño con delantal y libros debajo del brazo. Todos miran hacia una escena histórica, ubicada en el plano de fondo, con un cabildo y una plaza cubierta de hombres y mujeres con paraguas. Debajo de cada plano se colocan las fechas con un tamaño proporcional a cada escena: 1960 y 1810 respectivamente. Cortando ambas escenas por el lado superior, aparece el fragmento de una bandera flameante. La figura sugiere que estos personajes son hombres y mujeres en son de paz, empeñados en la construcción de un futuro común, contemplando con respeto y hasta devoción el pasado “revolucionario”, los orígenes de la nación. Las portadas adoptarán diversas imágenes en el transcurso de esta década, siempre variaciones sobre este tema. Observamos dibujos alegóricos referidos a las fechas patrias y sus próceres, diseños figurativos y fotografías de diversas escenas escolares.

En el interior de la revista, todas las notas editoriales reivindican el espíritu escolanovista con aires de *regeneracionismo* y reconocimiento por las luchas pasadas:

Era la aurora de los tiempos nuevos. Las viejas concepciones filosóficas que inspiraban nuestra organización escolar, estaban en crisis, pero nuestra escuela permanecía anquilosada en sus formas tradicionales, encerrada en la construcción maciza de una sólida estructura de la cual había huido el espíritu creador que un tiempo la animara. LA OBRA vino a romper esa quietud somnolienta, pero no con estruendosos procedimientos revolucionarios que sólo son, a la postre, un estremecimiento epidérmico, sino con la prédica honda, serena, razonada que lleva a poner en la labor cotidiana la voluntad de una conciencia creadora, con lo que se quiebra la rutina y se logra una transformación a la vez profunda y permanente.

Dos cosas eran absolutamente indispensables en ese momento: que el maestro volviera a pensar los problemas educacionales y entrara dentro de su propia obra educativa para vitalizarla; y que ese mismo maestro rompiera el aislamiento egoísta en que hasta entonces había vivido y se uniera solidario a sus colegas, con sentido gremialista, para que el magisterio de la República tomara conciencia de su existencia como gremio y sentido de su responsabilidad colectiva (*La Obra*, 1960, tomo XL, N.º 569, Vol. 1).

La revista tenía su propia editorial y sus notas reflejaban la aprobación, el consenso o el rechazo a las políticas educativas del momento y a los funcionarios de turno. Una de las constantes de *La Obra* fue la defensa de las condiciones de trabajo y de la trayectoria docente. La revista apoyó las luchas por la reglamentación de las licencias, los traslados, la supervisión, el presupuesto, el equipamiento, etc. Fue, como ya señalamos, ferviente difusora de las ideas de la Escuela Nueva estableciendo todo un programa de estrategias didácticas comprometido con la formación docente y la renovación de la práctica áulica cotidiana. Además de las secciones previstas incorporó también material didáctico, tareas de investigación educativa, diseños didácticos para maestros y varias páginas destinadas a la publicidad de librerías y mobiliario escolar. Para resumir la descripción, distinguimos dos etapas en este período. Una primera —1960 a 1965— caracterizada por rasgos de continuidad con el período anterior en cuanto a la edición y contenidos, y una segunda etapa —1966 a 1969— conmovida por los cambios en la definición del género infantil.

Para las publicaciones correspondientes a los primeros años de la década, la revista continúa con la misma división por secciones que en la etapa anterior (hacia fines de la década cambia radicalmente la estructura de esta organización). Los temas que permanecen fijos en el Sumario son cuatro: Redacción, De nuestra realidad escolar, Hablan los maestros y La escuela en Acción. Particularmente

nos interesan las notas editoriales del primero, del que obtenemos el estado del debate entre educación y política, y del último, que, en su división interna, nos propone *Sugestiones para el trabajo diario*: Desde el Jardín de Infantes hasta el Sexto Grado, y que obedece a las clases y al orden estrictamente didáctico. Las únicas ilustraciones que se exponen en el interior de la revista son orientativas del trabajo docente y ejemplifican modelos de dibujos sobre temas variados (objetos, animales, plantas, escena de campo o de ciudad, el sistema solar, etc.), instrucciones para plegados de papel, pequeños mapas, etc. La idea central de la revista es la propuesta de un programa anual de planificaciones didácticas, es decir, un ciclo lectivo completo con entregas mensuales.

En la sección *Sugestiones para el trabajo diario* se describen extensas secuencias de actividades de carácter orientativo para auxiliar al maestro. La herencia escolanovista de la revista se alternó con las críticas a las prescripciones oficiales; se propiciaron la articulación entre disciplinas, la experiencia de aprendizaje centrada en el niño y la integración de diferentes temas. También ofrece detalladas referencias para los maestros que recién se inician, abundando en explicaciones que van desde los contenidos teóricos de la psicología evolutiva hasta los criterios de la planificación didáctica.

Para nuestro trabajo, interesa el tratamiento de los textos ligados a la literatura infantil. En este caso, podemos observar cuatro tendencias. En primer lugar, los cuentos tradicionales. Allí hay una recomendación a la lectura de este género, con indicaciones para adaptarlo a las dos franjas etarias comprendidas en el jardín de infantes —tres a cuatro años, “los más pequeños”; y cinco a seis años, “los mayorcitos”—. En segundo lugar, los cuentos prescriptivos que están relacionados con la formación de hábitos. Este sería un expreso objetivo del Consejo Nacional de Educación manifestado en los *Fines de la educación preescolar y programa sintético para los jardines de infantes* (CNE, 1961). En este

caso, observamos una cantidad significativa de cuentos breves y pequeñas narraciones para educar en las normas y los hábitos de convivencia. La mayoría de estos cuentos son acompañados de orientaciones para el maestro y de posibles actividades derivadas, con exhaustivas indicaciones que involucran alternadamente actividades prácticas, música, trabajo con el cuerpo, todo con el fin de reforzar el hábito que debe ser internalizado. En tercer lugar, los cuentos improvisados por la maestra, y, finalmente, las conversaciones. Según señalaban, las conversaciones espontáneas de los niños también son terreno “para permitir que el niño *cuente* sobre su hogar y su familia, sus juguetes, etc.” (*La Obra*, 1960, Vol. 9); la cursiva es del original. La actividad del relato aparece destacada en la revista y en general está asociada a las actividades asistenciales (horario de cambiado, lavado de manos, etc.).

Las referencias a los cuentos prescriptivos son las más abundantes en todos los volúmenes de este año. Encontramos pervivencias del viejo debate instrucción-educación, donde además se ubica la función del jardín de infantes: “Recordemos que el jardín de infantes no es una escuela en pequeño, sino el primer peldaño que conduce a la escuela. Nuestros niños no recibirán instrucción, sino iniciación hacia todas las actividades” (*La Obra*, 1960, Vol. 9). La iniciación a las actividades se proyecta desde un criterio distante a la perspectiva de la instrucción, enfatizando en su carácter introductorio (la revista utiliza indistintamente ambos términos: jardín de infantes y preescolar). Es interesante marcar cierta resonancia de debates que se dieron en la época en torno al reemplazo del término preescolar por el de jardín de infantes comprendiéndolo con una institución escolar que integra el sistema educativo, que tiene sus propios fines y una notoria tendencia expansiva en la matrícula escolar. Del mismo modo ocurrirá con los acercamientos a la cultura escrita.

En términos didácticos, la metodología y las estrategias de enseñanza fueron a menudo coincidentes con las propuestas de la esco-

larización primaria: acciones de memorización, trabajo con moldes, dramatizaciones, etc. Observamos un movimiento de oscilación con los modos y los medios tradicionales de transmisión en la exhaustividad disciplinaria de sus contenidos, y en la minuciosidad prescriptiva desde sus abordajes metodológicos.

Sin embargo, la matriz escolanovista se manifiesta en un fuerte acento en la participación activa del niño en las propuestas pedagógicas, y esto sugiere una flexibilidad —al menos discursiva— en la dinámica escolar. Hemos observado esta influencia en el énfasis constante en la actividad espontánea del niño, en el respeto por su individualidad irrepetible, en el maestro que guía y encauza, la admisión de cierta flexibilidad en los horarios, el énfasis en la didáctica “No interesa tanto lo que los niños hagan, sino cómo lo hagan” (*La Obra*, 1960, Vol. 9), la observación aguda de los niños por parte de los maestros, el centro en el interés del niño. Los elementos tradicionales los advertimos fundamentalmente en el énfasis en la enseñanza de valores a través de la lección moral presente en los relatos, cuentos, poesías, historias, etc. La enseñanza tendrá un fuerte sustento en lo afectivo-emocional para incorporar las normas de respeto, solidaridad, responsabilidad, etc. con apelación al elemento moral: “Toda adaptación social implica una enseñanza moral” (*La Obra*, 1960, Vol. 9).

Por otro lado, se presenta un completo e intenso cronograma diario en el que observamos indicadores de la planificación minuciosa, los horarios, pautas de comportamiento, etc. Se verifica entonces una persistencia en las fórmulas de cortesía, en las reglas de urbanidad. Recordemos que se trata de un género que se remonta tan lejos como al siglo XVI, si contamos entre sus representantes al notable libro de Baldassare Castiglione (traducido por Boscán), *El cortesano*, y que ya en sus formas burguesas tuvo en el famoso *Manual de urbanidad y buenas maneras* del colombiano

Manuel Carreño (1875) su expresión decimonónica más exitosa en América Latina.²

Esta persistencia, decíamos, se observa claramente en la abundancia de los materiales recomendados a la escuela por *La Obra* hasta muy entrados los años sesenta. Se trata de la versión contemporánea de una modalidad educativa centrada en el disciplinamiento del cuerpo, en la vigilancia, en la contención y la obediencia, como han mostrado repetidamente muchos trabajos inspirados en la obra de Michel Foucault (1976).

Transcurrido el año 1966, nos encontramos con algunas diferencias en el Sumario. Se añaden las secciones de Actualidad científica, Encarte (conocimientos matemáticos) y títulos que varían según la filiación temática (usos del pizarrón, medios audiovisuales, las edades evolutivas de los niños, etc.). En este período, encontraremos la utilización indiscriminada de los Centros de Interés, Centros de Correlación y Unidad de Trabajo previstos en el apartado de Jardín de Infantes. Alude a modalidades de planificación interdisciplinaria que coinciden en una perspectiva de la totalidad. Se tratan aspectos de la realidad a partir de unidades temáticas que relacionan diversas disciplinas (por ejemplo, “El barrio: se abordarán las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales, el lenguaje, etc.”), contrarias a las formas fragmentarias de transmisión de saberes propias de la escuela tradicional. Las Sugerencias para el docente permanecen expuestas en el mismo formato que al comienzo de los 60. Los criterios para la selección de los temas a través de los Centros y de las Unidades son variables; el maestro puede iniciar las actividades a partir de un “emergente” originado en el grupo de niños, o bien, prever el tema mediante la planificación. En este caso, las orientaciones de la revista se inclinan por una planificación flexible, disponible al surgimiento

² El manual de Carreño se ha seguido publicando y adaptando hasta años muy recientes.

de temas espontáneos. Los temas deben incorporar la realidad inmediata del niño:

Se comenzará por los objetos y circunstancias íntimamente ligados a lo cotidiano, a sus sentimientos e intereses: el hogar (o la familia); el Jardín y la Escuela; los vestidos; los animales; las plantas; el barrio, etc. Progresivamente se abordarán otros sectores de la realidad circundante (*La Obra*, 1968, p. 172).

Los cuentos se desarrollan dentro de estas unidades y/o Centros de Interés. Se describe una secuencia narrativa en la que se contempla: a) el relato de la experiencia directa, enfatizando en hábitos de escucha (silencio, tranquilidad, concentración, atención, paciencia –espera del turno-); b) participación colectiva (alentando la desinhibición); c) hábitos de cortesía a través de la imitación de lo que observaron en la experiencia (por ejemplo, del almacén); d) conversación acerca de la construcción en el aula de la escena observada (ubicación, detalles de la instalación, lista de objetos y herramientas, usos, etc.); e) conversación sobre el impacto de la experiencia en la vida cotidiana; g) relato de cuentos simples que sistematicen la experiencia observada (el almacén: “historia, procedencia y transformaciones que sufren las mercaderías que vende el almacenero”).

Las actividades vinculadas con la narración son una constante en *La Obra*. En este último período son frecuentes las notas editoriales y artículos dedicados a la recomendación literaria. El objetivo de la lectura es favorecer la construcción de un vínculo afectivo con el libro, que el niño pueda “estimarlos y hasta manipularlos”. Se trata de “aflojar las inhibiciones que lo torturan y lo convierten en un manojito de nervios, de parlar incongruente y tartajante”. La frase revela que el libro puede o debe contribuir a cierta dulcificación del carácter, quizá también a su docilidad, afinando el comportamiento social o comunicativo. Se piensa que la incorporación de la lectura debe tener un lugar prominente en la educación. Se parte de la idea de que “el niño

no es indiferente al lenguaje artístico”. Las propuestas pedagógicas deben incluir cuentos, canciones, leyendas, romances del folclore nativo y universal para los más pequeños y obras narrativas para los más grandes. Advierten, además, que los niños sienten pasión por “lo anecdótico, lo dramático, la acción y la vida palpitante”. También aluden al “buen gusto” para la selección de fragmentos de poesías. Recomiendan la “lectura en voz alta, comentarios de párrafos, síntesis y paráfrasis”. La biblioteca debe ser accesible a todos los niños: el libro es un actor cotidiano. Diferencian entre libros de recreación y libros específicos. “La misión de la escuela no puede cumplirse sin el libro”. En alguno de sus volúmenes, recomienda a los docentes la lectura de *El cuento y su hora*, una obra de José Guillermo Huertas (1969), en la que se reivindica el rol docente en el cultivo de la “elevación espiritual” y la preocupación por combatir la rutina y renovar la escuela.

A pesar de esta centralidad del libro, las propuestas de lectura de esta época continúan siendo auxiliares de determinados temas. Observamos una preponderancia del dispositivo narrativo con fines utilitarios y funcionales a las propuestas pedagógicas. En tal sentido, la orientación del contenido conserva siempre un mensaje moralizante, a modo de lección o moraleja que es justificada a través de protagonistas que evidencian comportamientos sociales negativos (por ejemplo, el niño desobediente, el maltrato a los animales, el descuido de las plantas, el niño haragán, el niño egoísta, etc.). Otras veces, los cuentos se utilizan para introducir elementos de manualidades (los lápices, moldes, etc.). A partir de 1963, la revista incorpora suplementos de carpetas didácticas que, a través de la Editorial Gramilla, realiza descuentos a los docentes.

Otro punto de considerable relevancia es la introducción de clásicos modernos como Federico García Lorca y autores contemporáneos de reconocida trayectoria como María Elena Walsh. De esta autora, se utiliza la canción *La Mona Jacinta* para el trabajo con el Centro de In-

terés “El circo” propuesto en el volumen seis del año 1968. Para el año 1969, nos encontramos nuevamente con la autora a través del cuento *Una princesa, su papá y el príncipe Kinoto Fukasuka*, en el que se contempla su relato sin vinculación con ninguno de los ejes propuestos por el Centro de Interés “Los transportes”. También hay continuidad en la incorporación de clásicos, pero con más flexibilidad en el elemento fantástico y/o dramático. *Pedro y el lobo*, el cuento musical del ruso Serguéi Prokofiev (1936), es introducido en mayo de 1968 (volumen cinco) a través de una adaptación de Lino A. de Sierra en el marco de la Unidad de Trabajo “Nuestros amigos los animales”. El relato conserva los aspectos más dramáticos del original. Se sugiere a los maestros el trabajo con sinónimos, el uso de onomatopeyas, ejercicios de imitación de animales y, finalmente, la confección manual de títeres con los personajes. Un dato curioso de esta actividad es que presenta como una propuesta el acompañamiento de la narración con las hojas de la partitura musical del cuento. Tomamos este ejemplo para visualizar los procesos de hibridación de las posibilidades didácticas. Consideramos estos últimos ejemplos como un tímido viraje de la revista hacia nuevas formas de lectura. No obstante, el discurso innovador de la época, no encontramos formas puras, sino mixturas con énfasis en formas más tradicionales o más innovadoras según los períodos.

En los márgenes del canon

Durante la mayor parte de la década predomina entonces un modelo instrumental de lectura dirigido explícitamente a la adquisición de hábitos y a la transmisión de valores morales. Aunque existe un uso discreto y controlado de la fantasía, el modelo se sustenta en lo que Montes (2001) ha llamado el *corral de la infancia*, concebido como un círculo protector, un círculo de inmunidad, que construye en torno al niño un cierto universo infantil ajeno al vuelo imaginativo, a las emociones problemáticas o al conflicto social.

Podemos señalar que la creación del CEAL³ en 1966, sus *Cuentos de Polidoro*⁴ en 1967 y *Cuentos de Chiribitil*⁵ en 1976, junto al primer evento de literatura infanto-juvenil en 1969, inauguraron un período de revisión, ruptura y transformación del canon literario infantil. A partir de aquí, se detectan en *La Obra* cambios de énfasis, el *qué* leer impacta en el *cómo* leer. Hemos identificado en la revista un inestable espesor en estos discursos, que se ensanchan o se estrechan según el tipo de vínculos que establecen con el canon literario y de acuerdo con dos períodos diferentes, ubicados respectivamente al inicio de la década y a finales de la misma, a partir de 1967. Nos interesa en particular lo que este campo conflictivo deja entrever, teniendo en cuenta que se trata de un período muy rico en la redefinición de modos, formas, prácticas y criterios para habilitar el acceso a la cultura escrita desde el jardín de infantes.

Los convulsivos años 60 cambian las estructuras narrativas de la literatura infantil. Se incorporan elementos fantásticos y otros diversos de la trama social, así como también se renuevan las ilustraciones. Se estaba reconfigurando un cierto consenso, tanto mercantil como académico, sobre el valor o bien sobre lo que es o debería ser considerado literatura. Las bases del canon literario infantil se vieron

³ El Centro Editor de América Latina (CEAL) fue creado en 1966 y dejó de funcionar en 1995. Boris Spivacow -su creador- consideró al libro como una necesidad básica: "Más libros para más". Llegó a publicar 78 colecciones y alrededor de 5000 títulos. Spivacow muere en 1993.

⁴ Los *Cuentos de Polidoro* fueron dirigidos por Beatriz Ferro y posteriormente por Susana Bahamonde. El contenido de los cuentos estaba constituido por adaptaciones de los clásicos de la literatura universal entre los que se contaban Andersen, Grimm y Perrault, la Biblia, leyendas griegas y orientales, etc. Fueron los primeros en su tipo que se publicaron en los quioscos de diarios con una frecuencia semanal.

⁵ Los *Cuentos de Chiribitil* fueron dirigidos por Delia Pigretti y Graciela Montes sucesivamente. Los primeros cuentos fueron seleccionados a partir de un concurso para favorecer autores argentinos anónimos en la narrativa infantil.

conmovidas por la irrupción en escena de las propuestas emergentes protagonizadas por el CEAL y la literatura infantil se abre cada vez más resueltamente a la imaginación desbocada, al cuestionamiento social y cultural y, de alguna forma, al *placer del texto* (Barthes, 1998).

Tal como sostiene Blanco (2015) del mismo modo que en *Polidoro*, la narración de los cuentos del *Chiribitil* se alejó de cierto tipo de didactismo y de las viejas fórmulas moralizantes que parecían constitutivas de la literatura para chicos hasta esa época.

A través de la exploración de *La Obra* es posible rastrear cómo la revista registra estos movimientos sísmicos, asumiéndolos o amortiguándolos. Hacia finales de los 60 se observan tanto supervivencias como rupturas con los modos tradicionales de aproximación a la enseñanza de la lectura y la matriz escolanovista se ve desafiada y, en cierta forma, obligada a reinventarse. Visualizamos entonces un período de relativa inestabilidad en los modelos de acercamiento a la literatura.

Las producciones del CEAL destinadas al público infantil se orientaron más hacia la cultura popular que hacia la cultura escolar. Esto implicó que la influencia de esas nuevas propuestas fuera muy indirecta en *La Obra*. Se observaron sobre todo persistencias, continuidades, tendencias conservadoras que siguieron preponderando. En su conjunto, la revista se sitúa en una posición más cercana al canon que a la de sus cuestionadores. Los debates intensos y productivos de los años 60 en torno a la literatura infantil son ignorados a principios del período, pero comienzan a filtrarse hacia finales de la década, aunque con modulaciones. Se detectan más en los ligeros cambios en la jerarquía de los autores que en el contenido y en lo metodológico. Hacia el final del decenio puede percibirse una cautelosa apertura que acusa la eclosión de una nueva forma de concebir la literatura infantil, con la introducción de autores como García Lorca, pero también M. E. Walsh, M. A. Asturias, que en esos años están protagonizando un desplazamiento estético de envergadura.

Siempre aparecen, sin embargo, privados de su contexto de producción y creación. Las versiones a los docentes les llegan asépticas, despojadas en gran medida de aquellos aspectos en que la nueva literatura podría resultar incómoda, chocante o políticamente interpelante. *La Obra* acusa el impacto de lo nuevo, pero se constituye sobre todo en una instancia de moderación y administración de las novedades, no en su impulsora.

Reflexiones finales

En 1960, la educación inicial está condicionada por una multiplicidad contradictoria de herencias y estímulos nuevos, además de por las prescripciones estatales. Entre ellas como hemos visto la herencia escolanovista, a la que por lo menos hasta principios de los años sesenta *La Obra* profesa una inquebrantable fidelidad. El escolanovismo transfiere sus debates metodológicos y su vocación culturalista y *arielista* a la práctica docente. Por otra parte, una herencia más lejana, más profunda, confundida con los orígenes de la nación y la formación del Estado, lega a la escuela su obsesión con el disciplinamiento de la conducta y del cuerpo. Numerosos son los ejemplos de estrategias disciplinarias que sin muchas modificaciones repiten los métodos consagrados por los manuales de urbanidad y las fórmulas de cortesía que la vieja *ciudad letrada* (Rama, 1998) ha venido propagando desde el siglo XIX. La lectura infantil se satura de fábulas de intención moralizadora referidas a las conductas sociales o colectivas y centradas en la contención, la obediencia y el respeto.

En tercer lugar, como hemos visto, la lectura preescolar ha heredado toda una historia de depuraciones aplicadas a los viejos cuentos de hadas, que implican una específica fórmula moderna de tratar con la experiencia y el trauma y que básicamente ha consistido en el recurso anestésico, la negación o la supresión de aquello que se ha considerado violento en las historias que deben escuchar los niños. Por otra parte, el desarrollismo y el realismo encarnaron una larga

tradición de hostilidad hacia lo fantástico y pusieron claros límites a los eventuales excesos de la imaginación desatada.

Por último, el inicio de la década del sesenta supondrá también convivir con una nueva concepción de la modernidad cultural, una nueva fase en lo que hemos llamado, siguiendo a Ángel Rama, la *ciudad letrada*.

Para el año 1960 ya empezaba a conocerse el realismo maravilloso del guatemalteco Miguel Ángel Asturias (premio Nobel de literatura) y del cubano Alejo Carpentier. El argentino Jorge Luis Borges llevaba ya años fraguando una literatura que él mismo llamará literatura fantástica y que llevará a cambiar los modos de leer de las futuras generaciones. Es el año en el que convencionalmente se situará el nacimiento del llamado *boom* de la literatura latinoamericana o también llamada “Nueva novela”. Una explosión de creatividad y un salto en los alcances de la comercialización y distribución editorial de la novela latinoamericana. Nombres como Julio Cortázar y Gabriel García Márquez alcanzarán el estatus de *best-sellers*, uno como el originalísimo continuador de la literatura fantástica de Borges y Adolfo Bioy Casares, el otro como emblemático fundador del llamado *realismo mágico*.

Estos cambios sustanciales en el sistema de lectura influyeron decisivamente en las producciones del cuento infantil de los años sesenta, que empezaron a distinguirse por una actitud mucho más proclive al vuelo imaginativo y a la empresa novedosa, a la exploración subjetiva y a la aventura política y mucho menos al relato prudente y a la moraleja civilizatoria y sosegadora que mandaba la tradición. Estamos al inicio de un decenio que, además, se llamará *la década prodigiosa*. La revista *La Obra* en 1960 se encuentra sin saberlo en una encrucijada fundamental: una época que demanda una nueva manera de entender la modernidad, *que demanda prodigios* tanto en el arte como en la política. Durante ese período resulta evidente que la revista aún

está condicionada por el período anterior, de modo que las señales de esta nueva sensibilidad son apenas perceptibles en el material que trabajamos. Consisten sobre todo en cautelosas incorporaciones, sutiles cambios de tono y delicados escamoteos.

Fuentes consultadas

Cuentos de Polidoro, 1967. Centro Editor de América Latina (CEAL).
Cuentos de Chiribitil, 1976. Centro Editor de América Latina (CEAL).
La Obra: Revista de educación, ciencia y letras, 1921. Buenos Aires. Argentina.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1998). *El placer del texto*. México: Castillo hermanos.
- Blanco, L. (2007). *La literatura en el Jardín de Infantes. Documento Curricular N.º 1*. Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Blanco, L. (2015). *Libros en vuelo. Literatura, infancia y sociedad*. Córdoba: Comunicarte.
- Carreño, M. (1875). *Manual de urbanidad y buenas costumbres*. Caracas: Benito Gil Editor.
- Consejo Federal de Educación. (1961). *Fines de la Educación Preescolar y Programa Sintético para los Jardines de Infantes Expte. 18074/C/1961*. Buenos Aires: CFE.
- Delgado, V. (2014). Algunas cuestiones críticas y metodológicas en relación con el estudio de revistas. En V. Delgado, A. Mailhe y G. Rogers (Coords.). *Tramas impresas: Publicaciones periódicas argentinas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios-Investigaciones; 54) Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.376/pm.376.pdf>
- Díaz Rönner, M. (2011). *La aldea literaria de los niños*. Córdoba: Comunicarte.

- Duprat, H. y Fritzsche, C. (1968). *Fundamento y estructura del Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Estrada.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Giberti, E. (1958). *Escuela para padres*. Buenos Aires: Editorial Campano.
- Ginzburg, C. (1976). *El queso y los gusanos. El Cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Muchnik.
- Huertas, J. G. (1969). *El cuento y su hora*. Buenos Aires: Ediciones La Obra.
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia. Nueva edición, revisada y aumentada*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Poder Ejecutivo Nacional (1955). Decreto Ley 3855. Disolución de los partidos peronistas masculino y femenino en todo el territorio del país. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto_ley-3855-1955-296773
- Rama, Á. (1998). *La ciudad letrada*. Montevideo: Arca.
- Terán, O. (2015). *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Argentina: Siglo Veintiuno Ediciones.
- Walsh, M. E. (2017). *Una princesa, su papá y el príncipe Kinoto Fukasuka*. Buenos Aires: Alfaguara.

La Primera Campaña Intensiva de Alfabetización de Adultos en tres revistas pedagógicas (1963-1966)

Roberto Bottarini

Introducción

En 1964, el gobierno nacional presidido por el doctor Arturo Illia propuso la realización de la Primera Campaña Intensiva de Alfabetización de Adultos, que se extendería hasta 1968. Esta campaña fue parte de la política educativa propuesta por el gobierno, que pretendía resolver los problemas detectados por el Consejo Nacional de Educación (CNE), presidido por Luz Vieira Méndez.¹ Para implementarla el gobierno creó el Programa Nacional Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos 1964-1968 (PNIAEA), dependiente de la Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar (CNAEE).²

¹ Los problemas eran las altas tasas de analfabetismo adulto, la deserción y el déficit edilicio. Incluyó como prioridades un plan de construcción escolar, capacitación docente, asistencia a los estudiantes y la campaña de alfabetización que nos ocupa (CNE, 1964, p. 5).

² Al crear la CNAEE el gobierno incorporó a diferentes estamentos estatales y legislativos en la concepción, difusión y ejecución de la campaña. La integraban el ministro de Educación y Justicia; el secretario de Guerra; el secretario general de la Presidencia; los presidentes de las Comisiones de Educación del Congreso Nacional; el subsecretario de Educación de la Nación; la presidenta del CNE; el presidente del Conet.

El CNE propuso alfabetizar a 1 000 000 de adultos en cuatro años, y que al menos un tercio siguiera su escolarización primaria como una garantía de eficiencia en la acción alfabetizadora. Así, atacaba el “fracaso escolar” y aportaba a la “Campana Universal contra el analfabetismo” de la Unesco (CNE, 1964, pp. 9 y 10).

Las estadísticas sobre analfabetismo variaban según las fuentes. El censo nacional de 1960 registró 1 221 420 analfabetos de 14 años o más sobre casi 20 000 000 de personas, el 8,6 % del total.³ En el padrón electoral de 1964, la tasa era del 9,63 %.⁴ El CNE consideró que el analfabetismo debía ser mayor y sumado al 35 % de semianalfabetos o analfabetos por desuso, indicaban un déficit educativo en el 44 % de los habitantes. Por esto señaló “una falla en los niveles culturales” de la sociedad por la falta absoluta o la brevedad de la educación recibida, que no se consolidó “ni siquiera como instrumento de comunicación y destreza para las operaciones matemáticas más simples” (CNE, 1964, p. 3). Estos datos preocuparon al CNE porque “(...) contradicen la igualdad de oportunidades que la Constitución Nacional y las leyes de la República aseguran a sus habitantes y atentan contra la cohesión espiritual en que se fundamenta su ejercicio” (CNE, 1964, p. 3). La *igualdad de oportunidades* y la *cohesión espiritual* eran parte de la construcción de sentido realizada por el CNE, resignificado luego por los discursos de los integrantes del CNAEE, en claves diferentes que permiten otros clivajes con la cultura política.

Para aproximarnos a la repercusión que tuvo en la prensa docente, considerando el complejo escenario político y pedagógico de los años sesenta, rastreamos su recepción en las revistas *La Obra* y

³ El desagregado por franjas etarias reveló que la tasa era más alta en los rangos mayores: entre los 14 y 29 años la tasa era del 21 %, entre 30 y 49 años, del 31 %, y de 50 años y más, del 47 %.

⁴ En Capital Federal, la tasa era del 1,23 %; en cuatro provincias más del 20 % y una de ellas casi el 30 %.

Orientación Docente, y el periódico *Educación Popular*. El análisis en estos medios permite indagar en diferentes actores de la cultura pedagógica, sus articulaciones políticas y establecer el tratamiento en sus páginas. Según Silvia Finocchio (2009), la prensa educativa “no sólo expresó creencias, gustos y preferencias sobre materiales y modos de enseñar, sino que hizo a las relaciones más o menos amables de la cultura escolar con la cultura política, religiosa, académica, de géneros y popular o masiva” (p. 13). En cuanto mediadores con el público lector docente, estos registros permiten reconstruir la trama de sentidos que pretendían organizar al interactuar con la propuesta gubernamental.

El CNE define como analfabeto a quien *no puede leer y escribir un texto sencillo*.⁵ El adulto analfabeto es diferente al niño, con intereses propios, laborales y políticos, de modo que el programa se inspiraba “(...) en una concepción educativa integral que se funde en la psicología de los adultos y se relacione con sus intereses vitales y ocupacionales y también con su papel de ciudadanos dentro de una sociedad democrática” (CNE, 1964, p. 9). Este intento de otorgar sentido específico a la experiencia alfabetizadora se completa con la caracterización psicológica de este adulto, al que describe como pragmático, desconfiado, suspicaz y con intereses propios. Aunque autónomo, por la conciencia de su disminución cultural y social tiene sentimientos de inferioridad (PNIAEA, 1965). Le reconocen una cierta cultura y participación política y lo construyen luego como incapaz, de hábitos y pensamientos negativos, definido más por lo que no tiene que por lo que tiene. Al negar su cultura, *bárbara*, el objetivo de la alfabetización es que construya otra, “*civilizada*”, y otorgar sentido a la “cohesión espiritual”.

⁵ La Unesco definía como alfabeto a “Toda persona capaz de escribir y leer un texto simple en cualquier idioma” (CNE, 1964, p. 9). Por oposición surge la definición de analfabeto.

Revista *La Obra*

Un grupo de maestros egresados de la Escuela Normal Mariano Acosta, que “(...) compartían cierta orientación socialista” (Finocchio, 2009, p. 93) fundó la revista en 1921. Crítica de las autoridades educacionales y de su orientación política, presentó una visión opuesta al órgano oficial del Ministerio de Educación de la Nación, *El Monitor de la Educación Común*. La cultura normalista y positivista encontró lugar en la publicación, con artículos de Rodolfo Senet y Víctor Mercante. Sin embargo, en 1924 adhirió a la corriente pedagógica conocida como escolanovismo o Escuela Nueva. Esta doble adscripción no era inconveniente dadas las características que tuvo el movimiento de la Escuela Nueva, que, al igual que en su versión internacional, admitió en su interior a pedagogos de diversa —y hasta contradictoria— orientación política e ideológica (Caruso, 2002). En Argentina no surge como una traslación directa o mecánica de las experiencias internacionales. Adriana Puiggrós (1992), atendiendo al contexto de recepción, distingue un campo de “alternativas pedagógicas” con tres sectores en su interior, que agrupaban a las distintas corrientes pedagógicas que se oponían al modelo normalizador: las *posiciones orgánicas*, que adecuaron el activismo europeo al discurso normalizador; las *posiciones transgresoras*, que modificaron la práctica escolar, con posiciones políticas avanzadas y militancia sindical; y las *posiciones radicalizadas*, que vincularon los planteos alternativos con las reivindicaciones gremiales docentes. Estas posiciones permiten evidenciar las complejas articulaciones pedagógicas y políticas desde las cuales es receptada la propuesta de campaña alfabetizadora por la prensa docente, ya que las encontramos participando en *La Obra* y en *Educación Popular*.⁶

⁶ En las posiciones orgánicas, Puiggrós ubica a Hugo Calzetti, José Rezzano, Clotilde Guillén de Rezzano, entre otros; en las posturas transgresoras, a las hermanas Cossettini, Amanda Arias, Bernardina y Dolores Dabat, Rosa Ziperovich, Celia Ortiz de

La Obra editó en 1963 un cuadernillo con una propuesta de alfabetización para adultos elaborada por el profesor José Mas, entonces director de la revista. Se trató del cuadernillo titulado *Guía Didáctica para la Alfabetización de los Adultos*, publicado en agosto de 1963.⁷ Esta guía de 48 páginas estaba organizada en 18 lecciones, una por jornada de labor, y presentaba en una página el contenido a enseñar en cada lección con un instructivo que detallaba la metodología. Durante 1964 la revista publicó estas lecciones en una separata en cuatro páginas centrales que reprodujeron el cuadernillo, al que agregaron 30 lecciones y algunos contenidos, pero el instructivo metodológico tenía menor extensión y detalle y —de mayor interés para nuestro trabajo— faltaban las catorce páginas iniciales que encuadraban el pensamiento pedagógico, didáctico y político del autor. Atendiendo a estas circunstancias, analizaremos la primera parte del cuadernillo por su importancia conceptual.⁸ Ya desde la solapa, se anticipó el encuadre general:

La alfabetización de los adultos que *ignoran la existencia del abecedario y permanecen incapacitados para ascender a mayores escalas de humanidad* constituye, sin duda posible, un candente problema de la hora actual para los *organismos civilizadores* en los planos internacionales y los nacionales de muchos países, el nuestro entre ellos. (...) nosotros ofrecemos (...) un plan y programa técnico que

Montoya, Luis Iglesias, Antonio Sobral, Saúl Taborda, Luz Vieyra Méndez (exfuncionaria de la Unesco y presidenta del CNE); entre las posiciones radicalizadas, Jesualdo, Florencia Fossatti, Aníbal Ponce, Delia Etcheverry.

⁷ El trabajo era el n.º 12 de la serie denominada “Cuadernillos para el MAESTRO. Orientación y organización didáctica del trabajo en el aula”. El Profesor José Mas era autor de otros dos, una guía didáctica y uno sobre el método en la enseñanza inicial de la lectoescritura.

⁸ En un editorial del 1 de setiembre de 1963, —primera referencia a la Campaña—, la posición de la revista se fundamentaba en los argumentos que Mas exponía en el cuadernillo.

juzgamos capaz para la empresa de la *extirpación* del analfabetismo (...) (Mas, 1963).⁹

Nuestras cursivas en la cita están señalando la concepción civilizatoria y educacionista del autor —en parte coincidente con la campaña gubernamental—, y el registro implícito de la presencia en este campo de la Unesco. Para Puiggrós (1987), “El educacionismo típico de las democracias liberales dependientes de América Latina había contemplado al pueblo con una mirada civilizadora, percibiendo su cultura como incultura, sus formas sociales como barbarie, sus ideas como yermas” (p. 162).

La exposición la organizó en dos secciones: I. *Fines, circunstancias y medios*; II. *La enseñanza en acción*. Analizaremos algunas partes de la sección I ya que en la II se ocupa de las lecciones. Inicia en *Los fines*, considerando las diferencias entre niños y adultos en cuanto a los objetivos de la alfabetización. En los niños, alfabetizar es la parte básica de educar, de lograr desenvolver la personalidad psicobiológica y de acceder a la cultura. En cambio, para los adultos analfabetos —que transitan entre la adolescencia y la primera juventud—, “la obra alfabetizadora adquiere un carácter más restringido y circunstancial, pues está directamente canalizada hacia la finalidad concreta de enseñar a leer, escribir y contar” (Mas, 1963, p. 6). Y agrega:

El adulto analfabeto, que ha cumplido prácticamente el ciclo de su desarrollo orgánico y cuyas apetencias mentales y espirituales tienen por lo común contornos limitados y urgencias del momento (...). Va a la escuela, o toma un instructor accidental, *con el designio parcializado y definido de aprender la lectura-escritura y la aritmética elemental*. Lo demás sobrevendrá luego, si aparece, y lo hallará o no en las aulas de la enseñanza sistematizada, ya que están a su disposición otros

⁹ *Guía Didáctica para la Alfabetización de los Adultos*, solapa. Las cursivas son nuestras.

agentes muchísimo más influyentes a tales efectos: los ambientes sociales y gremiales de su frecuentación; el cine, la radio y la televisión; el teatro y las publicaciones ilustradas; los periódicos y, muy probablemente, los libros... (Mas, 1963, p. 6)¹⁰

Para Mas (1963) la propuesta debe restringirse a los intereses limitados del adulto. Luego, por la influencia de otros ambientes y otros soportes de la palabra, profundizará su educación. Luego refiere —sin fuente— que el número de analfabetos llega a 3 500 000 personas, el 16 % de la población del país. A esto le agrega que en algunas provincias se aproximan al 25 % de la población. Categórico, dice: “Y esa masa analfabeta vota en los comicios de nuestra *democracia* y sigue entorpeciendo el adelanto de la Nación...” (Mas, 1963, p. 8)¹¹. Y así, espera hilvanar “(...) una acción educativa que sirva de freno —como lo quiere nuestra esperanza— al desquicio imperante” (Mas, 1963, p. 10). Organizamos una serie conceptual que expresa el pensamiento del autor: voto analfabeto/desorden/retraso nacional/desquicio, y que responsabiliza a los analfabetos por la situación política del país.¹² Responsabilizar a los analfabetos de semejante “desquicio” es, al menos, educacionista y civilizatorio. Y aproxima al autor a los argumentos del CNE y del senador blanco, presidente de la Comisión de Educación del Senado, quien en un discurso de apoyo a la campaña gubernamental expresa:

Eliminar el analfabetismo puede significar, entre otras muchas cosas, disminuir el número de los hombres que viven al margen de la realidad política e institucional; disminuir el número de quienes —sin

¹⁰ Las cursivas son nuestras.

¹¹ Cursiva y puntos suspensivos del autor.

¹² Situación construida en torno a (y para señalar solo algunos datos políticos) la proscripción política del peronismo y sus aliados, los cruentos enfrentamientos de las facciones de azules y colorados en las Fuerzas Armadas, el derrocamiento del presidente Frondizi.

cultura política- pueden ser instrumentos en manos de los aventureros que quieren o pueden utilizarlos políticamente. (...) Hombres con conciencia de sus derechos y sus deberes no pueden ser engañados (CNAEE, 1965, p. 21).

Analfabetismo/ignorancia/barbarie/manipulación política, es la serie conceptual que construimos en otro trabajo para analizar estas expresiones (Bottarini, 2013). Ubicamos este pensamiento y el de José Mas como tributarios de la corriente civilizatoria y educacionista porque conciben a la alfabetización como el requisito para el desarrollo económico, social y político; obviamente, su ausencia es la causa del subdesarrollo, la ignorancia, el atraso económico, social y político. Continúa Mas recomendando el ahorro de tiempo en la enseñanza de los adultos, tanto por sus necesidades como por sus capacidades, en nada diferente a los planteos del CNE. Los agentes de la acción alfabetizadora son,

el magisterio, el profesorado, los canales de televisión, estaciones de radiofonía, los periódicos de toda clase, los servicios de comunicaciones –estatales y privados-, las fuerzas armadas (incluida gendarmería), las policías federales y provinciales, las iglesias de todos los credos, las empresas industriales y comerciales de todo volumen y género, la banca, las compañías financieras, etc. Todos aportan, en especie, trabajo o dinero, según sea del caso, “su granito de arena” (Mas, 1963, p. 10).

Aunque el “etc.” de la cita permitiría incluir a las organizaciones omitidas, la amplia enumeración resalta la ausencia de los sindicatos. Tal vez, por ser considerados en parte, responsables del “desquicio”. En cambio, a quienes enumera los convoca para alfabetizar y también para financiar: “¿No cabría una financiación conjunta de la obra por acuerdo solidario de grandes empresas como las que habitualmente sostienen muchos de los programas televisados y radiodifundidos?” (Mas, 1963, p. 11). Una importante diferencia surge respecto al fi-

nanciamiento. Mas propone que los recursos materiales y dinerarios provengan prioritariamente de la sociedad civil y, en especial, de las empresas privadas que gastan en publicidad. Supone un interés de estas empresas y de los medios en la alfabetización. Así pues, el Estado tendría un rol subsidiario. Por el contrario, la Campaña es absolutamente fiscal.

Es interesante como describe “el combate (...) en sus líneas fundamentales y previsible y en sus acciones tácticas de carácter general”, para lo que propone un “comando de operaciones” para dirigirla centralizadamente (Mas, 1963, p. 11). Tres veces por semana, en horario fijo, las radios y canales de TV transmiten la clase del día a los alumnos, que solos o reunidos la reciben y que deben seguir con el material impreso previamente distribuido u obtenido desde los diarios y revistas que la apoyan. Los instructores —maestros normales— dan las lecciones y los alumnos las siguen y realizan las actividades que les indican por el altoparlante y la pantalla. A esta acción, se le suman:

auxiliares y colaboradores in situ que pueden ser maestros de la escuela vecinal, oficiales de las policías y las fuerzas armadas, algún profesional del vecindario (médico, farmacéutico, odontólogo, ingeniero, etc.) o cualquiera otra persona sapiente como para desempeñarse en esas funciones de “monitor” accidental. Ellos serán los agentes locales de la cruzada, y es obvia toda referencia a la importancia de sus oficios en la misma (Mas, 1963, pp. 11-12).

Se imagina un aula-país que funciona en simultáneo, un híbrido que remeda el sistema lancasteriano, aunque mejorado tecnológicamente por los medios de transmisión de la palabra, que le permiten al maestro “dictar” la clase y al grupo de alumnos recibirla con el auxilio monitorial.¹³ Coherente con la concepción ya vista del efecto que tie-

¹³ Ambas propuestas otorgan a la docencia normalista el rol central, aunque con diferente organización.

ne el analfabetismo sobre la democracia, términos como “Comando de operaciones”, “Combate”, “táctica”, “cruzada”, permiten avizorar a un enemigo en cada analfabeto. Con otros argumentos, el general Avalos, secretario de Guerra e integrante de la CNAEE, explica la participación del ejército en la Campaña. Se le asigna en exclusividad el territorio de la provincia de Jujuy, porque su tasa es mayor al 25 % y porque es “una de las puertas de entrada de ideas extremistas y disolventes, y que éstas encuentran campo más fértil donde reina la ignorancia” (CNAEE, 1965, p. 10). Educará el personal militar, de Gendarmería y soldados maestros. Observa que todos los años alfabetizan aproximadamente 7000 conscriptos y afirma que “(...) la empresa no nos es desconocida; simplemente ahora tendremos que ir en busca del analfabeto y nuestros alumnos, muchas veces, no vestirán el uniforme del soldado” (CNAEE, 1965, p. 9).¹⁴ La Guerra Fría y la doctrina de la seguridad nacional aportan argumentos ideológicos: analfabetismo/ignorancia/barbarie/extremismo es la serie conceptual que expresa este pensamiento, en la que “extremismo” reemplaza a “manipulación política”. Además de esta exclusividad sobre Jujuy, el Ejército participa imprimiendo cartillas, distribuyendo materiales y mobiliario. Se trataba del Plan de Acción Cívica, forma de intervención social de las instituciones militares recomendada por la Junta Interamericana de Defensa. Según la resolución XLVII de diciembre de 1960, las fuerzas armadas debían actuar en proyectos de “acción cívica”, que aumentaran su contribución ‘en el desarrollo económico y social de las naciones’” (Lanús, 1986, pp. 149-150).

Hasta aquí nuestro análisis de la concepción político-pedagógica que expone José Mas y que *La Obra* reproduce y propone como alternativa a la campaña del gobierno. La primera mención a la Campaña en la revista es el 1 de setiembre de 1963, en un editorial titulado

¹⁴ Ávalos se refiere a las escuelas para adultos que el artículo 11 de la ley 1420 establecía en los cuarteles, guarniciones y buques de la Nación.

Una posible campaña de alfabetización masiva. Comienza revisando diferentes finalidades para esta política y afirma la necesidad y la posibilidad de extirpar el analfabetismo del país, “obstáculo cierto de su proceso político-social, y por tanto económico” (*La Obra*, 1963, p. 403)¹⁵. Aparece aquí el argumento de la productividad económica, casi soslayado en el cuadernillo y muy presente en los fundamentos del PNIAEA. El editorialista considera viable alfabetizar de manera masiva y en corto plazo y más urgente, importante y barata para el fisco, que erradicar la aftosa del ganado, “epidemia –como la del analfabetismo– pésimamente atendidas en la República, no obstante las crecidas sumas que el erario nacional invierte” (*La Obra*, 1963, p. 403). Más que por la analogía sanitarista con la epidemia, citamos por la preocupación que demuestra por el gasto fiscal. Y en un párrafo intenso en alineamientos políticos, dice:

Verdaderamente de admirar cómo, en tiempos y bajo regímenes políticos tan propensos a librar *batallas* por el estilo y en imitación servil e interesada de modelos foráneos, conforme lo fueron –salvo el breve intervalo de la malograda R.L.- los nuestros desde junio de 1943 a marzo de 1962, no se le haya ocurrido a nadie con poder adecuado o relaciones útiles, la concertación –estratégica y táctica, como decía el primero en todo- de una campaña formalmente enderezada a la erradicación del analfabetismo en el territorio argentino, sector antártico incluido (*La Obra*, 1963, p. 403).¹⁶

Las alusiones críticas al desarrollismo frondicista y a Perón quedan por detrás de la reivindicación de la “malograda” Revolución Libertadora y la implícita posición sobre la vida política argentina de esos años, postura que refuerza al sostener que esta empresa “patriótica” fue propuesta al gobierno “justicialista” sin resultados, segura-

¹⁵ Una posible campaña de alfabetización masiva.

¹⁶ Cursiva del autor.

mente por no buscar *laderos* ni aceptar apoyos espurios. El resto del editorial transita por los argumentos ya vistos contra el costo fiscal de la campaña y repite los aspectos organizativos agregando que el “comando de operaciones” hará llegar las instrucciones y “los materiales para que sean distribuidos a los alumnos de sus respectivas ‘encomiendas’” (*La Obra*, 1963, p. 404).¹⁷ Recupera el concepto colonial “encomienda” y lo moderniza para hacerla nacional y dar lugar a la utopía civilizadora: “En los días de clase y las horas destinadas en ellos a tal objeto, todo el territorio patrio constituye una sola y vastísima escuela para la abultada masa analfabeta que hay en él” (*La Obra*, 1963, p. 404). El editorialista cierra apelando nuevamente al esfuerzo de la sociedad civil porque,

esta campaña alfabetizadora es perfectamente estructurable y realizable, aún de modo extraoficial. Quizás fuese mejor –a nuestro juicio, sin quizás- que se la ejecutase de esa manera, extraoficialmente, con lo que cabría efectuarla con apreciables ahorros de moneda y burocracia, que es decir con estrictez y corrección financieras, amén de una verídica capacidad técnica, muy probablemente (*La Obra*, 1963, p. 404).¹⁸

El destacado en la cita enfatiza la profunda desconfianza sobre la capacidad técnica y económica de la gestión estatal y la correlativa confianza en el voluntarismo de la sociedad civil. En marzo de 1964, *La Obra* comienza a publicar en separata el texto de José Mas. Lo dirige a los “colegas”, apelando a su capacidad de acción para hacerlo llegar a toda persona que esté dispuesta a colaborar en la tarea, como “una contribución real a los esfuerzos oficiales para erradicar el analfabetismo” (*La Obra*, 1964, p. 37). En el número siguiente alude al interés por el material en el país, en otros de América y en organismos internacionales. En mayo de 1965, en un editorial de tono crítico

¹⁷ Comillas del original.

¹⁸ Las cursivas son nuestras.

titulado *La Campaña de alfabetización*, señala que debía comenzar el 1 de marzo, que solo se conocen algunas declaraciones generales, que el presupuesto nacional de 1965 le destinó mil millones de pesos, que dependerá del ministro de Educación, que no se conoce a los integrantes de una comisión *ad hoc* planificadora de la tarea, que participará la Secretaría de Guerra y

que una editorial extranjera realizó una conferencia de prensa –con asistencia de legisladores y funcionarios de organismos nacionales e internacionales– para dar a conocer sus cartillas de alfabetización, empleadas, según parece, en el país de origen, en una campaña de vastas proyecciones (*La Obra*, 1965).¹⁹

Se hace eco, además, de trascendidos periodísticos que informan sobre desinteligencias en el nivel de dirección de la “enseñanza primaria” y que entorpecen el inicio de la campaña, que debería ser sencilla y efectiva. El editorialista transmite la impresión de una campaña frenada por decisiones apresuradas e improvisadas. Tal vez para sustentar esas críticas, en julio de 1965 publica un informe elaborado por Elena Z. de Decurgez sobre una experiencia de alfabetización en tres departamentos de Mendoza. La tasa provincial de analfabetismo era del 10,9 % (censo de 1960) y en los tres departamentos, del 11,4 % (6451 analfabetos puros, censados por docentes).

El artículo, basado en un informe del Comité Ejecutivo de la Campaña Experimental de Alfabetización, incluye las causas del analfabetismo: “en primer lugar, la distancia entre la vivienda y la escuela; luego, la situación económica de los hogares; finalmente, la enfermedad y la negligencia” (*La Obra*, 1965, p. 269). Describe las características económicas de la región y la situación social de los analfabetos, un

¹⁹ La cursiva es nuestra.

10 % con alto nivel de vida, un 60 % medio y 30 % bajo nivel.²⁰ Luego detalla la organización de la campaña, sus horarios, programa y docentes. Informa que se instalaron 54 centros de alfabetización ubicados según un diagrama de distancias, a los que concurrieron más de 1000 personas. Los comercios y las industrias, así como las reparticiones públicas, cedieron una hora de trabajo a sus empleados que concurrían a los centros. Los métodos didácticos quedaron librados a la decisión del docente, e informa sobre su heterogeneidad: en 36 centros se utilizó palabra generadora, en cuatro el silábico, en cinco el sistema Palau, en cuatro el de Bleeker, en tres el Gategno, en dos el natural. El artículo concluye sobre el punto: “Estudiados los métodos y procedimientos utilizados se observó que la mayoría de los maestros llegaban al silabeo por razones de orden práctico y mejor aprovechamiento. Como siempre, más que el método empleado, fue el maestro el factor decisivo” (*La Obra*, 1965, p. 270). Finalmente, presenta unos resultados estadísticos de la experiencia: inscriptos, 1134; alfabetizados, 762 (66 %); no alfabetizados, 132 (11 %); desertaron, 240 (21 %). De estos últimos, 45 lo hicieron por razones laborales, 86 por enfermedad, 109 por cambio de domicilio.

En setiembre, *La Obra* ofrece en dos páginas un documento de gran valor: *Un aspecto de la Campaña Nacional de Alfabetización en la Provincia de Jujuy*. Se trata de un cuestionario que hizo llegar a la autoridad militar del Paraje Guayacán, a 25 km. de Fraile Pintado en el departamento de Ledesma. Es un informe elaborado por el coronel Fernando Aníbal Guillén, jefe del Regimiento N.º 20 “Cazadores de los Andes”, con asiento en San Salvador de Jujuy. Según la revista, el coronel Guillén era maestro egresado de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta, lo que explica —dice— el detallado informe

²⁰ El artículo no aporta información sobre la construcción de estos indicadores socioeconómicos.

y el conocimiento exacto del problema. La experiencia se inició con 29 alumnos, al momento del informe tenía 35 y pudo llegar a 45; registraron dos o tres deserciones, aunque no sabían si de carácter definitivo.

La zona era rural con explotaciones de tomates de ciclo anual. Por eso la escuela funcionaba luego del horario laboral, entre las 18:30 y las 20:30. Por pedido de la Junta Provincial de la campaña los directores de las escuelas censaron sus jurisdicciones y anotaron a los dispuestos a alfabetizarse. La mayor parte de los adultos de la zona provenían de otros lugares, incluso de Bolivia. La Comisión Nacional de Alfabetización (CNA) envió los primeros materiales en mayo; la escuela era atendida por dos soldados maestros, que vivían en una carpa junto a otra mayor que funcionaba como aula. El coronel Guillén señalaba que muchos niños no iban a la escuela por las distancias, por trabajar con sus padres, porque no hay vacantes.

En cuanto a los métodos, tres maestros que asistieron a los cursos de capacitación en el Instituto Bernasconi de Capital Federal debían preparar y orientar a los alfabetizadores, aunque cada maestro aplicaba el método que creía más conveniente. Guillén incluye un croquis con la ubicación de Fraile Pintado y tres fotografías en las que se observa el momento de instalación de la carpa-aula, la inauguración de las clases por el coronel y los dos soldados maestros frente a su carpavivienda. El relato del militar permite observar las coincidencias con las directivas generales y las recomendaciones elaboradas por la CNA y el enfoque de la política alfabetizadora para la provincia que surge del discurso del secretario de Guerra, general Ávalos. Aunque no es este el lugar adecuado para un análisis a fondo, es notable el grado de coincidencias entre las dos experiencias que relata la revista, sobre todo por las características de la economía en la zona, la ocupación de los analfabetos, la metodología del censo en el territorio, la amplitud metodológica utilizada.

Periódico *Educación Popular*

Este periódico fue fundado en 1961 por un grupo de docentes que se desempeñaban en distintos niveles del sistema educativo. En el grupo inicial estaban Luis Iglesias, Ricardo Nervi, Olga Cossettini, July B. de Chaneton, Delia Etcheverry, María Inés de Moner Sans, entre otros.²¹ Coexisten en su interior pensamientos pedagógicos y políticos diversos, y el periódico es considerado progresista, laicista, sarmientino y con ideas de izquierda (Padawer, 2008).²² Según otra investigación, el periódico surge de un grupo de educadores progresistas e ideológicamente heterogéneo (que incluye simpatizantes o militantes del Partido Comunista), “aunados bajo la defensa de la escuela pública en un contexto en el que se verificaba el avance de la educación confesional y privada, comenzaba a plantearse la subsidiariedad del Estado en educación” (Sprengelburd y Vital, 2016, p. 1). Por nuestra parte agregamos que, según los márgenes que permitía la coyuntura política, el periódico ofrecía artículos que buscaban ampliar las referencias pedagógicas al contexto internacional, especialmente latinoamericano y de países socialistas. Sin embargo, nos atrevemos a decir que era *nacional*, en el sentido de entroncarse con lo que consideraban las mejores tradiciones pedagógicas argentinas. Por ejemplo, en el editorial de abril-marzo de 1965 referido a la Campaña de Alfabetización, titulado *Alfabetizar con los nuestros*, sostiene:

La realidad económica y sociocultural de la Argentina es interpretada por los argentinos. Sin chauvinismos excluyentes, creemos que es ya

²¹ Puiggrós ubica en el grupo de los *transgresores* a Luis Iglesias (director y figura emblemática de la publicación) y a Olga Cossettini, y en el grupo *radicalizado* a Delia Etcheverry.

²² Para una descripción de las características de la publicación, presencia territorial, distribución, cambios del formato, grupos de colaboradores, temáticas tratadas, véase el trabajo de Padawer ya citado. Entre las temáticas relevadas por esta autora no figura la alfabetización de adultos.

tiempo de que se apele a los valores de nuestro país, sea cual fuere su extracción ideológica, siempre preferible a los parches y remiendos a que, sin duda, deberá recurrirse para adaptar a nuestra idiosincrasia republicana y democrática los libros escritos en función de ‘la religión, la herencia familiar, el lenguaje, las costumbres y las leyes’ de España (*Educación Popular*, 1965, p. 1).

Este párrafo, escrito contra la intención de introducir una cartilla alfabetizadora española por parte de una empresa editorial peninsular —con la presumible anuencia de algunas autoridades del oficialismo—, es representativo de una mirada amplia y enriquecedora sobre el pasado. Retomando el editorial, varios subtítulos lo organizan. “Educar al soberano” es el primero, que comienza con una cita del libro *Pedagogía de la época técnica*, de Keilhacker, quien sostiene que frente a las exigencias presentes y futuras, “la formación del adulto, libre y voluntario, será y debe ser la finalidad y coronación de la educación popular en su conjunto, si queremos dominar el porvenir y hacer la vida humana digna en su conjunto” (*Educación Popular*, 1965, p. 1)²³. El editorialista se posiciona favorablemente sobre la campaña, basado en la vigencia del lema sarmientino del subtítulo y su secuela lógica, “*No hay libertad donde un pueblo es ignorante*”. Y responsabiliza de la condición iletrada a las constantes sociales y económicas. Es imprecisa la estimación del número de analfabetos —dice “un millón y pico”— y aunque remite a las cifras oficiales supone que el porcentaje es mayor, e incluye a los semianalfabetos en la población deficitaria. No le parece excesivo lo presupuestado para 1965 pero advierte que debe administrarse con celo. Le alarma que el Estado no cuente con los recursos técnicos y organizativos necesarios y lamenta que no se hayan convocado para integrar los organismos directivos de la campaña a representantes de los gremios docentes y a los expertos uni-

²³ Cursiva del autor.

versitarios, muchos de ellos de reconocimiento latinoamericano. Por eso califica de autocrático al Ministerio e inconsultas sus decisiones.

Una de sus preocupaciones centrales radicó en el material didáctico, ya que, como vimos, critica la oferta del método nombrado “La raíz y la espiga” en varios millones de pesos por una editorial española que asegura que esa metodología es más accesible para un analfabeto latinoamericano “puesto que los sustratos comunes de religión, lenguaje, costumbres, leyes (*sic*), tienen zonas ampliamente comunes, es decir, existe una analogía de espíritu...” (*Educación Popular*, 1965, p. 1). El editorial califica de “colonialismo prerrevolucionario” aceptar estos argumentos y sugiere que esperar unos meses no significa mucho para tan trascendente problema, cual es elaborar un texto apto para la alfabetización de adultos. Afirma que se cuenta con docentes capacitados y con editoriales que están a la altura de las mejores de Europa y, sobre todo, de España. La postura editorial de *Educación Popular* es clara: apoyar una iniciativa estatal necesaria y el acierto de regionalizarla, reclamar por la falta de participación de gremios, expertos e intelectuales universitarios, criticar la improvisación y el vínculo con intereses privados extranjeros inadecuados para la cultura y capacidad argentina; se pronuncia por una metodología y cartillas elaboradas por expertos argentinos concursados.

En la misma página, junto al editorial que comentamos, *Educación Popular* publica un artículo de Amanda Toubes²⁴, integrante del equipo de colaboradores habituales de la revista (Padawer, 2008). Allí sostiene la necesidad de cambiar el sistema educativo argentino porque no se adecua al impacto tecnológico y a los cambios que genera. Esos cambios, están caracterizados por las migraciones hacia las ciu-

²⁴ Según aclara su autora, el artículo fue publicado por la Revista de la Universidad en 1961. Como la situación no cambió –dice–, sino que empeoró y piensa lo mismo, no puede hacer otra cosa que “copiarme a mí misma”. Entiendo que Toubes se refiere a la Revista de la UBA, en la que ejercía la docencia.

dades, los cinturones urbanos, los problemas de asimilación cultural, los rechazos y la desigualdad cultural creciente entre elites y masas. Esto genera la necesidad de educación permanente y el replanteo de la escuela primaria. Toubes establece dos momentos en la planificación de la educación permanente: la alfabetización o educación fundamental para recuperar al analfabeto y al recientemente alfabetizado, que debe incluir a niños, jóvenes y adultos con el objeto de proveer la educación básica para obtener “los mecanismos de la lectura y la escritura, importante para dar el salto hacia el mundo de la comunicación escrita. Es el paso ineludible para completar otras formas de liberación” (Toubes, 1965, p. 1), y la educación popular para formar integralmente al adulto,

que tiene por finalidad “la formación del adulto como hombre ciudadano, que tiende al desarrollo de actitudes críticas, del sentido de responsabilidad, de la toma de conciencia del mundo en que vive al que debe integrarse activamente realizando una actividad consciente y socialmente equilibrada”, no es sólo una información técnica y de conocimientos, sino una captación y comprensión racional de los hechos de la vida cotidiana. Más que instruir ella forma al adulto como parte inseparable de su contexto social. No busca la formación individual sino la promoción colectiva de la masa trabajadora. Esto supone una concepción dinámica de la educación en oposición a la actual concepción tradicional y anquilosada de nuestras escuelas para adultos (Toubes, 1965, p. 1).

Como se aprecia, el concepto que sostiene Toubes —y, por extensión, el periódico— es distante de la concepción de minoridad social que prevalece en la campaña gubernamental y en *La Obra*. La inclusión en una conceptualización de mayor amplitud, la cultura escrita es parte del contexto social. Se trata de la enunciación de una política que, al modificar la educación de los adultos, interviene sobre la totalidad del sistema de educación primaria, tanto para niños como para

jóvenes y adultos. La ubicación de este artículo junto al editorial que ya vimos que tiene un tono favorable no exento de críticas al proyecto gubernamental, delimita con mayor precisión el alcance del apoyo y la propuesta de alternativas que suponen otra concepción de los sujetos y de los objetivos.

En otra página del mismo número se publica un artículo bajo el título *Una experiencia en alfabetización*. Firmado por una maestra, C.S.R. de Guagnini, informa sobre ocho experiencias en La Matanza, provincia de Buenos Aires, realizadas en diferentes circunstancias y motivadas por existir más de un 25 % de analfabetismo en 1958. Según registra, los analfabetos puros casi no asisten a las escuelas nocturnas, a diferencia de aquellos que conocemos como funcionales. Sostiene que

dicho adulto adecúa insensiblemente su modo de vida con su estado cultural y raramente, por propia iniciativa, manifiesta interés por salir de su semi-ceguera intelectual. El adulto analfabeto, resulta así un disminuido social, para quien la propia situación en que se halla, le crea en muchos casos personal indiferencia ante la posibilidad de aprender a leer y escribir; otros sienten su ignorancia circunstancial como una incapacidad real para aprender; todos, tienen serias inhibiciones para decidirse a dar el gran paso que los lleve a inscribirse en “la escuela”, la que a su vez, por su organización formal, es otro factor inhibitorio (Guagnini, 1965).

En el artículo se apoya la iniciativa del gobierno y la autora agrega sus propias intenciones, “(...) la alfabetización total, solamente la logrará el país, si levanta la bandera de la alfabetización acompañada con reales reivindicaciones económicas y sociales y con auténtico anhelo de liberación nacional” (Guagnini, 1965). Además, aporta datos que indican el buen resultado de la tarea (hasta el 100 % de efectividad en la alfabetización y altas tasas de ingreso a las escuelas nocturnas para adultos) porque la convocatoria es realizada en forma

discreta. Es el caso de un grupo de padres analfabetos de alumnos de primaria, que asistían a la escuela simulando formar una comisión de padres; o el de obreros de una fábrica que, con anuencia patronal, fueron alfabetizados en el lugar de trabajo; o habitantes de una villa que se reunían en una vivienda. En cambio —sostiene la autora—, cuando el adulto cree que su situación será puesta en evidencia, no concurre; tal lo sucedido con 45 peones del municipio, a pesar de recibir el apoyo del intendente; o en otra convocatoria realizada con gran despliegue publicitario por una sociedad de fomento, a la que asisten curiosos y familiares de los analfabetos al acto inaugural, pero no los interesados. La descripción de la psicología del adulto analfabeto no difiere de la realizada en el instructivo para el alfabetizador elaborado para el PNIAEA, más arriba revisado, ni tampoco lo hace que la autora destaque como un éxito la continuidad de los alfabetizados en las escuelas nocturnas. Es decir que, a pesar de compartir el medio, poco parece haber en este relato que sintonice con la propuesta de Amanda Toubes.

Revista *Orientación Docente*

Esta publicación, dirigida por el profesor Mariano Brotto y editada por la empresa Víctor Lerú, se dedicó a publicar documentación oficial, leyes, decretos, reglamentos y resoluciones, que servían de apoyo y enmarcaban el ejercicio de la docencia. En sus secciones incluyó las consultas de docentes sobre variados temas, desde situaciones laborales, reglamentarias y jubilatorias, a cuestiones pedagógicas y didácticas. En relación con nuestra temática, publicó parte de la documentación oficial, estadísticas y artículos informativos y de opinión. Como respuesta a consultas de los lectores, en mayo presenta un artículo sobre educación de adultos y analfabetismo. Concibe al adulto analfabeto como diferente al niño, pero supone su inferioridad psicológica y considera que el fin de la educación es desarrollar aptitudes personales “(...) para su mayor aprovechamiento individual y social

(...) cumpliendo su misión civilizadora” (*Orientación Docente*, 1965, p. 28). Y se pregunta:

¿Qué hacer con esas vidas condenadas a crecer desde la adolescencia, en duro trabajo, lejos de la escuela y de toda posibilidad de cultura?” La respuesta la tiene el Estado, que “no puede resignarse a esa pérdida inmensa” y destina las Escuelas de Adultos a “encauzar las energías de esos seres y a disciplinar sus voluntades. (...) El trabajo es duro pero el estudio puede ser una liberación [para muchos adultos que siguen estudios secundarios y] se afianzan en la vida (*Orientación Docente*, 1965, p. 28).

Informa sobre la campaña estatal y publica un cuadro sobre analfabetismo por provincia y sexo con datos de 1962, sin fuente. El planteo, centrado en las escuelas para adultos tradicionales, presenta una concepción de la educación como permanente y relaciona claramente disciplinamiento y escuela, y educación y ascenso social. Civilizatoria y educacionista, pese a todo, intenta eludir esta calificación al valorar la interacción del adulto con el medio y la necesidad de reformular las estrategias didácticas. Agrega un matiz que parece alejarlo de la matriz normalizadora, ya que muchos adultos “(...) aprenden más por medio de la vista y del oído, que por la lectura. De ahí la conveniencia de eliminar los estudios teóricos y convertirlos en centros de interés sobre la materia viva, verdaderos talleres industriales y mecánicos” (*Orientación Docente*, 1965, p. 27).

En octubre de 1965, *Orientación Docente* publica tres decretos del Poder Ejecutivo Nacional referidos a la organización y actividades de la CNAEE, de octubre de 1964 y de abril y julio de 1965. Luego, bajo el título *Algunos datos y conceptos*, aporta objetivos para la educación de adultos y realiza un breve recorrido histórico sobre la estadística de analfabetismo, para cerrar con datos censales de 1961, que arroja el 10,3 % de analfabetismo adulto. En la página siguiente, con un título fallido, *Cómo erradicar la alfabetización [sic]*, la revista afirma que exis-

ten en el país 4.000.000 de analfabetos absolutos y otros 4.000.000 de funcionales al 80 %, cifras que contradicen las oficiales y para las que no ofrece fuente. Pero que le permiten afirmar:

Tamaño déficit instructivo explica, sin duda posible, buena porción de los fenómenos nihilistas que soportan la colectividad cívica y la población general de la República, en cuyas crisis de toda especie gravita de manera destacada ese tremendo saldo negativo que padece la comunidad nacional (*Orientación Docente*, 1965, p. 41).

El artículo supone que, de los cuatro millones, la mitad puede ser alfabetizada, y considera al resto una masa muerta que, por la edad, desinterés u otras “miserias”, no podrá serlo. El trabajo se instala en la concepción educacionista y civilizatoria, bordeando los argumentos propios de la Guerra Fría utilizados en los fundamentos de la campaña, para desde allí atacarla. Sobre datos oficiales estima en 4000 los adultos que alfabetizará la campaña el primer año; como resulta insuficiente, calcula que necesitarán 8000 centros con 25 alumnos por centro en cada semestre durante cinco años para cumplir el objetivo autoasignado de alfabetizar a dos millones; el presupuesto debería multiplicarse por cinco “para llevarla a cabo con austeridad, precisión y eficiencia” (*Orientación Docente*, 1965, p. 43). La revista sostiene que “(...) la erradicación masiva y drástica del analfabetismo puede realizarse en sólo un año de actividades coherentes e idóneas y con abultadas economías en los gastos fiscales” (*Orientación Docente*, 1965, p. 43). Es decir, cuestiona fuertemente la capacidad, idoneidad y eficiencia estatal.

En el número siguiente, se pregunta *¿Cómo se podría alfabetizar? Contribución a la campaña de alfabetización*. Luego de una cantidad de argumentos que se parecen a los de José Mas, la revista responde elogiando el cuadernillo de este autor e informa que será publicado por “(...) el esfuerzo y la emotiva adhesión de la *Editorial Víctor Lerú*. A

este cuaderno-libro, se le intitulará: ‘LEO’”. Con el mismo, todo analfabeto adulto puede dejar de serlo en menos de dos meses y por su empeño personal (*Orientación Docente*, 1966, p. 28)²⁵.

A modo de primeras conclusiones

En este trabajo recorrimos las posiciones adoptadas por las tres publicaciones docentes durante el período de la administración Illia respecto a la Primera Campaña Intensiva de Alfabetización de Adultos. La revista *La Obra* adoptó una verdadera oposición a la misma orientada por su director, José Mas, quien elaboró un cuadernillo publicado por la editorial *La Obra* y posteriormente por la revista en una versión ampliada. Consideraron a la Campaña como improvisada y de un costo fiscal oneroso e innecesario. En cambio, depositaron su confianza para desplegar su propuesta alternativa de alfabetización de masas en la sociedad civil, especialmente las empresas y apelando a la utilización de las novedades en las tecnologías de transmisión de la palabra. Su constante prédica en contra de la opacidad del Estado y su apelación a las fuerzas empresarias parecen ubicarla en el seno del entonces resurgente liberalismo argentino, en una versión claramente antiestatista. Desde el punto de vista pedagógico, su propuesta alfabetizadora no era muy diferente a la oficial, al caracterizar psicológicamente al adulto analfabeto, al responsabilizarlo por las debilidades de la democracia y al sostener la necesidad política de alfabetizar para consolidar el sistema político. La concepción civilizatoria y educacionista que inspiraba a la revista estaba en sintonía con la propuesta oficial.

El periódico *Educación Popular* entiende que la solución de un problema como el analfabetismo es nacional y centra en el Estado la responsabilidad de llevar adelante una política pública que entronca con el mandato sarmientino de la educación del soberano. Pero tam-

²⁵ Cursiva en el original.

bién sostiene la necesidad de una apertura democrática en el seno del Estado a través del mecanismo del concurso, que permita seleccionar a los mejores para decidir la metodología y elaborar los materiales de alfabetización. Su prédica apunta a incidir en la discusión pública entre los docentes ofreciendo una variante transformadora no solo de la educación de adultos, sino del sistema educativo en su nivel primario; tal la propuesta de Amanda Toubes que se publica junto al primer editorial del periódico sobre el tema. Sin embargo, muestra la heterogeneidad de su composición política y pedagógica haciendo emerger experiencias anteriores, que no parecen concordar totalmente con las variantes transformadoras.

La revista *Orientación Docente* es la que ofrece un marco de menor coherencia, tal vez por estar ligada estrechamente a una empresa editora de textos destinados a docentes y estudiantes. Inicia el tratamiento del tema en el estilo habitual de la publicación, presentando resumidamente contenidos básicos que supone provechosos para sus lectores, en la medida en que responden a sus inquietudes. Y luego, aunque comparte el enfoque civilizatorio y educacionista, vira hacia una postura francamente hostil a la Campaña gubernamental, compartiendo los argumentos críticos con la revista *La Obra* y en coincidencia con una ampliación de sus intereses comerciales al campo editorial de la alfabetización de adultos con el anuncio de publicar un texto elaborado por José Mas.

Las tres publicaciones comparten la necesidad de abordar el problema del analfabetismo adulto y solo *Educación Popular* plantea que el esfuerzo lo realice el Estado, aunque con críticas a su implementación. Se duda de la capacidad técnica y organizativa estatal, sin considerar que la administración estaba ingresando en un terreno no transitado previamente. Las dos revistas se ubican en oposición a la intervención estatal y confían en las empresas y en la acción de la sociedad civil.

Las series conceptuales permiten evidenciar las coincidencias entre la propuesta oficial y las dos revistas en cuanto a la responsabilidad de los analfabetos sobre la inestabilidad política y la necesidad de legitimar el sistema político democrático, en un contexto de proscripciones y violencia. Únicamente el periódico *Educación Popular* extiende la crítica a una concepción de la alfabetización de adultos que parece tributaria de las corrientes tradicionalistas de la pedagogía, a las que adhieren tanto la propuesta del CNE como las dos revistas analizadas.

En síntesis, si estas expresiones de la prensa de los docentes pueden ser consideradas representativas de un arco importante de la docencia argentina, la Primera Campaña Intensiva de Alfabetización de Adultos no parece haber gozado de una popularidad extendida.

Fuentes consultadas

- Guagnini, C.S.R. En *Educación Popular* (abril-mayo, 1965).
La Obra: Revista de educación, ciencia y letras, 1921. Buenos Aires. Argentina.
La Obra, 1963. Una posible campaña de alfabetización masiva.
Periódico *Educación Popular*, 1961.
Periódico *Educación Popular*, 1965. Alfabetizar con los nuestros.
Revista *El Monitor de la Educación Común*. Ministerio de Educación de la Nación.
Revista *Orientación Docente*, 1965.

Referencias bibliográficas

- Bottarini, R. (2013). La Campaña de alfabetización de adultos en el gobierno de Illia (1963-1966). *Historia de la Educación. Anuario*, 13(2), 1-26. Recuperado de <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/444>
- Caruso, M. (2002). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la

- escuela nueva. En I. Dussel, M. Caruso y P. Pineau, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (p. 93-134). Buenos Aires: Paidós.
- Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar (1965). *Serie Informativa I*. Buenos Aires: CNAEE.
- Consejo Nacional de Educación (1964). *Programa Nacional Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos 1964-1968*. Buenos Aires: CNE.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Lanús, J. A. (1986). *De Chapultepec al Beagle. Política exterior Argentina, 1945-1980*. Buenos Aires: Hyspamérica Ediciones Argentina.
- Mas, J. (1963). *Guía Didáctica para la Alfabetización de los Adultos*. Edición Revista *La Obra*.
- Padawer, A. (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*. Buenos Aires: Teseo.
- Programa Nacional Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos (1965). *Instructivos Generales para el Alfabetizador*. Buenos Aires: Comisión Nacional de Alfabetización.
- Puiggrós, A. (1987). *Imperialismo y educación en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- Puiggrós, A. (1992). *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.
- Spiegelburd, R. P. y Vital, S. (2016). *Los debates políticos y pedagógicos en torno a la enseñanza inicial de la lectura en el periódico Educación Popular (Argentina, 1961-1978)*. Ponencia presentada en I Jornadas sobre Prensa y Educación, La Plata.
- Toubes, A. (1965). En *Educación Popular*

Representaciones sobre la docencia y los docentes en la revista *La Obra* (1970-1980)

Daniel Revah

Introducción

En la segunda mitad del siglo XX, se originaron en la Argentina transformaciones significativas en la cultura docente en las cuales la prensa educativa tuvo un papel importante, como sucedió también en otros países. Varios autores destacan en las últimas décadas el valor de la prensa educativa para la historia de la educación y la comprensión de las transformaciones de la cultura escolar (Catani y Bastos, 1997; Nóvoa, 1997; Carvalho, 2006; Finocchio, 2009). Esos estudios no solo la toman como fuente, sino también como un actor importante en la conformación de las representaciones y prácticas escolares, además de considerarla como un objeto cultural que debe ser investigado en su materialidad. Este trabajo resalta algunas dimensiones de dichos cambios a partir de lo que se observa al estudiar las ediciones de la revista *La Obra* en las décadas de 1970 y 1980.¹ Se destacan y analizan artículos y editoriales que señalan el sentido de las transformaciones que la revista registra y que también incentiva, sugiere o propone al

¹ Este trabajo es uno de los resultados de la investigación posdoctoral realizada en 2015 en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso/Argentina), con beca otorgada por la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

poner en circulación determinadas representaciones sobre los docentes y la docencia. Estas últimas difieren de las que aún se mantenían en vigencia en ese período entre los maestros —en realidad, mayoritariamente maestras— quienes continuaban en general con el mantenimiento de valores del normalismo ya desgastados (Southwell, 2003) y cuya corrosión continuaría en las décadas siguientes.

Destinada a los docentes de los niveles iniciales, la revista *La Obra* surgió en 1921 por iniciativa de un grupo de maestros partidarios del escolanovismo y luego se convirtió en una publicación de una empresa editorial. Su edición continuó hasta el final del siglo XX e incluso posteriormente, con una única interrupción en 1977. Durante gran parte de su existencia tuvo una buena acogida entre los maestros, con propuestas concretas de trabajo y materiales didácticos que formaban parte de la propia revista o que la editorial enviaba a los docentes. Empeñada en incentivar la renovación de sus prácticas escolares, la revista se presenta ante los lectores con una perspectiva opuesta a la de la revista oficial *El Monitor de la Educación Común*, con lineamientos que se distanciaban de la cultura del normalismo y que incorporaban valores y cuestiones asociados a la escuela nueva o activa. Tal como plantea Silvia Finocchio (2009), el paidocentrismo, la atención a la dimensión afectiva en los vínculos escolares, cierto rechazo a las propuestas y regulaciones oficiales, la identificación con un público lector femenino y la asunción del papel de vocera de los docentes en sus demandas y cuestiones constituyeron algunos de los rasgos característicos de la revista *La Obra* en la primera mitad del siglo XX.

En los años sesenta, manteniendo aún los principales rasgos de su línea editorial, los editores de la revista *La Obra* consideran que la escuela argentina “no había dado pasos significativos en términos de renovación y por eso sostenían la necesidad de cambiar”, en un contexto donde “los hilos del cambio se entretejieron con los de ‘la crisis educativa’” (Finocchio, 2009, pp. 133 y 153). En ese contexto,

durante el gobierno de facto del general Onganía, se plantea desde la prensa educativa oficial la modernización de la escuela y del sistema educativo. Y como observaremos a continuación, *La Obra* no deja de asumir una posición respecto al cambio educativo que la dictadura pretende realizar.

Fantasías trasnochadas, desvalorización de la docencia y lucha gremial

Hacia fines de los años sesenta, la prensa oficial lidera el discurso del cambio educativo (Finocchio, 2009), y sobresale particularmente la revista educativa que el Consejo Nacional de Educación edita en 1970. Esa nueva publicación, llamada *Educación y Cambio*, se dedica integralmente al tema de la reforma educativa que, en ese entonces, —hacia el final del gobierno de Onganía— aún se buscaba implementar con la intención de promover modificaciones curriculares y transformar la estructura del sistema educativo. Esa transformación involucraba la introducción de un nivel intermedio entre la escuela primaria y la escuela media, la descentralización del sistema con la transferencia de las escuelas primarias nacionales a las provincias, y el pasaje de la formación docente del nivel secundario al superior (Southwell, 2003). La creación de la escuela intermedia y la descentralización no prosperaron, a no ser posteriormente; solo un poco la descentralización, que había sido iniciada bajo la presidencia de Frondizi en el comienzo de los años sesenta y finalmente implementada por la última dictadura en 1978 (Garaban, 2009; Puiggrós, 2017; Pineau, 2006).

Con los docentes en el rol de principales responsables por el éxito de la reforma, los discursos oficiales incentivaban su participación y destacaban la importancia de su papel para modernizar la escuela, los métodos y las prácticas pedagógicas. La escuela estaba en crisis y la única salida planteada en los discursos oficiales era la “modernización”, como afirmaba Alfredo van Gelderen (1970a) en la revis-

ta *Educación y Cambio*: “La modernización es exigencia, no opción” (p.11). Según Southwell “modernización” fue “un significante central para la época (...) constituyó el lugar de llegada de una multiplicidad de enunciados pedagógicos y a esto no estuvo ajena la formación docente” (2003, p. 107).

Para implementar la reforma y así modernizar el sistema educativo, la escuela y los docentes, el gobierno promueve varias iniciativas que la revista oficial divulga, involucrando a especialistas con un discurso tecnocrático que encuentra fuerte resistencia entre los docentes, alentados a participar, pero también limitados en sus derechos políticos. En la revista oficial, el gobierno presenta los lineamientos de la reforma, informa sobre los llamados cursos de “adiestramiento” —un significante que denota el sesgo conductista del discurso y de las proposiciones reformistas— y divulga la parafernalia técnica en boga en ese momento, como la instrucción programada y la educación personalizada. En artículos y editoriales los docentes son elogiados, pero también criticados por su complicidad con “tabúes escolares”, en un sistema educativo donde predomina “el envejecimiento y la desactualización de objetivos, contenidos e instrumentos escolares”, excesivamente centralizado y burocratizado y “que por su estatismo y obsolencia [*sic*] parece querer frenar más que impulsar la acelerada transformación que se da en todo el mundo”². También se alude a la resistencia docente, como se ve en los artículos de Gelderen, que atribuye esa resistencia a reacciones que proceden de “planteos afectivos” y de posiciones político-escolares que “no se fundan en filosofía alguna” ni tienen “fundamento técnico-científico” (Gelderen, 1970^a, pp. 11-12)³. Se refiere además a las “ideologías” que pueden provocar “deserciones

² Ver el editorial titulado “Los maestros ante el cambio”, en el segundo número de la revista *Educación y Cambio*, de la cual fueron publicados solamente cinco números, todos en 1970.

³ Análisis del Programa Educativo. *Educación y Cambio*.

tempranas” cuando la reforma “debe ser de todos”, en un período en el que las cuestiones ideológicas comienzan a aflorar a la par del surgimiento de nuevos sindicatos docentes (Geleren, 1970b, p. 6).⁴

Los “modernos” enfoques que las autoridades educativas incitaban a adoptar eran divulgados en los años sesenta en diferentes ámbitos. En la revista *La Obra*, los nuevos enfoques o tecnologías educativas también aparecen, como en la edición de septiembre de 1967, donde se habla de la instrucción programada y las máquinas de enseñar.⁵ En relación con la reforma educativa, a pesar de valorar ciertos aspectos, la revista toma distancia y expone críticas, a veces de manera ácida e irónica, como en los editoriales de septiembre, octubre y noviembre de 1971. En estos se atribuye la reforma a “lucubraciones” de especialistas que en su mayor parte “no son otra cosa que fantasías trasnochadas”, “reformas de laboratorio” hechas en un tiempo donde muchos sufren de “objetivitis” – “la manía de los objetivos” – y utilizan “un lenguaje retorcido o pomposamente técnico”.⁶

En ocasiones, los editores de *La Obra* se dirigen a sus lectores llamándolos *colegas* y de esa manera se identifican con ellos, además de construir una representación de los docentes que se confunde con sus propios posicionamientos. En el caso de la reforma educativa y del discurso y prácticas tecnicistas, sobresale su posicionamiento crítico, que también aparece en relación con otras políticas gubernamentales. En los editoriales, por ejemplo, se alude a los bajos salarios, al fracaso de las reformas, a la extinción de las escuelas normales y a la no aplicación del Estatuto del Docente. Muchos de los cuestionamientos de

⁴ Análisis del Programa Educativo. *Educación y Cambio*.

⁵ La instrucción programada. Las máquinas de enseñar. (1967). *La Obra*, 638, pp. 395-397.

⁶ Trasnochadas fantasías. (septiembre de 1971). *La Obra*, 673, p. 425; La objetivitis. (octubre de 1971). *La Obra*, 674, p. 489; Los tristes números. (noviembre de 1971). *La Obra*, 675, p. 553.

la revista se refieren a las condiciones de trabajo de los docentes, pero también están los temas propiamente pedagógicos, como los cambios curriculares, y asuntos como la deserción escolar, la repitencia, la precariedad material de las escuelas y la desigualdad. Esta última cuestión aparece con fuerza bajo la idea de que existen *dos Argentinas*: una que vive o quiere vivir en el siglo XX, mientras que la otra, “la cenicienta de la vida nacional”, continúa sepultada, vegetando, “porque arrastra una condena sin remedio, una Argentina cuyos “desgarrados gritos (...) piden participación, vida propia, integración niveladora”.⁷

En la revista, la representación de los docentes como críticos de las políticas gubernamentales, que quieren el retorno del orden constitucional, confluye y se funde con la del docente que defiende sus derechos y participa en las luchas del gremio docente —un tema que ya estaba presente en los años sesenta y que se intensifica en la década siguiente—. Conforme entramos en dicha década, al menos en los primeros años, el posicionamiento crítico de la revista se acentúa y de esa manera se mantiene en sintonía con las movilizaciones sociales del período, cuya expresión más significativa fue el Cordobazo, en 1969. Las movilizaciones desestabilizaron el gobierno de Onganía y este fue obligado a dejar el poder. Fue reemplazado por el general Levingston en 1970, pero apenas por un breve período, hasta 1971, cuando el general Lanusse —presidente de facto hasta la vuelta de la democracia en 1973—, ocupó su lugar.

Durante los últimos años de la autodenominada Revolución Argentina (1966-1973), *La Obra* constata en varios editoriales la pérdida de prestigio del magisterio, la desvalorización de la docencia como actividad profesional y recuerda que hubo “una época feliz, hace ya muchos años, en la cual el maestro argentino tenía en la sociedad una posición —un status, diríamos hoy— francamente privilegiada” (*La*

⁷ Las dos Argentinas. (septiembre de 1970). *La Obra*, 664, p. 449; La avenida General Paz. (junio de 1971). *La Obra*, 670, p. 233.

Obra, 1971, p. 81)⁸. Los editoriales asumen una posición de defensa del “sufrido gremio” docente y critican su desvalorización, posicionamiento común en los discursos que cuestionaban la preparación de los maestros formados en la cultura del normalismo. Sobre la escuela normal, la revista reconoce que “no era una institución exenta de críticas” y no pretende decir “que preparaba los mejores maestros posibles. Sería francamente exagerado” (*La Obra*, 1971, pp. 361-362).⁹ Pero rechaza cierta valoración del normalismo, que “muchos intentan identificar con la pobreza cultural e intelectual”. Al mismo tiempo, critica los “pomposamente llamados Profesorados de Nivel Elemental” creados en ese período y que según la revista “no son nada más que una serie de improvisaciones sin coherencia ni sentido”, “esque-léticas creaciones que no parecen, por lo menos hasta el momento, ser capaces de brindarnos ni siquiera migajas de lo mucho que estamos deseando” (*La Obra*, 1971, p. 361).¹⁰ Asimismo, frente a la desvalorización de los docentes, los editores responden a veces con cierta exaltación, como se ve en este editorial de 1973: “el magisterio argentino tiene, en su conjunto, una calidad profesional que lo pone a la altura de los mejores del mundo” (*La Obra*, 1973, p. 218)¹¹.

Con el retorno del orden constitucional —aunque por un breve período, hasta marzo de 1976—, la revista *La Obra* luego constata, en ese mismo editorial de 1973, la esperanza que el nuevo gobierno ha despertado en un país donde “nadie duda de que la escuela argentina ha sufrido mucho, y que también los docentes han penado largamente” (*La Obra*, 1973, p. 218).¹² Recuerda también que “los establecimientos

⁸ Las peras del olmo. (abril de 1971), N° 668.

⁹ Los nuevos profesorados. (agosto de 1971). N° 672.

¹⁰ Los nuevos profesorados. (agosto de 1971). N° 672.

¹¹ Tiempo de hacer. (junio de 1973). N° 688.

¹² Tiempo de hacer. (junio de 1973). N° 688.

que atienden a los sectores más castigados de la población” son justamente “los que más esfuerzos deben hacer para seguir existiendo” y advierte que “la educación no debe ser un privilegio” (*La Obra*, 1973, p. 217).¹³ De igual modo, asumiendo la posición de vocera de los docentes, dirige al nuevo gobierno varias demandas, manteniéndose expectante. Sin embargo, cifra sus esperanzas de cambio principalmente en los docentes, sobre todo en la figura del docente que se moviliza y se hace escuchar:

Los docentes, que ahora no se limitan a esperar, sino que elevan una voz cada vez [*sic*] unánime, y por ello más clara y firme, rubricada con una creciente consecuencia en decisiones y actos, reclaman y están dispuestos a trabajar por lo suyo (*La Obra*, 1973, p. 218).¹⁴

“Los tiempos están cambiando”, corrobora ese editorial cuyo sugestivo título es “Tiempo de hacer”, que es precisamente lo que la revista atribuye a los “maestros que han debido salir muchas veces a las calles para defender no solamente sus derechos sino también los de la escuela argentina en general” (*La Obra*, 1973, p. 218).¹⁵ Maestros que se muestran “expectantes y dispuestos a que este proceso se revierta; que las cosas cambien de verdad con el nuevo gobierno” (*La Obra*, 1973, p. 218)¹⁶. Entre los cambios que la revista espera que el gobierno recién electo realice está la puesta en práctica de “el tan mentado principio de la igualdad de las oportunidades”, teniendo en cuenta que es el Estado “el que debe proveer los medios (...) que conviertan a la educación en un hecho social igualitario y no en una fuente de privilegios” (*La Obra*, 1973, p. 217).¹⁷ En ese editorial y a semejanza de

¹³ Tiempo de hacer. (junio de 1973). N° 688.

¹⁴ Tiempo de hacer. (junio de 1973). N° 688.

¹⁵ Tiempo de hacer. (junio de 1973). N° 688.

¹⁶ Tiempo de hacer. (junio de 1973). N° 688.

¹⁷ Tiempo de hacer. (junio de 1973). N° 688.

lo que ocurre en el país en ese momento, la bandera de la democracia asume un particular sentido social.

En la primera mitad de los años setenta, en los editoriales de *La Obra* también se habla de los paros docentes, que fueron intensos en 1969 y 1970, y se alude igualmente a la represión policial. Otro tema importante es la tan esperada “unidad docente”, que la revista comenta por lo menos desde 1966, cuando publicó un editorial titulado precisamente “La unidad gremial” (*La Obra*, 1966, p. 88)¹⁸. Ese también es el título del editorial en el cual la revista celebra la creación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (Ctera), con estas palabras: “saludamos con verdadera satisfacción la aparición de este organismo único”, la unificación de los distintos gremios docentes “demuestra cuál es el grado de madurez que hemos alcanzado en materia gremial” (*La Obra*, 1973, pp. 553-554).¹⁹

La unidad del gremio docente se alcanzó tras una trayectoria de luchas por mejoras salariales y por la aprobación del Estatuto del Docente desde el final de los años cincuenta. Un acuerdo inicial entre distintas organizaciones docentes se logró en 1970 y solo algunos años más tarde, en 1973, finalmente se consigue concretar la tan mentada unidad (Balduzzi y Vázquez, 2000).

Hacia principios de los años setenta, una de las discusiones centrales en el movimiento sindical docente es el debate acerca de “las diferentes conceptualizaciones sobre el perfil socio laboral de los docentes que se traducen en la pregunta ¿trabajadores o profesionales?” (Balduzzi y Vázquez, 2000, p. 53). En los editoriales de la revista *La Obra* no se utiliza el significante trabajador y se defiende al docente como profesional, rechazándose la idea de apostolado, a semejanza de lo que se observa en el movimiento sindical docente. Véase, por ejem-

¹⁸ La unidad gremial. (abril de 1966). N° 624.

¹⁹ La unidad gremial. (noviembre de 1973). N° 693.

plo, lo que se dice en este: “las apelaciones al apostolado o a la maternidad suenan cada más huecas, más carentes de sentido, mientras que hace algunos años nos llenaban de sincera emoción” (*La Obra*, 1975, p. 322).²⁰

Aun después del golpe de Estado de 1976, la revista mantiene ciertos cuestionamientos, pero atenuados, y siempre parece medir las palabras. Asimismo, sus editores alegan que no perdieron la fe y se expresan poniendo en evidencia que ellos mismos son maestros, como se observa en el siguiente editorial:

Somos maestros y solemos hablar elogiosamente de nosotros mismos (...) ;Han ocurrido tantas cosas en esta Argentina nuestra en tan pocos años! ;Son tantos los que han perdido la fe en forma total y completa! No podemos decir nosotros, porque equivaldría a suponer que vivimos de espaldas a la realidad (...) la fe que nos anima es bastante más fuerte que los cambios y los cimbronazos que nos agitan (*La Obra*, 1976, p. 209).²¹

Más adelante, en ese mismo año, los editores también se manifiestan por la manera como los docentes son vistos y tratados:

nosotros, los docentes, somos llevados a la estratósfera o arrojados al lodo, como responsables de todos los males presentes (...) Los docentes argentinos hemos cumplido siempre en una proporción abundantísima con nuestras obligaciones. No es muy justo echarnos culpas que no merecemos ni nos corresponden (*La Obra*, 1976, p. 306).²²

La revista *La Obra* deja de circular en 1977, pues sus dueños venden el fondo de comercio a la familia Salas, que retoma su publicación en 1978 (Andrade, 2016). Antes de finalizar, en la última edición de

²⁰ Problemas gremiales. (agosto de 1975). N° 707.

²¹ Dar el ejemplo. (julio de 1976). N° 715.

²² La acción de la escuela. (septiembre de 1976). N° 717.

1976, los editores todavía exponen ciertos cuestionamientos en un editorial cuyo título ya deja claro cuál es su sentido: “Otra vez los sueldos docentes” (*La Obra*, 1976, p. 353).²³

El maestro en el aula

Cuando *La Obra* vuelve a ser publicada, ya no se encuentran cuestionamientos a las políticas educativas del gobierno ni referencias al gremio docente y sus luchas. Sin embargo, todavía hay muestras de insatisfacción por la dicotomía existente en la valoración del maestro, como señala el jefe de redacción Jorge Fasce en 1981:

Profesión de educadores... muchas veces pensada como furgón de cola de nuestra sociedad y otras muchas idealizada como fuente de todas las esperanzas, de todos los futuros venturosos, de todos los progresos apetecibles. ***Empecemos por afirmar que no es ni lo uno ni lo otro.*** Desvalorizada y ensalsada. Subestimada y sobre-valorada. Despreciada y envidiada. Nuestra profesión ... dicotomizada, partida, escindida. Ni héroes ni oscuros transmisores de hábitos, costumbres y rutinas (p. 4).²⁴

Entre las imágenes que afloran de la dicotomía —a la cual todavía se alude años más tarde y tienden a consolidarse cada vez más— aquellas que ponen en cuestión al docente, en discursos que desde el final de la primera mitad de los años ochenta, destacan como problema urgente repensar su formación. Y la revista *La Obra*, al contrario de lo que ocurría antes de esta nueva etapa, se inclina por no asumir más la defensa de los docentes, por lo menos no con el énfasis y la frecuencia anterior. Sin embargo, la imagen positiva del docente continúa presente y revigorada en artículos que presentan experiencias narradas por educadores que provienen, principalmente, del universo de es-

²³ Otra vez los sueldos docentes. (octubre de 1976). N° 718.

²⁴ El uso de negrita e itálica es de la revista.

cuelas privadas de la ciudad de Buenos Aires consideradas renovadas o progresistas, como señalan Finocchio (2009) y Andrade (2016). Son experiencias en las cuales sobresale el carácter singular de las situaciones surgidas en el aula, con intensa participación de los alumnos y conducidas por docentes cuya forma de actuar evidencia cualidades que hacía tiempo la revista valorizaba. Por ejemplo, cierta apertura y flexibilidad para relacionarse con los alumnos, la consideración de sus intereses e inquietudes al proponer actividades y otros aspectos que más allá del vínculo que pudieran tener con el escolanovismo, tienen su fuente en la renovación cultural que se procesaba de manera intensa desde los años sesenta, tanto en Argentina como en otros países.²⁵

Esos artículos se distinguen nítidamente de los que predominaban en la década del setenta, antes de 1978. En ese período, en la sección “La escuela en acción”, la revista ofrecía a los maestros básicamente prescripciones sobre cómo debían proceder, presentando también los contenidos de la enseñanza y, en algunos números, cuadros relativos a las llamadas planificaciones, divididas para los diferentes niveles, con la discriminación de los meses, áreas, objetivos, evaluación y otros elementos que variaban en las diferentes ediciones.

Además del relato de experiencias y actividades realizadas con los alumnos, una dimensión que distingue esta nueva etapa y que constituye una característica fundamental de los maestros es el dominio teórico que deben evidenciar en sus artículos sobre el trabajo que desarrollan en el aula, de una manera que también muestre cómo teoría y práctica están vinculadas. Esa nueva orientación de la línea editorial

²⁵ Como destaca Andrade (2016) en su estudio sobre la revista *La Obra* de ese período, esas escuelas privadas eran frecuentadas por un sector de la clase media porteña con un poder adquisitivo relativamente alto y gozaban de cierto grado de libertad inexistente en las instituciones educativas públicas. Eran espacios cuidados y preservados, una especie de refugio donde familias y educadores pudieron de cierto modo dar continuidad al proceso de renovación cultural. Sobre esas escuelas y la renovación cultural, véase también Siede (1995) y Weinstein (2007).

aparece luego en el número inaugural, en 1978, en los primeros artículos de una edición dedicada a tratar sobre las operaciones aritméticas. El artículo que abre la edición, con un trabajo teórico sobre la enseñanza del cálculo cuyo autor es Rolando Martiña, lo que presenta como esencial para la pedagogía en términos teóricos es la psicología genética, con énfasis en las conceptualizaciones piagetianas (adaptación, acomodación, asimilación, etc.). Ya en el segundo artículo, lo que sobresale es el vínculo entre la teoría y la práctica, como anticipa la revista en la presentación de los temas de ese número:

El segundo artículo, CÓMO SE ENSEÑAN LAS OPERACIONES, puede considerarse un apropiado enlace entre el planteo teórico y las notas estrictamente prácticas y didácticas que comienzan con el tercer trabajo: EL APRESTAMIENTO PARA EL CÁLCULO, de utilidad para las maestras jardineras y de primer grado (*La Obra*, 1978, p. 2).²⁶

Como se ve, el número inicial destaca determinada jerarquía: la teoría precede a la práctica, pues el conocimiento de las teorías que respaldan o están por detrás de la práctica pedagógica es primordial para el ejercicio del magisterio. El imperativo del momento es que las prácticas pedagógicas sean fundamentadas teóricamente y que también salgan a luz sus bases teóricas. Por ello, argumenta Martiña en su artículo,

es hora de plantear los problemas en términos de fundamentaciones y no de recetarios o “simples sugerencias de actividades”, las cuales (...) no promueven la reflexión y tienden a convertirse en pasos de una rutina análoga a la que pretenden combatir (1978, p. 3).

Se rechaza entonces el uso de recetas didácticas a la vez que se exige el establecimiento de una sólida y estrecha conexión entre teoría y práctica. En los años que precedieron a la nueva línea editorial,

²⁶ Este número. (mayo de 1978). N° 719.

cuando el director era Germán Gómez, entre 1969 y 1976, la dimensión teórica también estaba presente, pero con un lenguaje menos académico, y no tenía la relevancia que adquiere en ese momento, principalmente la teoría psicogenética piagetiana. La importancia de Piaget en ese período se relaciona con el creciente desarrollo de reflexiones en el ámbito de la didáctica, las cuales buscan emplear sus concepciones en diferentes áreas de la enseñanza, en un período en que se configura precisamente el campo de las didácticas especiales.

Es lo que puede observarse en *La Obra*, sobre todo en 1982, cuando la propia revista contribuye a esa emergencia al destacar en las tapas de diferentes números estos temas: “Didáctica de la Historia” (N° 752), “Didáctica de las Ciencias Naturales” (N°. 753), “Didáctica de las Ciencias Sociales” (N° 754) y “Didáctica de la Matemática” (nro. 755).²⁷ En esa etapa, cada edición era organizada alrededor de un eje temático y, además, aparecían “temas clásicos y tradicionales junto con otras propuestas poco frecuentes en las escuelas: el juego como estrategia de aprendizaje, el trabajo corporal y la educación sexual”, como ya constató Andrade (2016, p. 30). Esa forma de organización en parte responde a la división por áreas de la enseñanza o por temas sobre determinada área o disciplina, y configura así una vía que acoge y promueve aquella emergencia.

En la revista, Piaget y sus concepciones no representaban una novedad, pues ya eran relevantes en la primera mitad de los años setenta. En ese período, la referencia al psicólogo suizo surge en artículos sobre temas como matemática, lectoescritura o que involucran el trabajo en el jardín de infantes. Los editoriales también tratan sobre Piaget y uno de ellos tiene como título su nombre.²⁸ Además, los pri-

²⁷ Eso también corresponde a la manera de concebir la revista en esa época, como asegura Jorge Fasce en entrevista dada a Andrade en 2010, “era una revista didáctica (...) para el aula” (2016, p. 31).

²⁸ Jean Piaget. (julio de 1973). *La Obra*, 689, p. 289.

meros tres números de 1974 (694 a 696) presentan una nueva sección: “Piaget para maestros”, a cargo del director Germán Gómez, el cual, como señala Andrade (2016), fue el único autor que permaneció en la revista cuando fue reiniciada en 1978. Con varios textos publicados, en los cuales prevalecían las concepciones piagetianas y con un papel particularmente importante, Gómez establece una especie de puente entre una etapa y otra de la revista, como si ese enlace fuese igualmente producido por las ideas piagetianas.

A pesar de la particular presencia de Piaget en ambas etapas, desde 1978 es posible notar que el campo de la psicología también se propaga en otras direcciones, como la psicología social, la psicología de las instituciones y el psicoanálisis, involucrando aun el campo de la psicopedagogía, que igualmente se expande. Además, la psicología en general amplía su incidencia en las tramas discursivas de la década de 1980.²⁹ En relación con las concepciones piagetianas, hay que tener en cuenta que la revista opera con ellas en coyunturas políticas bastante diferentes, las cuales inciden con fuerza en su línea editorial y en las formas de apropiación de esas nociones en discursos pedagógicos cuya configuración igualmente se modifica. Esos discursos producen y hacen circular representaciones que casi nada conservan, entre 1978 y 1983 y aún en el año siguiente, de la lucha de los docentes por sus derechos, como era posible ver en la misma revista antes de 1976. En la etapa que empieza en 1978, lo que sobresale es un docente cuyo valor surge vinculado al dominio de ciertas concepciones teóricas, sobre todo piagetianas, asociado también a las experiencias didácticas que realiza con sus alumnos, relacionadas con esas concepciones y con un perfil docente indisociable de rasgos oriundos de la renovación cultural que se procesaba en esas décadas.

²⁹ Sobre la psicologización del discurso pedagógico en la Argentina en esas décadas y la presencia de Piaget, ver Caruso y Fairstein (2003). En cuanto a la presencia de diferentes vertientes de la psicología en la revista *La Obra*, véase también Andrade (2016).

El docente militante de una nueva forma de vida

En 1982, una mixtura de malestar e inquietud comienza a aparecer en las páginas de la revista y uno de los primeros indicios en ese sentido, que proviene de una realidad externa que se impone por sí misma, se observa en un editorial donde se hace referencia a la guerra de las Malvinas:

Mientras escribimos vivimos acontecimientos que nos conmueven profundamente y nos someten a fuertes sentimientos encontrados: la satisfacción por la recuperación de las Malvinas, el horror de una guerra despiadada, la emoción de la visita de Juan Pablo II que nos deja su mensaje de paz (*La Obra*, 1982, p. 194).³⁰

La guerra de las Malvinas irrumpe no solo en la revista sino también en la escuela, en el aula y en el día a día de todos los argentinos —y más adelante, sellará el futuro de la dictadura—. La inquietud que en ese momento comienza a atravesar a la revista *La Obra* crece con cuestionamientos antes inexistentes, o por lo menos imperceptibles. Son expresiones de insatisfacción que en 1982 no permiten identificar de manera clara a quiénes son dirigidas determinadas críticas, aunque sí es posible percibir que implican a las autoridades del sistema educativo, además de a las “maestras”, como se ve en un artículo de Cristina Bensusán de Deniés en noviembre de 1982 (*La Obra*, 1982, p. 622-630).³¹

En dicho artículo, presente en la última edición de ese año, la autora explica cómo planificar y realizar una reunión de padres. Relata además tres reuniones efectuadas en dos instituciones diferentes. En una de ellas, las madres aluden al nuevo currículum de las escuelas públicas, seguramente de la municipalidad de la ciudad de Buenos Aires. Esos comentarios de las madres corresponden a críticas que

³⁰ Este número. (mayo de 1982). N° 751.

³¹ Reunión de padres en jardín de infantes. N° 755.

umentan en esos años y que ponen en tela de juicio la lentitud impuesta a los niños en su proceso de alfabetización, pues las maestras eran obligadas a limitar el número de letras que debían enseñar en el primer grado, de acuerdo con el documento conocido como currículum de las “13 letras” (Caruso y Fairstein, 2003, p. 202). El artículo reproduce quejas como estas:

- Formados como soldados, con el cabello engominado, duros, los he visto yo.
- Se desvaloriza al niño, lo retan constantemente y por último no reacciona ante nada.
- En los colegios Municipales sacaron muchas horas especiales y los chicos “hacen tiempo”, no se los estimula (...)
- Si han sacado profesores especiales por problemas económicos, mucho menos van a poner profesores para talleres y los maestros están agotados (*La Obra*, 1982, p. 627).

El año 1983 comienza prometedor, la vuelta de la democracia nutre a la revista de renovadas esperanzas. El primer editorial se refiere a la “Argentina de 1983, después de tantas frustraciones, de tantos dolores, de tantos desalientos”, y agrega que ese “**número de *La Obra*** pretende ser una humildísima contribución a esas esperanzas que deben serlo de mejores conocimientos, de sentimientos más intensos, de ilusiones más fecundas, de instituciones más creativas, de **buena educación para todos**” (*La Obra*, 1983, p. 2).³² En ese mismo editorial, con el impulso dado por las esperanzas que el retorno del orden constitucional fomenta, la revista moviliza el significante “utopías”:

Pensamos que para progresar es necesario mirar un poquito más allá del horizonte sin dejar de pisar el terreno inmediato: las utopías tienen la función de inquietar, de conmover, de sacudirnos la rutina (...).

³² Este número. (marzo de 1983). N° 756, p. 2. El uso de negrita es de la publicación.

En este número, se presentan varias experiencias que pueden parecer *utopías*, que seguramente son *innovaciones*, realizables hoy en algunos ambientes, quizás impracticables en otros pero siempre nos sugerirán nuevos rumbos (*La Obra*, 1983, p. 2).

Una de las experiencias allí mencionadas, que es precisamente la del artículo que abre ese número, corresponde a la historia de una escuela cooperativa que pertenece al universo de escuelas privadas progresistas o renovadas: la escuela Mundo Nuevo. Ese relato constituye el puntapié inicial de un tema que tendrá cierta importancia hasta 1986, en artículos que se refieren al cooperativismo, y que en años anteriores fueron precedidos por otros que venían valorizando la mirada sobre el grupo y las relaciones interpersonales en el aula y la escuela, involucrando a docentes, alumnos, directivos y padres. Conciernen también a una dimensión de la educación escolar que gana terreno en esa década: la escuela en cuanto institución. En esta, y al igual que en el docente, en esa época y en los discursos pedagógicos que entonces circulaban en la Argentina comienzan a recaer las responsabilidades y valoraciones despreciativas asociadas a los problemas de la educación escolar. A su vez, la evaluación que se hace del Estado consiste en entenderlo como una instancia burocratizada y autoritaria vinculada a la dictadura, de acuerdo con una deriva discursiva que nutre la desvalorización de la escuela pública y fortalece el prestigio de los establecimientos de enseñanza privados, como observa Garaban (2009).

El período que comienza con la vuelta de la democracia abre en *La Obra* un conjunto de temas que giran en torno a la articulación entre educación y democracia. A los docentes, principalmente, se les atribuye la responsabilidad de forjar los cimientos de la vida democrática, sea en el aula, la escuela o fuera de ella. La figura emergente del docente democrático en realidad no constituía una novedad en la revista, pues se hablaba en esos términos durante la dictadura, pero en artículos que tendían a circunscribir sus reflexiones a lo que ocurría

en el aula. A partir de 1983 el ámbito de esas reflexiones se amplía y entonces se habla de la sociedad democrática, la comunidad democrática, la escuela democrática, la paz democrática, la forma de vida democrática. Una profusión de términos que expanden la discusión y el alcance del significante democracia en varias direcciones, con tensiones y conflictos que en sí mismos, retienen los dilemas de la retomada —e incipiente— democracia. Al respecto, Southwell (2002) constata esta cuestión en los siguientes términos: “El alfonsinismo construyó su hegemonía alrededor del significante democracia. *Democracia* ocupó el lugar central de todos los discursos de la época” (p. 40).

Con el retorno del orden constitucional, la pretensión de vivir en una sociedad democrática tiene “una nueva oportunidad”, de acuerdo con lo que destaca el breve texto de septiembre de 1983 que antecede al título del artículo “Problemas para maestros”, cuyo autor es Néstor Abramovich (1983). En ese texto, el autor también propone estas preguntas: “¿En qué medida podemos empezar a construir, en las escuelas argentinas los cimientos de ese nuevo edificio nacional? ¿Cómo hacerlo?” (p. 58)³³. La respuesta a esas preguntas dirigidas a los maestros está presente en este y en otros artículos, en varios de los cuales se señala que la democracia es debate y conflicto, de forma semejante a lo que plantea Abramovich: “la paz democrática es ruidos, porque vive (...) es la antítesis del silencio sepulcral de las tiranías” (Abramovich, 1983, p. 60). Esta perspectiva contrasta con otras existentes en la misma revista, pero en artículos en los cuales casi no se hacen notar conflictos o tensiones entre ellas.

Una visión diferente a la de Abramovich se encuentra, por ejemplo, en un artículo publicado en 1985, el año en el cual *La Obra* emplea el significante *comunidad* para definir el tema que sobresale en la tapa de siete de sus nueve números: “El niño y su comunidad”. El artículo fue escrito por Francisco Cabrera y tiene por título “La escuela

³³ Problemas para maestros. N° 761.

y la comunidad”. El autor luego destaca que “la frase del título ha invadido nuestras escuelas” y que “en los últimos tiempos presenta un aditamento: **La escuela en la comunidad democrática; La escuela democrática y la comunidad; Democracia en la escuela y en la comunidad**” (Cabrera, 1985, p. 123).³⁴ Para señalar la extensión de tal aditamento, donde lo que está en juego es el significante democracia, Cabrera continúa: “Como buena costumbre nuestra, se nos ha pegado en los labios, y sin reflexionar demasiado”. Señala también que “Hace mucho tiempo que se habla de comunidad, y de comunidad escolar. Pero el alcance que se le otorgó a esa frase es totalmente diferente del que puede y debe tener”. Para el autor, el “concepto Comunidad-Escuela implica la necesidad de comprender que ambas instituciones tienen intereses y tareas comunes, que son las que las relacionan” y esas instituciones tienen “que clarificarse cuanto tienen de común en relación con la Educación, en qué medida ambas tienen que contribuir para que la sociedad funcione como un todo coherente. La coherencia es indispensable en un sistema para que éste funcione bien” (Cabrera, 1985, p. 127). Como se ve, en este artículo también se plantea el tema de la democracia, pero en ese caso sobre ella incide la manera como conceptualiza la comunidad. Y en ese registro, al contrario de lo que enfatizaba Abramovich, lo que el autor destaca es la búsqueda de coherencia, de armonía, de unidad sistémica.

La serie de significantes y temas que emergen o retornan junto con la cuestión de la democracia es diversa; se enfatiza la libertad, la lucha contra el autoritarismo, la formación de sujetos críticos y comprometidos con la transformación de la sociedad. La dimensión política de la educación se convierte en ese entonces en un tema importante y surge vinculada a la memoria en construcción del pasado reciente, como se observa en los artículos de Guillermo García, especialmente en 1985, cuando se realizó el juicio a las juntas militares de

³⁴ La escuela y la comunidad. La Obra, N° 772. El uso de negrita es de la revista.

la última dictadura y cuando ya había sido producido y divulgado el informe *Nunca Más*. En uno de esos artículos, en la sección “Escuela y Comunidad”, titulado “La escuela democrática”, García (1985) así escribe refiriéndose al pasado reciente:

En la Argentina hemos llegado a pensar, o al menos así han intentado hacernos creer en algún momento, que podíamos renunciar a la democracia y a las libertades. El precio ha sido muy alto: en su lugar hemos visto que la violencia y la muerte se abatían sobre nosotros. De las grandes tragedias históricas los pueblos recogen las grandes lecciones y la nuestra ha sido que debemos forjar una nueva forma de vida, donde las instituciones democráticas en funcionamiento son un presupuesto necesario pero no suficiente. Nos falta aún el duro aprendizaje de la libertad y del amor, para que **nunca más** vivamos la opresión y el miedo (p. 136).³⁵

Usar la expresión “nunca más” en ese momento tenía sus particulares resonancias y García la utiliza en un texto en el cual plantea que se debe dar prioridad a la creación de una nueva forma de vida, la democrática. Ese es el registro en el cual se tiende a pensar la democracia en ese entonces en la revista *La Obra*, como forma o estilo de vida. En los textos de García (1985) surge también con fuerza la figura del militante, cuando defiende que “la forma de vida democrática supone la **militancia política** de todos los ciudadanos” (p. 134) ³⁶, lo cual no necesariamente significa que se deba actuar en un partido político, pues el autor entiende esa militancia en términos amplios, como una responsabilidad que se asume como ciudadano en cualquier campo de la vida social.

La militancia política vuelve a ser destacada por García en mayo de ese mismo año, en un artículo cuyo título es “Docencia y militan-

³⁵ El uso de negrita es de la revista.

³⁶ El uso de negrita es de la revista.

cia”. En el texto explica lo que entiende por militante y militancia y destaca la dimensión política junto con el riesgo de ignorarla o subestimarla en la tarea docente, pues podemos convertirnos en “meros técnicos de la instrucción” (García, 1985, p. 120).³⁷ En el caso de los docentes, militar “equivale a asumir la tarea de mejorar y transformar nuestra escuela para que (...) sea una escuela democrática y para la democracia”, “los docentes somos militantes de la libertad y la democracia” (García, 1985, pp. 120-121).

De acuerdo con el autor, el militante es un luchador en un campo de lucha pacífico, y entre sus cualidades considera esencial la solidaridad, a la cual suma otras que presenta y explica atribuyéndolas al docente en cuanto militante: un docente cooperativo, participante, creativo y crítico. Son cualidades que vincula a diferentes ámbitos de actuación: el pedagógico, el institucional y el gremial. Y aquí vemos aparecer nuevamente la referencia al gremio como una organización importante, como era frecuente antes de la última dictadura, tanto entre los docentes como en la misma revista. Para renovar la escuela, García también señala que es necesario un cuerpo docente que actúe con “pasión militante” en “todas las áreas y niveles” y que además tenga como horizonte lo que en ese momento es prioritario: la creación de una nueva forma de vida, un “estilo de vida basado en la libertad y en la convivencia” (García, 1985, p. 122).

Este parece ser el principal registro de la incipiente democracia de los años ochenta que la revista asume y que difiere de lo que era predominante en los setenta, antes del golpe de Estado de 1976. Este registro, que también surge en otras publicaciones, en buena parte parece implicar las transformaciones culturales que en un inicio involucraran al sector de la clase media que definía el campo de las escuelas privadas renovadas o progresistas, cuya presencia en *La Obra* era particularmente expresiva cuando el jefe de redacción era Jorge Fas-

³⁷ Docencia y militancia. *La Obra*, N° 773.

ce.³⁸ De manera que todo indica que la intención de crear una nueva forma de vida como horizonte de la escuela prolonga ciertas cuestiones y aspectos que estaban presentes en ese universo escolar, donde la renovación cultural se entrelazaba con cuestiones de orden político e ideológico propias de ese sector social.

En ese período, *La Obra* continúa refiriéndose al docente como profesional. No obstante, lo que su actividad como tal tiende a abarcar se amplió significativamente. Ahora, la realidad que el docente precisa considerar, a la cual se lo incita a dirigir su mirada, sus expectativas, sus luchas y en relación con la que se demanda que asuma mayores responsabilidades, extrapola el aula, la escuela y las familias. En 1985, lo que la revista coloca en un primer plano concierne a la comunidad, lo cual supone una relación estrecha con la comunidad más amplia del lugar donde está la escuela y cierta valorización de la diversidad local y regional, en un momento en el que se defiende la regionalización del currículo escolar y una mayor autonomía de la escuela.

Junto con esos temas y en estrecho vínculo con el rumbo que el significativo comunidad establece articulado con el de la democracia, emerge en la última edición de ese año la figura de Paulo Freire, en un editorial cuyo título es “Educación para la libertad” (*La Obra*, 1985, N° 779, p. 2). El editorial asegura que la “tradicional estructura vertical del sistema escolar, cargada de autoridad e imposición, cede el paso a una visión horizontal, amistosa y orgánica, de relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa” (*La Obra*, 1985, p. 4)³⁹. Y cri-

³⁸ Fasce fue el jefe de redacción hasta junio de 1983, cuando fue sustituido por Jorge Propato, que permaneció en esa función hasta la última edición de 1985. En 1986 no consta el nombre de ningún jefe de redacción, pero existe el rol de secretario de redacción, ejercido por Rodolfo Saldaño, que tenía la misma función desde 1985. Al comenzar 1987 retorna Jorge Propato como jefe de redacción y permanece hasta septiembre de 1988.

³⁹ Una educación para la libertad. N° 779.

tica los “métodos didácticos” porque “están más preocupados por la transmisión de los conocimientos que por la creación (...) de un espíritu crítico”. Son mencionados algunos “eminentes pedagogos”, como Piaget, Hans Aebli y Luis Jorge Zanotti, pero el destacado es Paulo Freire y algunas de sus ideas, sumariamente expuestas o a las cuales solo se alude usando determinados términos, como “educación liberadora”, “educación concientizadora”, “educación problematizadora”, la dialéctica “reflexión-acción-reflexión”.

Indicios de un nuevo rumbo

En 1986, en los temas centrales de las ediciones de ese año, la revista sigue dirigiéndose al docente para que en su actuación considere la “realidad”, pero ahora principalmente “su” realidad, la cual todavía incluye dimensiones que ya se destacaban antes, como la comunidad. En siete de los nueve números publicados en ese año, en la parte superior de las tapas, destaca este tema: “El maestro y su realidad”. Asimismo, en cada una de esas ediciones, la revista trata sobre un tema específico que también resalta en las tapas, como “La organización de la tarea docente” (Nº. 780), “El binomio educativo niño maestro” (Nº. 781), “La comunidad escolar democrática” (Nº 783) y “La acción sociocultural del docente (Nº 784).

Al observar los temas centrales de esas ediciones, luego notamos que la “realidad” —entendida en un sentido amplio— continúa presente, y la democracia permanece como problemática. Pero lo que ante todo sobresale es el docente: él se convierte en el principal protagonista, en conformidad con una trayectoria que corresponde a la de un creciente cuestionamiento de su desempeño y también de su formación, involucrando la llamada capacitación, perfeccionamiento, o actualización.

Entre los cuestionamientos hechos al docente, los que más se destacan ponen en cuestión su “rol”, su “función” y, aún más, su “personalidad”, el docente como “persona”. En la década del ochenta, esos

son los significantes que mayor eco parecen encontrar en *La Obra* para señalar lo que el maestro precisa cambiar de sí mismo. Son significantes que remiten a sus actitudes y comportamientos, a la manera como se posiciona y se relaciona con sus alumnos, a las características de su personalidad. Son dimensiones que trascienden las cuestiones estrictamente didácticas o pedagógicas y una mirada histórica permite situar lo que se le demanda al docente en el curso de las transformaciones culturales que se desarrollaban con intensidad desde los años sesenta, las cuales se entrelazaban con los discursos “psi”, hasta ser finalmente sobrepasadas y tomadas en ese registro, quedando así bajo sus parámetros.

En la segunda mitad de los años ochenta, el cambio que se pretendía provocar en el docente como persona estuvo signado por una impronta que procedía del discurso pedagógico emergente en ese período: el constructivismo. Eso puede ser constatado, por ejemplo, en una declaración hecha en 1987 por Guillermo García, el conocido articulista de la revista. En ella menciona el cambio que observó en las “maestras” cuando asumen la nueva perspectiva que él mismo busca delinear, en varios artículos, llamándola modelo didáctico constructivista o pedagogía constructivista. García asegura que las maestras “que cambiaron, no sólo cambiaron los métodos, sino que cambiaron ellas como personas” (*La Obra*, 1988. p. 43).⁴⁰

La comprensión del cambio observado en los docentes tanto por García como también por otros profesionales de la educación, conlleva cierta inversión, pues suponen que a partir de la difusión de la obra piagetiana y de la investigación de Ferreiro y Teberosky (1979) sobre la psicogénesis del sistema de escritura, con la consecuente asunción de sus corolarios, los docentes empezaron a cambiar como personas.

⁴⁰ Lecto escritura: un nuevo enfoque. N° 803. Esa declaración fue reproducida por la revista *La Obra* junto con otros fragmentos de una entrevista a Guillermo García publicada inicialmente en la revista *Palabra abierta* (1987, año 1, n.º 1).

No obstante, ese cambio ya estaba en curso, vinculado a la renovación cultural que se procesaba en esas décadas. Dicha renovación fue lo que en realidad posibilitó y sustentó el surgimiento de ese nuevo discurso pedagógico, como sucedió también en Brasil (Revah, 2004). Esa emergencia, con lo que en ella se incorpora de los discursos que la preceden, creó la base necesaria para cierto consenso pedagógico que surgió en los años noventa. Y parte de ese consenso corresponde a representaciones sobre la docencia y los docentes que nada o casi nada conservaron de la cultura del normalismo, fuertemente corroída en las décadas aquí destacadas.

Fuentes consultadas

La Obra: Revista de educación, ciencia y letras, 1921. Buenos Aires. Argentina.

Revista *El Monitor de la Educación Común*. Ministerio de Educación de la Nación.

Revista *Educación y Cambio*, 1970. Consejo Nacional de Educación.

Referencias bibliográficas

Abramovich, N. (1983). Problemas para maestros. *La Obra*, (761), 58.

Andrade, G. B. (2016). *Innovación pedagógica en tiempos de dictadura. Alcances, posibilidades y limitaciones* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Luján, Luján, Argentina.

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

Cabrera, F. J. (1985). La escuela y la comunidad. *La Obra*, (772), 123.

Caruso, M. y Fairstein, G. (2003). Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico (1950-1981). En A. Puiggrós (dir.). *Historia de la Educación en la Argentina VIII: dictaduras y*

- utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 157-220). Buenos Aires: Galerna, 2003.
- Carvalho, M. M. C. (2006). Livros e revistas para professores. Configuração material do impresso e circulação internacional de modelos pedagógicos. En J. Pintassilgo, M. C. Freitas, M. J. Mogarro, y M. M. C. Carvalho (org.). *História da Escola em Portugal e no Brasil*. Circulação e apropriação de modelos culturais (pp. 141-173). Lisboa: Colibri.
- Catani, D. B. y Bastos, M. H. C. (org.) (1997). *Educação em Revista – A imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras.
- Denies, C. B. (1982). Reunión de padres en jardín de infantes. *La Obra*, (755), 622-630.
- Fasce, J. (1981). Empecemos reflexionando. *La Obra*, (742), 4.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Garaban, A. M. (2009). *Lo público de la educación pública: la reforma educativa de los noventa en Argentina*. México: Flacso-México.
- García, G. (1985). La escuela democrática. *La Obra*, (771), 136.
- García, G. (1985). Docencia y militancia. *La Obra*, (773), 120.
- Gelderén, A. M. (1970a). Análisis del Programa Educativo. *Educación y Cambio*, 1.
- Gelderén, A. M. (1970b). Análisis del Programa Educativo. *Educación y Cambio*, 2.
- Martiña, R. (1978). Problemas lógicos y metodológicos en la enseñanza del cálculo. *La Obra*, (719), 3.
- Nóvoa, A. (1997). A imprensa de Educação e Ensino. En D. B. Catani, y M. H. C. Bastos (org.). En *Educação em Revista – A imprensa periódica e a história da educação* (pp. 11-31). São Paulo: Escrituras.
- Pineau, P. (2006). Impactos de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura (1976-1983). En P. Pineau, M. Mariño,

- N. Arata, y B. Mercado. *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)* (pp. 13-110). Buenos Aires: Colihue.
- Puiggrós, A. (2017). *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y Estado*. Buenos Aires: Colihue.
- Revah, D. (2004). *Construtivismo: uma palavra no circuito do desejo* (Tesis de Doctorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Siede, I. (1995). *Las escuelas progresistas laicas en la educación privada de Capital Federal entre 1955 y 1983*. (Trabajo de Seminario de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Southwell, M. (2002). Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios. *Cuaderno de Pedagogía*, V (10). Rosario: Laborde.
- Southwell, M. (2003). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En A. Puiggrós (dir.). *Historia de la Educación en la Argentina VIII: dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 105 – 155). Buenos Aires: Galerna.
- Weinstein, I. (2007). *La demanda de educación progresista. Evolución del discurso en las escuelas privadas progresistas. (Buenos Aires, 1970 - 2000)* (Tesis de maestría). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.

La prensa de los estudiantes

Los periódicos radicalizados de la reforma universitaria: *Bases* (1919-1920) de Buenos Aires y *Germinal* (1920-1921) de La Plata

Natalia Bustelo

Introducción

A mediados de 1918 se producía en Córdoba una revuelta protagonizada por estudiantes y jóvenes graduados que daría inicio a la reforma universitaria. El reclamo cordobés por una universidad más democrática y científica aceleraba la articulación de un movimiento estudiantil —en un principio de alcance nacional y poco después latinoamericano— que terminaría por inscribirse en la cultura de izquierdas. La creación de la Federación Universitaria Argentina y de las federaciones regionales de Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Santa Fe y Tucumán les permitía a los reformistas articular el reclamo sobre la asistencia no obligatoria, la autonomía universitaria, el cogobierno y las cátedras libres. Pero junto a ello emergía la definición de la “misión social” de la juventud universitaria y la discusión sobre el carácter exclusivamente gremial de las federaciones o su pronunciamiento político a favor de la “emancipación de la humanidad”. Y esto en la época implicaba tanto las simpatías con la Revolución rusa iniciada en noviembre de 1917 por Lenin y Trotski como con la ola insurreccional internacional y el álgido ciclo argentino de protestas obreras.

Los reformistas discutieron y definieron sus múltiples reclamos a través de las federaciones y grupos, pero además encontraron en la fundación de revistas y periódicos un canal privilegiado para ello, al punto de estructurar hacia 1919 el primer periodismo político estudiantil. Alejándose de los boletines de carácter gremial y de las revistas estudiantiles de índole cultural, aquel periodismo puso a circular en las ciudades universitarias argentinas “hojitas pobres” que tendían los primeros puentes entre los estudiantes y la urgencia por una sociedad más justa. Sobre ello reflexionaba Herminia Brumana (1897-1954), una de las pocas mujeres que participaron de ese periodismo:

Aparecen en todas partes -junto al gran periódico, a la gran revista- esas hojas pobres, de papel ordinario, revistitas oscuras, humildes (...) que son escritas, corregidas con cariño, a veces por una sola mano. A veces por un grupo de manos descarnadas, nerviosas, cansadas de luchar.

El gran diario, la revista lujosa, con su papel, sus grabados, sus carátulas soberbias me indignan casi siempre. Se me antoja que quieren engañarme con el exterior y que dentro no hay nada, nada, para el corazón.

Libros a la rústica, periódicos pequeños, pobres, feos, revistas de papel ordinario se me ocurre al veros que sois los ladrillos de la gran casa del porvenir social (Brumana, *Bases*, N° 1)¹

A partir del rescate y análisis de diversos periódicos reformistas, el artículo se propone presentar ese primer periodismo político estudiantil, y específicamente busca la intervención realizada por las olvidadas revistas *Bases* (1919-1920) de Buenos Aires y

El periodismo estudiantil

En agosto de 1918 aparecía en Córdoba *La Montaña*. Esta revista de doce páginas y notas breves se anunciaba como el órgano de

¹ “Las pobres hojitas”, 31/05/1919.

Córdoba Libre, una asociación que fue decisiva en la masificación del conflicto estudiantil de ese año y que tuvo como protagonistas a los jóvenes graduados, y líderes de la reforma, Deodoro Roca, Saúl Taborda y Sebastián Palacio (Agüero, 2016; Bustelo, 2015a). Con *La Montaña* —de la que solo se ha conservado el primer número, aunque aparentemente se publicaron tres— se iniciaba un periodismo que se proponía ligar el reclamo estudiantil por una universidad más democrática y científica con el reclamo por una sociedad más justa y una humanidad emancipada. Pero sería *Bases. Tribuna de la Juventud* la primera revista que, proponiéndose ese mismo objetivo, era editada por estudiantes.

En los primeros días de enero de 1919, la serie de insurrecciones obreras espontáneas y la violenta represión protagonizada no solo por la policía sino también por guardias civiles nacionalistas, interrumpían la república democrática inaugurada casi tres años antes por las elecciones que otorgaron la presidencia de la Nación a Hipólito Yrigoyen (Bilsky, 1984; Godio, 1986). Además de exponer la fragilidad de esa democracia, aquellos acontecimientos conocidos como “Semana Trágica” confirmaban, tanto para las derechas como para las izquierdas, que la “ola bolchevique” había llegado al Río de la Plata. En las derechas ello acrecentaba el temor ante el caos social y la necesidad de difundir un nacionalismo elitista y xenófobo (McGee Deutsch, 2003; Lvovich, 2003). En las izquierdas, en cambio, estrechaba el horizonte emancipatorio y avivaba el entusiasmo revolucionario (Doeswijk, 2013; Pittaluga, 2016 y Camarero, 2017). Ese entusiasmo se extendió entre el socialismo —que en 1921 se escindiría en una fracción que persistía en la vía parlamentaria de la Segunda Internacional y una fracción bolchevique que adhería a la Internacional Comunista, fundada en Moscú en 1919— y entre el anarquismo —en el que se registraría hacia 1920 y se volvía clara la distinción entre una fracción anarcobolchevique y una fracción

pura—. ² Pero también el entusiasmo revolucionario llegaba a los estudiantes, al punto que una activa minoría estudiantil apostó por definir la reforma en afinidad con la revolución social y con *Bases* inició un periodismo estudiantil que por primera vez tenía un decidido carácter político (Bustelo y Domínguez Rubio, 2017).

A pesar de ser un periódico de estudiantes, *Bases* lanzó su primer número el Día del Trabajador —el 1 de mayo de 1919— y ello mostraba un inusitado intento de trazar una solidaridad entre los estudiantes y los obreros. A ese periodismo político le antecedía uno de carácter cultural que perviviría a lo largo de la década del veinte. Ya en 1872, con la fundación de *El Estudiante. Órgano de la Asociación 13 de diciembre*, los jóvenes que asistían a la Universidad de Buenos Aires habían iniciado su experiencia en el mundo de las revistas con un periodismo de tipo gremial, esto es, orientado a la difusión y organización de los reclamos por una mejor calidad educativa. Poco después se fundaron en cada facultad centros de estudiantes y estos tendieron a editar boletines en los que se difundían noticias académicas, apuntes de las cátedras y algunos reclamos gremiales. Esas experiencias editoriales adquirieron una articulación más prolongada y un cariz cultural en la década del diez.

El llamado a la juventud que había realizado el ensayo *Ariel* (1900) de José Enrique Rodó motivaba a los estudiantes de las distintas universidades latinoamericanas a fundar asociaciones y revistas culturales. Con la realización una creativa apropiación del “arielismo”, esas asociaciones y revistas precisaron los valores que la juventud culta debía difundir en las sociedades modernas (Biagini, 2012). En Bue-

² Entre 1917 y 1919 la casi totalidad del anarquismo argentino saludó y apoyó a la Revolución rusa, pero hacia 1920 se sistematizaron las distancias entre anarquismo y bolcheviquismo y solo la fracción “anarcobolchevique” continuó sosteniendo que debía apoyarse a la experiencia rusa porque ella desplegaba un comunismo marxista que era la primera y necesaria instancia hacia el deseado comunismo anárquico.

nos Aires, a fines de 1913, un grupo de estudiantes judíos —entre los que se encontraban los futuros líderes de la reforma, Alberto Palcos y Gregorio Bermann— se separaron de la revista *Juventud. Órgano de la Asociación Juventud Israelita Argentina* (1913-1916) y de la sociabilidad judía para editar durante 1914 cinco números de una revista *Ariel*. Sin explicitarlo, esta publicación emprendió la asimilación de los jóvenes judíos a la sociedad argentina, al tiempo que les propuso a los estudiantes la convergencia entre socialismo científico y arielismo. Pero por entonces la cultura de izquierdas no lograba interesar a un gran número de estudiantes y a comienzos de 1915 *Ariel* dejó de editarse. Poco después, los miembros del grupo se juntaron con José Ingenieros (1877-1925) y otras figuras de la generación mayor que se definían como socialistas y científicistas, para organizar una poco activa Universidad Libre. Y cuando estalla la reforma en Córdoba, algunos de esos arielistas emergen como líderes de la fracción porteña que intenta radicalizarla.

Tuvieron mejor suerte los veinteañeros porteños que en 1914 fundaron el Ateneo de Estudiantes Universitarios y desde septiembre de 1915 editaron regularmente la revista *Ideas* (1915-1919). Bajo el liderazgo del estudiante de derecho José María Monner Sans (1896-1987), el Ateneo se propuso como la rama cultural de la Federación Universitaria de Buenos Aire. Para ello organizó ciclos anuales de conferencias y cenas estudiantiles al tiempo que publicó esa revista de aparición bimestral y ciento veinte páginas, cuya estricta regularidad seguramente fue posible por el empeño del joven líder y la contribución financiera del Museo Social Argentino.

Pero en la pervivencia del grupo pesó, además, el pacto de pluralismo político. En efecto, anclados en el llamado arielista a que la juventud culta se procurara una formación que excediera la especialización disciplinaria, los distintos números de *Ideas* difundieron artículos sobre historia, sociología y literatura escritos por los ateneís-

tas, reseñas de los nuevos libros y noticias del Ateneo. Varias entregas llevaron editoriales que destacaban tanto los numerosos jóvenes que se incorporaban como socios —que llegaron a casi trescientos— como la preocupación prioritariamente cultural y políticamente heterogénea a partir de la que se congregaban desde 1914. Ese primado de la cultura sobre la política, por un lado, desmarcaba a los estudiantes porteños de la violenta intervención nacionalista y antiobrera que había tenido durante los festejos del Centenario (Suriano, 2010) y, por el otro, permitía que Monner Sans militara en el Partido Socialista y compartiera la comisión interna del Ateneo no solo con jóvenes laicos y distantes del socialismo, como Gabriel del Mazo y Francisco de Aparicio, o militantes del Partido Demócrata Progresista, sino también con decididos católicos como Tomás Casares y Atilio Dell’Oro Maini. Pero a mediados de 1919 el grupo se sumaba al periodismo político iniciado por *Bases* a través de la edición del semanario *Clarín* —del que entre septiembre de 1919 y marzo de 1920 aparecieron diecinueve números— y la vinculación con la FORA sindicalista —a la que le ofrecieron realizar charlas y cursos—.

Por otra parte, aparecía en 1915 el primer periódico informativo dirigido a los estudiantes. Ello era posible tanto por el proceso de complejización de los lectores y las publicaciones como por los menores costos que permitían las nuevas tecnologías de edición, con lo que se sentaban las condiciones para que apareciera en Buenos Aires. Al tiempo que los estudiantes se agrupaban para fundar sus revistas culturales, los jóvenes Armando B. Rillo y José B. Gill fundaban *El Universitario. Órgano de los estudiantes universitarios*, un periódico de seis páginas, formato tabloide, papel de baja calidad y aparición trimesual, que publicaba noticias sobre la vida universitaria del país y el continente. En ello seguía el formato de lo que, impulsado por el diario *Crítica*, comenzaba a ser la prensa moderna, a saber, notas breves, informativas y sin firma (Saítta, 1998). A través de los pocos números

que se han conservado y de algunas referencias, sabemos que *El Universitario* se editó al menos hasta 1923. Esos números muestran que, a pesar del primado de la información sobre la opinión, una vez que estalló la reforma el periódico seleccionó las novedades que deslizaban un posicionamiento del lado del ala reformista más radicalizada.

En cuanto al periodismo gremial, a los boletines de los centros de estudiantes se sumó en 1917 el *Boletín de la Federación Universitaria* (1917-1918) de Buenos Aires. Su joven director era un activo ateneísta, Alejandro Terrera, y uno de los propósitos centrales de los pocos números aparecidos fue la creación de una federación estudiantil nacional, lograda en abril de 1918 ante los primeros reclamos cordobeses. Desde entonces las distintas federaciones editaron sus gacetas universitarias, de aparición intermitente y pocas páginas. En ellas primó la información sobre la articulación de los reclamos gremiales, pero también se advierte el debate sobre la politización de esas instancias y el intento de unir esa agremiación al movimiento emancipatorio internacional. Y las posiciones encontradas en torno a ello producirán el primer cisma en el movimiento estudiantil.

***Bases* de Buenos Aires**

Las ocho páginas de *Bases* estuvieron lejos de ser las voceras de un grupo estudiantil numeroso como el del Ateneo, pero además no se reconocieron en un juvenilismo anclado en lo cultural como el de *Ideas*. De modo similar a como lo habían propuesto en 1914 los editores de *Ariel*, el joven Juan Antonio Solari (1899-1980) proponía una revista que participaba en el debate entre cientificistas y antipositivistas definiéndose a favor de la ciencia y de la certeza de que ella conduciría al progreso y la emancipación de la humanidad. Pero además *Bases* participaba en la definición política de los estudiantes promoviendo un juvenilismo socialista y bolchevique, y un periodismo que advertía que únicamente publicaba notas afines a ello. En este nuevo tipo de intervención era decisiva la interpelación política que proponía la

experiencia democrática iniciada con la presidencia de Yrigoyen así como el éxito de la Revolución rusa y las subsecuentes insurrecciones europeas. Y la específica posición de Solari estaba vinculada no solo a su participación en la Federación Universitaria Argentina sino también al Ateneo Popular y su revista *Humanidad nueva* (1911-1919) — dos instancias animadas por el senador socialista y feminista Enrique del Valle Iberlucea y la médica, también socialista y feminista, Alicia Moreau, quien a fines de 1919 les cedió *Humanidad nueva* a Solari y otros jóvenes reformistas radicalizados—.

Al calor de los reclamos estudiantiles cordobeses, Yrigoyen había decretado en agosto de 1918 unas nuevas bases a partir de las cuales las distintas universidades debían reformar sus estatutos para conferir participación estudiantil en los gobiernos universitarios, cátedras libres y asistencia libre, entre otros reclamos. La preparación de los nuevos estatutos fue invocada por la mayoría de los profesores y algunos grupos estudiantiles para circunscribir la reforma a las cuestiones académicas. Ante ello, los grupos politizados se debatían entre definir la reforma según un nacionalismo católico de derechas o según el anhelo emancipatorio de las izquierdas.

La Federación Universitaria de Córdoba y su órgano *La Gaceta Universitaria* decidieron que su prédica reformista debía exceder el “estricto carácter universitario y educacional” para reconocer “la justicia que asiste a la clase obrera en su lucha contra la clase capitalista”. Una posición similar primaba en la Federación Universitaria Argentina. La Federación de Buenos Aires, en cambio, optaba por limitarse a las cuestiones gremiales de los estudiantes. Los manifiestos y los números esporádicos de *La Gaceta Universitaria* no difundieron noticias que enlazaran los reclamos estudiantiles con los obreros y tendieron a simpatizar con el nacionalismo. El temor de la ola bolchevique convencía a las derechas de fundar la Liga Patriótica Argentina y la Asociación del Trabajo al tiempo que participaban de la Gran

Colecta Nacional que impulsaba la Iglesia católica para combatir la pobreza. Los estudiantes de Buenos Aires, en su mayoría, se identificaron con ese nacionalismo antiizquierdista. Entre los estudiantes de la Facultad porteña de Filosofía y Letras, ese nacionalismo sería saludado por el Colegio Novecentista y sus *Cuadernos* (1917-1919) mientras que los estudiantes de la Facultad porteña de Derecho y Ciencias Sociales contaron con el grupo Unión Universitaria y la *Revista Nacional* (1918-1920).

Frente a ello, las “hojitas pobres” de *Bases* se encargaban de intentar el enlace entre reforma y revolución social. Su primer número se abre con un epígrafe, suerte de manifiesto inaugural, que declara: “Bases mejores y más fuertes sobre las que levantaremos, con amor y con inteligencia, en obra de bondad, de verdad y de belleza, una Argentina más libre y civilizada entre los países civilizados y libres del mundo nuevo que llega”³. Los editoriales, notas breves, reseñas y recuadros que llenan las páginas de los ocho números no dejan dudas de que “el mundo que llega” es el abierto por la Revolución rusa. Esas páginas también sugieren que la “obra de bondad, de verdad y de belleza” se completa, en el plano teórico, con el socialismo romántico de la generación del 37 —difundido en la sección “El mandato de nuestros muertos”— y, en el práctico, con la participación en las iniciativas obrero-estudiantiles del movimiento de la reforma universitaria.

Solari recuerda en unas breves memorias que *Bases* fue la segunda de las múltiples empresas editoriales que emprendió. Poco antes había dirigido algunos números del *Mercurio* (1917-1918), la revista del Centro de Estudiantes de la Escuela Nacional de Comercio Carlos Pellegrini, para la que acuñó uno de los seudónimos que utilizaría en *Bases*: Olindo Riasol. En esos años había publicado, en periódicos socialistas, artículos sobre la Gran Guerra, el asesinato de Jean Jaurès y

³ La colección completa de *Bases* puede consultarse en <http://americalee.cedinci.org/portfolio-items/bases/>.

otros temas políticos y literarios. Ya se definía como socialista, pero aún no se había afiliado al Partido Socialista, del que en las décadas siguientes sería diputado y miembro, primero, de la Comisión de Prensa, y, luego, del Comité Ejecutivo (Solari, 1976; Tarcus, 2007).

Además de ser la primera tribuna de una extendida fracción “radicalizada” de la reforma, *Bases* se distingue por contar con una mayor presencia de colaboraciones de mujeres. A distancia de aquellas revistas preparadas exclusivamente por varones, *Bases* encontró en Herminia C. Brumana (1897-1954) a su colaboradora más activa (Solari, 2004; Tarcus, 2007). Brumana, quien en 1921 se casaría con Solari, vivía entonces en Pigüé, un pueblo de la provincia de Buenos Aires en el que trabajaba como maestra, fomentaba la Biblioteca Popular Pigüé y editaba *Pigüé*, una irreverente revista que había fastidiado a las autoridades educativas. Solari recuerda que en 1919 solo conocía a Brumana a través de unas pocas cartas que habían intercambiado y de los retratos aparecidos en las revistas y periódicos en que ella escribía. Bajo su firma, *Bases* publicó —además de la nota “Las pobres hojitas” que citamos— “Estas maestras...”, intervención que cuestionaba la condición de apóstoles de “todas” las maestras, pues la mayoría de las mujeres elegía la profesión para lograr cierta independencia y se encontraba lejos de difundir un ideal social igualitario. Por los números siguientes sabemos que esa acusación abrió una breve polémica y *Bases* defendió la intervención de Brumana al tiempo que publicó otras tres colaboraciones: el sexto número difundió “Decir las cosas pronto”, un breve llamado que realizaba Brumana a escribir novelas sin descripciones innecesarias; en el siguiente número aparecía “Susana”, un fragmento de una ficción que parece ejemplificar el tipo de descripción medida; y el octavo número reproducía “Palabras a mi enemigo”, en las que Brumana declaraba que las acciones debían orientarse con audacia según el ideal. Asimismo, *Bases* contó con una nota de Gabriela Mistral, otra de Salvadora Medina, una de Luisa

Belmar y dos de Esperanza Villanueva (seguramente dos seudónimos femeninos acuñados por Solari).

El guía intelectual tácito de la apuesta estudiantil que realizaba *Bases* no podía ser otro que José Ingenieros (1877-1925), pues por entonces este rescataba el socialismo de la generación del 37 y se erigía en el intelectual de mayor reconocimiento que proponía la defensa pública de la Revolución rusa. Pero además Ingenieros ampliaba el interés de su cientificista *Revista de Filosofía* (1915-1929) a cuestiones políticas coyunturales para difundir las intervenciones y proyectos más radicalizados de la reforma, así como las reformas educativas y económicas que estaban realizando los bolcheviques en Rusia. *Bases* erigió a Ingenieros en un maestro a través de la publicación de fragmentos de sus “sermones laicos”: el primer número de aquella difundió “Firmeza y luz”, un llamado a la preocupación social de la juventud luego publicado en *Las fuerzas morales* (además *Bases* llevó el anuncio de la colección editorial La Cultura Argentina con la que Ingenieros intentaba redefinir el canon de la tradición política argentina).

El señalamiento de un inminente mundo nuevo que *Bases* realizaba siguiendo a Ingenieros y a la revitalización general de las izquierdas intervenía en las discusiones del movimiento estudiantil porteño, pero también en las que entonces se registraban en el Partido Socialista. Entre 1919 y el IV Congreso Extraordinario, desarrollado en enero de 1921, los distintos grupos que componían el partido discutieron enérgicamente la adhesión a la vía revolucionaria al socialismo recorrida por Rusia o la permanencia en la vía parlamentaria y gradualista que venían desplegando desde fines del siglo XIX. En sintonía con los discursos de Del Valle Iberlucea y la intervención de revistas porteñas como *Claridad* (1919-1920) y *Germinal. Publicaciones mensuales* (1920-1921), las páginas de *Bases* intentaron que, al igual que en el caso uruguayo, en el Partido Socialista argentino dejara de primar el parlamentarismo que negaba el momento revolucionario abierto

por Rusia. De ese intento —que Solari abandonaría luego de que el IV Congreso decidiera la distancia del PS con la III Internacional— son claras muestras, además de las múltiples menciones al excepcional momento revolucionario, el saludo a “un pueblo que de la libertad hizo su condición, de la generosidad su culto y de la justicia su idea” que realiza la breve nota de tapa “¡Viva Rusia!” (*Bases*, N° 4, p. 1)⁴ y el entusiasmo ante el avance de los maximalistas en Varsovia, Berlín, Budapest, Roma, Londres y París que formula “El triunfo bolcheviki en Europa y en Asia”, otra breve nota de tapa (*Bases*, N° 5, p. 1).⁵

El reciente hallazgo de otras revistas estudiantiles de la época — que, al igual que *Bases*, tuvieron una significativa circulación entre los estudiantes, pero permanecían olvidadas en los estudios sobre la reforma por falta de políticas de conservación— muestra que en torno a la solidaridad obrera de los estudiantes y a la inscripción en el movimiento emancipatorio internacional se tendió una red periodística estudiantil, que logró extenderse entre las ciudades universitarias argentinas de Buenos Aires, La Plata, Córdoba, Santa Fe y Rosario, a las que se sumó Montevideo.

Un *Germinal* platense y universitaria

En Buenos Aires la definición revolucionaria de la reforma universitaria fue propiciada por *Bases*, *Clarín*, *La Cureta* —una revista que editó entre 1918 y 1922 el grupo radicalizado de estudiante de medicina— e *Insurrexit* (1920-1921). Más allá de los límites porteños, esa definición era retomada por publicaciones reformistas ligadas tanto al socialismo bolchevique como al anarco-bolchevismo. Entre aquellas se destacan *La Gaceta Universitaria. Órgano de la Federación Universitaria de Santa Fe* (1919-1920) y *Ariel. Órgano del Centro de Estudiantes Ariel* (1919-1931) de Montevideo, de la que Solari fue el corresponsal

⁴ “¡Viva Rusia!”.

⁵ “El triunfo bolcheviki en Europa y en Asia”.

argentino.⁶ Entre las revistas estudiantiles que simpatizaron con el bolchevismo desde el anarquismo se encuentran *Germinal* (1920) de La Plata, *Verbo Libre* (1920) de Rosario y la revista cordobesa *Mente* (1920), vocera del grupo Justicia.

En su primer número, *Mente* difundió una reseña que sugiere el tipo de gravitación que tuvo la revista de Solari entre esos grupos:

Bases fue la primera y mejor tribuna que en estos últimos tiempos, frente al furioso despertar de las fuerzas reaccionarias, levantara la juventud libre para gritar fuerte y sin miedo su protesta y sus ideas, y debe ser leída por todos los hombres conscientes y dignos que en el país y fuera de él luchan por las ideas de justicia social (1920, N° 1).

Por su parte, el séptimo número de *Bases* saludó la aparición en Rosario del Centro Evolución y su órgano *Verbo Libre*, de los que destacó la afinidad política y reprodujo la primera parte de su “valiente y oportuna” declaración de principios. En su octavo y último número, *Bases* se hermanaba con el periódico reformista platense *Germinal*.

En La Plata la reforma estallaba a fines de 1919 y resultaba sumamente inesperada. En efecto, en medio de los reclamos a las autoridades por la revisión de los estatutos universitarios, según el decreto que había sancionado Yrigoyen en agosto de 1918, la Federación Universitaria de La Plata declaraba en su periódico: “La Reforma de Córdoba se dio por revolución, la de Buenos Aires, por decreto. La de La Plata casi ni merece que se llame crisis pues ella se efectuó sin conmover la calma apacible de su vida académica” (Rimoldi, 2010, p. 53)⁷.

⁶ El órgano de la federación santafesina fue fundado en julio de 1919 siguiendo el formato de *La Gaceta Universitaria* de Córdoba. Los pocos números conservados muestran que replicó la redefinición del patriotismo que intentaba *Bases* y para ello, entre otras cosas, transcribió la interpelación en la que *Bases* le pedía a los estudiantes que se negaran a enfrentar la bandera a los trabajadores y las sarcásticas “Recetas de actualidad”. Sobre la *Ariel* montevideana, Bustelo (2015b).

⁷ *Renovación. Boletín de la FULP*, nro. 4, septiembre de 1919, p. 56.

A diferencia de la antigua Universidad de Córdoba, la platense contaba con solo trece años de existencia y había surgido con un perfil que combinaba la formación en las carreras liberales (abogacía, medicina e ingeniería) y la formación científica y anticlerical. Además, era dirigida por Julio V. González, el más claro representante de la fracción de la elite oligárquica que impulsaba una apertura política democrática. Pero pronto sería evidente que esos pocos años habían sido suficientes para que se formara una casta docente que, a distancia del clericalismo cordobés, compartía con este su oposición a la democratización de la casa de estudios.

El primer hito reformista fue la crisis institucional que atravesó a la Facultad de Agronomía y Veterinaria cuando en 1918 los estudiantes denunciaron numerosas irregularidades cometidas por las autoridades. El conflicto se resolvió a través de la injerencia del Consejo Superior, lo que sugería que la reforma era una cuestión de los estudiantes de la distante universidad jesuita de Córdoba ante la que los estudiantes de la liberal universidad platense se limitaban a expresar su solidaridad. Pero a mediados de 1919 el Consejo Superior platense dio a conocer los estatutos reformados y la decisión de no otorgar voto a los delegados estudiantiles iniciaba la reforma. La Federación declaraba en su boletín que la participación estudiantil era imprescindible para evitar la posesión indefinida de los cargos, la acumulación de las cátedras, el nepotismo y todos los otros males que han minado los cimientos morales de nuestra casa de estudios. En la misma línea que la similar cordobesa, aquella Federación impugnó al rector, apeló a la acción directa y mantuvo fuertes disputas con los grupos estudiantiles y los profesores que los acusaban de promover el caos maximalista.

Para exigir, sobre todo, el cogobierno estudiantil, el fin de las “recomendaciones” —a través de las que los profesores hacían excepciones para que aprobaran estudiantes vinculados a la elite política— y el

reemplazo del aristocratizante Internado del Colegio Nacional dependiente de la Universidad, la Federación iniciaba la “huelga grande”. Esta se prolongaría entre el 29 de octubre de 1919 y el 5 de junio de 1920, fecha en que el rector de la Universidad, Rodolfo Rivarola, y varios consejeros, entre los que se encontraban Ricardo Rojas y Enrique Herrero Ducloux, presentaban sus renunciaciones. Días después asumía el rectorado Carlos Melo y se aprobaban nuevos estatutos que otorgaban voz y voto a los representantes estudiantiles (Biagini, 2001).

Poco antes de iniciarse la huelga estudiantil, en septiembre de 1919, los profesores y estudiantes que defendían una definición elitista de la reforma comenzaron a editar *La República Universitaria*, un “periódico universitario independiente” de trece páginas dirigido por Calixto T. Salas. Sus páginas erigían a Rivarola —quien, además de destacado jurista, participaba de la fracción reformista de la oligarquía encabezada por González— en el máximo representante de la reforma, cuestionaban la asistencia libre porque produciría vagancia entre los estudiantes y sostenían que la representación estudiantil debía recaer en los doctores. Entre los grupos ligados a este periódico se encontraron la Liga Universitaria, el Comité Disidente y la Concercación Universitaria (el que alcanzó mayor organización).

En un intento de finalizar con la huelga estudiantil, en marzo de 1920 el gobernador de Buenos Aires, el radical antiyrigoyenista José Crotto, ordenaba el espionaje de los estudiantes federados y la represión policial de los actos estudiantiles. Asimismo, un jefe de policía platense apresaba a un grupo de estudiantes federados y a dos obreros y los acusaba de promover una conspiración orientada a instalar el caos maximalista —en un proceso que llegaba al diario *La Nación* pero que pronto quedaba desestimado por el carácter falso de las pruebas—. En abril debían tomarse exámenes y la confrontación en la Escuela de Medicina entre los estudiantes federados y un grupo anti-reformista dejaba como saldo el primer mártir del movimiento refor-

mista: el estudiante David Viera fallecía a causa de una bala perdida. Al mes siguiente aparecía *Germinal*.

Esta se anunciaba como una segunda época de un periódico homónimo y a partir de nuestro rastreo hemerográfico sabemos que se publicaron al menos once números. A pesar de esa continuidad, el nombre y formato recogían la tradición de los periódicos filiados al anarquismo para inscribirlos en el naciente movimiento estudiantil. Se trataba de un periódico de cuatro páginas, formato tabloide y aparición semanal, en el que participaban tanto estudiantes como profesores y jóvenes graduados. Su tapa anunciaba como redactores y colaboradores permanentes a Agustín Lantero, Mack Spangenberg, César Díaz Cisneros, N. S. Loizaga, E. Spangenberg, J. Moreno, C. Térzaga, A. Marra, A. Díaz Cusberos y H. J. Terrile. El nombre de Agustín Lantero entre los redactores de *Germinal* es central para definir la publicación, pues fue uno de los pocos profesores que colaboró con el Comité de Huelga; es más, se negó a tomar exámenes y el Consejo Superior de la Universidad lo sancionó. A ello el octavo y último número de *Bases* respondía erigiéndose en un maestro de la reforma y reproduciendo “El triunfo de Jerico”, una nota en la que Lantero saludaba el inminente arribo de una sociedad comunista.

Por su parte, *Germinal* llegaba para continuar el periodismo radicalizado de *Bases*. En el texto inaugural se declaraba una “compañera de causa” de *Renovación*, el órgano que editaba la Federación Universitaria de La Plata, pero precisaba:

debemos ocuparnos con principalidad del conflicto e intervención de la casa de altos estudios de esta ciudad, por ser la cuestión popular palpitante en estos momentos, y revestir una trascendencia tal, que ella encuadra en todas las fases de nuestro programa (*Germinal*, 1920, N° 1, p. 1).

Y en esas fases se encontraba la revolución iniciada en la oriental Rusia:

La juventud que es valentía y amor, porque es potencialmente herencia directa del altruismo, es la primera que aquí como en el Oriente, estalla y rompe con todas las estructuras de dominaciones vetustas, construidas a la sombra en el silencio, teniendo por todo ropaje, disimulo, engaño e intriga. A ella estaba reservado inicial el ciclo de la libertad material y ella le inicia por propia producción biológica (*Germinal*, 1920, N° 1, p. 1).

A pesar de la existencia de *Renovación*, era necesaria una nueva tribuna reformista platense, pues, como *Bases*, *Clarín* y luego *Insurrexit*, también *Germinal* buscaba una definición política mucho más radical que la que podían realizar los órganos de las federaciones gremiales. Exponiendo el obrerismo y el intento de la unidad obrero-estudiantil que sería característico del periodismo estudiantil radicalizado del trienio 1919-1921, sostiene el breve programa que encabezó cada número de *Germinal*:

nos proponemos contribuir a obtener -con la cooperación de la clase obrera y de la juventud del país- abaratamiento y desahogo de la vida, justicia social y saneamiento de las instituciones, especialmente de las de enseñanza, para que vuelvan útiles al pueblo. También, estimular todo aporte al culto de la ciencia, la literatura y el arte (*Germinal*, 1920, N° 1, p. 1).

Esa defensa de los trabajadores como clase, a la que se suma el anticlericalismo, es subrayada en las notas de *Germinal* que reclaman la reformulación del internado del Colegio Nacional dependiente de la universidad. En la segunda página de su primer número, *Germinal* declaraba que hasta entonces el internado había sido “un albergue aristocrático en palacios del Estado”, preocupado por “organizar y reorganizar y hacer funcionar una República sin pueblo, sin democracia ni dificultades, a base de puro *maná!*...” (*Germinal*, 1920, N° 1, p. 1). Junto a ello los números de *Germinal* alentaron la fundación de

una universidad popular —que, ante la huelga, “no sólo llenaría una sentida necesidad del momento, sino que daría el imponderable fruto moral, de constituir un estímulo permanente para los profesores de la Universidad oficial” (*Germinal*, 1920, N° 2, p. 2). — y ofrecía a sus editores como profesores de la proyectada experiencia. Además, las páginas de *Germinal* saludaron y reprodujeron el Manifiesto de la Federación Universitaria de Santa Fe a los Trabajadores, texto que, inscribiéndose en el entusiasmo revolucionario de las izquierdas, comenzaba declarando:

vive el mundo horas bellas de emancipación. A la guerra sangrienta de las nacionalidades, egoísta y torpe, sucede la lucha activa de los ideales, de la cultura máxima que se impone en Rusia con los soviets, en Hungría con las comunas esencialmente democráticas, en Alemania con sistemas más avanzados de gobierno (*Germinal*, 1920, N° 2, p. 2).

En el mismo número, los editores de *Germinal* critican la carestía de la vida porque arroja a la pobreza a los obreros, y difunden el manifiesto revolucionario del Centro Evolución. A esa difusión anteponen el siguiente saludo:

Nos solidarizamos con su generosa y valiente inspiración. Fija ella el ideal lejano pero luminoso de una revolución social indefectible, que se realizará tarde o temprano y pese a quien pese; según está en la convicción y la esperanza de todo el mundo, como sentimiento de justicia y de consuelo. (...) de obra transformadora, perfectamente autorizada por el derecho y la libertad (*Germinal*, 1920, N° 2, p. 2).

Concluida la huelga grande, *Germinal* dejaba de editarse, pero la Federación Universitaria de La Plata conseguía que, en octubre de 1920, un claro animador de la fracción radicalizada de la reforma, Saúl Taborda, llegara desde Córdoba para asumir como rector del Colegio Nacional dependiente de la Universidad. Lo hacía acompañado de otros tres cordobeses, dos de ellos miembros del grupo Justicia que

editaba *Mente*: Héctor Roca (hermano de Deodoro), Carlos Astrada y Emilio Biagosch. Ante los crecientes cuestionamientos que realizaban los grupos antirreformistas a las iniciativas de Taborda orientadas a deselitizar la formación impartida por el Colegio, los periódicos culturales filobolcheviques de Buenos Aires *Cuasimodo* y *Vía Libre* declararon su apoyo decidido a la gestión y lo mismo hicieron las revistas estudiantiles *Alborada* de La Plata e *Insurrexit* de Buenos Aires. Para reforzar ese apoyo se fundaba un Comité Pro-Afianzamiento de la Reforma Educacional —con sede en la Federación Universitaria de La Plata y en la Federación Universitaria Argentina— y la edición de *La Reforma*, periódico de cuatro páginas del que, al menos, apareció un número, fechado en febrero de 1921.

Pero esos apoyos no impidieron que en abril de 1921 los grupos antirreformistas expulsaran a Taborda y a los profesores vinculados a su gestión. En los años siguientes serían emprendidos nuevos proyectos reformistas en La Plata, por un lado, encabezados por Alejandro Korn y su socialismo ético —receptado con entusiasmo por un grupo de estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación— y, por el otro, por Alfredo Palacios y su gestión como decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas entre 1922 y 1925 (Graciano, 2008).

Conclusión

A modo de cierre subrayemos que, si la historia del periodismo estudiantil no puede pasar por alto la intervención de *Bases*, es porque logró una extendida circulación entre los grupos socialistas del país, pero sobre todo porque fue saludada y retomada por varios grupos estudiantiles y revistas tanto de Buenos Aires como de otras ciudades universitarias que comenzaban con la definición de la reforma universitaria en continuidad con la revolución social. Con *Bases* surgía de Buenos Aires en 1919 un periodismo estudiantil inscrito en las izquierdas radicalizadas, que se prolongó en *Germinal* de La Plata, *Verbo Libre* de Rosario y *Mente* de Córdoba, entre otras. Este tipo de

periodismo entendió que para la definición política del estudiante no bastaban las revistas de las federaciones universitarias y apostó a que la reforma universitaria se inscribiera en la revolución social.

Pero esa apuesta no se prolongaría más allá de 1922, año en el que se volvió evidente que no se expandiría la revolución bolchevique en el mundo y que decreció el ciclo local de protestas obreras. Ese fin de ciclo de ningún modo cerraba la politización de los estudiantes ni el periodismo estudiantil. A lo largo de la década del veinte surgiría un nuevo periodismo cultural, por un lado, y uno político, por el otro, que comenzaba a preocuparse por la denuncia del imperialismo estadounidense en América Latina, y en las décadas siguientes se sumarían a este periodismo las definiciones antifascistas.

Fuentes consultadas

Periódico (Revista) *Ariel*, 1914-1915. Buenos Aires.

Periódico (Revista) *Bases*, 1919-1920. Buenos Aires. Recuperado de <https://americalee.cedinci.org/portfolio-items/bases/>

Periódico (Revista) *Boletín de la Federación Universitaria* (1917-1918). Buenos Aires.

Periódico (Revista) *Cuadernos*, 1917-1919. Buenos Aires.

Periódico (Revista) *El Estudiante. Órgano de la Asociación 13 de diciembre*, 1872. Buenos Aires.

Periódico (Revista) *El Universitario. Órgano de los estudiantes universitarios*. Buenos Aires.

Periódico (Revista) *Germinal*, 1920-1921. La Plata.

Periódico (Revista) *Humanidad nueva*, 1911-1919.

Periódico (Revista) *Ideas*, 1915-1919. Buenos Aires.

Periódico (Revista) *Juventud. Órgano de la Asociación Juventud Israelita Argentina*, 1913-1916. Buenos Aires.

Periódico (Revista) *La Cureta*, 1918-1922.

Periódico (Revista) *La Gaceta Universitaria*. Córdoba.

Periódico (Revista) *La Montaña*, 1918. Córdoba.

Periódico (Revista) *Mente*, 1920. Córdoba.

Periódico (Revista) *Mercurio*, 1917-1918. Buenos Aires.

Periódico (Revista) *Verbo Libre*, 1920. Rosario.

Revista de Filosofía, 1915-1929. Buenos Aires.

Revista Nacional, 1918-1920. Buenos Aires.

Referencias bibliográficas

- Agüero, A. C. (2016). Córdoba. 1918, más acá de la reforma. En A. Gorelik y F. Arêas Peixoto (eds.), *Ciudades sudamericanas como arenas culturales* (pp. 96-115). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Biagini, H. (ed.) (2001). *La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil*. La Plata: Edulp.
- Biagini, H. (2012). *La contracultura juvenil. De la emancipación a los indignados*. Buenos Aires: Capital Cultural.
- Bilsky, E. (1984). *La Semana Trágica*. Buenos Aires: CEAL.
- Bustelo, N. (2015a). Reseña *La Montaña*. Publicación de Córdoba Libre en *Proyecto Culturas Interiores*.
- Bustelo, N. (2015b). Arielismo, Reforma Universitaria y socialismo bolchevique, la revista *Ariel* (1919-1931). En Prislei, L. (ed.), *Polémicas intelectuales, debates políticos, las revistas culturales del siglo XX* (pp. 49-86). Buenos Aires: FFyL.
- Bustelo, N. y Domínguez Rubio, L. (2017). Radicalizar la reforma universitaria. La fracción revolucionaria del movimiento estudiantil argentino, 1918-1922. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 44(2), 31-62. <https://doi.org/10.15446/achsc.v44n2.64014>
- Camarero, H. (2017). *Tiempos rojos. El impacto de la Revolución rusa en la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Doeswijk, A. (2013). *Los anarcobolcheviques riolateses (1917-1930)*. Buenos Aires: CeDInCI.
- Godio, J. (1986). *La Semana Trágica*. Buenos Aires: Hyspamérica.

- Graciano, O. (2008). *Entre la torre de Marfil y el compromiso político. Intelectuales de la izquierda argentina 1918-1955*. Bernal: UNQ.
- Lvovich, D. (2003). *Nacionalismo y antisemitismo en la Argentina*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- McGee Deutsch, S. (2003). *Contrarrevolución en Argentina, 1900-1932: La Liga Patriótica Argentina*. Bernal: UNQ.
- Pittaluga, R. (2016). *Soviets en Buenos Aires. La izquierda de la Argentina ante la Revolución Rusa*. Buenos Aires: Prometeo.
- Rimoldi, M. (2010). *La Reforma Universitaria en La Plata*. La Plata: Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires.
- Saítta, S. (1998). *Regueros de tinta. El diario Crítica en la década del 1920*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Solari, J. A. (1976). *Iniciación*. Buenos Aires: edición privada.
- Solari, H. (2004). *Herminia Brumana: una visión alternativa de la mujer en las revistas populares*. Trabajo presentado en el Congreso del Celehis, Mar del Plata.
- Suriano, J. (2010). Los festejos del primer Centenario de la Revolución de Mayo y la exclusión del movimiento obrero. *Revista de Trabajo*, (8), 19-27.
- Tarcus, H. (ed.) (2007). *Diccionario biográfico de la izquierda argentina. De los anarquistas a la "nueva izquierda" (1870-1976)*. Buenos Aires: Emecé.

Por la ciencia y la reforma universitaria: Las revistas de los estudiantes de medicina de La Plata (1921-1925)

Adrián Celentano

Presentación

Pensar hoy nuestra práctica como universitarios —o sea, como fuerza de trabajo intelectual en proceso de formación— requiere, entre otras cosas, el estudio crítico, documentado y no dogmático del movimiento estudiantil y de la *intelligentzia* que, desde 1918, construyó la tradición de la reforma universitaria (Portantiero, 1978). Y ese estudio no puede soslayar las múltiples operaciones historiográficas de recomienzo de ese pensamiento político. En función de ese objetivo, en el cuarto número de la revista *Los trabajos y los días* publicamos un conjunto de artículos referidos a la historia de la universidad argentina. Entre ellos, uno sobre las revistas estudiantiles porteñas editadas entre 1917 y 1922, acompañado de un *dossier* con documentos de la época (Bustelo, 2012).

La irrupción estudiantil e intelectual en el teatro de la historia se produjo en una escena política nacional marcada por la llegada del radicalismo al poder y por el ascendente ciclo de protesta obrera (desde la rebelión en los frigoríficos de Berisso y la “Semana Trágica” porteña hasta la “Patagonia Rebelde”, pasando por la huelga de las maestras

mendocinas y por la lucha de los trabajadores santafesinos del quebracho). A ello se sumaron los replanteos promovidos por la situación política internacional, especialmente el fin de la prolongada Primera Guerra Mundial (1914-1918), la crisis general de la cultura burguesa y la revolución de los soviets en la Rusia de 1917. Interpelados por estos diversos elementos, los estudiantes y los intelectuales reformistas de Buenos Aires, Córdoba, Rosario y La Plata iniciaron un creativo proceso de intervención política y una simultánea interpretación de sus intervenciones.

En la presente contribución nos enfocamos en un fragmento de ese proceso, el que dio lugar a la primera época de la *Revista del Centro de Estudiantes de Ciencias Médicas de La Plata*. Para ello, además de publicar una selección de las intervenciones aparecidas en la misma, proponemos en las páginas siguientes un breve estudio preliminar.¹ Este atiende a las características materiales e ideales de la revista y procura, centralmente, iluminar el discurso higienista, en cuanto cruce entre ciencias médicas y pensamiento político reformista, que pusieron a circular los jóvenes platenses.²

¹ Agradezco a Néstor Nicolás Arrúa por haber propuesto la reproducción facsimilar de la *Revista del Centro de Estudiantes de Medicina*, a Natalia Bustelo y al Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas (CeDIInCI) por haber puesto a nuestra disposición *El Forceps. Periódico Universitario editado por Estudiantes de Medicina*. En el próximo número de *Los trabajos y los días* publicaremos nuestro estudio sobre la *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas y Centro de Estudiantes de Medicina La Plata (1934-1946)*.

² La ciudad de La Plata, fundada en 1882 con el objetivo de ser la capital de la provincia de Buenos Aires, fue construida *ex novo* en la llanura bonaerense como parte del proceso de formación del Estado argentino. La Plata realizaría un proyecto de la fracción liberal, laica y científica de las clases dominantes argentinas. Fracción integrada, entre otros, por Dardo Rocha, el primer rector de la Universidad provincial de La Plata, creada en 1897. En esta novedosa urbe moderna —a la que Emilio Coni imaginó como una utópica “ciudad higiénica”— el líder liberal Joaquín V. González impulsó en 1905 la nacionalización de la universidad provincial. Surgió así el modelo de “universidad nueva” con una manifiesta vocación por la dimensión práctica, e incluso

La aparición de la revista estudiantil en el cierre de la secuencia insurreccional

Entramos a engrosar las falanges del periodismo universitario, dispuestos a contribuir con nuestra prédica al triunfo definitivo de ese gran ideal estudiantil que se llama Reforma Universitaria. Nuestra labor abarcará en general todos los problemas que caben en el amplio campo educacional. Más, lo que respecta a la acción local, fomentaremos la era de desarrollo progresivo y promisor que se ha iniciado para nuestra Escuela de Ciencias Médicas.

“Propósitos”, *Revista del Centro de Estudiantes de Medicina La Plata*, 1921.

“¡Hagamos una revista!”. Una exclamación similar a esta seguramente brotó a mediados de 1921 en las reuniones de los militantes platenses de la carrera de medicina y cobró forma en la primera frase estampada en los “Propósitos” de la *Revista del Centro de Estudiantes de Medicina La Plata* que elegimos como epígrafe.³ ¿En qué coyuntura era emprendida esa iniciativa? La revista fue fundada hacia el cierre de la secuencia política insurreccional estudiantil. Esta secuencia se había abierto con la “huelga grande” que mantuvo la Federación Universitaria de La Plata (FULP) entre octubre de 1919 y junio de 1920 (Biagini, 1999).⁴ Y tendría su cierre en abril de 1921, cuando fue de-

extensionista. Mediante este perfil se pretendía diferenciar a la universidad platense del “profesionalismo” que caracterizaría a la Universidad de Buenos Aires (UBA). Véase Vallejo (2007).

³ Para el análisis que sigue retomamos algunas indicaciones metodológicas de Sarlo (1992).

⁴ En abril de 1918 ya se registra en La Plata una importante agitación estudiantil, pues los estudiantes de la Facultad de Agronomía y Veterinaria protestan por la corrupción y los hábitos camarillescos de los docentes, indudablemente modernos. Pero gracias a las maniobras del presidente de la Universidad, Rodolfo Rivarola, y a la moderación de los dirigentes de la FULP, esos conflictos son encauzados. En cambio, en 1919 la protesta comienza a ser protagonizada por la militancia radicalizada que

rrotada la gestión al frente del Colegio Nacional de La Plata de Saúl Taborda, quien había sido convocado por la FULP en octubre de 1920 para profundizar la versión izquierdista de la reforma que se estaba desplegando en La Plata. A pesar del cierre del ciclo insurreccional, el desarrollo de la izquierda continuó entre 1922 y 1925 en la Facultad de Derecho platense durante el decanato del líder socialista Alfredo Palacios, el *maestro* del antiimperialismo y el latinoamericanismo. Mediante una original lectura de Marx, Palacios elaboró la renovación de la legislación laboral y fundamentó el llamado “nuevo derecho” que impulsó durante su gestión con el apoyo de los estudiantes reformistas (Graciano, 2005).

Recordemos que los estudiantes de medicina protagonizaron uno de los principales incidentes de la huelga grande. Esta había sido iniciada por la FULP a raíz del enfrentamiento de los estudiantes de Veterinaria con el decano de esa facultad y se extendió a toda la UNLP ante la negativa del presidente de la Universidad, el político liberal conservador Ricardo Rivarola, de otorgar voz y voto a los representantes estudiantiles en el Consejo Universitario —un derecho que estipulaban los estatutos reformados por el presidente radical Yrigoyen en agosto de 1918—. En abril de 1920, cuando la huelga arreciaba, el doctor Pedro Belou (un aliado clave de Rivarola) abrió una mesa de exámenes en la Escuela de Medicina y forzó a los alumnos a concurrir. Ese profesor se había hecho famoso por obligar a los estudiantes

simpatiza con los *soviets* rusos, las luchas obreras y las ciencias sociales de avanzada, y se masifica y extiende a toda la universidad, al punto de hacer posible la huelga grande. La invención de nuevos cursos de acción y organización, de formulas ideológicas y de redefiniciones científicas producen un modo de pensamiento político reformista con el que los estudiantes federados cuestionan el devenir conservador de los sucesores de Joaquín V. González en la institución platense. En la irrupción de los acontecimientos la militancia reformista define retrospectivamente la secuencia en la que inscribe su continuidad respecto del acontecimiento cordobés de junio de 1918, con el que compartirá su proteica creatividad y sus límites en la batalla contra la institución dominante.

a desfilan por las calles de a dos en fondo y contaba con el apoyo de numerosos rompehuelgas armados, según denunciaron los dirigentes reformistas en un extenso informe.⁵ Los huelguistas intentaron disolver la mesa abierta por Belou y en el tumulto entre reformistas y antirreformistas se desató un confuso tiroteo en el que murió el estudiante de medicina David Viera.⁶

Los reformistas prosiguieron la huelga hasta junio de 1920, cuando consiguieron la renuncia de Rivarola. En su reemplazo llegaba Carlos Melo, un político radical que le prometía a la FULP cumplir con los nuevos estatutos. Poco después regían en la universidad platense los mismos estatutos que en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Las modificaciones más importantes fueron la asistencia libre, la libertad de cátedra y la representación del estudiantado con voz y voto en el gobierno universitario.

En el marco de esas conquistas, la FULP consiguió que muchos estudiantes se identificaran como actores de un cambio educativo y social revolucionario, y para profundizar esa identidad convocó a Taborda como nuevo rector del Colegio Nacional dependiente de la Universidad. Taborda asumió en octubre de 1920 e intentó una gestión democratizadora, que se apoyó tanto en la FULP como en los sectores radicalizados del movimiento popular. A pesar de la intensa agitación a su favor, este debió renunciar en abril de 1921.

De modo que la reforma llegó a La Plata a través un conjunto de prácticas estudiantiles entre las que se encontraba la acción directa, esto es, el boicot a los “malos profesores”, la toma de facultades y la

⁵ “El conflicto universitario de La Plata”, volante de la Federación Universitaria de La Plata, 28/5/1920.

⁶ “Un estudiante cae muerto en tumulto producido en la Escuela de Medicina”, en *El Argentino*, 5/4/1920. Los principales agrupamientos considerados antirreformistas fueron la Liga Universitaria y luego la Concentración Universitaria; estos grupos contaban con una reducida pero activa militancia estudiantil.

huelga, acciones por las que, por un lado, las autoridades universitarias demandaron judicialmente a algunos estudiantes y, por el otro, el gobernador radical José C. Crotto ordenó el espionaje y la represión policiales.⁷ Pero además de las acciones directas, los reformistas debieron procurar la organización de asambleas, la redacción de manifiestos y memoriales publicados en la prensa masiva, la puesta en circulación de revistas estudiantiles y la organización de actos masivos y ciclos de conferencias (Bustelo, 2018).

La práctica de editar una revista en la que se iniciaban los estudiantes de medicina en diciembre de 1921, con la fundación de la *Revista del Centro de Estudiantes de Medicina* (en adelante *Revista del CEM*), no era nueva en el ámbito estudiantil platense. Más bien, esa hoja de prensa participaba del periodismo reformista platense que se había inaugurado con la revista *Atenea*, publicación de los egresados del Colegio Nacional (1918-1920), y prosiguió con publicaciones como *Renovación. Boletín de la Federación Universitaria de La Plata* (1919-1921); *La voz del estudiante*, el órgano del centro de Agronomía y Veterinaria (1919); el periódico *El Estudiante*, vocero de los alumnos del Colegio Nacional; el *Boletín del Centro de Estudiantes de Ciencias de la Educación* (1920); *Germinal*, la revista de los estudiantes y profesores ligados al anarquismo; el periódico *Bases*, de los estudiantes de la Facultad de Derecho, y *La Gaceta Universitaria*, de la misma unidad académica.

Desde su primer número, la *Revista del CEM* solicitó la reciprocidad con otras publicaciones. Ese ejemplar, además de difundir artículos de profesores y estudiantes de medicina, saludó calurosamente a

⁷ Buenos Aires fue gobernada por el conservador Marcelino Ugarte hasta que en abril de 1917 el presidente radical Hipólito Yrigoyen intervino la provincia y llamó a elecciones, en las que resultó vencedor el político radical José Camilo Crotto. Sin embargo, el nuevo gobernador se enfrentó con el presidente a raíz de las designaciones de funcionarios provinciales, y también por rechazar la simpatía que manifestó Yrigoyen hacia la rebelión estudiantil platense en 1920. Crotto renunció a la gobernación en 1921.

“*Renovación*, el órgano que expresaba el pensamiento de la Federación Universitaria”, invitó a apoyar la campaña de *El Universitario* (el periódico dirigido por el joven socialista Pedro A. Verde Tello) para montar un instituto de radio en la UNLP, y transcribió las actas de la Comisión Directiva del CEM recogidas entre mayo y octubre de 1921.

Esas actas nos revelan que el financiamiento de la revista, la designación de sus responsables y la reciprocidad con otras publicaciones eran prácticas centrales de los militantes reformista de medicina. Consta en una de ellas que:

- a) Se recibe una comunicación del Centro de E. de Medicina de Rosario aceptando a Werbin como agente de su revista (...)
- d) Se aceptan las condiciones de locación del Cine Teatro Paris (...)
- f) Se aprueba el proyecto de Zambosco de creación de una edición anexa a la Revista para publicación de conferencias y escritos sobre extensión universitaria
- g) Igualmente se aprueba la proposición de Moreau solicitando a la FU [LP] se organice una colecta a beneficio de Rusia, dado a que en ese país hay varias regiones hambrientas por la sequía prolongada
- h) a proposición de Zambosco, el centro resuelve suscribirse con 50 \$
- i) a proposición de Moreau, se dispone solicitar a los jefes de trabajos prácticos formulen las listas de los que tengan que realizar trabajos y que se publiquen en los diarios locales y de la Capital Federal
- j) Moreau propone se eleve nota a la FU [LP] para que haga suya la protesta por el atentado que se realizará en los Estados Unidos condenando a la silla eléctrica a los obreros Sacco y Vanzetti. (...)
- i) Gatto Canterucci mociona y se aprueba, para que se solicite a la FU [LP] y la FUA exterioricen la protesta declarando un día de Huelga General. (Acta de la Comisión Directiva del Centro de Estudiantes de Medicina (CEM), 22 de octubre de 1921. (*Revista del CEM*, 2, p. 55).⁸

⁸ Según varias actas, el CEM de La Plata busca establecer relaciones con el Centro de Estudiantes de Medicina de Rosario, en el que la corriente anarcobolchevique desplegó una importante militancia. Véase Lazarte (1935).

La fuerza político-ideológica del grupo militante que funda la *Revista del CEM* constituye una formación cultural emergente que parece haber abarcado el amplio espectro que va desde la edición de un anexo sobre extensión universitaria hasta el aporte de fondos para la Rusia soviética y la declaración de una huelga en apoyo de los obreros Sacco y Vanzetti, pasando por el intercambio con otras revistas estudiantiles, el alquiler de un cine y el apoyo a los jefes de trabajos prácticos de las cátedras.

El reformismo izquierdista en la *Revista del Centro de Estudiantes de Medicina La Plata*, 1921-1922

En fin, nuestra labor también se extenderá al conocimiento de los problemas sociales, que, creemos, deben preocupar y en mucho a la actividad mental de los estudiantes.

“Propósitos”, *Revista del CEM*,
1921, p. 1.

En 1921 la FULP había fichado unos setecientos adherentes sobre más de dos mil estudiantes inscriptos en la UNLP o en sus escuelas secundarias —el Colegio Nacional y las del Liceo de Señoritas—. Entre esos afiliados, unos setenta pertenecían al CEM entre más de doscientos alumnos de la carrera de medicina (Rimoldi, 2010).⁹ En abril de 1921, Ricardo Masaccesi y Abraham Halperín fueron electos presidente y vice del CEM, respectivamente. En diciembre apareció la revista bajo la dirección de Eduardo Díaz Cisneros. Este trabajó junto a dos destacados militantes reformistas: Eleuterio Erzi y Gabriel S. Moreau, el principal animador de la publicación según las actas de la comisión directiva (Pita González, 2009). Además, Roberto Pereyra fue el admi-

⁹ En Medicina, la FULP contaba con el doble de adherentes que en Humanidades. A pesar del alto número de afiliados, hasta 1920 se negó el ingreso de estudiantes de medicina a la dirección de la misma. Véase “Un error”, en *La Republica Universitaria. Periódico Universitario Independiente*, 1, La Plata, setiembre 1919, p. 1 (dir. Calixto Salas).

nistrador de la revista, mientras que Isaac Goldin, José Coatz, Enrique L. Carri, Fidel Maciel Crespo y Federico Fuertes integraron la comisión de hacienda de esta prensa estudiantil. Las actas de la Comisión Directiva del CEM nos muestran, por un lado, que esos activistas también participaron de los debates de la Comisión, y, por otro, que cada mes el CEM conseguía incorporar nuevos afiliados.¹⁰

Desde diciembre de 1921 hasta abril de 1922 aparecieron tres números de la *Revista del CEM*. Cada número tuvo una tirada de doscientos ejemplares y unas sesenta páginas, que se financiaron con las cuotas de los socios y los anuncios publicitarios de farmacias, sanatorios y médicos platenses. Entre estos anuncios se encuentran el de la doctora Leonor Martínez Bisso, la primera mujer que ocupó la jefatura de Clínica de la Maternidad del Hospital de Niños, y el del doctor Frank L. Soler, un profesor de Fisiología, entonces aliado de los estudiantes, que se convertirá en el primer decano de la Facultad platense de Medicina, fundada en marzo de 1934 sobre la base de la Escuela que aquí estudiamos. El conjunto de los anuncios permite comprobar el origen de clase media de los apoyos financieros a esta prensa estudiantil, rasgo que comparte con otras revistas platenses más analizadas, como *Estudiantina*, *Valoraciones* y *Sagitario* (Rodríguez, 1999).

Los tres números de la *Revista del CEM* reivindicaron para el Centro la condición de vanguardia reformista y el protagonismo, desde abril de 1918, en la lucha por la fundación de la Escuela Preparatoria de Medicina, a la que se oponían las autoridades universitarias. Los estudios de medicina duraban cinco años: los primeros tres se cur-

¹⁰ El borde superior izquierdo de la tapa de la revista lleva cruzada una franja morada, el símbolo de los reformistas. El retiro de tapa consigna las autoridades del CEM y de la FULP. En esta federación los estudiantes de medicina ocupaban una secretaría, una vocalía y uno de los dos puestos de delegados a la Federación Universitaria Argentina (FUA). Francisco Madariaga, el líder de los combativos estudiantes de Veterinarias, ocupaba una secretaría de la FUA, y el vocal era Eduardo Díaz Cisneros, el director de la *Revista del CEM*.

saban en la Escuela Preparatoria, fundada en marzo de 1919, y los otros dos en la Facultad de Medicina de la UBA (Castiñeiras, 1940). A partir de la *Revista del CEM*, sabemos que los universitarios plateneses tuvieron una tensa relación con la Facultad porteña, tanto porque compartían la planta de profesores como porque se inscribían en La Plata estudiantes residentes en Buenos Aires.

El orden en el que la revista dispuso sus materiales permite recuperar las prioridades del grupo responsable. A los breves pero programáticos editoriales referidos a la Escuela le siguen artículos sobre ciencias médicas (por ejemplo, en el primer número se publica una nota de Soler sobre fisiopatología y otra de Emilio Cortelezzi sobre inyecciones endovenosas). En cambio, las veinte páginas finales están pobladas de artículos sobre temas sociales escritos por estudiantes, informes sobre la vida universitaria y actas de la comisión directiva.

Esos materiales muestran que la decisión de intervenir desde la prensa que asumió en diciembre de 1921 el CEM estuvo claramente relacionada con la necesidad de precisar los fundamentos de las ciencias médicas y de la acción estudiantil. Además de los editoriales que abren cada número, un ejemplo de esa necesidad lo ofrece la “Breve reseña sobre la creación y desenvolvimiento de la Escuela de Ciencias Médicas. Obra de los estudiantes” (seguramente preparada por la redacción). Esa reseña enfatiza la relación entre la formación del CEM, la reforma y la creación de la carrera. Allí también se declara que el Centro había sido fundado a fines de 1918 y basaba su organización en la experiencia del “Centro Pro Escuela de Medicina en La Plata”, compuesto principalmente por alumnos secundarios de esta ciudad y orientado a crear “un instituto eminentemente práctico”. La iniciativa habría encontrado fuertes resistencias en las autoridades académicas, pero luego de entrevistarse con el presidente de la República y el ministro de Instrucción Pública, los estudiantes lograron que se fundara la Escuela Preparatoria de Ciencias Médicas, cuyas clases comenzaron

en mayo de 1919. A fines de 1920, los mismos estudiantes debieron resistir al intento de Melo de cerrar la Escuela. Al igual que en Córdoba, la disputa entre el poder nacional yrigoyenista y el poder provincial se incorporaba como un factor que facilitaba la concreción de los objetivos reformistas.

En el primer número también se publica “La Enseñanza de la Medicina y la Reforma Universitaria”, un artículo firmado por el doctor Daniel P. Greenway, profesor al que el CEM saludaba por el apoyo que había dado a sus reclamos. Greenway afirma que para realizar la enseñanza con excelencia había que contar con laboratorios suficientes y ello obliga a restringir el número de estudiantes. Por lo tanto, la reforma consistiría en que estudiantes con “idoneidad moral” hicieran llegar, mediante la extensión universitaria, el nivel de excelencia universitario a las masas para “inocularles conocimientos higiénicos”. Esta práctica no debería asociarse a la “caridad”, pues con ella los estudiantes le devolverían “al pueblo” el resultado de sus esfuerzos, concluye Greenway (1921) en esa nota que evita cuestionar la organización social vigente.

Quienes sí cuestionan el orden social son los estudiantes, tanto en algunas notas y artículos como en las asambleas y debates de la comisión directiva del CEM, comisión acusada por las autoridades de la Escuela de ser “una cueva de maximalistas”¹¹. Dos notas que podían motivar esa acusación son la elogiosa necrológica de Agustín Lantero, un filósofo, poeta y profesor ligado al movimiento anarquista platense,¹² y el cuestionamiento que realiza el joven Moreau a los pro-

¹¹ A. I. Z. Mucho ruido y pocas nueces, en *Revista del CEM*, 1, 1921, pp. 35-36. Se denominaba “maximalistas” a los revolucionarios rusos que gobernaban la Rusia soviética desde octubre de 1917.

¹² Por la necrológica sabemos que Lantero fundó el grupo intelectual “La Colonia” y una Universidad Libre, que desplegó “juveniles energías” durante la huelga grande y pugnó por “las más avanzadas concepciones de la ciencia moderna”. s/f. Agustín Lantero, *Revista del CEM*, 1, pp. 48-49. Por nuestra búsqueda hemerográfica sabemos

fesores e intelectuales “seudo-cientificistas”, “antisemitas” y “patrioteros” que en las Facultades “chillan contra los judíos” y “entienden por sociedad cargar contra los obreros”. Un cuestionamiento que convoca a los estudiantes a rechazar a aquellos profesores, a reconocer el aporte judío en la historia de la humanidad y a defender la igualdad entre los hombres.¹³

Pero también esa acusación de maximalista podía confirmarse en el tipo de difusión de la ciencia que realizaba el CEM. En efecto, la revista informa que el organismo representativo de los alumnos votó, a instancias de Moreau, el dictado de “conferencias sobre higiene social en los locales obreros”. Y para ampliar la presencia del higienismo en la Escuela, el CEM publica un artículo sobre la misma cuestión —que además testimonia la presencia de las mujeres en el movimiento estudiantil e intelectual—, la “Conferencia de la Dra. Alicia Moreau” sobre la higiene obrera (Tarcus, 2007). Esta médica, especializada en puericultura, alineada con el Partido Socialista y fundadora de la Unión Feminista Argentina, se dedica a subrayar que la tuberculosis es una enfermedad social, más grave en el medio obrero que entre los ricos porque los pobres viven en la miseria.¹⁴ Esta conferencia, algunos ar-

que además Lantero formó parte de la comisión de redacción de *Germinal*, un periódico anarquista y estudiantil platense que apareció al menos durante 1919.

¹³ Moreau, G. S. Los semitas. O lo que quiere decir los hombre de reputación, *Revista del CEM*, 1, 1921, pp. 37-41.

¹⁴ El posicionamiento socialista de Alicia Moreau se puede contrastar con el adoptado por la filósofa novecentista Lidia Peradotto en el primer número de la revista *Humanidades*. Moreau promovía una formación universitaria preocupada por los problemas sociales —y especialmente por una ciencia higienista capaz de prevenir enfermedades sociales—. En cambio, Peradotto definía a la reforma como un idealismo antipositivista y promovía un modelo de estudiante aristocrático y especializado. Si bien postulaba “la sustitución de la Universidad Clásica, por los principios democráticos de la Universidad Nueva”, esa democracia suponía una rígida función tutorial de la universidad sobre la sociedad, concepción que era recusada por los izquierdistas, *Humanidades*, 1, 1921, p. 65-80. Mientras Peradotto estuvo al frente del Liceo de

títulos y las actas permiten reconstruir, por un lado, los conceptos a través de los que el higienismo buscaba instalarse como una ciencia social, y, por el otro, la posibilidad que les ofrecían a los estudiantes esos conceptos para intervenir en la disputa ideológica universitaria desde posiciones socialistas.

El segundo número de la *Revista del CEM* sale en marzo de 1922 y difunde aportes de fuerte contenido ideológico, como “Verdad, Ciencia, Ideal” del doctor José Ingenieros y “El microscopio luciferino” de Miguel de Unamuno, junto a estudios que analizaban objetos específicos de las ciencias médicas, como el del profesor doctor Virgilio Tedeschi (quien había sido suspendido en la Facultad de Medicina de la UBA) sobre fenómenos de excitabilidad y el del doctor Francisco Guerrini sobre fracturas de fémur. A las investigaciones científicas le siguen las indagaciones firmadas por estudiantes que se interesan en la relación entre medicina y cuestión social. Indagaciones en las que, al igual que las del primer número que analizamos, puede precisarse el perfil ideológico y el lenguaje científico de los animadores del CEM.

El rol de la medicina social y la misión de los alumnos como educadores son los temas que aborda el estudiante Edgardo Casella, mientras que Carlos F. Ferreyra analiza y saluda las iniciativas de la Liga de Profilaxis Social.¹⁵ Esta prédica higienista es afín a los reclamos difundidos por las revistas estudiantiles reformistas de la UBA en favor de la modernización de las cátedras de Higiene.¹⁶ En La Plata, el impulso a la perspectiva social de la higiene encuentra un sólido

Señoritas platense, una de las jóvenes que buscó radicalizar la posición moderada de aquella fue Delia Etcheverry, quien, ya vinculada al socialismo, agitó ideas a favor de las luchas proletarias y estimuló, en clave feminista, a sus compañeras para que continuaran sus carreras universitarias, en lugar de inclinarse por la tarea magisterial. Ver Graciano (2005).

¹⁵ Casella, E. Los problemas de medicina social.

¹⁶ Strauss, Z. La cátedra de Higiene (1917). *Los trabajos y los días*.

carril institucional en 1938 con la llegada a la Facultad de Medicina del intelectual socialista Pilades Dezeo, quien gana el primer concurso de la cátedra platense de Higiene. Ese mismo año Dezeo consigue crear la carrera de visitadora de higiene social dentro de la Facultad de Medicina.

El mencionado artículo de Ferreyra es un interesante antecedente en la historia del higienismo local, pues su reivindicación de la lucha antivenérea y antituberculosa emprendida por la Liga de Profilaxis Social propone una de las primeras miradas platenses a favor del higienismo social. El texto anuncia la apertura de un dispensario popular con una “Sección de Profilaxis Social” que:

estudiará el enfermo bajo el punto de vista de sus necesidades, de su manera de vivir, de sus costumbres, de la clase trabajadora que ejerce, de los haberes con que cuenta para la lucha por la vida. Esta sección inspeccionará por medio de visitadores a domicilio, si se siguen los tratamientos dietéticos y médicos aconsejados; vigilarán si se efectúa la desinfección de ropas y útiles usados por el enfermo (*Revista del CEM*, 1922, p. 49).¹⁷

El artículo es ilustrado con tres grandes fotografías de aparatos y materiales de ese dispensario. Además, Ferreyra promociona los consultorios gratuitos para enfermos de las vías respiratorias y reivindica el solidarismo social con el argumento de reconocer al pueblo como el que sostiene a la universidad.

Esa reivindicación es retomada por el mismo autor en el siguiente artículo, “Algo sobre la Reforma Universitaria. Los pretendidos derechos estudiantiles” (*Revista del CEM*, 2, 1922, pp. 45-46).¹⁸ Allí Ferreyra reclama a sus compañeros una intervención más activa en la

¹⁷ Ferreyra, C. Liga Popular contra la Tuberculosis.

¹⁸ Ferreyra, C. Algo sobre la Reforma Universitaria. Los pretendidos derechos estudiantiles.

reforma de la sociedad para beneficiar al pueblo, porque alcanzar el derecho estudiantil al cogobierno sería solo un medio para luchar por ese otro fin. De lo contrario, asegura Ferreyra, la casa de estudios sería la “cuna de una casta”, con “poco de ciencia y mucho de petulancia”.

El tercer número, de abril de 1922, mantiene la misma sintaxis en la titulación de tapa. Al editorial que analiza la situación de la Escuela le siguen artículos científicos, entre ellos, el firmado por el eminente psiquiatra alemán Christofredo Jakob sobre autopsia cerebral. Luego aparecen tres trabajos de Gabriel Moreau. El primero destaca la existencia de nexos entre las ciencias médicas y las ciencias sociales, uno de los cuales sería el “método genético” de la sociología biológica propuesta por Ingenieros en su libro *Sociología Argentina*. Moreau concluye: “esa ciencia es la medicina: en el concepto general ha explicado la organización y evolución social con la biología; en el particular ayuda a la sociología en su desarrollo, con la higiene” (Moreau, 1922. p. 48). El segundo artículo denuncia la falta de materiales en los laboratorios de trabajos prácticos y el tercero homenajea al estudiante Carlos María Muñoa, con una foto del joven, al que reivindica como un “camarada”, activo militante de las luchas reformistas. La socialización de la ciencia médica, el reclamo por la experimentación y el saludo a la militancia juvenil quedan estrechamente ligados en el índice de la revista y asociados a la figura intelectual de Moreau.¹⁹

¹⁹ Ese mismo año Moreau publica en la *Revista de Filosofía* un artículo celebratorio de la revolución soviética. Moreau, G. S. Las revoluciones francesa y rusa. *Revista de Filosofía*, 8, 1922. Más tarde, el boletín *Renovación* informa sobre un viaje de estudios al norte argentino emprendido por Moreau junto al historiador Rómulo Carbia y sus alumnos. Moreau habría convertido esa estadía en un “viaje proselitista”, ya que se dedicó a denunciar la acción de las empresas petroleras imperialistas en ese rincón argentino y a la vez a difundir las iniciativas de la reforma. Aguirre, A. Un viaje de estudios, y Las conferencias de Gabriel S. Moreau en la Biblioteca Provincial de Salta. *Renovación*, 8, 1924, p. 7. Véase Pita González, *op. cit.*

Los principales temas de la agenda política de este agrupamiento estudiantil los encontramos ampliados en la sección “Comentando” firmada por “A. I. Z.” (Antonio Inocente Zambosco). En primer lugar, celebra la sanción por estatuto del derecho a la “asistencia libre”, objetivo clave de la reforma universitaria, pero denuncia que los estudiantes desvirtúan ese derecho cuando abusan de las inasistencias a las clases teóricas de los mejores profesores. A. I. Z. también les reclama enérgicamente una mayor actividad a quienes viven en la residencia estudiantil porque esta debe servir para profundizar la “función social de la universidad” y no para pasear por el centro de la ciudad. El reclamo de compromiso social adquiere mayor radicalidad política en el tercer apartado de la sección. Allí se denuncia que, en Estados Unidos y mediante una maniobra judicial, intentan electrocutar a los luchadores obreros Sacco y Vanzetti. Pero además se transcriben los artículos de la Constitución de la Rusia soviética que proclaman la socialización de las tierras, el derecho al trabajo y la abolición de la religión de Estado. A grandes rasgos, la sección “Comentando” pone de manifiesto una tensión que recorre al discurso reformista: la difusión de planteos político-ideológicos radicalizados y entusiastas no les impide a los reformistas advertir y criticar el oportunismo y la apatía de muchos de sus compañeros.

El temario reformista abierto por Moreau, Zambosco y otros activistas, puede reconstruirse a partir de las actas de las sesiones de la comisión directiva que difundió la *Revista del CEM*. Este organismo promovía la actividad gremial, política e ideológica del Centro, convocaba a las reuniones y asambleas y sumaba nuevos asociados mes a mes. Mientras el presidente Massacesi junto a Halperín gestionaban cuestiones gremiales (los problemas de las cursadas y del edificio) y académicas (los concursos y la designación de profesores, que el CEM prefiere platenses), otros activistas, como Domingo Fernández Campón, se encargaban del financiamiento del CEM y de la

elección de delegados a la FULP y la FUA. Por su parte, Díaz Cisneros y los secretarios de la revista —en especial Moreau— cuidaban el carácter científico de la publicación estudiantil, a la vez que atendían las corresponsalías, los canjes de revistas y el vínculo con la biblioteca.

En una de las actas emergen las importantes discrepancias entre los afiliados: Zambosco y Moreau proponen que el CEM no vote a favor de Benito Nazar Anchorena en la elección de presidente de la UNLP, pero pierden la asamblea y los delegados estudiantiles dan su voto a aquel candidato. Sin embargo, Moreau y Zambosco ganan otras votaciones: consiguen que el CEM, por un lado, pida al Consejo Superior fondos para enviar a la naciente república soviética rusa, y, por otro, que participe con cincuenta pesos en la colecta para el país de los sóviets. La escueta línea del acta insinúa que buena parte de los afiliados estaban dispuestos a acompañar acciones y reivindicaciones maximalistas en tanto estas no afectaran la posibilidad de conseguir las reivindicaciones inmediatas del movimiento reformista dentro de la universidad.

La revista analizada fue una de las herramientas con las que un grupo estudiantil platense impulsó una línea renovadora, con orientación de izquierda y científicista frente a la corriente dominante en la Escuela de Medicina platense, que aplicaba el proyecto tutelar y antidemocrático encabezado por Belou y los decanos que acompañaban la postura de Rodolfo Rivarola. En ese sentido podemos inscribir a la *Revista del CEM* dentro del grupo de publicaciones en el que se modeló una formación cultural emergente con un tipo de intervención estudiantil e intelectual crítico de la institución universitaria dominante, y revolucionaria de la organización social.

A partir de 1922, con el ascenso al poder del radical Marcelo T. de Alvear, crece la ola antirreformista. El nuevo gobierno radical impulsa la intervención de la Universidad del Litoral y envía tropas del ejército para doblegar la resistencia estudiantil en Córdoba. Hacia 1923 la FUA, en la que participaba el CEM, tiende a disolverse, tanto por el

clima de represión como por las divergencias políticas e ideológicas que la recorren.

Ese año Gabriel S. Moreau, termina su experiencia militante y periodística en la *Revista del CEM* y asume la dirección de la publicación política que financia Ingenieros, *Renovación. Boletín de Ideas, Libros y Revistas de América Latina*. Desde 1925 *Renovación* es el órgano de la Unión Latinoamericana (ULA), la asociación intelectual antiimperialista que lideraron Ingenieros y Alfredo Palacios, y que mantuvo estrechos lazos con las revistas más importantes del movimiento reformista argentino *Valoraciones* y *Sagitario* (Rodríguez, 1999).

Año 1925: ¿Alianza científica o autonomía ideal?

En nuestra Universidad, la Reforma, hasta el presente, muy poco ha cambiado la marcha de la enseñanza, orientación y métodos. Los hombres son los mismos y si hay algunos nuevos, dejan bastante que desear. Los programas no satisfacen, siempre adolecen de fallas fundamentales, fallas que, innegablemente, subsistirán por mucho tiempo... Son precisos cambios radicales. No en la Universidad, sino fuera de ella.

Verde Tello, P. El alcance social de la Reforma Universitaria, 1922.

El diagnóstico del estudiante de derecho Verde Tello, publicado en 1922 por el boletín platense *Renovación*, cuestiona en primer lugar a los nuevos docentes, y, en segundo lugar, espera que los cambios radicales provengan de espacios extrauniversitarios. Tres años después, los cambios radicales que impulsó la *Revista del CEM* y que reclama Verde Tello en la cita del epígrafe no han llegado. Asimismo, la objeción al bajo nivel de los nuevos docentes persiste. Revisemos brevemente este proceso a través de la segunda época de la *Revista del CEM* y de su rival *El Forceps*.

En julio de 1925, el CEM vuelve a editar una publicación; su nuevo nombre es *Revista de la Escuela de Ciencias Médicas y Centro de Es-*

tudiantes de Medicina La Plata y sus directores son el profesor Frank Soler y el estudiante José F. Moreno Brandi. El cambio en la denominación explicita la alianza del centro estudiantil con los profesores de la institución. Este cambio se materializa también en el aumento del número de páginas, en el financiamiento subsidiado por las autoridades de la Escuela, en la proliferación de anuncios de gran tamaño por parte de laboratorios y empresas fabricantes de aparatos y productos medicinales, y en la cantidad y extensión de los artículos científicos. En cuanto a la línea editorial, la alianza parece realizarse, pues en esta segunda época no aparecen textos que aborden la relación entre la medicina y las problemáticas sociales ni que señalen la urgencia de una ciencia higienista ligada a las reivindicaciones del socialismo.

En 1925 los artículos sobre la situación de la Escuela y de la UNLP son relegados a las páginas finales de la revista, y encontramos a la línea reformista solo en los textos firmados por los estudiantes. La publicación lleva en su tapa una marca excepcional comparada con su antecesora y con sus pares de la época: propone la indigenización del símbolo clásico de la medicina, mediante un imponente grabado firmado por el artista Guillermo Kiser. Además, en la primera página aparece un recuadro titulado “Nuestra carátula”, donde podemos leer que:

El indígena que toma agua al pie del árbol de la quina, simboliza el empirismo de la terapéutica aborigen, al cual habría que agregar después el conocido y brillante camino que coronó Joseph Pelletier con el descubrimiento de la quinina. Nosotros, americanos al fin, no hacemos sino acompañar los trabajos conducentes a depurar esa ciencia rudimentaria y a enriquecerla en nuestros institutos científicos (*Revista de la Escuela de Ciencias Médicas y Centro de Estudiantes de Medicina La Plata*, 1925, p. 1).

Sin embargo, lo extraordinario en la tapa es puro gesto de exotismo ya que la revista no incluye ningún texto que desarrolle una orientación indigenista ni americanista. La historia de la Escuela de Me-

dicina, la construcción de sus instalaciones y el rol de la *Revista...* en dicha institución son objeto de disputas entre la gestión académica y la organización estudiantil. Por un lado, los docentes publicitan como antecedente de la Escuela una iniciativa del doctor Robert Lehmann Nitsche, fechada en enero de 1908. Este investigador sostenía que la Escuela local debía ser “Preparatoria” para entrar luego en la Facultad de la UBA. Esa escuela finalmente atraería a muchos estudiantes a La Plata, pues, según las ironías de Lehmann Nitsche, la ciudad los ha “esperado en balde por ciertas escuelas técnicas” (Lehmann Nitsche, 1925, pp. 65-67).²⁰ La opinión opuesta es esgrimida por el joven que preside el CEM, Francisco Unchalo, quien considera imprescindible convertir a la Escuela en una Facultad de Medicina platense, una iniciativa que completaría los logros alcanzados por los estudiantes de medicina en abril de 1918 en el marco de la reforma universitaria.

Asimismo, Unchalo subraya el apoyo del centro a la FULP y el de esta a la huelga estudiantil que decretó en septiembre de 1924 la FU cordobesa. Para concretar ese apoyo el CEM participa en la delegación de la FULP que viaja a Córdoba. Allí Moreno Brandí, el codirector de la revista de medicina, lee en un masivo acto estudiantil el saludo de la progresista Biblioteca y Centro Alborada y el de Alfredo Palacios, entonces decano de la Facultad de Derecho platense.²¹ Con el viaje y el discurso de saludo en el acto cordobés se reponen en 1925 no solo las reivindicaciones reformistas centrales en la *Revista del CEM* (la participación estudiantil en el cogobierno, la extensión universitaria y la solidaridad con el movimiento obrero, entre otras), sino también los vínculos con la fracción estudiantil que impulsa la relación de la reforma con el movimiento social izquierdista. Así, esa alianza que realizaban los estudiantes con los profesores para editar nuevamen-

²⁰ El artículo es tomado de la *Revista de la UBA*, t. 12, abril de 1915, pp. 197-200.

²¹ Unchalo, F. Memoria del Presidente del Centro Estudiantes de Medicina.

te la revista del CEM se basaba en los comunes intereses científicos, pero no impedía las discrepancias respecto de cuestiones centrales de la vida universitaria, como el alcance social de la reforma. De todos modos, en 1925 registramos en el mismo espacio académico un grupo estudiantil que rechaza la alianza con los profesores para defender la autonomía estudiantil.

En septiembre de este mismo año aparece *El Forceps. Periódico Universitario editado por Estudiantes de Medicina*, del que circularon al menos tres números de cuatro páginas en tamaño tabloide. Esta hoja de prensa que rivalizaba con el CEM no consignaba director ni llevaba artículos con firma. Sus anuncios no eran los de laboratorios ni espacios vinculados a la universidad sino a la sociabilidad reformista: se publicaba la revista *Valoraciones*, el periódico *El Estudiante* y la mencionada Biblioteca y Centro Alborada. Los editoriales de los tres números de *El Forceps* explicitan su oposición a la *Revista de la Escuela de Ciencias Médicas* y *Centro de Estudiantes de Medicina La Plata*, pues ella surgiría no solo a partir de la subordinación del CEM a los profesores sino también del abandono de las enseñanzas de la reforma universitaria.²²

El primer número incluye en su tapa “Nuevas bases”, un artículo que toma su título del ensayo que acababa de publicar Alejandro Korn

²² “Al aparecer” y “La Revista de nuestro Centro”, en *El Forceps. Periódico Universitario editado por Estudiantes de Medicina*, 1, La Plata, set. 1925, p. 3. En la tapa del siguiente número, *El Forceps* ridiculiza al profesor Guerrini (que había escrito en la *Revista del CEM*, en 1922) porque para ocultar que no tiene alumnos en sus clases colgó en la vitrina de la facultad una foto en la que habría posado junto a un grupo de estudiantes pertenecientes a otros años de la carrera de Química. Los argumentos contra los profesores “ineptos” reaparecen en la reivindicación a los estudiantes de medicina de la Universidad de Asunción, Paraguay. Esos estudiantes enfrentaron al claustro de profesores que amenazaba con renunciar en bloque ante la llegada de profesores extranjeros. Por último, pero no menos importante, los redactores de *El Forceps* no solo se oponen a la alianza con los profesores, sino que además denuncian al presidente de la UNLP, Benito Nazar Anchorena, por sus “notorias bravatas fascistas reaccionarias”.

en *Valoraciones*. Korn mostraba que la fórmula liberal de las *Bases* de Alberdi ya era caduca; para comprender la realidad argentina debían proponerse nuevas bases ancladas en un socialismo ético. Los redactores de *El Forceps* retomaban ese llamado para echar “nuevas bases” en el movimiento estudiantil y en particular entre los estudiantes de medicina. Subraya el periódico que Korn:

Entre las varias consideraciones que hace a propósito del problema social, dice que más que económico es un problema ético, y en ello están de acuerdo también los dirigentes de las masas obreras, que saben que sus propósitos no pueden realizarse sin la condición previa de una elevación intelectual y moral de esas masas.

Exactamente lo mismo sucede con el problema universitario, las “Bases” sobre las cuales se afianza la Reforma en el periodo álgido de la lucha, ya hoy están en un estado crítico, es la diferencia del tiempo también su causante (*El Forceps*, 1925, p. 3).²³

Si ha pasado el tiempo desde aquel “periodo álgido de la lucha”, se trataría de echar “nuevas bases” ideológicas entre los estudiantes, evitar la especialización fomentada por la institución y recuperar los ideales del compañerismo y la solidaridad. Uno de los instrumentos para la batalla ideológica sería la “implantación definitiva de una cátedra de Filosofía General” en la Escuela de Medicina. El otro instrumento sería la sarcástica denuncia de los modelos de estudiante que fomentaría la Escuela. Entre los estudiantes podría identificarse al “olfa” obsecuente con los profesores, el “mediocre” sin ideales, el “mal estudioso” que en lugar de ir al concepto va al detalle y solo lee sobre medicina, y el “macho”. Este último es caracterizado en los siguientes términos: “Habla a gritos, el que no lo hace así, es porque no tiene bien puestos los... pantalones. Tiene ‘programas’. Habla de cómo ‘cascó’ a una mujer, no se emociona

²³ “Nuevas Bases”, en *El Forceps*, 1.

ante ningún 'caso' y se ríe del compañero que se quedó pensativo al ver morir a un niño en la mesa de operaciones '¡No hay que ser marica, che!' (*El Forceps*, 1925, p. 2).

A esos modelos, *El Forceps* les opone otros dos tipos de estudiantes: el "reo", que tarda en rendir las materias, pero es compañero, agradable y chistoso, y el "buen estudioso", joven dúctil que lee de todo y le interesa todo lo humano, que estudia, desea saber y no aspira a lucrar con la profesión. Estos dos modelos estudiantiles tienen, además de gracia, el valor desinteresado del ideal. El centro de estudiantes debería promover esos valores entre los estudiantes, frente a los profesores y en los hospitales de La Plata, Berisso y Ensenada. Para ello, además de emular el proyecto de alfabetización de la Biblioteca y el Centro Alborada, debería combatir el clientelismo que termina designando a los ignorantes o falsos estudiantes de medicina.²⁴ Los concursos públicos serían, a pesar de los posibles vicios, los instrumentos para alcanzar ese objetivo.

El Forceps publica en la tapa de su tercer número, de mayo de 1926, una amplia necrológica en la que enaltece la figura desinteresada, científica y proobrera de José Ingenieros. En la misma tapa aparece una ácida crítica de las elecciones en el CEM y la FULP: el acto electoral se habría convertido en una competencia "politiquera" por la mera figuración en puestos directivos, sin verdadero programa reformista. Además, el Centro es criticado por haber abandonado la lucha social, la extensión universitaria y la educación popular; y la Federación es acusada de no enfrentar a la gestión de Nazar Anchorena, el rector de la UNLP. Los redactores le recuerdan al lector que "muchos de nosotros hemos actuado en la época heroica" y entienden que su crítica a las elecciones no niega el valor de la democracia, sino que es una

²⁴ En el *El Forceps*, 2, oct. 1925, p. 3 denuncian que falsos estudiantes de medicina consiguieron empleo en el Hospital de Melchor Romero por el solo hecho de ser radicales.

denuncia del abandono de los ideales iniciales de la reforma por parte de quienes se subordinaron a las autoridades profesoras.

El anonimato de los redactores de *El Forceps* y su negativa a participar en las elecciones en las que podrían batallar por la autonomía del centro estudiantil, serían indicadores tanto de su debilidad frente a la conducción de CEM —que también se reivindicaba reformista— como de la confianza en su propio trabajo editorial, ya que lograron poner en circulación tres números del periódico, mientras que el centro solo pudo lanzar un número de su revista. *El Forceps* dejó de salir probablemente después de ese ejemplar, en tanto que la *Revista de la Escuela de Ciencias Médicas y Centro de Estudiantes de Medicina La Plata* prosiguió su edición anual hasta 1946.

Conclusiones

En primer lugar, nuestro recorrido por las publicaciones estudiantiles de Medicina permite descubrir cómo el ala izquierda del movimiento reformista platense alcanzó una presencia decisiva desde la *huelga grande* hasta mediados de los años veinte. Decimos decisiva porque la tendencia izquierdista, además de construir el centro, desplegó una acción extensionista, científica y cultural que incluyó diferentes alianzas con docentes socialistas, con intelectuales de izquierda como José Ingenieros y Alejandro Korn y, circunstancialmente, con el poder yrigoyenista. Esta ala izquierda de la reforma mantuvo en su interior dos grupos estudiantiles que, hacia 1925, se enfrentaron por el tipo de relación que debían establecer los estudiantes con el cuerpo de docentes de Medicina y con la presidencia de la UNLP. El grupo partidario de la autonomía estudiantil rechazaba compartir con los docentes la revista institucional y organizó su propio vocero, *El Forceps*, pero tuvo una fugaz vida. Mientras que el grupo dirigente del CEM, ante la ola represiva antirreformista que creció a escala nacional desde 1923, optó por reforzar su alianza con los docentes locales sobre la base de la construcción científico-académica de la Escuela.

En segundo lugar, al tratarse de una institución universitaria en formación, la Escuela de Medicina de la UNLP fue un espacio en el que los militantes radicalizados intervinieron en el plano científico mediante el impulso de la concepción social de la higiene. En efecto, los textos de un conjunto de profesores, estudiantes e intelectuales, integrantes de la emergente formación cultural reformista de izquierda, apelaron a los conceptos del higienismo como medios de trabajo para producir conocimiento científico sobre la “cuestión social” y, a la vez, como un nexo conceptual entre ciencia médica y ciencia social, con el cual aquella formación emergente enfrentaba el saber dominante en la institución médica. En esta confrontación determinados problemas médicos pasaron a ser problemas sociales, ciertas prácticas profesionales *adquirieron* carácter social, numerosas instituciones académicas *se volvieron* sociales... porque determinados agrupamientos estudiantiles, profesionales e intelectuales postularon soluciones *socialistas*.

Fuentes consultadas

Boletín del Centro de Estudiantes de Ciencias de la Educación (1920).

El Forceps. Periódico Universitario editado por Estudiantes de Medicina (1925).

Gaceta Universitaria. Estudiantes de la Facultad de Derecho.

Periódico Bases. Estudiantes de la Facultad de Derecho.

Periódico El Estudiante. Vocero de los alumnos del Colegio Nacional.

Periódico La Republica Universitaria. Periódico Universitario Independiente. La Plata.

Revista del Centro de Estudiantes de Ciencias Médicas de La Plata.

Revista del Centro de Estudiantes de Medicina La Plata.

Revista Atenea, (918-1920). Publicación de los egresados del Colegio Nacional.

Renovación. Boletín de la Federación Universitaria de La Plata (1919-1921).

Renovación. Boletín de Ideas, Libros y Revistas de América Latina (1925).
Revista *La voz del estudiante*, (1919). Centro de Agronomía y Veterinaria.
Revista *Germinal*. Estudiantes y profesores ligados al anarquismo.

Referencias bibliográficas

- Biagini, H. (comp.) (1999). *La Universidad de La Plata y el Movimiento Estudiantil desde sus orígenes hasta 1930*. La Plata: Edulp.
- Bustelo, N. (2012). Arielistas, ateneístas, novecentistas. Jóvenes revisteros porteños en los inicios de la Reforma Universitaria. *Los Trabajos y los Días*, (3), 12-40. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/LosTrabajosYLosDias/article/view/5748>
- Bustelo, N. (2018). Las revistas de la Reforma Universitaria. Del periodismo cultural al periodismo político. En R. Gutiérrez, *El pensamiento americanista en tiempos de la reforma universitaria Ricardo Rojas - Ángel Guido* (pp. 148-151). Buenos Aires: Cedodal.
- Casella, E. (1922). Los problemas de medicina social. *Revista del CEM*, 2, pp. 41-44.
- Castiñeiras, J. R. (1940). *Historia de la Universidad de La Plata*. (II). *La Plata: Universidad Nacional de La Plata*. (Facsímil de la primera edición de 1940).
- Greenway, D. (1921). La Enseñanza de la Medicina y la Reforma Universitaria. *Revista del CEM*, 1, pp. 6-8.
- Graciano, O. (2005). Los proyectos científicos y las propuestas legislativas de los intelectuales socialistas para la renovación de la universidad argentina, 1918-1945. En H. Camarero y M. Herrera (comps.) *El Partido Socialista en Argentina* (pp. 273-297). Buenos Aires: Prometeo.
- Lazarte, J. (1935). *Líneas y trayectorias de la reforma universitaria*. Rosario: Librería Ruiz.
- Lehmann Nitsche, R. (1925). Antecedentes sobre la fundación de nuestra Escuela de Ciencias Médicas. *Revista de la Escuela de*

- Ciencias Médicas y Centro de Estudiantes de Medicina*, 5, pp. 65-67.
- Moreau, G. S. (1922). Las ciencias médicas y las demás ciencias. *Revista del CEM*, 2, p. 48.
- Pita González, A. (2009). *La Unión Latinoamericana y el Boletín Renovación. Redes Intelectuales y Revistas Culturales en la década de 1920*. México: Colegio de México y Universidad de Colima.
- Portantiero, J. C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*. México: Siglo XXI Editores.
- Rimoldi, M. (2010). *La reforma universitaria en La Plata. Un perfil en la crisis transformadora (1918-1921)*. La Plata: Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires.
- Rodríguez, F. D. (1999). *Inicial, Sagitario y Valoraciones*. Una aproximación a las letras y la política de la nueva generación americana. En S. Sosnowski (ed.), *La cultura de un siglo. América Latina en sus revistas* (pp. 217-247). Buenos Aires: Alianza.
- Sarlo, B. (1992). Intelectuales y revistas: razones de una práctica. *América: Cahiers du CRICCAL*, (9-10), 9-16. doi: <https://doi.org/10.3406/ameri.1992.1047>
- Strauss, Z. (1917). La cátedra de Higiene Los trabajos y los días. *Revista del CEM* 3, pp. 131-132.
- Tarcus, H. (Ed.). (2007). *Diccionario biográfico de la izquierda argentina: de los anarquistas a la "nueva izquierda": 1870-1976*. Buenos Aires: Emecé.
- Vallejo, G. (2007). *Escenarios de la cultura científica argentina. Ciudad y universidad (1882-1955)*. Madrid: CSIC.
- Unchalo, F. (1925). Memoria del Presidente del Centro Estudiantes de Medicina. *Revista de la Escuela de Ciencias Médicas y Centro de Estudiantes de Medicina*. 5, pp. 68-73.

La prensa de estudiantes como componente del dispositivo de formación de profesores de Educación Física en el INEF General Belgrano (Argentina, 1940-1950)

*María Dolores Martínez
Ignacio Emmanuel Melano
Ángela Aisenstein*

Introducción

Este trabajo se propone describir aspectos de la cultura escolar del Instituto Nacional de Educación Física General Belgrano (en adelante INEF General Belgrano), creado en Argentina en el año 1939 para la formación de profesores de Educación Física. Organizada bajo la modalidad de internado, esta institución se creó en el marco de gobiernos conservadores y en un momento estrechamente asociado al cuadro ideológico de entreguerras, cuando se redescubren las virtudes formativas de la cultura física y el deporte.

En ese contexto, un año antes, por decreto N.º 6446 del 17 de junio de 1938, se había creado la Dirección General de Educación Física en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, “la cual deberá armonizar su acción con el Consejo Nacional de Educación Física creado por decreto del 4 de junio de 1937 y con las instituciones públicas y priva-

das que en distintas formas contribuyen al mejoramiento de la salud física y moral de la raza”. El INEF General Belgrano sería una de las instituciones encargadas de que “los beneficios de la educación física y de los deportes alcancen a todos los establecimientos de enseñanza dependientes del Ministerio” cumpliendo con “su misión de preparar profesores de la materia” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1938).

Se entiende a la cultura escolar como

conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (Viñao Frago, 2002, p. 73).

Para este trabajo, tomamos como fuente una publicación periódica editada por los estudiantes de la institución, denominada *Tam Tam*. En ella se pueden observar, por medio de las voces de los alumnos, los mecanismos del funcionamiento del dispositivo de formación, así como también componentes y dinámicas propias de la cultura escolar. La formación del ciudadano y la preparación del soldado ante posibles conflictos bélicos (Bertoni, 2001), así como la formación de una raza nacional fuerte y sana (Armus, 2006; Rodríguez, 2006) fueron algunos de los elementos discursivos que acompañaron y justificaron la consolidación de la educación física como asignatura escolar. A la vez, dichos argumentos entraron en discusión al momento de diseñar el dispositivo de formación de los maestros y profesores encargados de transmitirlo.

Dado que entendemos a la formación docente como dispositivo, y a la cultura escolar (Viñao Frago, 2002) como una dimensión del mismo, resulta necesario explicitar dicho concepto. Definimos al dispositivo, desde la perspectiva foucaultiana, como la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos —institucio-

nes, discursos, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, filantrópicas, morales, lo dicho y lo no dicho— que ejercen determinados efectos de poder sobre los sujetos. Los dispositivos no pueden reducirse a prácticas discursivas (lo no visible), sino que también comprenden a las prácticas no discursivas (lo visible y formas de contenido) y a su interrelación como requisito excluyente (Díaz, 2004).

El INEF General Belgrano fue creado en 1938 (y puesto en funcionamiento a partir del 31 de marzo de 1939 por el ministro de Educación de la Nación) como sección masculina del Instituto Superior de Educación Física existente desde 1912 en la ciudad de Buenos Aires. Esta institución había sucedido a la Escuela Normal Superior de Educación Física, creada en 1906 como heredera de los Cursos de Verano de Ejercicios Físicos para maestros, cuyo dictado había sido autorizado por el Consejo Nacional de Educación a partir del año 1901.

La nueva institución se organizó como un sistema de internado para alumnos becados del interior del país, a la vez que mantuvo un régimen externo para alumnos residentes en zonas cercanas.¹ En cuanto internado, el INEF General Belgrano puede ser interpretado como una institución total, “un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, asilado de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparte en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (Goffman, 2001, p. 13).

En este contexto, la constitución del dispositivo de formación de la especialidad estaría configurado por la red que se estableció entre los discursos higienistas y eugenésicos presentes en la década del 30, la dimensión edilicia-arquitectónica en la cual fue emplazado el ins-

¹ En el año 1967 el profesorado es trasladado a la Capital Federal, al predio del Instituto Nacional de Educación Física Dr. E. Romero Brest (denominación asignada para entonces al Instituto Superior de Educación Física creado en 1912); mientras que las instalaciones del predio continuaron alojando a los últimos becarios hasta el año 1972.

tituto, la influencia de pedagogías escolanovistas, las disputas por los sentidos y finalidades de la educación física, la trama de relaciones de poder entre los docentes, funcionarios y su diálogo con posturas político pedagógicas en el campo. Este cuadro habilitó el funcionamiento y la materialización de una particular cultura escolar en la cual gravitaron con mayor o menor intensidad algunos de los rasgos mencionados; sin embargo, su núcleo más duro se constituyó sobre una identidad patriótica, cristiana e higienista anclada al fuerte sentimiento misionario de “labrar el porvenir dichoso de la Patria” (Arana, 1938, p. 48) a través de la educación de los niños y jóvenes mediante las prácticas de la cultura física.

El *Tam Tam* fue una publicación de los estudiantes del INEF General Belgrano, editada en dos etapas. La primera, de 1941 a 1948, fue interrumpida durante 10 años debido a “una crisis propia de todo aquello que avanza sin reconocer fronteras”, y como “un paréntesis (que) permitió incubar nuevas ideas y proyectos” (*Tam-Tam*, 1959, N.º 3, p.2). La segunda, a partir de 1958 hasta 1961, estuvo alentada por antiguos profesores egresados de la casa.² El presente texto pone el foco en la primera etapa.

La revista divulgaba los hechos de la vida diaria del instituto y estaba destinada a los profesores, alumnos, exalumnos y otras personalidades de la educación física, inclusive del extranjero, y buscaba despertar otras iniciativas de periodismo escolar. Desde la perspectiva de análisis de este trabajo, es posible reconocer al *Tam Tam* como un espacio de materialización de los discursos, las normas y los valores de la cultura escolar del INEF General Belgrano. Si bien la historiografía sobre la prensa estudiantil señala que la voz de los estudiantes se presenta en general como un discurso alternativo al ofrecido oficialmente por la institución, el *Tam Tam* muestra algunas particularida-

² Fue editada con una frecuencia semanal entre los años 1941-1948 y quincenalmente en la etapa siguiente

des que permiten pensar que su rol (aun siendo escrito por estudiantes) implicó el refuerzo de la voz oficial.

Un sentido para el *Tam Tam*

El *Tam Tam* fue una publicación que los estudiantes realizaban fuera del tiempo de clases, como una de las actividades que el internado disponía dentro de la organización total del tiempo. En ella, internos y profesores tenían espacios y rutinas de trabajo conjunto que no solo generaban momentos amenos y reforzaban el lazo vincular, sino también influían en la construcción del yo que se pretendía en el interno. Dadas las características de este tipo de organización, la publicación asumía un rol sustancial en la construcción de la identidad institucional, en cuanto instrumento consolidado de una imagen que se arraigaba tempranamente en las subjetividades de los internos. Según Goffman (2001), este tipo de prácticas funcionan como “tendencias absorbentes”, es decir, son parte del proceso de absorción y distribución de tiempo e intereses de los internados y les proporcionan un mundo propio.

El *Tam Tam* puede ser interpretado también como una práctica no discursiva del dispositivo sobre el cual circulan elementos discursivos, dando cuenta de una compleja relación entre instituciones, procesos sociales, políticos, pedagógicos y normativos que moldean sujetos bajo determinados efectos de saber poder. Dentro de este marco de análisis, se comprende al evento discursivo como un fenómeno tridimensional, caracterizado como la dimensión textual de los textos (en cuanto productos acabados y elementos no discursivo del dispositivo), la práctica discursiva (es decir, la dimensión enunciativa) y la dimensión sociohistórica, donde no solo convergen los sentidos construidos por el discurso, sino que también son la raíz de su configuración (Martín Rojo, 1997; Fairclough, 1992, 2003). Esta distinción no busca plan-tear una separación o fragmentación estática de estas dimensiones; por el contrario, las destaca para reconocer que encuentran el verdadero

sentido en su carácter dialéctico. A partir de estas perspectivas teóricas el análisis de la fuente ha puesto en evidencia algunos de los elementos señalados en relación con la cultura escolar, la construcción del ideario de la institución, su lugar en el dispositivo de formación y su articulación con el contexto político pedagógico de la época.

Dentro del INEF General Belgrano, la implementación de una modalidad de formación de estas características fue justificada en la eficacia de su instrumentalidad para una institución que desde sus inicios articularía dos tipos de estudiantes: internos y externos. Entre los años 1939 y 1944 se asignaron becas para 30 alumnos varones del interior del país que hubieran aprobado el 3.^{er} año de las Escuelas Normales (de cuatro años de duración), con un promedio total superior a siete. Estos estudiantes residieron en calidad de internos del instituto. Mientras que por la mañana asistían al 4.^{to} año de magisterio en la Escuela Normal de la ciudad, por la tarde cursaban el plan de estudios específico para ser maestros de gimnasia y recreación al cabo de un año. De estos 30 estudiantes, 10 podían ser becados nuevamente para proseguir un año más y alcanzar el título de profesor de educación física. De ese modo y en forma paralela, se desarrollaron durante algunos años dos cursos, el de maestro de gimnasia y recreación (de un año) y el de profesorado de educación física, con dos años de duración para alumnos externos, quienes compartían su segundo año con los 10 internos becados.³

³ Los postulantes a las becas llegaban por recomendación de autoridades y profesores de educación física de las escuelas normales del interior del país. Pero para cubrir los cupos y ampliar el alcance del dispositivo de formación, además de estos perfiles cultivados en una formación previa y exitosa en el ambiente normalista, en 1940 el presidente Ortiz estableció que “El Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, podrá autorizar la inscripción al examen de ingreso del Instituto Nacional de Educación Física de las personas que no posean título de maestro normal, pero reúnan las demás condiciones exigidas en el artículo 2º del decreto N° 27.829 del 31 de marzo de 1939” (Decreto 53775 de 1940).

La dinámica institucional estaba marcada por una sucesión de rutinas que no quedaban limitadas a la ardua tarea de estudio y entrenamiento físico, sino que contemplaban actividades por fuera de las asignaturas del plan de estudios. Todas tenían singular relevancia en el proceso educativo; abarcaban desde la organización de competencias deportivas hasta la edición de material periodístico. Para realizarlas los estudiantes eran divididos en grupos, comisiones y subcomisiones de trabajo, lo que suponía una detallada administración del tiempo en el marco de la vida del internado. Es precisamente en esta lógica que surge el primer número del *Tam Tam*, con un doble objetivo: por un lado, simplificar las tareas de otra publicación interna llamada *Horizontes* y, por el otro, “mantenernos al día en materia de novedades respecto a las tribus y a informarnos de las resoluciones del departamento físico” (*Tam Tam*, 1941, N.º 1, p. 1).

Cuando la publicación se reedita luego de 10 años, el primer número (de 1959) reza en su portada: “Nos encontramos nuevamente en nuestro puesto de lucha, con un camino: la libertad; una norma: el sacrificio; y un ideal: la superación. Sea este nuestro saludo” (*Tam Tam*, 1959, N.º 1). Un primer artículo da cuenta de la puesta en funcionamiento del Club Colegial modelo y la importante labor del profesor de educación física a quien le correspondería llevar a cabo esa actividad en los colegios secundarios.⁴

Si bien los artículos y notas de los distintos ejemplares no remiten a autores específicos, ni docentes ni estudiantes, por el tenor de los mensajes la autoría de los textos parece producto de la interlocución entre estudiantes avanzados y profesores.

⁴ La constitución del Club Colegial se dio a partir de diferentes trabajos organizativos: designación de junta electoral, campaña electoral, comicios y entrega de mandos. En este marco, el INEF General Belgrano fue visitado por el subsecretario de Educación de la Nación para interiorizarse de las actividades del Club Colegial y sus subcomisiones, con la intención de difundir esa organización a todos los colegios del interior del país.

Ecós del contexto y de cultura escolar en el *Tam Tam*

El período de la historia argentina en que la vida en el INEF General Belgrano transcurrió bajo la modalidad de internado (1939-1967/1972) fue una etapa atravesada por múltiples y complejas disputas políticas, sociales y económicas. Los grupos dirigentes que asumieron la conducción de la política nacional luego del golpe del 6 de septiembre de 1930 dudaban de la democracia liberal —cuya fórmula “un hombre, un voto” había salido fortalecida con la sanción de la Ley Sáenz Peña en 1912—. Estas concepciones, junto con la idea de nación incluyente proclamada desde el Preámbulo de la Constitución, se vieron cuestionadas por gobernantes y parte de la sociedad de los años 30. El derrocamiento del presidente Yrigoyen en manos de civiles y militares implicó el restablecimiento de ideas conservadoras, nacionalistas en su expresión romántica o cultural (Bertoni, 2001) y autoritarias que se expresaron mediante una política fundada en el fraude (Devoto, 2002; Béjar, 2005).

En este contexto de sociedad “secularizada” por algunas políticas claves de corte liberal de gobiernos anteriores (tales como la Ley de educación común y la de matrimonio civil de fines del XIX), junto con el temor a la influencia de ideas “no esperadas” provenientes de la inmigración de principios de siglo y de los exiliados republicanos derrotados en la guerra civil española, se abrió un espacio para que sectores nacionalistas se asumieran como los responsables de definir lo que se entendía por nación (Devoto, 2002; Bisso, 2007). La relación entre la Iglesia y las Fuerzas Armadas se convirtió en símbolo de su cuidado, en una síntesis en la cual el ejército resultaba “guardián del mito de la nación católica”, en tanto entendía a la catolicidad como un elemento fundante de integridad nacional (Zanatta, 1996).

En *Tam Tam* se encontraron algunos elementos desplegados en ese contexto para reforzar el imaginario patriótico y católico. Así, en el número 16 de 1942 se destaca, a toda página, el “Decálogo Patriótico”, escrito por la conocida educadora Rosario Vera Peñaloza.

1) Amar a la Patria más que a sí mismo; 2) No jurar en su santo nombre falsamente; 3) Conmemorar sus glorias y aumentarlas; 4) Honrar a la Patria en todos los actos de la vida; 5) No matar el sentimiento Patrio con la indiferencia cívica o la tolerancia indebida; 6) No realizar acto alguno que mengue la propia dignidad, quien se dignifique a si mismo dignifica a la Patria; 7) Cuidar los bienes del Estado más que los propios; 8) Buscar y practicar siempre la verdad; 9) No desear jamás tener otra nacionalidad; 10) No ambicionar los derechos de las demás naciones, ni mucho menos pretender su dominio, y dar a la Argentina capacidad para no ser superada ni vencida (*Tam Tam*, 1942, N.º 16, p. 4).

Pero no solamente esta alegoría pedagógica, reformulada sobre los diez mandamientos católicos, está presentes dentro de la fuente; otros elementos discursivos cristianos se materializan en el texto.⁵ La fuente informa que el INEF General Belgrano fue una de las sedes donde se realizaron actividades en homenaje al papa Pío XII en su visita a Argentina, a la que concurrieron “el Sr. Comisionado Municipal Ing. Miguel Mansilla, el cura Párroco, Reverendo Padre Paolino, nuestro Sr. Director Prof. Celestino López Arias, el Dr. Chavarría, Director de la Escuela Normal e invitados especiales” (*Tam Tam*, 1944, N.º 74, p. 1).

Estas menciones se reiteran, sobre todo en el primer período de edición de la fuente (1941-1948). En ocasión de la visita del director y fundador de la Escuela Normal Provincial de Córdoba, doctor Antonio Sobral, se replica parte del discurso pronunciado por la autoridad en el cual se refuerza la misión patriótica: “Fe inquebrantable en los destinos futuros de nuestra patria, con una juventud forjada en estos moldes” (*Tam Tam*, 1942, N.º 26, p. 2).

⁵ Elementos que, junto con las fotos de miembros del clero en algunas celebraciones institucionales, contradicen los testimonios recogidos en entrevistas a ex alumnos que no dan cuenta de una relación directa “institución-religión” o “institución-política”.

En una línea similar, un alumno del internado de primer año, Juventino Gómez, en ocasión de celebrarse un nuevo aniversario del 9 de julio, expresa: “Viril y grande desde su nacimiento, nuestro país no ha hecho sino acrecentar ese poderío Nacional a través de su historia” (*Tam Tam*, 1942, N.º 12, p. 1).

En la conformación del discurso se destacan cuestiones referidas a la familia, la fe, la patria y la virilidad; son estos, entre otros, los aspectos que van moldeando las características subjetivas de los estudiantes en el marco del reforzamiento de la tendencia autoritaria, que se expresaba en el nivel nacional y en la provincia de Buenos Aires durante el gobierno de Manuel Fresco (1936-1940) (Béjar, 2005). Abiertamente en las antípodas de la Ley Sáenz Peña, las propuestas de los gobiernos que sucedieron al golpe de 1930 fueron la clara expresión del clima de ideas de posguerra y de la crisis económica, cuyo rasgo distintivo —semejante al de los regímenes totalitarios— fue la subordinación de las corporaciones del ámbito productivo al partido gobernante responsable de los recursos del Estado, la valoración positiva del fascismo y la admiración hacia el liderazgo de Hitler y Mussolini, cuyas políticas nacionalistas parecían estar sacando a sus países de la crisis y alejándolos de la amenaza del comunismo.

En el caso de Fresco, su proyecto de “argentinar” a la sociedad para lograr la construcción de la identidad nacional, y la intención de reemplazar a las instituciones liberales en su lucha contra el comunismo, derivó en que el amor a la patria, a Dios y al hogar fueran los ejes que orientarían el accionar de todo el que habitase en el suelo argentino. En este contexto “la existencia de una nación fuerte y armoniosa integrada por hombres sanos, decididamente patriotas y fieles católicos, exigía el cuidado de la infancia” (Béjar, 2005, p. 148); y, entre las diferentes acciones llevadas a cabo, la exigencia de promover el desarrollo físico de las nuevas generaciones implicó asignarle un papel destacado, con fuerte impronta militarista, a la educación

física. Y fueron esos los argumentos a partir de los cuales varias de sus acciones de gobierno se centraron en la promoción de la cultura física y de las virtudes formativas del deporte.⁶

A su vez, estas políticas y el dispositivo de formación que analizamos pueden ser interpretados como una tendencia iniciada por algunas naciones europeas (y luego difundida mundialmente) de apostar a la conformación del cuerpo como ícono cívico y como una metáfora múltiple, moral, masculina, militarista y política (Mangan, 1999).

En las páginas del *Tam Tam* aparecen menciones directas sobre cuestiones patrióticas, o eufemismos para resaltar la moral, la fe y el sentido de pertenencia familiar. En ellas pueden leerse las continuas visitas que realizaban a la institución personalidades y funcionarios públicos nacionales del más alto nivel para ofrecer charlas, conferencias, participar en eventos religiosos, torneos, exhibiciones y otras actividades.

En este primer período estas actividades contaron con la presencia de diferentes actores de la política nacional, la cultura física y la educación. Siguiendo las líneas del texto aparecen referentes intelectuales del campo de la cultura física (como Federico Dickens⁷, César Vásquez⁸, Barón Lancia d`Brolo⁹), de la formación de los jóvenes (Ruth Elliot¹⁰), de la educación en general (Rosario Vera Peñaloza¹¹ y direc-

⁶ La creación de la Dirección de Educación Física y Cultura de la Provincia de Buenos Aires; la creación de 101 Centros de Educación Física en las ciudades de la provincia; la formulación del Método Único de Educación Física y la organización del Curso de Repetidores para su difusión y enseñanza.

⁷ Director técnico de la Asociación Cristiana de Jóvenes de Buenos Aires.

⁸ Director general de Educación Física.

⁹ Esgrimista italiano asistente del maestro Eugenio Pini, que había sido contratado para dirigir la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército a fines del siglo XIX.

¹⁰ Educadora norteamericana, "... entusiasta animadora de la Educación Física" (*Tam Tam*, 1941, N.º 4, p. 1).

¹¹ Educadora y pedagoga argentina.

tores de escuelas normales de diferentes provincias), de distintos niveles gubernamentales, deportistas, nacionales y extranjeros, quienes son retomados como protagonistas y ejemplos a imitar en diferentes publicaciones.

Los intelectuales del campo de la cultura física se destacaban en los relatos por su presencia en actos patrióticos, fiestas de diversa índole, visitas al INEF General Belgrano, cursos y conferencias. La figura de César Vázquez, que se desempeñó durante el período en cuestión como director general de Educación Física, se reitera por su presencia en todas las actividades relevantes de la institución y su activa participación en las mismas. Dentro del conjunto de relaciones con otras instituciones y dada su influencia en la conformación de la educación física en países vecinos, las páginas del *Tam Tam* muestran los vínculos que el INEF General Belgrano mantuvo con la Asociación Cristiana de Jóvenes. En esta relación cobra particular relevancia la figura de Federico Dickens, profesor y nexo entre ambas instituciones.¹²

Un rasgo transversal de los relatos que se escriben alrededor de la presencia de estos protagonistas en el INEF General Belgrano es que, en su dimensión enunciativa, abonan a la construcción de un discurso sobre lo bueno, la nación, la educación y otras cuestiones que refuerzan el imaginario de formación de los estudiantes del instituto. En este sentido, a lo largo de los años que comprenden el primer período de la fuente, la institución también recibe actores relevantes de la política nacional e internacional.

Retomar la dimensión sociohistórica del discurso, en los años previos a la discontinuidad de la fuente, nos permite comprender la magnitud y relevancia de los actores involucrados y cómo sus ideas circularon dentro de la publicación y se difundían a través de ella.

¹² Dickens había sido ya contratado por el doctor Enrique Romero Brest para dictar clases de atletismo en el Instituto Superior de Educación Física en la década de 1920.

El *Tam Tam* relató la participación del INEF General Belgrano en la celebración del primer aniversario de la revolución del 4 de junio, evento que marcaría un punto de inflexión en las disyuntivas políticas en las que se debatía el gobierno conservador.¹⁵ Un golpe de Estado sacudió al país; el 4 de junio de 1943 Castillo fue derrocado por un levantamiento que reunió a líderes de tres conspiraciones (Rawson, G.O.U y Campo de Mayo). Luego de tres años de sustituciones de presidentes y poniendo fin a la década conservadora, en febrero de 1946 el coronel J. D. Perón ganó las elecciones y asumió como presidente de la Nación. Con el ascenso de Perón se produjo una de las mayores discontinuidades de la historia argentina. Concomitante con el desplazamiento de los actores políticos centrales del período anterior fue el cambio en lo político, lo económico y lo social. El peronismo se convirtió en una alternativa; comenzó a construirse un nuevo panorama político y social. Aquí es importante señalar cómo, casi de forma excluyente, la publicación hace referencia a un hecho político contemporáneo a la fecha de edición —la revolución de 1943—, y reconoce sus ecos en la vida institucional del INEF General Belgrano.

Día de gran actividad fue el domingo para todos nosotros. Muy temprano partimos para Buenos Aires, para asistir a los festejos que en conmemoración del primer año de la Revolución del 4 de Junio, se realizarían en la Plaza de la República (...) Una misa de campaña, las palabras sinceras del Presidente de la Republica General Edelmiro J. Farrell y los varoniles compases de la marcha 4 de junio, cantada por nosotros, pusieron fin a este acto, lleno de argentinidad y fruto de ideales superiores (*Tam Tam*, 1944, N.º 70, p. 1).

¹⁵ Durante la presidencia de Ortiz (1938-1942) se vislumbró cierta posibilidad de recuperación de la democracia liberal a través de un gobierno legítimamente elegido. Sin embargo, toda ilusión quedó desdibujada con la renuncia de Ortiz y la asunción de Castillo (1942-1943). Con Castillo se acentuó el carácter conservador y antidemocrático. El punto más álgido de este sinfín de diferencias políticas se dio en 1943.

Estas presencias dan cuenta de la relación y los vínculos que esta institución mantenía con organizaciones de relevancia y los distintos niveles gubernamentales del ámbito nacional y de los países limítrofes. En cuanto a la dimensión enunciativa del discurso, cabe señalar que no solo se escribían o reproducían mensajes de externos o de alumnos internos, sino que también quedaban registrados fragmentos de discursos de autoridades del INEF General Belgrano. La participación del director, señor López Arias, en ocasión de la entrega de banderines y *caps*¹⁴ a instituciones visitantes, resume y sirve de ejemplo del carácter del conjunto de sus intervenciones en las cuales se remarca el perfil de profesor que se proponía formar, así como su función social.

Este acto podría ser la siembra de una humilde semilla que fructificará luego en cada establecimiento educacional cerrando las distintas actividades del deporte en una fiesta espiritual donde se pusiera de manifiesto la pureza del alma del caballero que debe llevar dentro de sí todo buen deportista (*Tam Tam*, 1942, N.º 26, p. 3).

Tal como se puede apreciar, lo vivido, lo reconstruido dentro de la institución tiene un fuerte carácter formativo del *nosotros* institucional:

Pasado mañana hará un año que Tam - Tam apareció por primera vez en el instituto. Nació Tam Tam y con él un núcleo de Tradiciones. Estas tradiciones son todavía muy jóvenes, pero es nuestra obligación continuarlas para que dentro de unos años sean una verdadera potencia que encauce a los jóvenes y emocionen a los que vivamos del recuerdo de estos años juveniles. Los mejores de nuestra existencia (*Tam Tam*, 1942, N.º 28, p. 1).

¹⁴ *Cap* o casquete, tradición deportiva que se otorga en forma simbólica. Antigua costumbre del Reino Unido de otorgar una gorra a cada jugador que jugase un partido internacional de fútbol, rugby o criquet, tres deportes que acuñaron esta iniciativa.

A partir del análisis de la fuente como componente de la cultura escolar del INEF General Belgrano y del dispositivo de formación, es posible reconocer el carácter performativo de los discursos, que

no son un espejo de la realidad, sino que construyen, mantienen, refuerzan interpretaciones de esa realidad, es decir, construyen representaciones de la sociedad, de las prácticas sociales, de los actores sociales y de las relaciones que entre ellos se establecen (Martín Rojo, 1996, p. 1).

Conclusión

En función de los rasgos encontrados y de la lectura en clave de articulación de las tres dimensiones del discurso —su parte textual, discursiva y sociohistórica—, puede sostenerse que la fuente reúne ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas que caracterizaron el trabajo formativo y la vida cotidiana en el INEF General Belgrano. Asimismo, *Tam Tam* no cumplió solamente una función informativa para la institución sino que, por su construcción y relevancia dentro de la cultura escolar, se erigió como la materialización del *alter ego* institucional arraigado en un sujeto patriótico, disciplinado, moral-cristiano, con el deber de construir y reproducir estas identidades en su futura labor profesional a lo largo y ancho del país; por lo que se constituyó en una pieza clave de la historia de la formación docente en educación física en Argentina.

El funcionamiento del *Tam Tam* dentro de la cultura escolar permite también explicar la fortaleza y complejidad del dispositivo de formación; es precisamente en ese espacio discursivo donde se evidencia con mayor intensidad. Las subjetividades de los estudiantes serían producto de los distintos elementos del dispositivo que, efectivizándose en la cultura escolar, atravesaban transversalmente su formación bajo un ideal institucional que, en primer lugar, regulaba, controlaba y observaba, para luego mutar a un modo de sujeción mu-

cho más eficaz, que se alcanzaba con la autopercepción de cada estudiante como parte de una familia; forjado bajo altísimos valores que habían de ser impartidos e imitados en el desarrollo de su profesión. En efecto, la fuente señala la ferviente misión de aplicar en el país todas las enseñanzas adquiridas en los años de formación:

Tendrán tu sello distinguido y único, cada obra que salga de sus manos y nazca en sus mentes, y para toda la vida, para el bien de la patria, los guiará la luz límpida y magnífica de esa antorcha fulgente que es tu vida espiritual, plena de tradiciones, basadas en la paz de nuestro pasado histórico y en la serenidad sublime de creer en un futuro sonriente en el suelo que pisamos. Instituto, creemos en ti para toda la vida, porque somos tus hijos, y porque tenemos la sangre de tu I (*Tam Tam*, 1945, N.º 131, p. 2).

Fuentes consultadas

Tam Tam, (1941-1948) (1958-1961). Publicación de los estudiantes del INEF General Belgrano.

Referencias bibliográficas

- Arana, A. (1938). *Disertaciones, comentarios de prensa y conceptos sobre educación física*. Buenos Aires: Ministerio de Guerra. Publicación de la Dirección General de Tiro y Gimnasia.
- Armus, D. (2006). *La ciudad impura. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires, 1870-1950*. Buenos Aires: Edhasa.
- Béjar, M. (2005). *El régimen fraudulento. La política en la provincia de Buenos Aires. 1930-1943*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bertoni, L. (2001). Soldados, gimnastas y escolares: defender la nación. En L. Bertoni, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX* (pp. 213-254). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bisso, A. (2007). *El antifascismo argentino*. Buenos Aires: Cedinci.

- Devoto, F. (2002). *Nacionalismo, Fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Díaz, E. (2004). *La filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires: Biblos.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. New York/London: Routledge.
- Fairclough, N. (2003). Critical discourse analysis as a method in social scientific research. En R. Wodak y M. Meyer, *Methods of Critical Discourse Analysis* (pp. 121-138). Barcelona: Gedisa.
- Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mangan, J. (ed.). (1999). Prologue: Legacies. *The International Journal of the History of Sport*, 16(2), 1-10.
- Martín Rojo, L. (1997). El orden social de los discursos. *Discurso*, (21/22), 1-37.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina (1938). Decreto N.º 6446, *Boletín*, I(3), 50.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina (1940). Decreto N.º 53775, *Boletín*, III(11), 655.
- Rodríguez, J. (2006). *Civilizing Argentina: Medicine, Science and the Modern State*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Viñao Frago A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Zanatta, L. (1996). *Del Estado Liberal a la Nación Católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo. 1930-1943*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Epílogo

El estudio de la prensa educativa
en Iberoamérica

Imprensa Pedagógica na Ibero-América: Notas de pesquisas *com* e *sobre* revistas

*Ana Clara Bortoleto Nery,
José Gonçalves Gondra*

Introdução

Os periódicos, sobretudo as revistas, tornaram-se fontes privilegiadas e objeto de estudos no campo da História da Educação, em particular, desde a década de 1980. Os trabalhos que se debruçam sobre os periódicos discutem uma maneira peculiar de investigar as questões da Educação. Sob diversos matizes, a *revista* tem apresentado possibilidades de investigação ainda pouco exploradas no campo educacional. O presente texto recobre estudos de pesquisadores que tem desenvolvido seus trabalhos *com* e *sobre* revistas -do campo da educação ou em diálogo com este-, investindo em novas abordagens e perspectivas.

Passados vinte anos da publicação do livro *Educação em Revista* -organizado por Denice B. Catani e Maria Helena C. Bastos (1997) – verificamos um intenso debate a respeito do uso deste suporte material e cultural nas investigações em História, em História da Educação e em campos correlatos, o que demonstra a assertiva das autoras a respeito da fertilidade deste tipo de documentação para o desenvolvimento de determinadas reflexões no campo pedagógico. A ampliação dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, as várias

edições de eventos da área¹ associada à publicação regular de periódicos especializados na área², tem contribuído e incentivado o aparecimento de novas abordagens, constituição de novos problemas e pesquisas em colaboração intra e internacionalmente. Neste movimento, a imprensa periódica passou a se configurar como um eixo temático regular nos eventos e periódicos³. As contribuições associadas à renovação da historiografia têm colaborado teórica e metodologicamente para os estudos deste tipo, promovendo investigações e questões e novos olhares.

Sob a ótica de Chartier (1992), largamente empregada pelos pesquisadores, as revistas podem ser analisadas no registro de que “não existe texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que seja ele, que não dependa das formas através das quais ele chega a seu leitor” (p. 55). Podemos ainda pensar com Certeau e analisar as revistas como estratégias, em outras palavras, como práticas que conformam um lugar de poder, uma disciplina e um

¹ CBHE - Congresso Brasileiro de História da Educação, CIELA - Congresso Iberoamericano de Historia de la Educacion Latinoamericana, COLUBHE - Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, bem como ISCHE - International Standing Conference for the History of Education

² Periódicos *História da Educação*, criada em 1997, pela Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (Asphe), *Revista HISTEDBR* Online, criada em 1999, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (Histedbr), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, *Revista Brasileira de História da Educação*, criada em 2001, pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), *Cadernos de História da Educação*, criada em 2002, no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação da Universidade Federal de Uberlândia e *Revista História e Historiografia da Educação*, recém-criada, em 2015, no âmbito do Grupo de Trabalho em História da Educação da Associação Nacional de História (Anpuh).

³ Uma pesquisa a respeito de teses e dissertações com foco nas chamadas revistas pedagógicas ainda está por se realizar, cabendo, aqui, sinalizar que parte da produção em eventos e periódicos decorre dos trabalhos finais de mestrado e doutorado, visto a impossibilidade de tratar e desenvolver este ponto neste texto.

relato. Neste sentido, podem ser consideradas centros de transmissão do poder, expressão de determinadas relações de forças constantes, mutáveis e tensas. Isto é, um dispositivo, como sugere Foucault (2000) ou, como pretende Bourdieu (1993), as revistas se configuram como prática de legitimação de um grupo no interior do campo educacional, através do uso de um tipo de linguagem e de formas discursivas bem determinadas. Com base nestas orientações gerais, compreendemos que o campo educacional se constitui em *locus* de disputas, ou seja, “um campo no qual a produção e divulgação participam como instauradoras” (Souza e Catani, 1994, pp. 177-183).

É neste espaço que acontece a concorrência pelo monopólio da autoridade científica que define a posição de cada agente na hierarquia social do campo. As revistas pedagógicas (...) constituíam-se enquanto veículos utilizados para divulgar os conhecimentos que cada grupo envolvido na estruturação do campo educacional (...) julgava mais importante. (Nery, 2009, p. 16).

Para Carvalho, ao discorrer sobre o uso dos impressos -incluindo as revistas- como objeto de investigação infere que essas podem ser analisadas em seu “duplo sentido: como dispositivo de normatização pedagógica e como suporte material das práticas escolares” (1998, pp. 31-40).

Foucault (2000) contribui com o estudo das revistas se tomarmos como base o conceito de governo, como apontado por Gondra (2015). Ao consideramos as revistas e livros como dispositivos, postulamos que esta categoria, na linha de Foucault (1995), também serve para se referir aos vários mecanismos institucionais, administrativos e estruturas de saber voltados para refinar e manter o exercício do poder no corpo social e gerir a vida de modo cada vez mais racionalizado.

Para pensar o governo da vida por meio dos dispositivos pedagógicos nos marcos aqui assinalados de modo preliminar é necessário indicar que essa vinculação só é possível de ser estabelecida na arti-

culação crescente entre escolarização e a chamada imprensa pedagógica. É, portanto, no movimento crescente de escolarização do social e dos discursos de modelação do campo da educação que faz sentido pensar em governo dos professores, medida que assume significação ainda mais expressiva com a afirmação da escola pela consagração dos institutos da obrigatoriedade, gratuidade e liberdade de ensino (Gondra y Suásnabar, 2016).

O uso da imprensa periódica nas pesquisas a partir das perspectivas indicadas neste texto, como fonte/objeto, indica sua importância e peculiaridade, permitindo um olhar específico das questões educacionais no momento de publicação, das disputas inerentes ao campo, dos agenciamentos e dos saberes pedagógicos postos em circulação, bem como os usos prescritos junto a uma comunidade de leitores para a qual o periódico se dirige.

O conjunto de textos a respeito da imprensa pedagógica abordado compõe o livro *Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional* (Nery e Gondra, 2018). O projeto do livro foi pensado justamente com o intuito de constituir uma importante amostragem de pesquisas com foco na imprensa pedagógica no espaço ibero-americano. Deste modo, pesquisadores de diferentes regiões do Brasil, da América Latina e da Península Ibérica, incluindo ainda um pesquisador do Canadá, aceitaram o desafio de colaborar neste tentame. Segundo Romano, que prefacia o livro, o conjunto de artigos que o compõe justifica a presença do termo Ibero-América no título, mas não é tudo.

Sin embargo, ésta no parecería ser una razón suficiente que explique la alusión a una comunidad intelectual de pertenencia. En cambio, la presencia de autores comunes que se citan en forma recurrente y la progresiva influencia de investigadores iberoamericanos como referencia para las investigaciones parecen estar anunciando la existencia de lazos académicos que comienzan a delimitar un campo intelectual compartido (Romano, 2018, pp. 13-22).

Avançamos, desta forma, para o estabelecimento de uma comunidade intelectual que encontra, nas investigações em colaboração entre pesquisadores de países distintos e nos eventos científicos internacionais, formas de diálogo e também de pertencimento comum.

O recorte temporal recobre do início da segunda metade do século XIX, momento em que a publicação de revistas se delinea como um dos principais veículos de divulgação de modelos e ideias, ao final dos anos de 1970, tempo em que as revistas começam a apresentar mudanças significativas para o campo educacional. No caso do Brasil, há estudos a respeito de revistas que circulam nos séculos XIX e XX, do Norte ao Sul país. No caso dos demais países, o que se verifica, nos recortes estabelecidos pelos autores, consiste na proliferação da palavra especializada que procura delinear uma agenda e, ao mesmo tempo, os termos da mesma, bem com a configuração a ser assumida pelo campo educação, em seus diversos níveis e modalidades de formação. Com isso, reunimos e trabalhamos com um conjunto expressivo de pesquisas desenvolvidas no Brasil, Portugal, Argentina, Uruguai e Honduras.

Considerando o livro de referência, organizamos o texto a partir de seus três eixos: *Modelos pedagógicos e formação de professores; Intelectuais e educação nacional; Infância e escolarização*.

Modelos pedagógicos e formação de professores

Os artigos analisados neste eixo têm como fio condutor o estudo de revistas cuja tônica se dá em torno da formação docente. As revistas são analisadas como dispositivos de formação pedagógica e corroboram com a constituição de um campo disciplinar. Tais revistas tem um público alvo privilegiado: o professor em formação ou em exercício profissional. No entanto, seus destinatários são múltiplos como bibliotecas, sociedades, órgãos da administração, tipografias e outras revistas. Ao eleger as revistas pedagógicas como documentação estratégica e observatório privilegiado, tomando-as como fonte-objeto,

pode-se acessar e explorar elementos decisivos para se pensar a conformação do campo da educação e da formação de professores. Nesta linha, as propostas reunidas neste eixo analisam diversas proposições e conjunto de prescrições nos países estudados, com foco na problemática da formação docente, de modo a flagrar o debate e suas transformações no que se refere à formação pela prática, normalização da docência, processos de recrutamento, formação em serviço e formas associativas; agenda que oferece medida da complexidade dos agenciamentos voltados para racionalizar a pedagogia e o ofício de ensinar.

A formação de professores se constitui em matéria atualizada uma vez que tal preocupação acompanha a discussão mais geral sobre os sentidos e caminhos da escolarização elementar, secundária, superior e profissionalizante. O estudo dos periódicos em espaços distintos colabora para a compreensão do movimento pedagógico no universo ibero-americano num momento de disseminação do método intuitivo e de indícios da defesa dos chamados métodos ativos e das tensões estabelecidas em torno da agenda da educação escolar. Os periódicos são publicados num espaço temporal entre 1855 e 1940, no Brasil, em Portugal, na Argentina e nos Estados Unidos; editados por particulares e/ou pela iniciativa pública.

Analizando revistas de iniciativa particular os artigos de Gondra (2018) e Pasche et al. (2018) promovem um diálogo entre revistas brasileiras (*O Estudo e O Ensino Particular*) e uma estadunidense⁴ (*American Journal of Education*), publicadas no mesmo período, no sentido de visualizar identidades e diferenças nos projetos nacionais e a “função atribuída aos diferentes aparatos pedagógicos nos processos de construção das nacionalidades” (Gondra, 2018, pp. 25-52). Os autores estão preocupados como lá e cá se estruturam discursos de e sobre a

⁴ A AJE, de responsabilidade de Henry Barnard, foi publicada entre 1855-1881, nos Estados Unidos.

profissionalização docente e como se constitui um corpo de saberes de caráter científico.

Igualmente, analisando a circulação de saberes pedagógicos num periódico de iniciativa privada, Pintassilgo investiga os discursos sobre e para o professor primário e sua formação numa das etapas de publicação do periódico português *O Educador*. De acordo com o autor, a preocupação central deste jornal consiste em “captar a forma como os discursos presentes no jornal procuraram veicular uma determinada imagem do professor primário e legitimar um certo tipo de formação e de exercício profissional” (Pintassilgo, 2018, pp. 147-168).

Carvalho, por sua vez, tematiza a circulação de saberes pedagógicos estrangeiros na *Revista de Ensino*, que se divide entre momentos de natureza pública (editada pela Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo) e privada (de iniciativa da Associação Beneficente do Professorado Público Paulista), mas no conjunto preocupada com os problemas e a formação da categoria docente. O procedimento adotado é o “de por em cena dispositivos textuais e tipográficos de modelização da leitura que operam simultaneamente como dispositivos de legitimação de modelos estrangeiros e de constituição de uma determinada tradição no campo da pedagogia” (Carvalho, 2018, pp. 91-118).

Por outro lado, diferentemente de Gondra e Pasche et. al., Carvalho se ocupa das formas pelas quais o periódico se constitui em um discurso legitimador dos saberes estrangeiros, papel muito próximo exercido pelos editores de coleções de livros dirigidos à formação de professores no Brasil a partir do final da década de 1920.

Sobre a *Anales de la Educación Común*, de caráter semi-oficial, Southwell, tal qual Pintassilgo, recorta um período para analisar o momento de crise instaurado nos anos 20 até o estabelecimento de uma outra forma de pensar a formação docente, nos anos 30 do século XX.

Nos interesa explorar las complejas relaciones entre nación, crisis y docencia en un período en el que se despliegan formas contrahe-

gemónicas de poder, respecto de sus precedentes (como el Estado oligárquico) y analizar la generación de formas de pensar críticas y alternativas al orden instituido, los cánones y las genealogías desarrolladas con anterioridad (Southwell, 2018, pp. 169-190).

Ao tomar como objeto/fonte duas revistas publicadas por professores de Escolas Normais (*Revista da Escola Normal de São Carlos e Revista de Educação*), Nery (2018) põe em evidência disputas pela legitimidade no campo educacional paulista ao traçar os elementos que constituem os periódicos como estratégia de difusão de um determinado saber pedagógico, para ancorar reforma educacional em curso. Os periódicos cujos artigos são escritos por professores das Escolas Normais, apresentam elementos para pensarmos uma efetiva circulação de determinados saberes pedagógicos. Ajudam a compreender uma história da formação docente, dos métodos e práticas de ensino que estiveram presentes nesta formação e a constituir novas possibilidades de se pensar estratégias e dispositivos de racionalização da educação escolar. Dessa forma, podemos enfrentar o hiato entre o jogo da prescrição e os usos efetivos dos impressos destinados à formação do campo pedagógico e de seus profissionais no espaço ibero-americano.

Intelectuais e Educação Nacional: sujeitos, saberes e fontes

Projetada para formar professores – portanto, em diálogo com o eixo anterior - para o novo momento político que se instalou com a República brasileira, a *Revista de Educação e Ensino (1891-1897)*, publicada no estado do Pará, almejava participar do projeto nacional de educação. Apesar do apoio do órgão público de instrução, a revista é editada por um grupo de intelectuais da região. Araújo (2018, pp. 193-220) faz uma análise material da revista, evidenciando que a mesma era veículo de divulgação de ideais pedagógicas estrangeiras no meio professoral nortista. O ponto central consiste em flagrar

e compreender o papel que um grupo de intelectuais teve na conformação dos saberes pedagógicos no momento de estruturação da escolarização elementar na região, em consonância com o projeto nacional de educação.

Partindo da ideia de que a República carecia de legitimidade, mesmo após mais de duas décadas, Silva e Santos analisam a *Revista Nacional* (1921-1923), periódico lançado por um grupo de intelectuais, por intermédio da Editora Melhoramentos de São Paulo. A revista pretendia servir a um projeto de criação da identidade nacional através da educação. As autoras analisam a materialidade do periódico, bem como as estratégias de agenciamentos e concluem que é “possível, pois, afirmar que a publicação dialogava com o movimento de renovação da cultura e com enunciados sobre a necessidade de superação dos problemas educacionais” (Silva e Santos, 2018, pp. 259-290).

Sena, tomando como fonte/objeto a *Revista do Ensino* da Paraíba (1932-1942) – publicação que abrange o período da Ditadura Vargas (1937-1945) -, busca compreender as formas pelas quais os textos escritos pelos professores, publicado pela revista de iniciativa oficial, participavam do “projeto de nação, formação e o aperfeiçoamento de professores primários na perspectiva da nacionalidade” (Sena, 2018). Os intelectuais que participam desta empresa partilham do projeto educacional do estado paraibano e colaboram com a circulação de ideias e práticas pedagógicas e de informações a respeito das ações do órgão oficial de educação. Este artigo, portanto, dialoga com o primeiro eixo do livro, como também o que se segue, mais voltado para as problemáticas relativas ao ensino secundário e superior.

De caráter oficial e instrumento de controle e esquadrinhamento do professorado, Batista investiga a revista uruguaia *Educación y Cultura* (1939-1947). Para a autora, a “revista buscaba incidir en la realidad educativa, y lo hacía a través de la divulgación de ideas que ponía a disposición de los docentes, no sólo desde los textos que se

incluían sino también en toda su materialidade” (Batista, 2018, pp. 339-366). Alinhava o discurso escolanovista com as orientações oficiais de reorganização do ensino secundário e a crise no modelo universitário uruguaio.

Ao recobrir o período da Ditadura Vargas, Luca toma a *Revista Acadêmica* (1933-1948) como ponto de observação que, de início, foi publicada por um conjunto de alunos da Faculdade Nacional de Direito, do Rio de Janeiro, junto com o seu idealizador, Murilo Miranda. De acordo com a autora, este periódico se afastou do âmbito acadêmico e passou para a responsabilidade de intelectuais das áreas de letras e artes, caracterizando-se, com este descolamento, como revista literária. Para Luca (2018) a revista “é um exemplo relevante para refletir sobre as complexas relações entre imprensa, intelectuais e poder” (pp. 291-338) no conturbado período. A autora enfatiza os momentos distintos que compõem o ciclo de vida da revista e evidencia a primeira fase, quando é editada pelos alunos da Faculdade Nacional, como possibilidade de leitura das questões nacionais a partir da lente dos alunos.

Abrangendo outro momento ditatorial da história brasileira, momento em que a escolarização obrigatória se amplia - através de uma das mais emblemáticas reformas do ensino - e que repercutirá na formação de professores, é publicada a revista *Escola* (1971-1973). Em termos editoriais, este periódico publicado pela Editora Abril, uma empresa privada, caracteriza-se pela “articulação entre revistas de educação e forma jornalística” que passa a ser comum a partir dali. Toledo analisa a revista como fonte de leitura para os professores, em novos moldes.

A introdução desse novo modelo de leitura no campo educacional produz pelo menos dois deslocamentos importantes: de um lado, transforma o cotidiano das instituições educacionais em acontecimentos jornalísticos, em manchetes de capa; de outro, articula ma-

térias destinadas à formação docente com a difusão de produtos de consumo cotidianos, até então alheios aos padrões de impressos destinados a esse público. Esses dois deslocamentos põem em circulação uma nova representação dos leitores-docentes e de suas práticas de leitura voltadas para o seu ofício (Toledo, 2018, pp. 367-404).

Com este exercício, a autora dá visibilidade a um novo tipo de impresso, constituidor de novas representações da educação e do consumo articulado aos sujeitos que constituem a aparelhagem escolar.

Infância e Escolarização: circulação (inter)nacional de saberes

Preocupadas com a difusão dos projetos de escolarização, Leonardi e Nascimento (2018) analisaram os debates e as disputas pela gestão da educação e do religioso, seus fins, os sujeitos e os métodos envolvidos em sua consecução em dois periódicos de fins do século XIX: *Revista do Ensino* (1883) e o jornal *O Apóstolo* (1866-1901). A hipótese que norteou essa investigação é a de que elementos pedagógicos circulavam nos dois periódicos e que as posições dos editores, ainda que todos fossem católicos, variavam, implicando em escolhas diferentes para esses impressos, em formas diversas de dispor as informações, de escolher os textos e de articular o discurso. A circulação de ideias educacionais e pedagógicas internacionais também é posta em evidência pelas autoras, com recurso para compreender a rede e alcance de projetos concorrenciais.

Garcia e Sily (2018, pp. 445-490) elegeram a *Revista da Liga do Ensino (RLE)*, “consagrada exclusivamente à discussão das questões de instrução pública”, fomentando o debate sobre o ensino brasileiro na década de 1880 a partir de ideias e posicionamentos de intelectuais, em particular dos fundadores e integrantes da Liga de Ensino no Brasil (LEB) (1883/1884). Para melhor conhecimento deste periódico, considerando sentidos e significados das ideias e propostas que veicula, os autores organizaram uma reflexão a partir de investigações

que tiveram por objetivos conhecer o processo de produção e publicação da *RLE*; analisar a ação educativa dirigida aos agentes envolvidos no sistema de ensino brasileiro, como projeto de um grupo de intelectuais organizados e associados a Rui Barbosa, Presidente da Liga e redator principal da *RLE*; identificar e problematizar as principais questões, críticas e propostas referentes aos diferentes níveis de instrução no Brasil, publicadas nas edições do periódico por eles localizadas. Para os autores, a revista foi veículo do movimento pela laicidade do ensino público brasileiro, indício das mediações em curso a respeito do protagonismo no campo educacional nos anos 80 do século XIX.

Em Honduras, na última década do século XIX, circulou a revista *La Instrucción Primaria*, impresso oficial da Direção Geral de Instrução Primaria de Honduras na qual foram publicadas uma série de conferências de uma sociedade chamada *Academia Central de Maestros*, bem como os relatórios dos diretores de instrução primária que informavam o que acontecia nas escolas hondurenhas. Nesses documentos é possível acessar diversas representações que ajudam a pensar o estatuto do ofício e do professor hondurenho de finais do século XIX. Nesse sentido, partindo do conceito das representações coletivas, que Chartier (1992) retoma de Marcel Mauss e Émile Durkheim, Laínez (2018) analisa as representações do professor hondurenho presentes nas palestras e comentários das conferências, como também nas observações presentes nos relatórios. Neste exercício foi possível encontrar um marcado contraste entre o discurso das práticas desenvolvidas pela *Academia* e as observações dos inspetores sobre a realidade das escolas hondurenhas daquele momento, advertência que implica em pensar as condições de enunciação e o jogo do verdadeiro instaurada em cada discurso e suportes.

Hai e Prochner (2018) procuram se aproximar da sala de aula por meio da *Revista do Jardim de Infância* da Escola Caetano Campos. Nes-

te exercício, buscam apreender como as ideias de Friedrich Froebel, a partir de sua circulação transnacional, foram apropriadas e transmutadas no interior das salas de aulas, de modo particular de uma escola de formação de professores de uma cidade-capital, isto é, São Paulo. Para a autora, os educadores protagonistas da escrita dos artigos, dos textos, das traduções e dos livros possibilitam através de suas explicações (por vezes detalhadas do que deveria ser feito na sala de aula), da apresentação de seus processos de tradução para a prática de teorias e metodologias, apreender processos de apropriação, de tradução cultural e de adaptação realizados para a prática pedagógica no interior das salas de aula, construindo, assim, os chamados *discursos práticos*.

Rizzini e Marques (2018) focalizam o projeto da revista *Educação e Pediatria*, de Franco Vaz e Alvaro Reis. Para os autores, os editores da revista extrapolaram a mera relação entre diretor e professor de uma instituição⁵ destinada a uma infância designada sob o termo “menores moralmente abandonados”, categoria que englobava um amplo escopo de condições de vida – e também de ações/intervenções na cidade – de uma parcela dos filhos das camadas populares. Como homens de seu tempo, almejavam intervir na educação e na proteção à infância. Isso fica claro no editorial, elaborado por Franco Vaz (1913). Para primeira edição da *Educação e Pediatria*, escrito em plural, alude no Nosso Rumo, à veste do periódico e, por assim dizer, define o alvo a ser atingido:

combater de forma resoluta, convencida, eficiente e, mesmo apaixonadamente pela educação e pela proteção à infância (...). Para ele, a situação do Brasil, seus males, defeitos e a crise de caráter que atra-

⁵ Trata-se da Escola Correccional Quinze de Novembro, localizada no Rio de Janeiro, capital da República. Cf regulamento da escola à época: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-4780-2-marco-1903-515922-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 29/10/2016.

vessava, outra coisa não eram, senão a resultante lógica e fatal de cultura (Rizzini e Marques, 2018, pp. 579-624).⁶

Para os autores, a missão da *Educação e Pediatria*, no seu curto espaço de tempo de existência, foi seguida a risco. Para tal, contou com os nomes de alguns colaboradores com forte presença e atuação nas suas respectivas áreas de conhecimento, como também, em suas atividades profissionais, ostentando o respeito e o reconhecimento social conquistado. Dessa leva, podemos citar Moncorvo Filho, Evaristo de Moraes, José Veríssimo, Ataulpho de Paiva, Fernandes Figueira e tantos outros que deram suas contribuições nas páginas da revista. Franco Vaz (1913) elege alguns marcos centrais que deveriam constituir o compromisso da *Educação e Pediatria*. Destacam-se: a mortalidade infantil, a pediatria (higiene infantil e escolar), o analfabetismo e a criminalidade infantil e juvenil. São esses, por assim dizer, as ancoragens e desafios encarados por Franco Vaz e Alvaro Reis de modo a “estimular vontades, incitar entusiasmo e provocar ações” (Rizzini e Marques, 2018, pp. 579-624). Em particular, este artigo dialoga com artigos do segundo eixo do livro.

Por fim, Osinski (2018) estuda um periódico relacionado ao campo das artes. Concebido como órgão da Escolinha de Arte do Brasil, o jornal *Arte & Educação* faz parte de um movimento de amplitude maior, conhecido como “educação pela arte”, expressão cunhada por pelo teórico da arte britânico Herbert Read em 1943 quando, em obra publicada com mesmo título, defendeu a centralidade do papel da arte nos processos educacionais. Em um contexto de dificuldades financeiras endêmicas e aos 22 anos de existência, a EAB só pôde concretizar o projeto de edição do jornal *Arte & Educação* graças às relações construídas ao longo desse período. Assim, graças ao seu marido, o então governador do estado da Guanabara Antonio de Pádua Chagas Freitas,

⁶ Vaz, citado em Rizzini e Marquez (2018).

que também era proprietário dos jornais *O Dia* e *A Notícia*, Zoé Chagas Freitas conseguiu que a impressão fosse assumida sem custos por suas oficinas. A editoria ficou inicialmente ao cargo de Jader Medeiros de Britto, assessorado por Augusto Rodrigues, Maria Helena Novaes e a própria Zoé. Ziraldo foi convidado a realizar a concepção gráfica de logotipo e a fazer sugestões relacionadas à diagramação. Para colaborar com artigos, toda uma legião de notáveis das artes, educação, literatura e da psicologia seria convocada, como veremos adiante. Com direito à cerimônia de lançamento e concerto ao ar livre no Largo do Boticário, *Arte & Educação* teve seu primeiro número experimental publicado em setembro de 1970. No editorial de apresentação, a Escolinha de Arte do Brasil afirmava suas intenções de “estender seu raio de ação e inserir uma dimensão nova em sua função criativa”, estimulando “a comunicação e o intercâmbio entre as escolinhas de arte do País e do exterior”.⁷ Por meio de uma publicação periódica, a instituição se propunha ainda a “documentar seu labor criativo, socializar experiências através da divulgação de pesquisa, além de manter o público informado das tendências atuais da educação, inspirada nos ideais de liberdade e criatividade, a serviço da paz”.⁸

Conclusão

Optamos por destacar algumas questões centrais evidenciadas pelos pesquisadores, sem a pretensão de uma exploração da totalidade dos estudos. Outras possibilidades de leitura são possíveis como dividir em períodos específicos e observar como cada grupo, responsável pelos periódicos, abordam os problemas educacionais, faz circular os saberes pedagógicos ou elaboram propostas para o ensino em cada país. Outra possibilidade seria agrupar as pesquisas pela natureza dos periódicos: oficiais, privados, de associações, por exemplo. No

⁷ Rodrigues (1970) citado em Ozinski (2018).

⁸ Rodrigues (1970) citado em Ozinski (2018).

entanto, a forma como abordamos, em uma longa duração, permite perceber como determinadas questões são veiculadas em diferentes periódicos, países e períodos; configurando um observatório expressivo dos modos de funcionamento do campo, suas estratégias, agendas, protagonismos e diferenças.

Nos exercícios realizados, os autores procuram demonstrar que as políticas editoriais das revistas analisadas se encontram profundamente associadas aos pertencimentos de seus editores e às condições financeiras e técnicas disponíveis, o que ajuda a compreender aspectos decisivos do jogo da enunciação, os ciclos de vida das revistas e, por conseguinte, o impacto destes impressos no debate e (re)configuração permanente do educacional. Por fim, os estudos focalizados neste texto dão uma amostra das peculiaridades com que autor(es), em seu(s) país(es), opera(m) com este tipo de documentação, explora(m) as suas particularidades, ao mesmo tempo em que demonstra(m) aproximações e aponta(m) para a ampla circulação das revistas especializadas no campo da educação, considerando as condições de produção, destinatários, prescrições e impactos deste tipo da literatura especializada na racionalização da pedagogia e profissionalização do magistério.

Referências bibliográficas

- Araújo, S. M. (2018). Intenções e alcance da *Revista de Educação e Ensino* no Norte do Brasil (1891-1895). Em A. C. Nery e J. Gondra, *Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda Editora. https://books.google.com.ar/books/about/Imprensa_Pedag%C3%B3gica_na_Ibero_Am%C3%A9rica.html?id=AxVwDwAAQBAJ&redir_esc=y
- Batista, Pia. *Educación y Cultura: la escuela nueva en la rearticulación de la enseñanza secundaria en Uruguay* (1939-1947). Em A. C. Nery e J. Gondra, *Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda Editora. <https://>

books.google.com.br/books/about/Imprensa_Pedag%C3%B3gica_na_Ibero_Am%C3%A9rica.html?id=AxVwDwAAQBAJ&redir_esc=y

- Bourdieu, P. (1993). *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- Carvalho, M. M. C. de. (1998). Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. Em D. Catani, e C. Pereira de Sousa (Org.), *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente* (p. 31-40). São Paulo: Escrituras.
- Carvalho, M. M. C. de. (2018). Da pedagogia como *arte de ensinar* à pedagogia científica: a *Revista de Ensino* e a difusão de modelos pedagógicos estrangeiros (1902-1918). Em A. C. Nery e J. Gondra, *Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda Editora. https://books.google.com.br/books/about/Imprensa_Pedag%C3%B3gica_na_Ibero_Am%C3%A9rica.html?id=AxVwDwAAQBAJ&redir_esc=y
- Catani, D.B. y Bastos, M.H.C. (orgs) (1997). *Educação em Revista. A imprensa periódica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras.
- Chartier, Roger (1992). *El mundo como representación: estudios de historia cultural*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder. Em H. Dreyfus y P. Rabinow, *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. (pp. 231-249). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2000). *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975/1976)*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes.
- García, I. e Sily, P. R. (2018). Contra “o fanatismo e a meia ciência”: a instrução pública em debate na *Revista da Liga do Ensino* (1884). Em A. C. Nery e J. Gondra, *Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda Editora. https://books.google.com.br/books/about/Imprensa_Pedag%C3%B3gica

- [na_Ibero_Am%C3%A9rica.html?id=AxVwDwAAQBAJ&redir_esc=y](https://doi.org/10.29351/rmhe.v3i5.57)
- Gondra, J. (2015). “Soldados da instrução” e a emergência da imprensa pedagógica na capital do Brasil (1877-1878). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, III (5), 97- 117. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v3i5.57>
- Gondra, J. (2018). Revistas Pedagógicas e governo dos professores no Brasil e nos Estados Unidos da América (1855-1881). Em A. C. Nery e J. Gondra, *Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda Editora. https://books.google.com.ar/books/about/Imprensa_Pedag%C3%B3gica_na_Ibero_Am%C3%A9rica.html?id=AxVwDwAAQBAJ&redir_esc=y
- Gondra, J. y Suasnábar, J. (2016). Revistas pedagógicas y gobierno (intenso, sutil y prolongado) del profesorado. Estados Unidos, Argentina y Brasil (1855-1881). *Historia de la Educación. Anuario*, 17 (1). Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/6675>
- Hai, A. e Prochner, L. (2018). Aproximando-se da ‘caixa preta da escolarização’: uma análise da *Revista do Jardim de Infância* (1896-1897). Em A. C. Nery e J. Gondra, *Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda Editora. https://books.google.com.ar/books/about/Imprensa_Pedag%C3%B3gica_na_Ibero_Am%C3%A9rica.html?id=AxVwDwAAQBAJ&redir_esc=y
- Laínez, A. E. (2018). Sangue, cruz e letras: representação do professor hondurenho na revista *La Instrucción Primaria* (1895-1899). Em A. C. Nery e J. Gondra, *Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda Editora. https://books.google.com.ar/books/about/Imprensa_Pedag%C3%B3gica_na_Ibero_Am%C3%A9rica.html?id=AxVwDwAAQBAJ&redir_esc=y

- Leonardi, P. e Nascimento, F. A. (2018). A boa educação e a boa instrução na verdadeira imprensa: a *Revista do Ensino* e O *Apóstolo* (1880-1889). Em A. C. Nery e J. Gondra, *Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda Editora. https://books.google.com.ar/books/about/Imprensa_Pedag%C3%B3gica_na_Ibero_Am%C3%A9rica.html?id=AxVwDwAAQBAJ&redir_esc=y
- Luca, T. R. (2018). Estudantes, intelectuais, imprensa e poder: o caso da *Revista Acadêmica* (1933 -1948). Em A. C. Nery e J. Gondra, *Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda Editora. https://books.google.com.ar/books/about/Imprensa_Pedag%C3%B3gica_na_Ibero_Am%C3%A9rica.html?id=AxVwDwAAQBAJ&redir_esc=y
- Marques, J. e Rizzini, I. (2018). Entre abalizados e competentes: *Educação e Pediatria* unidas pela infância (1913-1915). Em A. C. Nery e J. Gondra, *Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda Editora. https://books.google.com.ar/books/about/Imprensa_Pedag%C3%B3gica_na_Ibero_Am%C3%A9rica.html?id=AxVwDwAAQBAJ&redir_esc=y
- Nery, A. C. (1994). *A Revista Escolar e o movimento de renovação educacional em São Paulo* (1925-1927). Dissertação (Educação). São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.
- Nery, A. C. (2009). *A Sociedade de Educação de São Paulo. Embates no campo educacional*. São Paulo: Editora Unesp.
- Nery, A. C. (2018). Do projeto editorial à Reforma Educacional: revistas de e para professores (São Paulo, 1916-1923). Em A. C. Nery e J. Gondra, *Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda Editora. https://books.google.com.ar/books/about/Imprensa_Pedag%C3%B3gica_na_Ibero_Am%C3%A9rica.html?id=AxVwDwAAQBAJ&redir_esc=y

- Nery, A. C. e Gondra, J. G. (2018). *Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda Editora.
- Osinski, D. R. (2018). Um impresso pedagógico a serviço da educação pela arte: o jornal *Arte & Educação* (1970-1978). Em A. C. Nery e J. Gondra, *Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda Editora. https://books.google.com.ar/books/about/Imprensa_Pedag%C3%B3gica_na_Ibero_Am%C3%A9rica.html?id=AxVwDwAAQBAJ&redir_esc=y
- Pasche, A.; Teixeira, G. B.; Souza, M. Z. M. de. (2018). A Escolarização Nas Páginas De *O Ensino Particular* (1883). Em A. C. Nery e J. Gondra, *Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda Editora. https://books.google.com.ar/books/about/Imprensa_Pedag%C3%B3gica_na_Ibero_Am%C3%A9rica.html?id=AxVwDwAAQBAJ&redir_esc=y
- Pintassilgo, J. (2018). Profissão, Formação e Pedagogia no jornal *O Educador*. Em A. C. Nery e J. Gondra, *Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda Editora. https://books.google.com.ar/books/about/Imprensa_Pedag%C3%B3gica_na_Ibero_Am%C3%A9rica.html?id=AxVwDwAAQBAJ&redir_esc=y
- Romano, A. (2018). Prefácio. Em A. C. Nery e J. Gondra, *Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda Editora. https://books.google.com.ar/books/about/Imprensa_Pedag%C3%B3gica_na_Ibero_Am%C3%A9rica.html?id=AxVwDwAAQBAJ&redir_esc=y
- Sena, F. (2018). A escrita de professores na *Revista do Ensino* da Paraíba (1932-1942) como um projeto de nação. Em A. C. Nery e J. Gondra, *Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda Editora. https://books.google.com.ar/books/about/Imprensa_Pedag%C3%B3gica_na_Ibero_Am%C3%A9rica.html?id=AxVwDwAAQBAJ&redir_esc=y

- Silva, M. e Santos, L. (2018). Força pedagógica que despertará o Brasil, gigante que dorme”: *Revista Nacional* (1921-1923). Em A. C. Nery e J. Gondra, *Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda Editora. https://books.google.com.ar/books/about/Imprensa_Pedag%C3%B3gica_na_Ibero_Am%C3%A9rica.html?id=AxVwDwAAQBAJ&redir_esc=y
- Sousa, C. P. de, e Catani, D. B. (1994). A imprensa periódica educacional e as fontes para a história da cultura escolar brasileira. *Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros*, (37), 177-183. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i37p177-183>
- Southwell, M. (2018). La revista *Anales de la Educación Común* (Buenos Aires, 1920-1940): formación estética y sensible en el trabajo docente. Em A. C. Nery e J. Gondra, *Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional* (ebook). São Paulo: Alameda Editora.
- Toledo, M. R. (2018). *Fast news*: A educação como acontecimento na revista *Escola* (1971-1973). Em A. C. Nery e J. Gondra, *Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda Editora. https://books.google.com.ar/books/about/Imprensa_Pedag%C3%B3gica_na_Ibero_Am%C3%A9rica.html?id=AxVwDwAAQBAJ&redir_esc=y
- Vaz, F. (1913). O problema da proteção à infância. *Educação e Pediatría*, I, (8-9), 3-15

Quienes escriben

María Lucía Abbattista

Es Magíster en Historia y Memoria graduada por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como docente e investigadora tanto en esta institución como en el Departamento de Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes.

Ángela Aisenstein

Es Doctora en Educación por la Universidad de San Andrés. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Máster en Ciencias Sociales con mención en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina Profesora de Educación Física por el INEF de Buenos Aires. Es miembro fundador de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

Juan Pablo Artinian

Es Doctor y Master en Historia por la State University of New York. Egresó como Profesor de Historia de la Universidad de Buenos Aires con diploma de honor, y obtuvo becas de las fundaciones Tinker y Mellon. Dicta clases en la Universidad Torcuato Di Tella. Es el autor del libro *Genocidio y Resistencia: La destrucción de los armenios por el Imperio Otomano y la búsqueda de justicia (1915-1923)* (2023). Ha publicado diversos artículos académicos y capítulos de libros. Es director y coordinador de la Capacitación “Genocidios y Crímenes contra la Humanidad” en UBA-FFyL.

Néstor Nicolás Arrúa

Es Licenciado en Historia por la Universidad Nacional de La Plata y Magíster en Trabajo Social por la misma universidad. Jefe de Trabajos Prácticos de la cátedra Historia Social de América Latina y Argentina y profesor adjunto del seminario de grado “Intelectuales y política en la Argentina reciente, 1955-1989” (FTS-UNLP).

Pía Batista

Es Licenciada en Ciencias de la Educación y estudiante de la Maestría en Ciencias Humanas opción Historia Rioplatense en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Uruguay). Docente e investigadora en el Instituto de Educación de la misma universidad.

Ana Clara Bortoleto Nery

Es Magíster en Educación por la Universidade Federal de São Carlos. Doctora en Educación por la Universidade de São Paulo; posdoctorado por la Universidade de Lisboa y por la Universidade de São Paulo. Graduada en Pedagogía por la Universidade Federal de São Carlos. Profesora titular de la Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Dirige el grupo de estudios en el área de formación docente y es evaluadora de programas de investigación y revistas especializadas.

Roberto Aníbal Bottarini

Es profesor de Historia por la Universidad Nacional de Luján. Se desempeñó como profesor adjunto en las cátedras Historia Social de la Educación I y II en la misma universidad y también como profesor adjunto en Historia de la Educación Argentina y en Pensamiento Argentino y Latinoamericano en la Universidad Pedagógica Nacional. Es profesor adjunto en las cátedras Historia de la Educación Física e Historia y Política de la Educación Argentina en la Universidad Na-

cional de José C. Paz. Ha publicado *La alfabetización de un siglo a otro: desafíos y tendencias* (con Spregelburd, P.); *La Campaña de alfabetización de adultos en el gobierno Illia (1963-1966), Entre la teoría y la práctica, reflexiones sobre “cultura escrita”* (con Spregelburd, P.); *Libros, sujetos y saberes* (con Linares M. C. y Spregelburd, R. P.).

Federico Brugaletta

Es Magíster en Historia y Memoria y Doctor en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Profesor de Ciencias de la Educación. Se desempeña como docente universitario en la materia Historia de la Educación General y becario interno posdoctoral del Conicet con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de La Plata.

Natalia Bustelo

Es Doctora en Historia (FaHCE/UNLP), Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (Idaes/Unsam) y profesora de Filosofía (FFyL/UBA). Es investigadora del Conicet con sede en CeDInCI y docente en la cátedra de Pensamiento argentino y latinoamericano de la carrera de Filosofía (FFyL/UBA) y en la carrera de Historia (EH/Unsam). Es autora de *Todo lo que necesitás saber sobre la Reforma Universitaria* (2018); *Inventar a la juventud universitaria. Una historia político cultural del movimiento argentino de la reforma universitaria (1900-1930)* (2021) y de *Carlos Astrada. Textos de Juventud* (en coautoría, junto a L. Domínguez Rubio).

Martín Calderón

Es profesor de Enseñanza Media y Superior en Biología, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales-UBA. Docente en la Universidad Nacional de Río Negro como auxiliar en varias carreras y actualmente profesor adjunto en las carreras de Paleontología y Diseño Industrial.

Posee trayectoria en extensión e investigación en el campo de la educación ambiental, focalizado en estudios de la historia de la educación ambiental en Argentina.

Adrián Celentano

Es Doctor en Historia por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Docente de Problemas de Historia Americana (FaHCE-UNLP). Investigador del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-UNLP) y del seminario de Historia Intelectual del Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas (CeDInCI). Entre sus publicaciones se encuentran: Adrián Celentano (dir.), *1938 Reforma Universitaria, higiene social y antifascismo en la UNLP. Itinerarios, militancias y publicidades en torno de las conmemoraciones del '18*; compiló junto a Mauricio Chama y María Cristina Tortti (Dir.), *La nueva izquierda argentina. Peronismo, socialismo y revolución 1955-1976* (comp., junto con M. Chama y M. C. Tortti).

Rosana Cipressi

Es profesora de Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Especialista en Cultura Letrada en la Argentina por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Actualmente se desempeña como profesora regular en las cátedras Historia de la Educación General y Argentina, Historia de la Educación Argentina en la Universidad Nacional del Comahue. Es codirectora de la carrera de posgrado Especialización en cultura Letrada en Argentina. Es autora y coautora de artículos científicos, de capítulos de libros y de libros sobre historia regional y social de la Patagonia y de política educativa en clave regional.

Alejandro Demarco

Es Licenciado en Ciencias Históricas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República

(Uruguay) y estudiante de la Maestría en Ciencias Humanas (opción Historia rioplatense) de la misma institución. Se ha desempeñado como docente de los cursos de Filosofía de la Historia (2016-2018) y Teoría y Metodología de la Historia (2016-2018) del Instituto de Historia de la misma casa de estudios.

Silvia Finocchio

Es Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (sede Argentina). Profesora de Historia por la Universidad de Buenos Aires y Profesora titular de Historia de la Educación General en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y profesora adjunta de Didáctica especial y Prácticas de la enseñanza en la carrera de Historia de la Universidad de Buenos Aires. Es autora del libro *La escuela en la historia argentina* (2008). Ha sido profesora invitada para realizar estancias o dictar seminarios en el George Eckert Institut (Alemania), la Universidad Autónoma de Barcelona (España), la Universidad Distrital de Bogotá (Colombia), la Universidad Estadual de Campinas (Brasil) y la Universidad Estadual de Ponta Grossa (Brasil).

Ignacio Frechtel

Es Doctor en Ciencias de la Educación por la UBA. Investigador posdoctoral Conicet. Docente de la materia Historia de la Educación Argentina de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Director del *Anuario de Historia de la Educación* de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE).

Eduardo Galak

Es Magíster en Educación Corporal y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata, con Posdoctorado en Educação. Profesor de Educación Física, Conhecimento e Integração Social (UFMG-Brasil). Investigador adjunto del Conicet (Argentina).

Ejerce la docencia como jefe de Trabajos Prácticos y en posgrados en la Universidad Nacional de La Plata. Es profesor adjunto y coordinador de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional.

José Gonçalves Gondra

Es Magíster en Educación por la Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doctorado en Educación por la Universidade de São Paulo, con estancia de posdoctorado en el Departamento de Historia de la Universidade Estadual de Campinas y en la División de Historia de la Escuela de la École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris-Profesor titular de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Actualmente es redactor jefe de la *Revista Brasileira de História da Educação* (RBHE).

Sebastián Koc Muñoz

Es Licenciado en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Doctorando en Ciencias de la Educación por la UNLP. Becario interno doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Docente de las asignaturas Historia y Construcción de la ciudadanía en la EEST N.º 6 “Albert Thomas”, La Plata, Argentina.

María Dolores Martínez

Es Licenciada en Educación Física por la Universidad Nacional de Luján. Profesora de Educación Física por el INEF de Buenos Aires. Es docente en la Universidad Nacional de Luján y en la Universidad Nacional de Hurlingham en las materias Historia de la Educación y la Educación Física en Argentina e Investigación en Educación Física.

Ignacio Emmanuel Melano

Es Licenciado en Educación Física por la Universidad Nacional de Luján y Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades por la Univer-

sidad Nacional de Quilmes. Es docente ordinario en la Universidad Nacional de Luján y en la Universidad Nacional de Hurlingham, en las materias Historia de la Educación y la Educación Física en Argentina e Investigación en Educación Física.

Glenda Miralles

Es Licenciada en Historia por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue. Doctora en Historia por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Profesora regular adjunta de Historia de la Educación (Profesorado en Nivel Primario) e Historia de la Educación Moderna y Contemporánea (Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación) de la Universidad Nacional del Comahue. Docente del área de posgrado de la misma universidad y directora de la Especialización en Cultura Letrada en la Argentina.

Carolina Ojeda Rincón

Es Magíster en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional y Psicóloga egresada de la Universidad Santo Tomás de Colombia. Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y becaria del Conicet entre los años 2016 y 2018. Integra el grupo de investigación “Educación, pedagogía y subjetividades” (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de La Salle, Colombia) y el programa de investigación “Discursos, prácticas e instituciones educativas” del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes.

Iván Orbuch

Es Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso). Profesor de Historia por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigador de la Universidad Nacional de Hurlingham. Autor de numerosos artículos

sobre educación, sociedad e historia en revistas científicas nacionales e internacionales y de los libros *Peronismo y Educación Física. Políticas públicas entre 1946 y 1955* (2016); *Peronismo y Cultura Física. Democratización, sociabilidad y propaganda* (2020); *Políticas de la imagen y de la imaginación en el peronismo. La radioenseñanza y la cinematografía escolar como dispositivos pedagógicos para una Nueva Argentina* (2021, en coautoría con Eduardo Galak).

Rosana Elizabeth Ponce

Es Magíster en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (UBA). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLu). Licenciada en Educación Inicial (UNLu) y profesora para el Nivel Inicial (UNLu). Profesora adjunta (Departamento de Educación, UNLu) y profesora asociada (Universidad Nacional de Moreno). Profesora en la Maestría de Educación para la Primera Infancia (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires) y profesora en la Especialización Infancia, Educación y Ciudadanía (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Nordeste).

Daniel Revah

Es Magíster en Sociología por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas y Doctor en Educación por la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo. Es profesor adjunto en el curso de Pedagogía y en el programa de Posgrado en Educación en la misma institución. Tiene experiencia en el área de la educación y desarrolla investigaciones en filosofía de la educación, historia de la educación y psicoanálisis y educación.

Laura Graciela Rodríguez

Investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicet) en el área de Ciencias de la Educación, con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades

y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la Universidad Nacional de La Plata. Profesora adjunta ordinaria del Departamento de Sociología de la misma universidad. Ha publicado más de 70 artículos en revistas nacionales y extranjeras. Entre sus últimos libros: *Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969)*, en coautoría con Mara Petitti (2021); *Profesionales e intelectuales de Estado. Análisis de perfiles y trayectorias en la salud pública, la educación y las fuerzas armadas*, editado con Germán Soprano (2018); e *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*, compilación realizada con Flavia Fiorucci (2018).

Ana Paula Saab

Es Licenciada en Ciencias de la Educación y profesora para el Nivel Inicial por la Universidad Nacional de Luján. Docente en la cátedra Teorías de la Educación II en la Licenciatura en Ciencias de la Educación y en Teorías de la Educación en el Profesorado de Educación Media de Adultos de la misma universidad.

Roberta Paula Spregelburd

Es Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján y Magíster en Política y Gestión de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. Profesora adjunta de Historia Social de la Educación (Departamento de Educación, UNLu). Autora de artículos y capítulos sobre historia de la lectura y la escritura en Argentina y coordinadora de los siguientes libros: *Accesos y Exclusiones a la cultura escrita* (con Artieda, T., 2022); *Libros, sujetos y saberes* (con Bottarini, R. y Linares M. C., 2022); *El control de la lectura: los textos escolares bajo la supervisión del Estado nacional (1881-1916 y 1941-1965)* (con Linares, M. C.); *Historia de la Lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales* (Cucuzza, H. R., dir.; Spregelburd, R. P.).

Leandro Stagno

Es Magíster en Ciencias Sociales con Mención en Educación y Doctor en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Cien-

cias Sociales. Profesor de Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. En la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata se desempeña como jefe de Trabajos Prácticos Ordinario de la cátedra Historia de la Educación General. Ha publicado el libro *Una infancia aparte. La minoridad en la provincia de Buenos Aires (1930-1943)* (2010), así como artículos de revistas y capítulos de libros asociados al campo de la historia de la infancia y de la historia de la educación.

Susana Noemí Vital

Es profesora de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y especialista en Currículum y Prácticas Escolares en contexto de Flacso. Maestra Normal Superior del Instituto Superior de Formación Docente N.º 9 de La Plata. Profesora adjunta de las cátedras Teorías de la Educación II y de Historia Social de la Educación en la Universidad Nacional de Luján. Integrante del programa “HIS-TELEA: Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina”, Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.

María Carolina Zapiola

Es Doctora en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural por la Universidad Nacional de General San Martín. Profesora de Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Profesora adjunta a cargo de la materia Historia Latinoamericana I e investigadora en el Instituto de Ciencias de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Santiago Zemaitis

Es Doctor en Ciencias de la Educación, especialista en Nuevas Infancias y Juventudes, profesor y licenciado en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la

Universidad Nacional de La Plata). Ayudante diplomado en la cátedra de Problemática Educativa Contemporánea (FaHCE-UNLP). Becario posdoctoral en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (2021-2024) y es investigador en formación en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdHICS-Conicet) dentro del programa “Escolarización. Perspectivas históricas, pedagógicas y políticas de la educación”.

El libro está constituido por un conjunto de trabajos sobre la historiografía de la prensa y la educación en Argentina, Brasil y Uruguay desde principios del siglo XIX hasta fines del siglo XX. El volumen se estructura en cinco apartados organizados en torno a distintos tipos de publicaciones destinadas al impulso de la educación como eje fundamental del proyecto social de modernización de la América Latina. La prensa masiva, la prensa académica y profesional, la prensa del sistema educativo y sus instituciones, la prensa de docentes y la prensa de estudiantes son las temáticas que se abordan en los distintos estudios que se integran en este libro, con la intención de analizar con diferentes herramientas teórico-metodológicas la prensa educacional. Este conjunto de trabajos gira alrededor de las diferentes contribuciones de este género periodístico y traza un mapa para explorar los matices y las tensiones existentes en el campo educacional a través del prisma de sus publicaciones, relevando un variado arco de voces, redes y proyectos educativos desplegados en distintos escenarios sociohistóricos.



88

ISBN 978-950-34-2388-2

