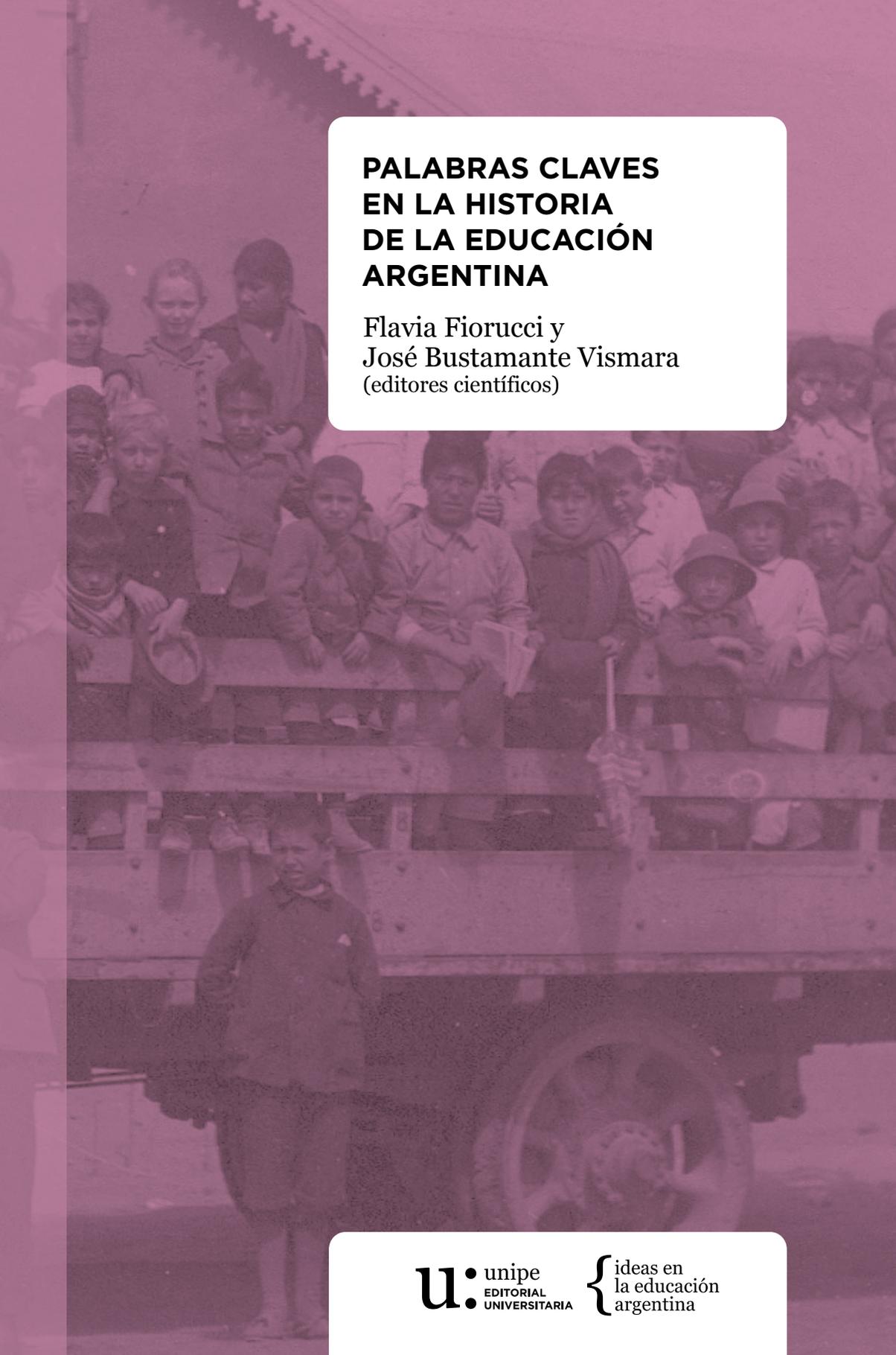


Palabras claves en la historia de la educación argentina	Título
Fiorucci, Flavia - Compilador/a o Editor/a; Bustamante Vismara, José - Compilador/a o Editor/a;	Autor(es)
Buenos Aires	Lugar
UNIPE	Editorial/Editor
2019	Fecha
Ideas en la educación argentina	Colección
Historia de la educación; Argentina;	Temas
Libro	Tipo de documento
* http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unipe/20200415062618/Palabras-claves-en-la-historia.pdf	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Seguí buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.org>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.org





**PALABRAS CLAVES
EN LA HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN
ARGENTINA**

Flavia Fiorucci y
José Bustamante Vismara
(editores científicos)

U: unipe
EDITORIAL
UNIVERSITARIA

{ ideas en
la educación
argentina

FLAVIA FIORUCCI es doctora en Historia por la Universidad de Londres, MA en Estudios Latinoamericanos por el King's College Londres y licenciada en Ciencias Políticas por la Universidad de San Andrés. Es investigadora independiente del Conicet y forma parte del Centro de Historia Intelectual de la Universidad Nacional de Quilmes. Entre sus publicaciones, pueden mencionarse *Intelectuales y peronismo* y, en coautoría con Paula Laguarda, *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales de Argentina (siglo XX)*. Junto con Laura G. Rodríguez, compiló *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*.

JOSÉ BUSTAMANTE VISMARA es investigador adjunto del Conicet y docente del Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctor en Historia por El Colegio de México y magíster por la Universidad Torcuato di Tella. Entre sus últimos libros, se encuentra *Escuelas en tiempos de cambio: política, maestros y finanzas en el valle de Toluca durante la primera mitad del siglo XIX*. Compiló, junto a Alberto Martínez Boom, *Escuela pública y maestro en América Latina*. Investiga temas vinculados con historia de la educación argentina e hispanoamericana.

Palabras claves en
la historia de la
educación argentina

Palabras claves en la historia de la educación argentina

**FLAVIA FIORUCCI Y JOSÉ BUSTAMANTE VISMARA
(EDITORES CIENTÍFICOS)**

u: unipe
EDITORIAL
UNIVERSITARIA

Fiorucci, Flavia
Palabras claves en la historia de la educación argentina / Flavia Fiorucci;
José Bustamante Vismara - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires:
UNIFE: Editorial Universitaria, 2019.

320 p. ; 24 x 16 cm.
(Ideas en la educación argentina / Pulfer, Darío; abordajes)

ISBN 978-987-3805-43-1

1. Historia de la Educación. I. Bustamante Vismara, José. II. Título
CDD 370.982

UNIFE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Adrián Cannellotto
Rector

Carlos G.A. Rodríguez
Vicerrector

UNIFE: EDITORIAL UNIVERSITARIA
Directora editorial
María Teresa D'Meza

Edición y corrección
Diego Herrera

Diseño y maquetación
Diana Cricelli

Diseño de colección
Estudio Zky/Sky

Fotografía de cubierta: Camión que conduce niños a la escuela
(Plaza Huincul, Neuquén, 1923)
Argentina, Archivo General de la Nación (AR_AGN_DDF/Consulta_INV: 77851)

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA
(serie Abordajes)
Darío Pulfer
Director

Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara
Editores científicos

Palabras claves en la historia de la educación argentina
© De la presente edición, UNIFE: Editorial Universitaria, 2019
Piedras 1080 - (C1070AAV) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
www.unife.edu.ar

1ª edición, octubre de 2019
Impreso en Argentina - Printed in Argentina

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

ISBN 978-987-3805-43-1

Esta edición, de 500 ejemplares, se terminó de imprimir en el mes de octubre de 2019
en Altuna Impresores S.R.L., Doblas 1968 - Ciudad de Buenos Aires.

Presentación de la serie Abordajes

EN EL MARCO DE LA COLECCIÓN *Ideas en la educación argentina* de la UNIPE: Editorial Universitaria, hemos ido configurando diferentes series de materiales vinculados al mayor conocimiento de nuestra realidad educacional.

Además de la reedición de textos clásicos del pensamiento pedagógico nacional, de la recuperación de materiales que han realizado significativos aportes para la comprensión del sistema educativo argentino y de otro grupo vinculado a aportes para la historia educacional en forma de tesis académicas, en este tiempo consideramos fundamental agregar una nueva serie bajo la denominación *Abordajes*.

En ella buscamos privilegiar accesos a la vida educativa argentina a través del tratamiento de los términos y categorías más importantes, el análisis de las diversas corrientes de pensamiento y la recuperación de figuras claves del pasado. Todo esto con la finalidad de complementar y enriquecer los análisis existentes sobre la historia educacional del país.

En su despliegue, la serie *Abordajes* busca dialogar con las tendencias actuales en la historiografía educacional, a partir de nuevos trabajos en la historia conceptual, la historia cultural y de las trayectorias.

Es, por tanto, una tarea en progreso que tiene como objetivo poner en circulación textos y enfoques novedosos para visitar conceptos y figuras del ámbito educativo.

DARÍO PULFER
Director de la colección

Índice*

LISTADO DE COLABORADORES	13
AGRADECIMIENTOS	19
Presentación, <i>Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara</i>	21
Alteridad, <i>Ignacio Roca</i>	23
Analfabetismo, <i>Roy Hora</i>	27
Archivo, <i>José Bustamante Vismara</i>	33
Arquitectura, <i>Claudia Shmidt</i>	35
Asociaciones y sindicatos, <i>Adrián Ascolani</i>	41
Auxiliares, <i>Eva Mara Petitti</i>	45
Biblioteca, <i>Leda García</i>	47
Burocracia educativa, <i>Roberto Marengo</i>	49
Ciudadanía y nación, <i>Andrés Bisso</i>	55
Congreso pedagógico, <i>Myriam Southwell</i>	63
Cooperadora, <i>María José Billorou</i>	65
Cuerpo, <i>Eduardo Galak</i>	67
Currículum, <i>Mariano Ismael Palamidessi</i>	73
Digestos, <i>Roberto Marengo</i>	79
Director, <i>María Ana Manzione</i>	83
Domesticidad y economía doméstica, <i>Paula Lucía Aguilar</i>	87
Economía y finanzas, <i>Graciela Clotilde Riquelme</i>	93
Editoriales, <i>Federico Brugaletta</i>	101
Educación alimentaria, <i>Ángela Aisenstein</i>	105

* Para limitar las repeticiones, se decidió no incluir los adjetivos "educativo" y "escolar" en varias de las entradas. [N. de E.]

Educación de adultos, <i>Lidia Rodríguez</i>	109
Educación especial, <i>María del Carmen Malbrán</i>	111
Educación Física, <i>Pablo Scharagrodsky</i>	115
Educación indígena, <i>Flavia Fiorucci</i>	121
Educación popular, <i>Inés Fernández Mouján</i>	123
Educación privada, <i>Alina Silveira</i>	125
Educación privada confesional, <i>José Zanca</i>	129
Educación rural, <i>Adrián Ascolani</i>	135
Educación sexual, <i>Santiago Zemaitis</i>	139
Escolarización, <i>Nicolás Arata</i>	143
Escuela Nueva, <i>Silvina Gvirtz</i>	149
Escuela pública, <i>Pablo Pineau</i>	151
Estadística, <i>Beatriz Díaz</i>	155
Estado y educación, <i>Luis Garcés</i>	159
Evaluación, <i>Martín Legarralde</i>	163
Familias, escuelas y Estado, <i>Mariano Narodowski</i>	167
Formación docente, <i>Myriam Southwell</i>	171
Fotografía, <i>Gabriela Augustowsky</i>	175
Género, <i>Paula Caldo</i>	179
Higienismo, <i>Karina Inés Ramacciotti</i>	185
Historia de la educación, <i>Nicolás Arata</i>	189
Infancia, <i>Sandra Carli</i>	197
Inspectores, <i>Martín Legarralde</i>	205
Juego, <i>Carolina Duek</i>	209
Laicismo y educación católica, <i>Laura Graciela Rodríguez</i>	213
Legislación, <i>Guillermo Ramón Ruiz</i>	217
Migración, <i>Mariela Ceva</i>	223
Ministerio y ministros de la nación, <i>Laura Graciela Rodríguez</i>	227
Minorías religiosas, <i>Ezequiel Gómez Caride</i>	233
Modalidades de escuelas, <i>María de los Ángeles Lanzillotta</i> <i>y María Esther Folco</i>	237
Museos, <i>María Cristina Linares</i>	243
Normalismo, <i>Flavia Fiorucci y Myriam Southwell</i>	247
Organismos multilaterales, <i>Jason Beech</i>	251
Pedagogía y Ciencias de la Educación, <i>Claudio Suasnábar</i>	255

Preceptor, maestro, docente, <i>Lucía Lionetti</i>	261
Prensa, <i>Silvia Finocchio</i>	267
Psicología, <i>Sebastián M. Benítez</i>	271
Reforma escolar, <i>Juan Pablo Abratte</i>	277
Representaciones de la escuela, <i>Malena Nigro</i>	283
Salario, <i>Guillermina Tiramonti</i>	289
Sociedades educativas, <i>Karina Bianculli</i>	291
Sumario, <i>Flavia Fiorucci</i>	293
Tecnología escolar, <i>Inés Dussel</i>	295
Textos escolares, <i>Héctor R. Cucuzza y Roberta P. Spregelburd</i>	299
Tiempo y escuela, <i>Marina Rieznik e Inés Dussel</i>	305
Trabajo y educación, <i>Verónica Oelsner</i>	311
Vestimenta, <i>Inés Dussel</i>	313
Violencia y escuela, <i>Pablo N. di Napoli</i>	315

Listado de colaboradores

Abratte, Juan Pablo

Universidad Nacional de Córdoba

Aguilar, Paula Lucía

Universidad de Buenos Aires / Conicet

Aisenstein, Ángela

Universidad de San Andrés / Universidad Nacional de Luján

Arata, Nicolás

Universidad de Buenos Aires / Universidad Pedagógica Nacional

Ascolani, Adrián

Universidad Nacional de Rosario / Conicet

Augustowsky, Gabriela

Universidad de Buenos Aires / Universidad Nacional de las Artes

Beech, Jason

Universidad de San Andrés / Conicet

Benítez, Sebastián M.

Centro de Investigaciones Sociales, Conicet-IDES / Universidad Nacional de La Plata

Bianculli, Karina

Universidad Nacional de Mar del Plata

Billorou, María José

Universidad Nacional de La Pampa

Bisso, Andrés

Universidad Nacional de La Plata / Conicet

Brugaletta, Federico

Universidad Nacional de La Plata / Conicet

Bustamante Vismara, José

Universidad Nacional de Mar del Plata / Conicet

Caldo, Paula

Investigaciones Sociohistóricas Regionales-Universidad Nacional de Rosario /
Conicet

Carli, Sandra

Universidad de Buenos Aires / Conicet

Ceva, Mariela

Centro de Investigaciones Sociales / Instituto de Desarrollo Económico
y Social / Universidad Nacional de Luján

Cucuzza, Héctor R.

Universidad Nacional de Luján

Díaz, Beatriz

Ministerio de Educación de la Nación Argentina

Di Napoli, Pablo N.

Universidad de Buenos Aires / Conicet

Duek, Carolina

Universidad de Buenos Aires / Conicet

Dussel, Inés

Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav (México)

Fernández Mouján, Inés

Universidad Nacional de Río Negro

Finocchio, Silvia

Universidad Nacional de La Plata / Universidad de Buenos Aires

Fiorucci, Flavia

Universidad Nacional de Quilmes / Conicet

Folco, María Esther

Universidad Nacional de La Pampa

Galak, Eduardo

Universidad Nacional de La Plata / Conicet

Garcés, Luis

Universidad Nacional de San Juan

García, Leda

Universidad Nacional de La Pampa

Gómez Caride, Ezequiel

Universidad Católica Argentina / Universidad de San Isidro "Dr. Plácido Marín"

Gvirtz, Silvina

Universidad Nacional de San Martín / Conicet

Hora, Roy

Universidad Nacional de Quilmes / Conicet

Lanzillotta, María de los Ángeles

Universidad Nacional de La Pampa

Legarralde, Martín

Universidad Nacional de La Plata

Linares, María Cristina

Universidad Nacional de Luján

Lionetti, Lucía

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires / Instituto de Estudios Histórico Sociales / Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales-Conicet

Malbrán, María del Carmen

Universidad Nacional de La Plata / Universidad de Buenos Aires

Manziona, María Ana

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Marengo, Roberto

Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González / Instituto de Enseñanza Superior Mariano Acosta / Universidad Nacional de La Plata

Narodowski, Mariano

Universidad Torcuato Di Tella

Nigro, Malena

Universidad de San Andrés

Oelsner, Verónica

Stiftung «Haus der kleinen Forscher» (Alemania)

Palamidessi, Mariano Ismael

Universidad de San Andrés / Universidad Torcuato Di Tella

Petitti, Eva Mara

Instituto de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Entre Ríos / Conicet

Pineau, Pablo

Universidad de Buenos Aires

Ramacciotti, Karina Inés

Universidad Nacional de Quilmes / Conicet

Rieznik, Marina

Universidad Nacional de Quilmes / Conicet / Universidad de Buenos Aires

Riquelme, Graciela Clotilde

Conicet / Universidad de Buenos Aires

Roca, Ignacio

Universidad Nacional de La Pampa

Rodríguez, Laura Graciela

Universidad Nacional de La Plata / Conicet

Rodríguez, Lidia

Universidad de Buenos Aires

Ruiz, Guillermo Ramón

Universidad de Buenos Aires / Conicet

Scharagrodsky, Pablo

Universidad Nacional de Quilmes / Universidad Nacional de La Plata

Shmidt, Claudia

Universidad Torcuato Di Tella

Silveira, Alina

Universidad Nacional de Quilmes / Universidad de Buenos Aires

Southwell, Myriam

Conicet / Universidad Nacional de La Plata

Spregelburd, Roberta P.

Universidad Nacional de Luján

Suasnábar, Claudio

Universidad Nacional de La Plata / Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Tiramonti, Guillermina

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Zanca, José

Universidad de San Andrés / Centro de Estudios de Historia Política-Universidad Nacional de San Martín / Conicet

Zemaitis, Santiago

Universidad Nacional de La Plata / Universidad Nacional de Quilmes / Conicet

Agradecimientos

EN ESTE RECORRIDO hemos contraído deudas con numerosos colegas y amigos. Cada uno de los autores y autoras que aportaron sus textos y se sumaron a la iniciativa tienen un lugar destacado. Sin ellos, el proyecto nunca se habría concretado.

En su etapa de formulación y diseño, Laura G. Rodríguez tuvo un papel central ayudando a madurar esta iniciativa. También cabe agradecerles a los colegas a los que les consultamos y nos hicieron una devolución sobre la viabilidad y los desafíos que suponía afrontar el proyecto: Carlos Altamirano, Valentina Ayrolo, Adrián Gorelik, Jason Beech, Mariano Narodowski, Susana Schoo y Myriam Southwell. Finalmente, ya en la etapa de redacción de los trabajos que integran el volumen, nos compartieron valiosas sugerencias Roy Hora, Leandro de Sagastizábal y Nicolás Arata; este último, particularmente, nos proporcionó un valioso nexa con la Universidad Pedagógica Nacional. Allí Darío Pulfer acogió la iniciativa con entusiasmo. A todas y todos, muchísimas gracias.

Presentación

FLAVIA FIORUCCI Y JOSÉ BUSTAMANTE VISMARA

ESTE LIBRO REÚNE ENTRADAS que recuperan aspectos de la historia de la educación elemental en la Argentina. *Palabras claves* ha sido el título que ha guiado el proyecto. El texto contiene voces usualmente empleadas para describir e identificar procesos históricos y objetos ligados a la historia de la educación en el país que merecen un análisis detenido e historizado. Cada una de las entradas ha sido redactada por especialistas. Se trata, entonces, de una obra de referencia, aunque es preciso destacar que está orientada a un público amplio.

En la tarea de edición se ha buscado eludir una lógica ilustrada y enciclopédica, descartando de antemano que el texto pueda agotar la problemática, tanto en su diversidad temática como histórica. No obstante, creemos que el libro que aquí se comparte ofrece un amplio abanico de problemas y miradas. La obra no pretende ofrecer definiciones terminológicas sino ensayos que den cuenta de la historicidad de los vocablos incluidos. La selección de los términos ha estado sujeta a una curaduría de quienes esto firmamos, pero una vez lanzada la convocatoria esta se alimentó de las sugerencias y reflexiones de los colegas que se sumaron al proyecto. El lector que recorra varias entradas podrá reconocer que, más allá de la idea del conjunto, son los propios autores quienes le dan el tono y la densidad al tratamiento de los asuntos analizados. Esto se pone en evidencia, incluso, con varias entradas en las que el recorrido argumental propuesto por los autores se solapa –y en ocasiones se pone en tensión– con las de otros colegas.

El período tratado abarca desde fines del siglo XIX hasta principios del XXI, no obstante, hemos sido laxos al respecto. Hay procesos que no se ajustan a ese marco temporal. También se trataron experiencias cuya trayectoria histórica fue acotada en el tiempo, pero no por ello menos relevantes.

Las voces están divididas en torno a tres jerarquías que delimitan su extensión y abordaje. Las más cortas tienen una presentación principalmente descriptiva; en las de extensión media, el análisis es más detallado; y en las más extensas se incorporan consideraciones de índole teórica o bibliográfica. Esta organización combina la lógica argumental de los autores con el criterio editorial que les propusimos. Cabe aclarar que la jerarquización que planteamos

no responde estricta y exclusivamente a la consideración que tenemos sobre los conceptos referidos.

La tarea emprendida es original en el campo de estudio de la historia de la educación en el país aunque se inspira en empresas previas realizadas, tanto en la Argentina como en el exterior, en el amplio campo de las Ciencias Sociales. Entre los modelos en que nos hemos basado, quisiéramos destacar tres –aun cuando se los haya utilizado de manera laxa–. En primer lugar, *Keywords* de Raymond Williams (2003 [1976]) ha servido como lejano referente y de este hemos sacado el título. Allí Williams recogió un conjunto de palabras y significados relacionados con la cultura y la sociedad e indagó sobre ellos. Se trata de un trabajo de autor, que propone una misma lógica para organizar el conjunto de las entradas. Más cercano –aunque no por ello menos importante– ha sido el trabajo editado por Carlos Altamirano (2002): *Términos críticos de sociología de la cultura*. En esa obra, una treintena de autores redactaron cincuenta entradas. La tercera referencia está dada por el *Dictionary of Educational History in Australia and New Zealand* (<http://dehanz.net.au/about-the-dictionary/>), realizado *online* por la Sociedad Australiana y de Nueva Zelanda de Historia de la Educación. Este es un proyecto colectivo llevado adelante por expertos en la historia de la escolarización, la educación, la niñez, la juventud y la historia social argentina. Cada uno de estos textos, por distintos motivos, alimentó el diseño de nuestro proyecto.

El proyecto se nutrió, además, de los diálogos con los autores convocados para cada una de las entradas. Nuestra propuesta requería textos que refirieran a los procesos históricos sucedidos en la Argentina en torno a diversas facetas del mundo educativo. Las respuestas, en no pocos casos, además de cumplir con creces el pedido, formularon sugerentes observaciones. Las retroalimentaciones recibidas enriquecieron el plan inicial y nos plantearon numerosos desafíos. ¿Por qué dejar afuera la educación universitaria? ¿Qué posibilidad habría de enriquecer las entradas sobre métodos y propuestas pedagógicas? ¿Y si se agregaran entradas biográficas?

Acotando la mirada al nivel de la educación elemental y dejando de lado las entradas biográficas, buscamos poner un límite que no empujara la obra a un ejercicio interminable. La selección se basó en la relevancia de las entradas. Aunque se buscó generar una pluralidad de referencias en las escalas jurisdiccionales, ha sido la lógica nacional la que se ha privilegiado. Es preciso aclarar también que la selección de voces estuvo condicionada por la posibilidad de encontrar autores dispuestos a encarar los ensayos. En relación con ello, podrá reconocerse –y esta ha sido una de las apuestas del diseño del proyecto– un perfil interdisciplinario en el abordaje de los conceptos atendidos. Con tal propósito se han convocado historiadores, sociólogos, antropólogos y expertos en Ciencias de la Educación. Algunos de ellos publicaron investigaciones sobre los temas referidos; otros aceptaron la invitación para realizar una pesquisa *ad hoc* para el libro. En todos los casos, las respuestas compartidas han sido sumamente satisfactorias y enriquecedoras.

Alteridad

IGNACIO ROCA

LA ALTERIDAD ES OBJETO de preocupación de la Filosofía y el Psicoanálisis. Pero fueron tal vez la Antropología y la Sociología las que revisaron en profundidad y de manera crítica su significancia política. La categoría de *alteridad* implica, por definición, una relación. Hay alteridad porque hay un sujeto que se relaciona con algún otro que se percibe como ajeno y extraño. Según Krotz (1987), la pregunta por la alteridad estuvo siempre presente en la humanidad, dado que los distintos grupos de personas continuamente tuvieron encuentros –fortuitos o no– entre sí. Generalmente, las relaciones de alteridad implican adoptar una actitud etnocéntrica frente al *otro*, dado que se lo interpreta en función de las propias categorías culturales. De esta forma, si no se supera la ignorancia inicial con la que se percibe al otro, la alteridad puede resultar en una relación de dominación. En primer lugar, porque desde el momento en que un grupo llama al otro como tal, como el extraño o el ajeno, se dificulta la posibilidad de pensarlo como un igual. Y en segundo lugar, porque, al desconocer la posibilidad de que el otro posea formas diferentes, se las invalida, deslegitima o directamente prohíbe en cualquiera de sus manifestaciones.

Ahora bien, ¿cómo se abordó la alteridad en la educación?

Hasta la década de 1980, el sistema educativo argentino no solo no reconoció la diversidad cultural presente en las aulas, sino que además buscó homogeneizarla bajo un determinado «tipo cultural» que tendía a asimilarse al proyecto de construcción de la nacionalidad argentina. Esta postura encubría formas de racismo evolucionista, dado que el «tipo cultural» buscado estaba representado por la cultura blanca, europea y criolla, supuestamente más racional, en detrimento de las culturas indígenas y mestizas, supuestamente menos preparadas cognitivamente para el aprendizaje.

En la década de 1960 surge el concepto de *multiculturalismo*, relacionado con la diversidad de culturas, lenguas o religiones presentes en un determinado espacio social. En países como Estados Unidos y Canadá, el término aparece vinculado a reclamos por derechos civiles y demandas jurídicas de grupos minoritarios y pasa a formar parte de políticas estatales, por ejemplo, en el ámbito de la educación. Mientras que, en América Latina, *multiculturalidad*, *pluralismo*

cultural, transculturación o hibridez aparecen como categorías descriptivas, referidas a la composición social heterogénea del continente. En este sentido, es importante destacar la diferencia entre ambos términos. *Multiculturalidad* es un hecho social: describe una situación en la que conviven múltiples colectivos culturales. *Multiculturalismo* refiere a una acción: se trata de políticas en el ámbito del derecho, articuladas en torno a un contexto social multicultural.

El multiculturalismo aparece en un primer momento como idea progresista y emancipadora, abogando por el respeto y la tolerancia a la diferencia. Sin embargo, las posteriores críticas condensadas en el concepto de *interculturalidad* van a revelar otras aristas. Según este último, el multiculturalismo se construye sobre una idea esencialista, reduccionista y liberal de la identidad (lo que suele denominarse como perspectiva «culturalista» de la cultura). Los sujetos portan cultura –como si fuese una cosa– en el ámbito de su libertad privada, la misma que les permite ejercer el libre consumo en el mercado. En este sentido, la particularidad cultural de un sujeto, al igual que la situación de desigualdad en que pueda estar situado, no pertenece al ámbito de lo político, sino que es una libertad individual que debe ser respetada. Así, al no abordar la relación entre cultura, política e historia, y al soslayar el carácter procesual, dinámico y conflictivo que tienen las relaciones entre culturas, el concepto esconde una lógica reproductora de las desigualdades sociales y encubre el lugar de privilegio que ocupan las culturas dominantes.

Para Grimson (2011), el paradigma posmoderno y su modelo multiculturalista son funcionales al neoliberalismo y contribuyen a profundizar la desigualdad en el mundo. El autor advierte que el «fundamentalismo cultural» facilita la reproducción de una xenofobia basada en las diferencias culturales. En este sentido, el multiculturalismo, abrazando un falso discurso de igualdad social, reconoce la diversidad y el derecho a la diferencia, pero no incluye el reconocimiento de las desigualdades dadas a partir de esas diferencias.

El concepto de interculturalidad supera al de multiculturalismo en un sentido teórico y político. La interculturalidad se propone una agenda política de transformación. Piensa a la cultura y a la diversidad como productos de la historia, el poder y la ideología. Mientras que la multiculturalidad se limita al reconocimiento del otro, la interculturalidad va más allá, dando cuenta de las relaciones de poder en que se desenvuelve históricamente ese otro. Una política educativa multicultural corre el riesgo de alentar estereotipos folclorizados y descontextualizados de los procesos políticos que situaron al otro en relaciones de desigualdad. Una política educativa intercultural, por el contrario, se preocupará por dar cuenta de esta situación y revertirla. Buscará alentar el intercambio entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diversas, partiendo del reconocimiento de las asimetrías sociales y planteando una integración igualitaria de las diferencias.

Poco después de la primera mitad del siglo XX, el proyecto educativo decimonónico argentino, caracterizado por tendencias castellanizantes, civilizatorias y asimilacionistas de la alteridad cultural, comenzó a cambiar. En un principio, se desarrollaron modelos bilingües biculturales con el objetivo de integrar algunas de las lenguas y culturas indígenas del territorio nacional, aunque sin profun-

dizar en su contexto histórico y sociopolítico. En la década de 1980 comenzó a implementarse el modelo intercultural bilingüe, con un compromiso político más fuerte para con el reconocimiento y la participación de los grupos culturalmente diversos. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la Argentina surge, principalmente, vinculada a las demandas de los pueblos originarios. La relación de los pueblos indígenas con el sistema educativo argentino, desde fines del siglo XIX y buena parte del XX, estuvo marcada por políticas de Estado asimilacionistas, tendientes a la homogeneización cultural y a la construcción de una identidad nacional unificada. Estas políticas, lejos de reconocer la cultura, lengua y necesidades particulares de los diversos grupos del territorio, buscó, por medio de la educación, instrumentar un borramiento de sus identidades, a fin de convertirlos en «argentinos», asimilarlos a la cultura criolla e incorporarlos como ciudadanos (subalternos) al Estado nación. La educación tuvo un rol fundamental en este proceso, dado que es un dispositivo de transmisión masiva de valores, lengua y conocimientos. Como aparato de formación cultural y política, el proyecto educativo estatal decimonónico, fuertemente marcado por el paradigma evolucionista, buscó civilizar a las poblaciones indígenas que se encontrarían, desde esta óptica, en un nivel de barbarie o salvajismo.

Pese a lo avasallador de estas políticas, que operaron por casi un siglo, aún hoy Argentina es un país multilingüístico y pluriétnico. Messineo y Cúneo (2008) sostienen que, además del español, en el territorio nacional se hablan al menos unas veinte lenguas de inmigración europea y asiática, y trece lenguas indígenas. Con el retorno de la democracia, a principios de los ochenta, el Estado comienza gradualmente a aceptar la existencia de esta diversidad. Al mismo tiempo, aparecen marcos legales internacionales a favor de las demandas de los pueblos indígenas, que poco a poco van siendo ratificadas a nivel nacional y en las provincias. En este contexto, los pueblos originarios comienzan a organizarse y a reclamar por derechos vinculados al respeto por su cultura, sus tierras y su lengua. Dentro de esta agenda aparece la EIB. Desde entonces, en todo el territorio argentino vienen ensayándose diversos programas y experiencias, primero en forma aislada e impulsados por las mismas comunidades y más tarde como políticas oficiales. Con las reformas incorporadas por la Ley Federal de Educación N° 24195 (1993), el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación comienza a prestar atención a los territorios con población indígena. La descentralización propuesta por estas reformas llevó a cada provincia a direccionar de manera más autónoma sus propios currículos y políticas de acuerdo con sus características regionales, y así algunas de las provincias con mayor población indígena, como Formosa o Chaco, comenzaron a institucionalizar las experiencias de EIB que venían ensayando (Hirsch y Serrudo, 2010).

En 2004 se crea el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, con un matiz de tipo compensatorio (una de las tareas principales fue otorgar becas a alumnos indígenas de nivel medio). En 2006 la EIB se incluye como una de las ocho modalidades del sistema educativo, después de incorporar instancias de participación y consulta a comunidades de todo el país en la redacción de la Ley Nacional de Educación N° 26206. Esto marcó un hito importante. A partir de entonces, la EIB es reconocida como política oficial y su matiz com-

pensatorio cambió hacia uno de tipo más coyuntural (revisión de currículos y formación de docentes e idóneos especializados en la modalidad).

Aún quedan muchos desafíos para la EIB argentina. En primer lugar, se encuentra en un estado institucionalmente incipiente y no se ha logrado una implementación sistemática y organizada. Si bien entre 2006 y 2015 se notó una activa participación del Ministerio de Educación (se llevó a cabo, por ejemplo, el primer relevamiento de datos sociolingüísticos y matrícula escolar indígena a nivel nacional, y se realizaron diversos encuentros y capacitaciones en distintos puntos del país), en la actualidad se percibe un estancamiento de las políticas provenientes del área. Por otro lado, como sostienen Alonso y Díaz (2004), es necesario considerar que una EIB no problematizada puede terminar siendo otra forma de encasillamiento y ordenamiento estatal de la alteridad. En este sentido, Hirsch y Serrudo (2010) acuerdan con Walsh (2001) en que, en Latinoamérica, y particularmente en la Argentina, el carácter intercultural de la EIB aún no fue aplicado en el sentido estricto del término y en que las experiencias ensayadas hasta el momento –salvo excepciones– no han dejado de estar marcadas por tendencias biculturales instrumentadas desde el Estado y las culturas hegemónicas. Sin embargo, sostienen que, aun con sus posibles falencias, la EIB representa un modelo alternativo a una educación que no reconoce la diversidad cultural y la desigualdad social presentes en las aulas.

REFERENCIAS

Alonso, Graciela y Díaz, Raúl A.

2004 *Construcción de espacios interculturales*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Grimson, Alejandro

2011 *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Hirsch, Silvia y Serrudo, Adriana

2010 *La educación intercultural bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y prota-
gonistas*, Buenos Aires, Noveduc.

Krotz, Esteban

1987 «Utopía, asombro, alteridad: consideraciones metateóricas acerca de la investigación antropológica», en *Estudios Sociológicos*, vol. V, n° 14, México, pp. 283-301.

Messineo, Cristina y Cúneo, Paola

2008 «Las lenguas indígenas de la Argentina. Situación actual e investigaciones», en *Lenguas minorizadas de América y Europa. Actas del Primer Congreso de Lenguas Minorizadas*, Buenos Aires, Fundación de Cultura Gallega Xeito Novo.

Walsh, Catherine

2001 *La interculturalidad en la educación*, Lima, Ministerio de Educación.

Analfabetismo

ROY HORA

LA LUCHA CONTRA el analfabetismo fue una de las prioridades del grupo dirigente liberal que presidió los destinos de la Argentina tras el derrocamiento de Rosas en 1852. «Un pueblo ignorante siempre votará por Rosas», afirmaba Sarmiento, y muchos como él concibieron a la educación popular como la gran batalla civilizatoria que era preciso librar y vencer para construir una nación moderna e integrada. Por casi un siglo, la alfabetización fue un índice y a la vez una expresión del ideal de progreso que dominó la vida pública de esta nación austral. Ello se reflejó en la magnitud de los recursos estatales asignados a la alfabetización, en la continuidad de las políticas que la encuadraban y, por supuesto, en la importancia atribuida a los logros alcanzados en este terreno. Los éxitos de la educación elemental en la era liberal fueron sin duda significativos. Y ello al punto de que quienes escribían sobre el tema siempre señalaban orgullosos que, en lo que a analfabetismo se refiere, nuestro país se ubicaba –junto a su pequeño vecino Uruguay– en una categoría distinta y superior al resto de América Latina.

La alfabetización fue concebida como un programa que, lanzado desde la cumbre del Estado, puso en movimiento un ejército de educadores destinado a reformar y elevar culturalmente a las nuevas generaciones de una población pasiva e ignorante, requisito necesario para formar ciudadanos plenos. Esta perspectiva estadocéntrica también suele predominar en los estudios académicos sobre el tema, con frecuencia enfocados en los grandes hitos de la política educativa (la Ley de Educación Común N° 1420 de 1884, la ley Láinez de 1905), y en el análisis de las intenciones de sus inspiradores (con su impronta primero laica y liberal, y más tarde nacionalista; su temprana vocación centralizadora; y su siempre enfatizada ambición disciplinadora).

Sin embargo, la sociedad no fue un mero receptor pasivo de iniciativas promovidas desde arriba, sino un actor fundamental de su propia transformación educativa. Por lo tanto, para entender los alcances pero también las limitaciones del proyecto alfabetizador conviene poner en relación la acción estatal con las peculiaridades del tejido social sobre las que esta incidía. En este sentido, amén de enfatizar la relevancia de las iniciativas del poder público, es importante destacar dos cuestiones que ponen de relieve la singularidad del caso argentino. Por

una parte, el temprano ascenso del alfabetismo. Por la otra, el impulso que la educación popular recibió gracias a la inmigración europea.

La caída del analfabetismo suele ser descripta como una consecuencia de la política educativa inaugurada en la era liberal. Sin embargo, mucho antes de que la Ley N° 1420 sentara las bases de un sistema público de instrucción popular, gratuito y universal, la lectoescritura y la aritmética ya habían desbordado ampliamente el mundo de las élites, sobre todo en el medio urbano. El censo de la ciudad de Buenos Aires de 1855 indica que para esa fecha la mitad de la población porteña poseía estas destrezas. En el resto del país, el número de los alfabetizados era bastante menor, pero considerable de acuerdo con los estándares internacionales. El primer indicador relativamente confiable de la tasa de alfabetización lo ofrece el Primer Censo Nacional, realizado en 1869, que determinó que el 22% de la población mayor de seis años podía leer y escribir.

De acuerdo con estas cifras, cuando Sarmiento llegó a la presidencia, la Argentina ya se encontraba a la vanguardia de la alfabetización latinoamericana. Junto con Cuba, entonces una próspera colonia española, era el único país que tenía más del 20% de su población educada. El resto de los países latinoamericanos poseía tasas de alfabetización más bajas (Chile 18%, Brasil 16%, Puerto Rico 12%). Dado que en el medio siglo posterior a la Independencia la oferta educativa pública fue escasa, este logro dependió del deseo de instruirse que predominaba en importantes sectores de la población, que a su vez eran atendidos por medio de una oferta de servicios educativos privados y comunitarios paralela a la ofrecida por el Estado. Esta oferta creció desde comienzos del siglo XIX y, hacia 1870, luego de más de una década y media de fuerte expansión del sistema público, todavía captaba casi la mitad de la matrícula escolar en Buenos Aires (ciudad y campaña), y un tercio en las provincias del litoral. No todo era educación pública.

El hecho de que la Argentina pampeana tuviese la economía más dinámica y los salarios más altos de la América Latina decimonónica contribuye a explicar por qué un número importante de familias de condición popular podían pagarles a sus niños algunos años de educación elemental o demorar su ingreso al mercado de trabajo. Por supuesto, los estímulos también venían del entorno, de una sociedad más familiarizada de lo que se cree habitualmente con la lectura de impresos y prensa periódica. Aun cuando este fenómeno se hizo más visible tras la caída de Rosas, momento en el que se eliminaron restricciones a la prensa y la circulación de ideas, sus raíces se hundían en las décadas previas, cuando la lectura se fue incorporando poco a poco en la experiencia cotidiana de los sectores populares.

La difusión de la lectura debió mucho a la contribución de los inmigrantes europeos que, en el plano social, fueron los principales agentes del veloz ascenso del alfabetismo argentino (en el Uruguay, país de inmigración, se advierte el mismo proceso). Este grupo de residencia mayoritariamente urbana poseía niveles educativos más elevados que la población nativa y es por ello que ciudades con gran cantidad de extranjeros, como Buenos Aires o Rosario (que, además, también poseían una oferta cultural y educativa más amplia y diversa), siempre se hallaron al tope en la escala de alfabetización.

Contra los mitos que asocian la condición de inmigrante con desventajas en el plano educativo, el aporte de los extranjeros fue decisivo para asegurarle a la Argentina el descenso más veloz del analfabetismo de América Latina en el largo siglo XIX. Los inmigrantes que arribaron al país poseían, en promedio, competencias educativas superiores a las de la población de las naciones de las que partieron, pero también a las de la sociedad que los recibió de este lado del Atlántico. Así, hacia 1914, el alto porcentaje de alfabetizados registrado entre los inmigrantes alemanes (91%), españoles (70%), austrohúngaros (70%), franceses (84%) e ingleses (92%) ayudó a empujar la tasa de alfabetización nacional al 65%. Este fenómeno tuvo asimismo un fuerte impacto intergeneracional, ya que, en el país adoptivo, estos inmigrantes fundaron hogares en los que el dominio del alfabeto ya era un capital incorporado que legaron a sus hijos.

Este panorama terminó de delinear las dos grandes geografías del analfabetismo argentino. Por un lado, estaban los distritos modernos de la región pampeana, y en particular sus grandes ciudades, caracterizados por elevadas tasas de alfabetización. Aquí, la superior calidad de la oferta educativa interactuó con una sociedad ávida de ese servicio, provisto tanto desde el Estado como desde la sociedad. Por el otro lado, encontramos a las provincias del interior, y en particular a las comarcas rurales, pobres en oferta educativa y con porcentajes de iletrados mucho más elevados que las del país urbano y pampeano que estaba siendo renovado al calor de la expansión exportadora y la llegada de inmigrantes europeos.

Estos fueron los parámetros entre los que se desplegó el esfuerzo alfabetizador estatal, que fue creciendo en importancia desde los años de holgura fiscal de la década de 1880 y, sobre todo, desde comienzos del siglo XX. La expansión había comenzado antes pero, en la medida en que la provisión de educación elemental dependía de los estados provinciales, tendió a reflejar la gran desigualdad de recursos con que contaban estas administraciones. Un régimen de subsidios del Estado federal morigeró esas diferencias, al punto de que distritos como La Rioja llegaron a tener la totalidad de sus escuelas elementales financiadas con fondos centrales. Tras la sanción de la Ley N° 1420, esos recursos también fueron utilizados para crear institutos de formación docente que elevaron la calidad de la oferta educativa.

Mucho mayor impacto tuvo la Ley N° 4874 –conocida como ley Láinez– de 1905. Desde entonces, el Estado central asumió la responsabilidad de proveer cuatro años de educación elemental en distritos desfavorecidos ubicados fuera de la jurisdicción federal. Las 291 escuelas Láinez existentes en las provincias en 1906 pasaron a ser 971 en 1910 y 3.527 en 1933, cuando llegaron a representar cerca de un tercio de las escuelas del país. Pieza central del proyecto educador estatal, estas escuelas iniciales contribuyeron a una sensible caída del analfabetismo en esa Argentina más pobre y atrasada. Gracias a ellas, hacia 1914 las provincias del interior podían exhibir niveles de alfabetismo que rondaban el 50%, similares a los promedios nacionales de países de la periferia europea, como Italia, Grecia o España, y superiores a los de Rusia o Portugal. A la luz de estos datos, la brecha educativa entre las dos Argentinas parecía comenzar a cerrarse.

El Censo Escolar de 1943 ofreció nuevas razones para el optimismo, ya que en los veintiún años transcurridos desde la medición nacional anterior el porcenta-

je de iletrados había disminuido del 35% al 16%. Ello confirmaba a la Argentina como el país menos analfabeto de América Latina, a considerable distancia de Chile (27%) o Cuba (39%) y, por supuesto, de Brasil o México, cuyas tasas de analfabetismo eran superiores a las que nuestro país tenía en 1895. Más aún, los expertos podían mirar el futuro con entusiasmo porque ese censo –el primero que ofreció información sobre iletrados por grupos de edad– mostraba que el problema se concentraba entre los mayores de 50 años: en ese sector, la tasa de analfabetos alcanzaba el 30%. Entre los jóvenes de 14 a 21 años, en cambio, el porcentaje apenas llegaba al 7,6%. El mero paso del tiempo, pues, eliminaría a las cohortes que no habían conocido las aulas, confinando el analfabetismo al pasado. Todavía restaba librar una batalla para educar a un número relativamente reducido de niños, casi todos ellos provenientes de hogares rurales y de distritos pobres, que no concurrían regularmente a la escuela. Pero a comienzos de la década de 1940, tanto el analfabetismo como la problemática central de la educación popular ya pertenecían al pasado.

En efecto, poco tiempo después, el censo de 1947 mencionaba los «ininterrumpidos progresos» y los resultados «altamente satisfactorios» alcanzados por el programa alfabetizador a lo largo de varias décadas (la cifra de analfabetismo era entonces del 13,6%). En este punto, pues, el peronismo –siempre afecto a impugnar la herencia del pasado– reconoció la valiosa experiencia de educación popular de la era liberal. En esos años, sin embargo, el problema comenzó a concebirse de otro modo. La supervivencia de núcleos de analfabetismo dejó de explicarse ante todo por las limitaciones de la oferta educativa. Tanto en la discusión pública como en el debate entre especialistas, el analfabetismo apareció cada vez más subsumido dentro de otras problemáticas asociadas con la pobreza rural y la marginación social, concebidas como los verdaderos causantes de la supervivencia de esos focos iletrados.

Encuadrar el problema de este modo trajo como resultado la erosión de la confianza en que el progreso educativo convertía al analfabetismo en una rémora del pasado. En el tercer cuarto del siglo, además, el retroceso del analfabetismo se hizo más lento, tanto en términos absolutos como en la comparación internacional (entre 1960 y 1980, solo cayó del 8,5% al 6,1%). El humor pesimista que se impuso en los diagnósticos elaborados en esos años no solo reflejó la resistencia de esos enclaves iletrados, sino también la creciente conciencia de que su origen estaba directamente asociado con las fracturas sociales de un país de *performance* socioeconómica cada vez más decepcionante que, además, veía menguar su confianza en el futuro. La respuesta estatal ante este panorama preocupante fue la puesta en marcha de programas educativos más focalizados –en particular, dirigidos a la educación de adultos–, que cobraron cierta envergadura en el ciclo democrático inaugurado en 1983. En 1984 nació el Plan Nacional de Alfabetización, seguido por otras iniciativas que se prolongan hasta el presente. En el curso de cuatro décadas, su resultado ha sido la eliminación casi completa de este cruel obstáculo para el desarrollo social y personal.

En la actualidad, el analfabetismo argentino (2,6% en 2001; 1,9% en 2015) es el tercero más bajo de América Latina, detrás del cubano y el uruguayo. Su casi total supresión, sin embargo, invita a los especialistas a una cauta celebración,

toda vez que la significación de este objetivo como uno de los puntos de llegada de la educación popular ha venido perdiendo relevancia en las últimas décadas, y no solo debido a la creciente importancia asignada al acceso de las mayorías a niveles superiores del sistema educativo. Desde los años setenta comenzó a establecerse una distinción entre el analfabetismo absoluto y el funcional, que los vertiginosos cambios tecnológicos y sociales experimentados por las sociedades contemporáneas han vuelto cada vez más importante. Las destrezas asociadas a esta segunda forma de alfabetización ya no se limitan a la capacidad para realizar las operaciones elementales de lectura, escritura y cálculo que por largo tiempo definieron este concepto. Más bien, se refieren a las competencias necesarias para interactuar de manera autónoma y creativa con el entorno, lo que requiere el dominio de distintos lenguajes y códigos de comunicación. Aun cuando la verdadera magnitud de este analfabetismo funcional no resulta tan sencilla de estimar –toda vez que su definición comprende aspectos cualitativos difíciles de ponderar–, no hay duda de que en nuestros días la cuestión del analfabetismo aparece resignificada y, en alguna medida, potenciada. La eliminación de las formas tradicionales del analfabetismo, pues, no supone la desaparición de una serie de interrogantes sobre la capacidad de amplios sectores de la población para enfrentar los desafíos ciudadanos de nuestro tiempo.

REFERENCIAS

Bunge, Alejandro E.

1940 «La educación en la Argentina», en *id.*, *Una nueva Argentina*, Buenos Aires, Kraft.

Campobassi, Juan José

1944 «El analfabetismo en la Argentina», en *El Monitor de la Educación Común*, vol. 63, n° 859, Buenos Aires, pp. 10-32. Disponible en: <<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/99070?show=full>> [fecha de consulta: 4 de marzo de 2019].

Hora, Roy

2010 *Historia económica de la Argentina en el siglo XIX*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Ministerio de Educación de la Nación

2000 «La educación de jóvenes y adultos. Estado de situación en la Argentina», Buenos Aires. Disponible en: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005338.pdf>> [fecha de consulta: 7 de julio de 2018].

Nelson, Ernesto

1939 *El analfabetismo en la República Argentina*, Santa Fe, Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral, Imprenta de la Universidad.

Newland, Carlos

1992 *Buenos Aires no es pampa. La educación elemental porteña, 1820-1860*, Buenos Aires, GEL.

Salvatore, Ricardo

- 2016 «Burocracias expertas y exitosas en Argentina: Los casos de educación primaria y salud pública (1870-1930)», en *Estudios Sociales del Estado*, vol. 2, n° 3, pp. 22-64.

Archivo

JOSÉ BUSTAMANTE VISMARA

LOS ARCHIVOS SON ESPACIOS de resguardo de documentos ligados a una actividad humana o institución. Su gestión debería estar a cargo de profesionales competentes, capaces de administrar aspectos relacionados con la clasificación, el mantenimiento, la difusión y la puesta en valor de su patrimonio. En las instituciones educativas, el acervo es rico pero, usualmente, descuidado. Por decirlo de otra manera, todas las escuelas tienen «papeles», pero pocas han llevado adelante políticas de preservación documental de la documentación histórica.

La catalogación archivística divide los acervos en *administrativo*, *intermedio* e *histórico*, según el uso y la antigüedad de la documentación. Los directivos, secretarios o bibliotecarios de las escuelas suelen tener algún control del archivo administrativo y, quizá, del intermedio; pero la documentación histórica no encuentra quien la resguarde.

Mientras que las bibliotecas escolares han tenido presencia desde mediados del siglo XIX, los archivos no han tenido un lugar significativo en las instituciones educativas. No obstante, desde hace décadas el valor de ese patrimonio es reconocido en la Argentina. Un artículo publicado en 1932 en *El Monitor de la Educación Común* se titula «El archivo escolar y la escuela activa». Su autor, el español Julio Sánchez López, destacaba la riqueza de aprendizajes que se podrían generar con la puesta en valor de las cosas que les interesaban a los niños. En su explicación, Sánchez López les otorgaba valor a los recortes o fragmentos que podrían hallarse en la cartera o en el bolsillo de un niño. Al compás de las propuestas de la escuela activa, su énfasis estaba puesto en el uso y no en el valor que en sí mismos tendrían esos textos u objetos. Así, sugería incorporar al acervo fragmentos de revistas, tuercas, semillas, etcétera. Aunque pudo haber habido algunos esfuerzos en la Argentina por desarrollar propuestas como esas —el del museo pedagógico de Rosario Vera Peñaloza, por ejemplo—, el asunto no se tornó una preocupación generalizada ni formal para las autoridades educativas.

Este panorama buscó ser alterado a principios de este siglo XXI. En el año 2007, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación puso en marcha programas y proyectos sobre archivos y museos escolares (Resoluciones N° 1422 y 717). Estos, bajo la coordinación de la Biblioteca Nacional del Maestro

de ese Ministerio, darían lugar al programa denominado Memoria e Historia de la Educación Argentina (MHedAr), que tiene entre sus propósitos darle forma a una Red Nacional de Archivos Escolares. Desde allí –y en el marco de la Ley N° 26917 (2014) sobre el Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares y Unidades de Información Educativas–, se han articulado esfuerzos y programas de distintas jurisdicciones.

Entre las ricas experiencias que pueden mencionarse, cabe referir los trabajos realizados en la jurisdicción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a través del programa Huellas de la Escuela, o bien las intervenciones en la Escuela Normal de Quilmes, en el Colegio Ward de Ramos Mejía, o en torno a la ya desaparecida Escuela Normal de Viedma. Junto a estas intervenciones, existen acervos documentales que centralizan material (además del Archivo General de la Nación o de los archivos históricos provinciales, algunas universidades nacionales han comenzado a facilitar el acceso a sus archivos). No obstante estas referencias, en líneas generales el diagnóstico que puede trazarse sobre el vínculo entre educación y preservación del patrimonio documental arroja un menguado panorama.

REFERENCIAS

Mastropierro, María del Carmen

2013 *Archivos escolares. Gestión archivística*, Buenos Aires, Alfagrama.

Menezes, Maria Cristina (org.)

2016 *Desafíos Iberoamericanos: o Patrimônio Histórico-Educativo em Rede*, San Pablo, CME/FEUSP.

Programa Memoria e Historia de la Educación Argentina
(MHedAr-BNM)

s/f Disponible en: <<http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/index.php>> [fecha de consulta: 7 de julio de 2018].

Sánchez López, Julio

1932 «El archivo escolar y la escuela activa», en *El Monitor de la Educación Común*, año LII, n° 719, Buenos Aires, pp. 58-64. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109534/Monitor_9999.pdf?sequence=1> [fecha de consulta: 4 de marzo de 2019].

Arquitectura

CLAUDIA SHMIDT

LAS TRES PREMISAS PRINCIPALES que marcaron el carácter de las arquitecturas para la enseñanza se encontraban formuladas tempranamente en *La educación popular* de Sarmiento (2011): la disposición en aulas con pupitres individuales – unidades espaciales repetibles según los grados de aprendizaje–; la atención a la higiene a través de las dimensiones apropiadas de los ventanales –iluminación, ventilación, asoleamiento–; y también cierto «lujo de decoración». Además del intelecto, había que formar el físico y el gusto, aunque solo décadas más tarde fue posible poner aquellas ideas en práctica. Con la apertura de un período de paz institucional a partir de 1880, la educación se convirtió en una cuestión de Estado y la arquitectura escolar se impuso como prioridad en la agenda pública. El Consejo Nacional de Educación (CNE), creado en 1881, tuvo a su cargo la elaboración de los criterios para el proyecto y construcción de las escuelas primarias hasta su disolución como organismo a mediados del siglo XX. Su injerencia alcanzaba la Capital Federal y los territorios nacionales, pero las reglamentaciones también debían ser aplicadas por los gobiernos provinciales.

Los primeros edificios realizados por el CNE, denominados escuelas-palacio, (Imagen 1) estaban compuestos por un sector jerárquico en la entrada. Allí se encontraban la dirección, el museo escolar, la biblioteca y un vestíbulo que distribuía el acceso a las aulas, agrupadas a modo de islas y rodeadas por un pasillo de aireación descubierto (Imagen 2). La posibilidad de una guerra con Chile, hacia 1898, definió un nuevo protagonismo del patio. En sintonía con la formación de los «batallones escolares» –un entrenamiento físico-corporal para la «defensa de la patria», que se brindaba a los niños en las escuelas–, sus medidas se ampliaron. De esta manera, además de constituir un reservorio de aire renovable, el patio fue el lugar elegido para la práctica de la gimnasia y la recreación, e, incluso, se convirtió en el ámbito de reunión conmemorativa de todos los miembros de la institución.

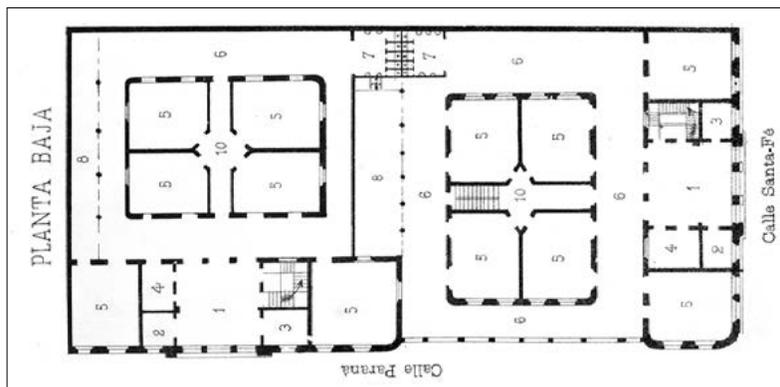
Las primeras normativas impartidas por el CNE ya establecían que las escuelas rurales debían mantener una austeridad extrema, sin ornamentos, y construirse con materiales nobles, durables y preferentemente disponibles en el lugar –una característica que se prolongó por décadas en la legislación escolar–.

1. CNE. Escuela Petronila Rodríguez, Buenos Aires, 1882.



Fuente: Álbum Boote IAA (Instituto de Arte Americano, FADU, UBA).

2. CNE. Escuela Onésimo Leguizamón, Buenos Aires, 1886.



Fuente: Grementieri, Fabio y Shmidt, Claudia, *Arquitectura, educación y patrimonio. Argentina, 1600-1975*, Buenos Aires, Pamplatina, 2010.

En cambio, aquellas emplazadas en ciudades, por su carácter cívico, actuaban como máquinas modernas de urbanización (Imágenes 3 y 4).

Durante la primera mitad del siglo XX, las nuevas pedagogías del escolanovismo y la escuela activa imprimieron a los edificios escolares un cambio en las proporciones de las partes y el agregado de áreas. Anchas galerías y el patio cubierto o salón de usos múltiples (SUM) articulaban las aulas con el resto de los espacios. Si bien la mayor flexibilidad se registraba en los jardines de infantes, con el mobiliario montessoriano, en las escuelas primarias se fueron incorporando

3. Molina Civit y Giré. Escuela del Centenario, Santiago del Estero, 1913.



Fuente: CeDIAP - AABE.

4. CNE. Instituto Bernasconi, Buenos Aires, 1919.

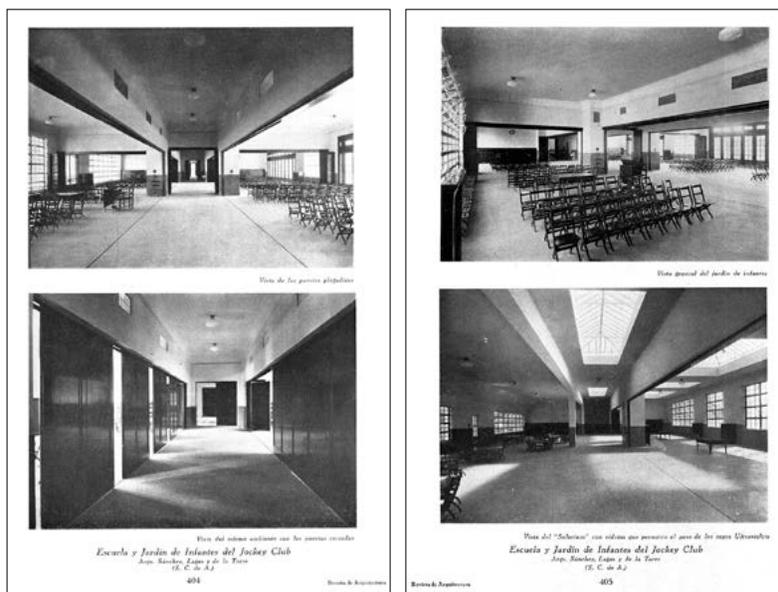


Fuente: CeDIAP - AABE.

cerramientos corredizos, biombos y cambios de revestimientos que permitían variar los recintos de acuerdo con las actividades (Imágenes 5 y 6).

Hacia mediados del siglo XX, el CNE perdió su autarquía y fue alojado dentro de diferentes reparticiones (Imágenes 7 y 7a). Igualmente, la arquitectura escolar mantuvo un alto nivel de realización o concreción. El último gran cambio en la relación entre pedagogía y arquitectura tuvo lugar durante la década de 1960 y fue llevado a cabo por un grupo de investigadores pedagogos y arquitectos que conformaron distintos equipos dentro de la administración pública. Algunos de

5 y 6. Sánchez, Lagos, de la Torre, Escuela Granaderos de San Martín, Buenos Aires, 1929.



Fuente: *Revista de Arquitectura*, Año XV, n° 103, pp. 26-27.

ellos participaron de Construcciones Escolares para América Latina (Conescal), un organismo dependiente de la Unesco que elaboró, para los países en desarrollo, normativas surgidas de las experiencias de la segunda posguerra en Gran Bretaña y Estados Unidos, y promovidas por la Ford Foundation a través del Educational Facilities Laboratory, creado en 1958. De allí surgió la consigna de realizar «escuelas sin muros». Esta idea, basada en una pedagogía que reemplazaba al maestro con el instructor y se centraba en el proceso de aprendizaje del alumno por medio de métodos experimentales y de investigación, implicaba, a su vez, la flexibilidad máxima de los espacios y un mobiliario de nuevo tipo (Imagen 8). Siguiendo estos conceptos, en la Argentina, el grupo de investigadores diseñó el sistema Módulo 67 –de construcciones escolares–, del cual derivó el Código Rector de Arquitectura Escolar (1972). La combinación de unidades de 7,20 x 7,20m, construibles con estructuras estandarizadas de hormigón armado y divisiones de vidrio y mampostería, constituyó una matriz renovadora. La alternancia de actividades entre las aulas comunes y las especiales y la transformación en SUM no solo del salón de actos sino también de talleres, gimnasios o laboratorios imprimió, junto con los cambios pedagógicos en el currículo, una dinámica escolar inédita.

Sin embargo, aún persiste en la Argentina una fuerte impronta del aula entendida como tipología de organización formal de un número de alumnos con posiciones individualizadas, materializadas por el pupitre y una implícita ubicación frontal que otorga al maestro una representación jerárquica direccional.

**7 y 7a. MOP. Provincia de Mendoza. Escuela Videla Correas.
Mendoza, 1935.**



Fuente: Fabio Grementieri.

**8. Juan Manuel Borthagaray. Escuela Della Penna.
Buenos Aires, 1964.**



Fuente: Fabio Grementieri.

Las escuelas construidas en las últimas décadas, si bien incorporan facilidades para dispositivos tecnológicos –equipamientos digitales, salas multifuncionales, espacios para artes, talleres, huertas o terrazas y expansiones diversas–, mantienen las trazas del siglo XX.

En el siglo XXI, la demanda de un proceso de aprendizaje en movimiento, una corporalidad más libre, la variación en la organización cronológica, el uso

de TIC y la formación permanente ponen a prueba los límites de la flexibilidad de un valioso patrimonio existente pero, sobre todo, requieren de una arquitectura escolar propositiva respecto de la educación por venir.

REFERENCIAS

Cattaneo, Daniela A.

- 2015 *La arquitectura escolar como instrumento del Estado. Contrapuntos Nación-provincias en la década de 1930*, Rosario, UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario-Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño. Disponible en: <http://www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2015/11/tesis_cattaneo.pdf> [fecha de consulta: 7 de julio de 2018].

Espinoza, Lucía

- 2005 *Arquitectura escolar y Estado moderno. Santa Fe 1900-1943*, colección Polis Científica 6, Santa Fe, Ediciones UNL.

Fiorito, Mariana

- 2016 *Diseño integral como política estatal. Arquitecturas para la enseñanza media. Argentina, 1934-1944*, Rosario, Prohistoria Ediciones.

Grementieri, Fabio y Shmidt, Claudia

- 2010 *Arquitectura, educación y patrimonio. Argentina, 1600-1975*, Buenos Aires, Pamplatina.

Sarmiento, Domingo F.

- 2011 *La educación popular*, presentación de Juan Carlos Tedesco e Ivana Zacarías, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria.

Shmidt, Claudia

- 2012 *Palacios sin reyes. Arquitectura pública para la capital permanente. Buenos Aires, 1880-1890*, Rosario, Prohistoria Ediciones.

Asociaciones y sindicatos

ADRIÁN ASCOLANI

EL GREMIALISMO DOCENTE ha sido una modalidad de acción colectiva que procuró el bienestar de un sector del asalariado, apoyándose en un aparato institucional propio. Comprende diferentes expresiones históricas porque se originó como un asociacionismo profesional de educadores que progresivamente asumió características sindicales, incorporando más tarde a otros trabajadores del sistema educativo. Por tratarse de un sindicalismo de base, constituido en forma autónoma con respecto al movimiento obrero, sus organizaciones fijaron lógicas propias en cuanto a principios, estrategias y tácticas. De tal modo, se desarrolló sin afinidad ni vínculo directo con las centrales sindicales de los asalariados hasta la década de 1970, cuando, debido a la creciente proletarización de los educadores, comenzó a generalizarse la percepción de pertenencia a un mismo colectivo.

Esa particularidad de origen derivaba del perfil de sus asociados; no obstante, sus entidades gremiales establecieron objetivos colectivos que superaron la debilidad y pasividad estructural de sus bases. En la identidad de los docentes pesaron los mandatos sociales de la formación normalista, así como su habitual pertenencia a estratos sociales medios, con un capital cultural compartido, y el carácter femenino predominante del sector, dado que se había naturalizado la concepción acerca del trabajo docente como un servicio público cargado de una responsabilidad social con respecto a la niñez y al futuro colectivo. La relativa autonomía técnica de los docentes generó un autoconvencimiento de que constituían un particular tipo de profesionales, cuya función social era reconocida por el Estado y por la sociedad, aunque esto no se reflejara en las remuneraciones. Atendiendo a estas consideraciones, es posible trazar la siguiente caracterización de la organización y acción colectiva de los docentes:

- a) *Asociacionismo normalista y profesoral*: los inicios del asociacionismo con objetivos gremiales corresponden a las dos últimas décadas del siglo XIX. Este es una extensión de la sociabilidad de las escuelas normales, con algunas expresiones de mutualismo. La Asociación Nacional de Educación, creada en 1886, fue la entidad más relevante de este momento inicial y, posteriormente,

lo fue la Asociación Nacional del Profesorado, constituida en 1903, al igual que los numerosos círculos y asociaciones locales de maestros. La característica principal del asociacionismo fue la identificación con los funcionarios públicos y con el sacerdocio laico de la difusión de la cultura escolar y letrada. En cuanto a sus prácticas y sus peticiones ante poderes públicos, estas asociaciones se asemejaban a las corporaciones profesionales.

- b) *Sindicalismo docente contestatario*: En forma casi paralela al asociacionismo, pero como resultado de la influencia libertaria transmitida por los difusores de la educación racionalista, surgió, en 1911, la Liga Nacional de Maestros, que adoptó un discurso sindical clasista, antiestatista y anticlerical. Sus objetivos fueron difundir la conciencia sindical entre los docentes con respecto a su subordinación al Estado o al empresariado empleador, asumiendo su protagonismo como vanguardia intelectual del proletariado en el proceso de la revolución social, para lo cual era necesaria la creación de sociedades de resistencia que se enfrentaran a estos actores mediante la acción directa. Su influencia se limitó a un sector del magisterio primario de la ciudad de Buenos Aires, y generó un conato de huelga en 1912. No obstante, logró tener una incidencia ideológica más amplia, que se manifestó en 1919 con la creación de la Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe y el desencadenamiento de la huelga de maestros de Mendoza, que reclamaban el pago de salarios adeudados.
- c) *Gremialismo docente legalista*: las asociaciones locales del magisterio de las principales ciudades del país, creadas bajo el modelo de asociacionismo, fueron asumiendo un carácter sindical luego de 1918, cuando efectuaron reclamos al gobierno por arbitrariedades de sus funcionarios o de las autoridades políticas en lo relativo al escalafón, concepto profesional, traslados, cesantías o jubilaciones. El principal referente fue la Confederación Nacional de Maestros, organización capitalina de segundo grado, creada en 1916, que logró incorporar asociaciones del interior del país. Un rol similar, aunque de menor relevancia, tuvo la Federación de Maestros y Profesores Católicos, en el ámbito de las instituciones privadas confesionales.
- d) *Gremialismo docente reformista*: surgió como reorientación de las asociaciones existentes luego de 1918, en respuesta a los prolongados atrasos en el pago de salarios. Esta última situación suscitó un discreto acercamiento ideológico con las centrales sindicales de tendencia anarquista y sindicalista revolucionaria, incluso con apoyos solidarios. Haciendo uso de la acción directa, en 1921 los maestros santafesinos debieron enfrentar la férrea hostilidad del gobierno provincial –tal como había ocurrido en Mendoza–, que concebía a los docentes como agentes estatales sin derecho a la huelga. En 1928, la Primera Convención Internacional de Maestros trazó un horizonte sindical y político, y permitió la constitución de la Internacional del Magisterio Americano, entidad de tercer grado que promovió la formación de asociaciones locales y de las federaciones de Santa Fe, de Tucumán y del territorio nacional de La Pampa. El golpe militar de 1930 diluyó los discursos de izquierda o libertarios, y las federaciones provinciales confluyeron con la Confederación Nacional de Maestros en el Frente Único del Magisterio. En 1943, este fue sucedido por la Unión

- Argentina del Magisterio, de alcance verdaderamente nacional. Este segmento sindical fue el más cercano a la renovación pedagógica vinculada a la escuela activa, con lo cual conservó la práctica de la difusión pedagógica y cultural como un elemento relevante para el cambio educativo y social (Ascolani, 1999).
- e) *Sindicalismo docente estatizado*: con el antecedente de la regulación gremial docente ocurrida en la provincia de Santa Fe en 1934, el gobierno nacional de facto dictó en 1945 la Ley de Asociaciones Profesionales, que reconocía al sindicato más representativo por rama como entidad autorizada para entablar negociaciones con los empresarios y el Estado, a fin de generar un sindicalismo controlado que desplazara al preexistente. Las entidades docentes creadas de este modo tuvieron un papel intenso en la negociación de salarios mínimos, bonificaciones y estabilidad, y durante el gobierno del general Perón se las consideró intermediarias entre sus afiliados y el Estado. Con esta lógica fue creada, en 1950, la Agremiación del Docente Argentino, adherida a la Confederación General del Trabajo. Esta, en 1953, fue suprimida y sustituida por la Unión de Docentes Argentinos, integrada por asociaciones de todas las ramas de la enseñanza, que se incorporó a la Confederación General de Profesionales y se ajustó a la doctrina nacional justicialista. En 1954, el gobierno decretó el Estatuto del Docente del General Perón con el fin de regular en forma intensa la carrera docente y las remuneraciones (Gindin, 2008).
- f) *Sindicalismo docente confederativo*: la caída del gobierno peronista significó la disolución o reconversión de sus sindicatos afines y la rehabilitación de la dirigencia gremial que había sido desplazada. Esta presionó, mediante prolongadas huelgas en las provincias de Santa Fe, Buenos Aires y Tucumán, por el aumento de salarios y por la consolidación de una carrera docente que impidiera la injerencia partidista en la educación. La sanción de la Ley de Estatuto del Docente (1958) buscó dar respuesta a estos problemas y reguló la carrera docente de modo integral, aunque sin resolver las discrepancias salariales. La particularidad de esta etapa es la constitución de comisiones intersindicales, federaciones y «nucleamientos», con el propósito de lograr la unidad sindical docente. Su resultado fue la creación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (Ctera) en 1973, luego de un período de sucesivas huelgas iniciado en 1969. Las metas de la nueva entidad eran la defensa del salario real, el cumplimiento del Estatuto del Docente en lo referido a índices salariales y jubilaciones, y la supresión total de la reforma del sistema educativo iniciada en 1970 (Vázquez y Balduzzi, 2000). Paralizada y reprimida por la dictadura iniciada en 1976, la Ctera y sus organizaciones retomaron en 1982 estos objetivos, sumados a la participación democrática, la renovación de las leyes educativas y la recomposición salarial. Así, se dio lugar a un ciclo de largas huelgas que culminó, en 1988, con la multitudinaria *Marcha Blanca* desde las provincias hasta Capital Federal.
- g) *Sindicalismo docente frentista y de autogestión*: en respuesta a los planes económicos neoliberales, especialmente al del decenio 1992-2002 que fue marco de aplicación de la transferencia de escuelas secundarias a las provincias y de la Ley Federal de Educación (1993), la Ctera y las entidades adheridas adoptaron una posición de confrontación con las políticas estatales,

orientándose a la protesta política en concurrencia con otros sectores afectados por el ajuste estatal y la flexibilización laboral. La crisis de 2001 dio impulso a la participación de las bases en movimientos de docentes autoconvocados que fueron diluyéndose a medida que, en los años siguientes, se fueron recomponiendo los salarios reales y las condiciones materiales del trabajo docente. En el período abierto desde 2002, las situaciones provinciales tomaron protagonismo y se desvaneció el escenario nacional de la protesta social de la década anterior. En 2005, en veinte provincias hubo huelgas por motivos salariales y esto condujo a que Ctera también convocara al paro nacional por el financiamiento educativo, aunque manteniendo sus buenas relaciones con el gobierno peronista. Desde 2006 a 2009 hubo 763 medidas de fuerza: la mitad de ellas paros, seguidas por movilizaciones y luego por toma de establecimientos. La mitad del total de estas medidas se debieron a reclamos salariales (Chiappe y Spaltenberg, 2010). La provincia de Buenos Aires fue la que tuvo mayor cantidad de conflictos y el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (Suteba) fue el más activo. Si se lo analiza en particular, se advierte que en él hubo disensos internos por motivos ideológicos, por críticas a la conducción, o bien por los acercamientos de la dirigencia al gobierno peronista, que partieron de los llamados «sutebas recuperados», defensores de una línea de acción antiburocrática, clasista y combativa que mantiene metas afines a los autoconvocados de la década anterior, aunque este no deja de ser un fenómeno focalizado.

REFERENCIAS

Ascolani, Adrián

- 1999 «¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916-1943)», en *Historia de la Educación. Anuario*, n° 2, Buenos Aires, pp. 87-102.

Chiappe, Mercedes y Spaltenberg, Ricardo

- 2010 «Una aproximación a los conflictos laborales del sector docente en Argentina durante el período 2006-2009», *Seminário Internacional da Rede ASTE*, Río de Janeiro, 22 y 23 de abril.

Gindin, Julián

- 2008 «Sindicalismo docente en México, Brasil y Argentina. Una hipótesis explicativa de su estructuración diferenciada», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, n° 37, México, pp. 351-375.

Vázquez, Silvia y Balduzzi, Juan

- 2000 *De apóstoles a trabajadores. Historia de las luchas sindicales docentes, 1957-1973*, Buenos Aires, Ctera.

Auxiliares

EVA MARA PETITTI

SON LOS ENCARGADOS de contribuir al funcionamiento de las instituciones educativas y de los servicios de la educación: porteros, cocineros y ayudantes de cocina. En el caso de los primeros, además del barrido y aseo de las aulas y patios, realizaban viajes a los Consejos Escolares y acarreo de muebles y útiles. Al igual que los maestros, directivos, familias, alumnos, administrativos y profesionales, los auxiliares forman parte de la comunidad educativa. Llama la atención la escasez de investigaciones sobre estos actores, aunque el hecho de que solo recientemente se haya legislado sobre ellos habla del lugar lateral que han tenido en las representaciones sociales.

Sus derechos y obligaciones se encuentran regulados en los estatutos provinciales o municipales. Los requisitos para su designación han ido variando con el tiempo. Si se toma el ejemplo de la provincia de Buenos Aires, hasta 1930 el salario de los porteros estuvo incluido en los gastos de mantenimiento escolar. Según establecía el reglamento de 1944, debía designarse un portero cada doce secciones. Los requisitos para ocupar ese cargo eran: ser mayor de 18 años, saber leer y escribir y presentar certificados de buena salud y conducta. Para ese entonces su paga estaba entre un 5 y un 10% por debajo del salario básico de un docente.

Al menos hasta la década del sesenta, la creación de nuevos puestos en esta función constituyó un reclamo, ya que en gran parte de los establecimientos –sobre todo en aquellos ubicados en áreas rurales– eran las maestras quienes debían encargarse de mantener la limpieza. A pesar de que durante los años del primer peronismo su número experimentó un importante crecimiento –al igual que el del resto de la administración estatal–, las asociaciones gremiales docentes continuaron solicitando bonificaciones a maestros rurales de las escuelas que no contaban con auxiliares, así como partidas para porteros suplentes. La situación a nivel nacional se planteaba en los mismos términos, tal como se deduce de los reclamos publicados en 1957 por la revista *La Obra*. Allí se expresaba que, si bien el personal de servicio siempre había sido poco numeroso, en esos momentos era «realmente insuficiente».

Hasta fines del siglo XX, los auxiliares se encontraban apenas mencionados en los reglamentos de escuelas, y el intento de incorporarlos al estatuto docen-

te durante el primer peronismo fue fallido. Recién en 1988, en la provincia de Buenos Aires se sancionó la Resolución N° 3363, que regulaba su designación y sus funciones. Esta fue modificada en 1991, 1995 y 2002. A partir de esa última modificación, quedaron prohibidas tareas tales como realizar mandados particulares fuera del establecimiento o permanecer en la institución más allá del horario establecido. De todas formas, a comienzos de 2016 entró en vigencia la Resolución N° 2066, que reemplazó la de 1988 y sus modificaciones. El principal objetivo de este nuevo reglamento fue eliminar la sobrecarga de trabajo.

REFERENCIAS

Petitti, Eva Mara

2014 *La educación primaria durante el peronismo. La experiencia de la provincia de Buenos Aires (1946-1955)*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Resolución N° 3363, 28 de mayo de 1988

Disponible en: <<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionderecursoshumanos/discapacidad/marconormativo/res3363-88.pdf>> [fecha de consulta: 17 de mayo de 2018].

Resolución N° 2066, 20 de octubre de 2015

Disponible en: <<http://www.upcnba.org/images/stories/gremiales/resolucion2066-15.pdf>> [fecha de consulta: 17 de mayo de 2018].

Biblioteca

LEDA GARCÍA

LA PROPUESTA DEL Manifiesto de la Unesco de 1999 define a la biblioteca escolar como «el recurso educativo que permite a los alumnos y al personal escolar convertirse en usuarios efectivos de ideas y de información, cualesquiera sean los formatos y medios». Es una biblioteca que depende de un establecimiento de enseñanza de categoría menor que la terciaria y es puesta al servicio de profesores y alumnos. Los fondos de las bibliotecas escolares estuvieron compuestos por materiales que sostenían y complementaban los programas de estudios: textos pedagógicos y didácticos; textos escolares; publicaciones periódicas infantiles, pedagógicas y de divulgación científica; obras de referencia; mapas y láminas; y un porcentaje importante de literatura adecuada a la edad de los lectores. En la segunda mitad del siglo XX, se agregaron a sus colecciones materiales audiovisuales. Actualmente, la disponibilidad de recursos tecnológicos y la profesionalización de recursos humanos modificaron servicios y acervos, y la biblioteca escolar dejó de ser un simple complemento de programas escolares y fomento de la lectura para convertirse en un aliado estratégico en el cambio de paradigmas educacionales.

En el territorio argentino, las bibliotecas establecidas en colegios fundados por órdenes religiosas –sobre todo jesuitas– en los siglos XVII y XVIII pueden reconocerse como remotos antecedentes. Fueron importantes la del Colegio de Montserrat y la del Colegio de San Carlos. La Escuela de Matemática, creada por Belgrano en 1799, contó con una biblioteca para los alumnos. En 1848 se fundó el Colegio del Paraná y se promovió para él una biblioteca enciclopédica que, luego del cierre de la institución, fue trasladada al Colegio de Concepción del Uruguay.

Ya en el Congreso Pedagógico Sudamericano, realizado en Buenos Aires en 1882, se manifestó que todas las escuelas preparatorias deberían contar con una biblioteca dotada de no menos de cien volúmenes «amenos e instructivos». El propio Sarmiento, en los considerandos de la Ley N° 419 de protección a las bibliotecas populares (1870), asegura que las bibliotecas escolares «viven y complementan la escuela», auxilian al maestro e incentivan la curiosidad del niño.

En julio de 1884 se aprobó la Ley N° 1420 de Educación Común. En su artículo 57 del Capítulo VI, establece las funciones del Consejo Nacional de Educación y

ordena, entre ellas, «promover y auxiliar la formación de bibliotecas populares y de maestros, lo mismo que las asociaciones y publicaciones cooperativas de la educación común». Son muchos los docentes que participaron en la creación de bibliotecas populares. En el Artículo 66 de la ley antes referida, además, se disponía el establecimiento de una «biblioteca pública para maestros», hoy Biblioteca Nacional del Maestro. En cuanto al financiamiento de bibliotecas escolares, la legislación no previó un presupuesto especial y adecuado para su organización y sostenimiento, aunque sí señalaba la obligatoriedad de proveer de libros a los alumnos que no pudieran adquirirlos.

La Ley N° 1420, vigente durante más de cien años, fue reemplazada en 1993 por la Ley Federal de Educación N° 24195. Esta ley no incorporó a la biblioteca escolar explícitamente, sin embargo, llegaron a las escuelas gran cantidad de libros, publicaciones periódicas y computadoras.

La Ley de Educación Nacional N° 26206, de 2007, en su Título VI, Capítulo I del Artículo 85, asegura que «se dotará a las escuelas de los recursos materiales necesarios para garantizar la educación de calidad» y, entre esos recursos, incluye a la biblioteca. Asimismo, en su Artículo 91, expresa que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología «fortalecerá las bibliotecas escolares existentes y asegurará su creación y adecuado funcionamiento en aquellos establecimientos que carezcan de las mismas».

REFERENCIAS

García, Leda

2001 «El nuevo rol de la biblioteca escolar en la Sociedad de la Información», en *Ideas para crecer. Ensayos*, Santa Rosa, Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa.

IFLA/Unesco

1999 «School Library Manifiesto». Disponible en: <<https://www.ifla.org/ES/publications/ifla-unesco-school-library-manifiesto-1999>> [fecha de consulta: 17 de enero de 2019].

Libarona, Raquel y Suárez, Reinaldo J.

1974 «Bibliotecas escolares», en *El Monitor de la Educación*, vol. X, n° 943, Buenos Aires, pp. 73-86.

Burocracia educativa

ROBERTO MARENGO

LA BUROCRACIA EDUCATIVA ES UN SECTOR CONSTITUTIVO DEL ESTADO y forma parte de la Administración Pública de la nación y de las provincias. En el caso argentino, las prestaciones educativas dependen de las provincias que forman parte del Estado federal, y el Estado nacional es el garante de los derechos de la población a recibir la educación básica. Por eso, este último debe asegurar la coherencia de los resultados de las prestaciones en términos del cumplimiento de las leyes generales de educación y en el control de las titulaciones, cuya validez es certificada mediante normativas que indican los procedimientos burocráticos correspondientes.

Desde el punto de vista histórico, la burocracia educativa provincial antecedió a la nacional. En este sentido, se destaca el caso de la Provincia de Buenos Aires, que fue una referencia para el resto de las burocracias provinciales y la base sobre la cual se constituyó la burocracia educativa nacional. Debido a la acción protagónica de Sarmiento y de una serie de dirigentes políticos que compartían las ideas liberales de la época, en 1875 se sancionó la Ley N° 988 (Marengo, 1991).

Esta estructura antecedió a la sanción de la Ley N° 1420 de Educación Común, que, en 1884, se amplió a las gobernaciones de los territorios nacionales dependientes del Estado Nacional y promovió la misma organización en el resto de las provincias. Prontamente, cada provincia tuvo su propio consejo provincial de educación y una organización por distritos con sus propios consejos municipales.

En cuanto a sus competencias específicas, la burocracia educativa debe supervisar y vigilar el funcionamiento de las prestaciones de manera continua y con un horizonte temporal de mediano plazo, es decir, tiene que ocuparse del mantenimiento de una estructura estable. Esto se debe a que, una vez que se inicia a la población infantil en la escolaridad obligatoria, su inclusión en una serie de actividades programadas debe mantenerse en el tiempo que se establece esa obligación, que fue variando en diferentes momentos históricos. Por ejemplo, la Ley N° 1420, en su Artículo 2º, establecía la obligatoriedad de la educación primaria de toda la población comprendida entre los seis y los catorce años de edad. Esa educación se podía «cumplir en escuelas públicas, particulares o en los hogares de los niños» (Artículo 4º), y debía certificarse por medio

de documentos y exámenes. Este conjunto de prescripciones relacionadas con la obligatoriedad y la organización gradual puestas en términos temporales hizo que, durante ese lapso de tiempo, el Estado, como autoridad pública, debiera vigilar el funcionamiento de las instituciones educativas públicas y particulares, además de fiscalizar la enseñanza impartida por las familias que optaran por sostener la educación en los hogares. Estas diferencias en la forma de cumplimiento de la obligatoriedad se complejiza aún más con la variedad de tipos de organización que se ajustan a distintos factores geográficos y climáticos, así como a la naturaleza de las actividades laborales de una población que, en gran medida, no permanece estable en una localización durante el plazo estipulado. Esto requiere de una estructuración compleja que admita cierta diversidad y permita combinar las condiciones del contexto local con los lineamientos establecidos por los organismos centrales.

Existen dos temas centrales en la organización del sistema educativo: el financiamiento y el orden de autoridad. Antes de presentar estos temas, es necesario indicar que la obligatoriedad de la instrucción pública, bajo el régimen federal, tuvo como alcance el territorio nacional. Esto significaba que el gobierno centralizado de la educación, con sede en Buenos Aires, debía contemplar e incluir en su dirección las decisiones que tomaban los gobiernos provinciales, que retenían la autoridad directa sobre sus establecimientos y financiaban su funcionamiento. Sin embargo, los recursos financieros, en principio, no estaban disponibles en las provincias, lo que explica la sanción de la Ley N° 463 de Subvenciones Nacionales para asegurar la asistencia financiera nacional, que a su vez generó una nueva burocracia educativa en las provincias. La supervisión central, delegada en la figura del inspector nacional, informaba sistemáticamente sobre la aplicación de la subvención girada a la provincia y esos informes se hacían públicos. Así se gestó una burocracia con alcance en todo el territorio nacional que, a lo largo de los años, iba a complejizarse y expandirse al ritmo de la cobertura creciente de los servicios educativos (Marengo, 1991; Legarralde, 2007).

Las funciones del inspector fueron extensamente debatidas y posteriormente fijadas por la Ley N° 1420, en su Artículo 36. Las dos funciones principales corresponden a la actividad administrativa –control, sanción y producción de información– y a la actividad técnica pedagógica –orientación profesional, formación y capacitación de los maestros, y transmisión de ideas educativas– (Legarralde, 2007). La dependencia funcional de los inspectores nacionales, es decir, bajo qué autoridad actúan, a quién deben informar y cuáles son las facultades que se les delegan, fue abordada por varias normas en las que se entrecruzan los intereses nacionales y las atribuciones de los gobiernos provinciales. Un punto de partida lo estableció, en 1870, la Ley N° 463 de Subvenciones Nacionales, que fijó un subsidio por parte del Tesoro Nacional destinado al nombramiento de inspectores por parte de la provincia. Como contraprestación a este subsidio, el funcionario estaba obligado a brindar información estadística y a realizar inspecciones en los establecimientos. El detalle de las funciones queda posteriormente consagrado el Artículo 36 de la Ley N° 1420.

En lo que se refiere a la historia de la burocracia educativa, pueden identificarse varias etapas:

- a) *De organización*: tuvo su punto de convalidación en el ámbito nacional con la Ley N° 1420, que recogió la organización previa de la educación pública en las provincias e impulsó la estructuración burocrática central hasta 1943. La centralización/descentralización, la organización de un cuerpo burocrático con saberes específicos expresado en el cuerpo de inspectores y en la organización de la burocracia dependiente del Consejo Nacional de Educación (CNE), y el subsidio a las provincias serían temas recurrentes de la organización general.
- b) *De reorganización y especialización centralizada*: en este segundo período, que va desde 1943 hasta 1955, se produjo la estructuración del Ministerio de Educación como autoridad específica que concentraría en una única autoridad todos los niveles de enseñanza. Durante esta etapa, se produjo la expansión de la cobertura y la apertura de nuevas prestaciones, lo que modificó cualitativamente la administración de un sistema que procura, en el nivel primario, la universalización de la matriculación de los niños y que impulsa, en el nivel secundario, una mayor cobertura.
- c) *De diferenciación técnica centralizada y descentralización de las prestaciones*: esta tercera etapa, iniciada luego del golpe de Estado de 1955, cobró impulso durante el gobierno del presidente Arturo Frondizi, que terminó de estructurar en el nivel central las áreas técnicas pedagógicas. Durante su presidencia se produjeron los primeros intentos de transferencias de prestaciones nacionales a las autoridades provinciales. Los alcances de una autoridad nacional con prestaciones de nivel primario a cargo se vieron limitados debido a los procesos de provincialización de la mayoría de los territorios nacionales, que tuvieron lugar en el período anterior.
- d) *De transferencia y provincialización de las funciones técnicas y centralización de la inversión en bienes de capital*: la cuarta etapa se inicia con la recuperación de la democracia, aunque se registran antecedentes e intentos parciales durante las presidencias de Frondizi y Onganía. La administración de la educación en ese momento cuenta con tres grandes tipos de organismos diferenciados que componen la estructura burocrática: los destinados a las prestaciones (dirección técnica para impartir y supervisar la enseñanza), los técnicos pedagógicos (planificación, investigación, tecnología y estadística) y los de gestión de recursos (personal, presupuesto, contabilidad, edificación, jurídicos, control de gestión, organización y sistemas) (Paviglianitti, 1988). En el año 1978 se promulga la Ley N° 21810, que transfiere los servicios educativos de nivel primario y preprimario a las jurisdicciones provinciales, y, en 1992, la Ley N° 24049 termina este proceso con la transferencia de los servicios educativos del resto de los niveles. Estas normas significan la culminación de un proceso que asienta en la jurisdicción provincial la responsabilidad sobre el funcionamiento de las prestaciones y expone el problema de la escasez de recursos.

De acuerdo con este recorrido, puede afirmarse que la burocracia educativa tuvo un modo de desarrollo específico, ligado a la naturaleza de las prestaciones educativas y a las políticas educativas que en distintos momentos pusieron en ten-

sión su funcionamiento, su carácter mediador y su autonomía corporativa para atender las necesidades de las instituciones, el cumplimiento de la normativa y las prácticas docentes –sentidos difíciles de armonizar y por momentos contradictorios entre sí–.

Para dimensionar la constitución de la burocracia educativa y su incidencia, pueden tomarse distintas referencias: los alcances de las normativas, sus objetos de regulación y las autoridades de aplicación y control; la estructura jerárquica de cargos de las dependencias públicas del sector educativo; y las funciones asignadas al sector, que derivan en modelos y estilos de funcionamiento (Braslavsky, 1983). Otro aspecto para observar es la organización de un orden de autoridad desde los niveles centrales hasta los establecimientos. En esa jerarquía intervienen diferentes jurisdicciones: la nacional, las provinciales y las distritales, que, en el caso educativo, tienen incidencia en el ámbito local. Sin embargo, la regulación de poderes sobre la educación de nivel primario no alcanzaba al nivel secundario y a las escuelas normales, donde funcionaban escuelas primarias anexas. Todo el nivel secundario, escuelas normales incluidas, dependía funcionalmente de la autoridad nacional que, a partir de la sanción de la Ley N° 4874 (ley Láinez), también estaba habilitada para crear escuelas primarias en las provincias y mantenerlas bajo su jurisdicción. Este proceso se iría retrayendo a partir de la década de 1960, cuando comienzan los procesos de transferencia mediante las leyes N° 17878, de 1968; N° 21809 y N° 21810, de 1978; y N° 24049, de 1992. La derogación de la Ley N° 4874, en 1970, también jugó un papel en este sentido. Los antecedentes ya estaban planteados en el Decreto N° 7977 (1956), que restableció el funcionamiento del CNE y le atribuyó la autoridad para realizar transferencias de escuelas nacionales a las provincias; y en las sucesivas leyes de Presupuesto de 1960 a 1962, que contemplaban esas transferencias. El desarrollo de la burocracia educativa acompañó desde el inicio la expansión de la cobertura del sistema educativo, pero, una vez que este alcanzó altos niveles de cobertura en la década de 1950, comenzó a ser criticado por su falta de eficiencia y eficacia, y fue blanco de la aplicación de políticas de «desburocratización». A partir de mediados de los setenta, estos argumentos son desplazados por otros ligados a la reducción del gasto del Estado y a los problemas fiscales.

REFERENCIAS

Braslavsky, Cecilia

1983 «Estado, burocracia y políticas educativas», en Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo, *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, Buenos Aires, Flacso.

Legarralde, Martín

2007 *La formación de la burocracia educativa en Argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871-1910)*. Tesis de Maestría, Flacso. Disponible en: <https://www.academia.edu/3109764/La_formaci%C3%B3n_de_la_burocracia_educativa_en_la_Argentina_los_inspectores_nacionales_y_el_pro

ceso_de_escolarizaci%C3%B3n_1871-1910?auto=download> [fecha de consulta: 7 de julio de 2018].

Marengo, Roberto

- 1991 «Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación», en Puigrós, Adriana (dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, t. II, Historia de la Educación en la Argentina, Buenos Aires, Galerna.

Paviglianitti, Norma

- 1988 Diagnóstico de la administración central de la educación, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia, Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa.

Tiramonti, Guillermina

- 1989 *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Ciudadanía y nación

ANDRÉS BISSO

LAS NOCIONES AQUÍ PRESENTADAS han sido profundamente mediadas por la intervención del Estado, cuyo grado de participación ha sido objeto de discusión, en especial en relación con el nivel de agencia de los diversos actores sociales, entre ellos, el maestro, a quien se le adjudicaba –e imponía– la condición de ser «el mejor tipo del ciudadano argentino» (palabras de Modesto Leite en Coll Cárdenas, 2004: 63).

Con la mediación estatal, los conceptos de *patriota* y *ciudadano* a menudo se solaparon, suscitando diversos posicionamientos en torno al acento que debía ponerse en cada uno de los términos. En la fluctuación de esa díada interactuaría la inquietud humanística, en la que la cuestión de la instrucción moral jugaría un rol nada desdeñable. Es que, desde comienzos del siglo XIX, bajo la tensión rousseauiana y el mantenido impulso aristotélico, la instrucción moral se ligó directamente a la cuestión del universo político: las costumbres que formaban al hombre virtuoso eran similares a las que labraban al ciudadano.

Así, muy poco tiempo antes de que las «Escuelas del Rey» (dependientes de los cabildos y así llamadas desde la expulsión de los Jesuitas) se convirtieran –con la Revolución de Mayo– en las «de la Patria», Manuel Belgrano reflexionaría –en un artículo del *Correo de Comercio* del 21 de abril de 1810– sobre la utilidad de la escuelas primarias, «de donde saca el ciudadano los primeros gérmenes que desarrollados en la edad madura producen la bondad o malignidad, y hacen la felicidad o infelicidad de la causa común» (Belgrano, 2011: 85).

A tono con esa inquietud formativa, el Cabildo porteño impondría dos libros, en aparente tensión, para la formación escolar: el *Tratado de las obligaciones del hombre* de Escóiquiz (1795), manual de urbanidad que instaba al niño a cumplir las leyes y a defender la patria «con todas sus fuerzas, aún a costa de la vida»; y la conocida traducción del *Contrato social* de Rousseau (1762), incluida por decisión de Mariano Moreno y resistida con especial dureza por diversos cabildos del interior, como el de Corrientes. En paralelo, ya desde 1812 el culto patriótico infantil se expresaría en el canto diario del himno nacional y, en el caso de Buenos Aires, en la concentración semanal alrededor de la Pirámide de Mayo.

Posteriormente, y a falta de un poder central, la sistematización inicial sería mantenida por los estados provinciales. En 1823, en Salta, se destinarían

los sábados para ejercicios patrióticos, cívicos y morales que recordaban, en las escuelas, «la sagrada causa de nuestra independencia de los tyranos peninsulares» (Ramos, 1910: 85). En ese clima de multiplicidad de soberanías estatales, el rosismo y sus aliados parecieron, en las sucesivas décadas, otorgar un lugar marginal a la educación en el armado republicano. Sin embargo, estarían atentos a la obediencia de la causa federal y dispondrían del uso obligatorio de la cinta punzó en las escuelas.

Paralelamente, en 1846 Esteban Echeverría volvería a hacer hincapié en la enseñanza moral, pero enfatizando que la Patria era el «símbolo inmortal de la religión del ciudadano» (2015: 266) y que la escuela era el núcleo de su sacralización. Así, se produciría la transformación del concepto de nacionalidad, obrando en un amplio grupo de intelectuales del exilio, hasta convertir, como señala Jorge Myers, la «Nación Argentina» en su referencia exclusiva. Otro exiliado del rosismo, Juan Bautista Alberdi, en cambio, se opondría a esa idea, sosteniendo que la instrucción debía actuar para «destruir las preocupaciones contra el extranjerismo», y que, para modernizar el país, se debía confiar más en las fábricas que en las escuelas, con los ojos «más fijos en la obra de civilización que en la del patriotismo».

Sin embargo, desde fines de la década de 1850 hasta la llegada del roquismo al poder, sería el criterio de Domingo Faustino Sarmiento el que signaría el rol cívico de la educación, encomendándole la formación de «la moralidad de la generación» futura. Sin renegar del universalismo pedagógico, se condenaría el multilingüismo que dividía «la población en nacionalidades en lugar de fundirla por la escuela común», entendiendo al colegio, por otro lado, como el lugar donde los alumnos «principiarían» a ser patriotas, «sometiéndose honorablemente a la disciplina».

Por esos años, José Manuel Estrada, al proponer desde el inicio de la escuela primaria elemental la materia «Derechos y deberes del ciudadano con arreglo a la Constitución», valoraría la educación común, la que «discretamente organizada y copiosamente difundida» resultaría ser «el único medio de modelar» al ciudadano y habilitarlo «para discernir lo bueno y lo malo de la política» (1870: 5 y 65). En esa línea, la difusión del «saber» escolar significaba un reaseguro de los valores cívicos. Según el ministro de Nicolás Avellaneda, Onésimo Leguizamón, «el gobierno republicano requiere, por su propia índole, el mayor desarrollo intelectual de los ciudadanos» (1877: LXXXIV).

Sin embargo, luego de ciertas decepciones seguidas a los intentos de «cristalizar» la figura del ciudadano democrático, comenzaría a darse –durante la generación del ochenta– una tensión entre las concepciones identitarias y contractualistas, que la afluencia creciente de la inmigración reforzaría, provocando los temores (estridentemente expresados por Estanislao Zeballos) de disolución de los valores patrios y tradicionales. La cuestión de la nacionalidad daría un nuevo giro y se ubicaría en el centro de la arquitectura escolar.

En esa atmósfera, la Ley N° 1420, a partir del debate del Congreso Pedagógico Sudamericano de 1882, incluiría dentro del *minimum* de instrucción obligatoria tanto el «conocimiento de la Constitución Nacional» como una atemperada lección de las «evoluciones militares más sencillas», recortada a los niños varones

de las urbes. En 1887, la materia Instrucción Moral y Cívica formalizaría la previa interrelación de dichas esferas, a la que se sumaría una nueva ingeniería de movilizaciones patrióticas escolares, de marcialidad creciente, enfatizada en la constitución de los «batallones infantiles». Aunque en 1888 la escuela que Pizzurno dirigía presentaría un «batallón escolar» para las fiestas patrias, el propio Pizzurno cuestionaría –casi en paralelo– los «arranques momentáneos de patriotismo» y «las explosiones más o menos intempestivas de amor cívico» (Pineau, 2013: 300). Con todo, la idea del niño militarizado conservaría larga vida, resucitando en el clima del Centenario por iniciativa de la Sociedad Sportiva.

Más allá de las estridencias, la relevancia de la «misión» patriótica de la escuela y la obligatoriedad de la instrucción cívica serían relegitimadas por el segundo Congreso Pedagógico Argentino de 1900, aunque complejizadas ahora sus conclusiones en la mirada plural de Carlos Vergara, quien solicitaría «que en la enseñanza se vea una gran variedad de caracteres dentro de un mismo espíritu nacional» (Coll Cárdenas, 2004: 62). Con todo, la centralidad discursiva de la educación cívica no siempre se avenía con la fortaleza de su producción pedagógica. En 1901, la Comisión de Didáctica resolvería dar por «desierto» el concurso de libro de lectura obligatoria sobre la materia, por no encontrar ninguno «bueno», y optaría por recomendar la traducción –con agregados locales– del libro *Política para los jóvenes americanos*, de Charles Nordhoff, escrito en 1876.

Frente a esos vaivenes y a lo que Ramos Mejía consideraba «el grado de olvido a que había llegado el concepto de la Patria en la escuela común», su gestión al frente del Consejo Nacional de Educación (1908-1913) procuraría sistematizar una línea definida, capaz de «acentuar el carácter patriótico de la enseñanza», utilizando para ello «los diversos ramos de estudio, en cuanto su naturaleza lo permita». En esa lógica, «hasta la Higiene puede prestarse para provocar observaciones de carácter nacional y patriótico». Resulta interesante que a este alegato se superponía la pulsión democratizante en el caso de la instrucción cívica, cuando se decía que «pocos actos resultan más patrióticos que el de contribuir con su asistencia invariable a los comicios» (CNE, 1913).

Finalmente, a las escuelas particulares, a las que ya se obligaba a conmemorar los principales días patrios, se les pediría que sus maestros de Historia, Geografía y Orientación Ciudadana fueran «invariablemente» argentinos. Este proyecto provocaría un duro cuestionamiento, en especial entre el profesorado racionalista. La virulencia del enfrentamiento ha hecho olvidar, sin embargo, los propios límites del debate y la heterogeneidad de voces en ambos campos.

En todo caso, la vinculación tensionada entre la formación del «hombre» y la del «ciudadano» se volvería una moneda corriente, expresada –ahora en el siglo XX– bajo la polarización entre las funciones política y pedagógica de la escuela. Esta dualidad buscaría ser dirimida durante el período radical, mediante el dictado de la materia Instrucción Cívica, Moral y Urbanidad, que indicaba que no podía «haber buen patriota sin buen ciudadano y para ello se ha de conocer la Instrucción Cívica» (Spertino, 1924: 11). Frente a esta negociación de los términos, la voz discordante de Julio Barcos sostendría que en una educación proyectada desde el Estado era inevitable (y reprochable) que se propiciara «*moldear al ciudadano* a expensas del hombre, dándole más dignidad a las instituciones que al individuo» (Barcos, 2013: 191).

La década del treinta supuso el refuerzo de la prédica nacionalista, interesada en que «la escuela produzca niños disciplinados» como «moléculas vivientes de argentinidad y sano patriotismo» (Bello, 1936: 7). En esta estrategia, los actos patrios se fundían con los adelantos tecnológicos para apelar a las masas. Así lo demuestra el uso de la radio en el juramento a la bandera que el gobernador Fresco tomaría a 350.000 alumnos, congregados al unísono en las 110 plazas de las distintas capitales distritales bonaerenses.

Sin embargo, la renovación pedagógica que también aportaban otros actores podría solicitarnos una mirada más compleja del período, ya que dentro de este podían advertirse gestos de horizontalidad en convivencia con el discurso de autoridad. Así, el jefe inspector del fresquismo, David Kraiselburd, preferiría llamarse «asesor de maestros» antes que como se lo denominaba formalmente a partir de su cargo, ya que le desagradaba «eso de inspector, ya que evoca algo así como vigilancia».

Una vez superada la época «babélica» en que la educación «patriótica» se pensaba como fuerza de unificación, las diversas materias cívicas adoptarían un nuevo perfil centrado en la consagración de valores político-ideológicos contingentes y guiados por una creciente uniformidad, justificada –según lo planteaba el Decreto N° 26944 de 1947– en que «sin unidad de concepción es imposible la unidad de acción en que debe resolverse todo intento educativo científico y patrióticamente orientado».

Esta dirección se intensificaría desde el año 1952 con la materia Cultura Ciudadana, cuyos planes de estudio decían responder al esclarecimiento de los «postulados fundamentales de la Constitución Justicialista» y del Segundo Plan Quinquenal, en un ambiente en el que –según señalaba la «página de pibe peronista» de la publicación *Mundo Peronista*– Perón era «el maestro superior que va a decirnos algo». Sin embargo, como ha señalado Flavia Fiorucci, la implantación de las políticas estatales en torno a la educación no dejó de estar signada por los límites que, sobre todo, presentaba un magisterio que no era «ni un grupo homogéneo de leales agentes del régimen, ni de disciplinados miembros de la oposición» (2012:153).

Luego del golpe de 1955, entraría en vigencia la materia Educación Democrática, que –vigente desde el primer grado inferior– pretendía, según los conceptos del Decreto N° 7625, «contrarrestar [los] daños y defectos» producidos por el intento de «apropiarse solapadamente de la voluntad de los estudiantes en beneficio de una orientación política partidaria». Previsiblemente, como se ha señalado, la materia debió lidiar con la dificultad de difundir «virtudes de una ciudadanía plena en un contexto de ciudadanía restringida» y, luego, de proscripción partidaria (Ascolani, 2000).

Con el retorno del peronismo, la materia de nivel medio (Estudios de la Realidad Social Argentina –ERSA–), de aliento estructuralista, resultaba precedida en el nivel inicial por los programas cívicos del Plan Trienal, de «movilización popular y participación en las actividades escolares».

Luego del golpe de Estado de 1976, se sustituiría la ERSA por Formación Cívica («y Moral», desde 1980), limitada al nivel medio. Al igual que para la primaria, la formación cívica se pensaría fuertemente integrada a la Geografía y

la Historia. Bajo esta nueva mirada, quedaba subsumida la condición ciudadana, entendiéndola «prioritariamente como una expresión de lo nacional» que debía consolidar, según los considerandos del Decreto N° 1259, un «hombre argentino con plena conciencia de su nacionalidad y clara comprensión de los valores patrios».

La transición democrática mantendría la asignatura específica, ahora llamada Educación Cívica, en el ámbito del nivel secundario. Sin embargo, supondría un cambio significativo en todas las áreas en cuanto a la incorporación de prácticas efectivas de participación y pluralismo, y a la expresa defensa de los Derechos Humanos (DD.HH.) como «necesidad imperiosa de revalorizar la dignidad humana para que no ocurran hechos tan dolorosos como los acaecidos en nuestro país en los últimos años» (Romero, 1988: 12).

A partir de la década de 1990, el espacio de Formación Ética y Ciudadana se incluyó en el tercer nivel de la Escuela General Básica (EGB). En sus contenidos básicos comunes (realizados para que la orientación no quedara «librada al arbitrio de cada docente en particular»), se ampliarían los significantes posibles, incluso hasta llegar a cierto oxímoron, como el de hacer «conocer los valores asumidos como universales por la comunidad argentina».

Sin dejar de subrayar la importancia de los DD.HH., la Ley de Educación Nacional N° 26206, de 2006, volvería, sin embargo, a enlazar la cuestión identitaria nacional con la ciudadana, al informar, en su Artículo 3º, la idea de «reafirmar la soberanía e identidad nacional» junto con la de «profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática».

Curiosamente, ciertos sesgos instrumentalistas de la ciudadanía parecen seguir vigentes, ligados, ahora, a los patrones digitales. Así, se ha expresado que: «Hoy, para ejercer los derechos y las obligaciones, y para influir en la realidad política, la ciudadanía necesita operar los dispositivos TIC y manejar los nuevos lenguajes y modos de comunicación» (Ippolito, 2011: 9). Como en el siglo XIX, el ejercicio de la ciudadanía pareciera ligarse –para las autoridades escolares– nueva e inexorablemente al «saber».

REFERENCIAS

Ascolani, Adrián

2000 «La “Revolución Libertadora”: educación y ciudadanía restringida (Argentina, 1955-1958)». Documento de trabajo presentado en la 23ª Reunión de la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponible en: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0211t.PDF>> [fecha de consulta: 7 de julio de 2018].

Barcos, Julio

2013 *Cómo educa el estado a tu hijo*, presentación de Nicolás Arata, Gonnet, UNIPE: Editorial Universitaria.

Belgrano, Manuel

2011 *Escritos sobre educación. Selección de textos*, presentación de Rafael Gagliano, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria.

Bello, Rufino T.

- 1936 «Discurso del Director General de Escuelas», en *Revista de Educación* (Provincia de Buenos Aires), n° 3.

Bertoni, Lilia A.

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

Carli, Sandra

- 2002 *Niñez, pedagogía y política*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Ciafardo, Eduardo

- 1991 «Sobre la educación patriótica. Algunos comentarios acerca de “El fracaso del proyecto argentino”, 1900-1914», en *Anuario del IEHS*, n° 6, Tandil, pp. 351-360.

CNE (Consejo Nacional de Educación)

- 1913 *La educación común en la República Argentina. Años 1909-1910*, Buenos Aires, Penitenciaría Nacional.

Coll Cárdenas, Marcelo D.,

- 2004 «El Segundo Congreso Pedagógico (1900) y su incidencia sobre la educación bonaerense», *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, n°4.

De Amézola, Gonzalo

- 1996 «El pasado servicial. Elementos revisionistas en los textos de Cultura Ciudadana (1952-1955)», en *Clío & Asociados*, n° 1, Santa Fe, pp. 43-57.

Echeverría, Esteban

- 2015 «Manual de enseñanza moral para las escuelas primarias del Estado Oriental» (1846), en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 13, n° 25, p. 266.

Estrada, Juan Manuel

- 1870 *Memoria sobre la educación común en la provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires, Imprenta Americana, 1870.

Fiorucci, Flavia

- 2012 «El campo escolar bajo el peronismo, 1946-1955», en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 14, n° 18, enero-junio, pp. 139-154.

Herrero, Alejandro

- 2014 «Juan Bautista Alberdi pensador de la educación argentina: una invención del roquismo para defender el programa de la república posible a fines del siglo XIX», en *Quinto Sol*, vol. 18, n° 1, enero-junio, Santa Rosa, pp. 45-67.

Ippolito, Mónica (comp.)

- 2011 *Formación ética y ciudadana*, Argentina, Presidencia de la Nación Argentina. Disponible en: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002823.pdf>> [fecha de consulta: 27 de febrero de 2019].

Leguizamón, Onésimo

1877 *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1877*, Buenos Aires, Courrier de La Plata, p. LXXXIV.

Lionetti, Lucía

2007 *La misión política de la escuela pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Pineau, Pablo

2013 «Presentación», en Pizzurno, Pablo, *Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos*, Gonet, UNIPE: Editorial Universitaria.

Ramos, Juan P.

1910 *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina, 1810-1910*, Buenos Aires, Peuser.

Romero, Lilian R.

1988 *Educación Cívica*, Buenos Aires, Centro de Documentación e Información Educativa. Disponible en: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003694.pdf>> [fecha de consulta: 27 de febrero de 2019].

Spertino, José

1924 «Enseñanza de la Instrucción Cívica», en *El Monitor de la Educación Común*, 31 de julio de 1924, pp. 10-11. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/107771/Monitor_8410.pdf?sequence=1> [fecha de consulta: 4 de marzo de 2019].

Congreso pedagógico¹

MYRIAM SOUTHWELL

LOS CONGRESOS PEDAGÓGICOS han sido una modalidad de producción y legitimación de legislación adoptada por los estados para conocer, incorporar e institucionalizar la instrucción pública. En estas instancias se toman experiencias producidas en otros países y se busca construir consensos sociales a favor de las reformas. En la Argentina se desarrollaron dos congresos pedagógicos de envergadura, que se propusieron la constitución del sistema educativo y su reconfiguración. No hay una periodicidad establecida para que estos se produzcan, sino que en determinados momentos –cuando aspectos globales, estructurales y de alto impacto social del sistema educativo son puestos en revisión– se piensa en la posibilidad de convocar a un evento de tales características.

El Congreso Pedagógico Internacional (también conocido como Sudamericano) celebrado en Buenos Aires en 1882, en el marco de la Exposición Continental de la Industria, contó con 250 delegados nacionales y extranjeros (de Brasil, Bolivia, Uruguay, Paraguay, Costa Rica, Estados Unidos y Nicaragua), que sesionaron durante veinticinco días. El objetivo de la convocatoria fue la elaboración de una Ley General de Educación, para dejar planteados los elementos centrales de una futura ley, que se concretó en 1884 con la aprobación de la Ley N° 1420. Allí se expresaron posiciones político-pedagógicas contrapuestas, que, sobre todo, confrontaron acerca de la laicidad o la religiosidad de la enseñanza y los alcances de la acción estatal. Este evento alcanzó una especial significación en la región, sistematizó la experiencia de escolarización alcanzada y contribuyó a anticipar debates educacionales claves del siglo XX. Domingo F. Sarmiento destacaba la exhibición de los avances educacionales como parte de las estrategias de progreso.

En 1986, fue convocado un nuevo Congreso Pedagógico bajo el supuesto de que si de un congreso con características similares –el de 1882– habían emergido debates y regulaciones que ordenaron el sistema durante un siglo, otro

1. La entrada se concentra en los congresos que fueron convocados para producir una nueva ley. Por eso, no se menciona el Congreso de 1900, que solo tuvo el propósito de reponer cuanto se había hecho entre el Congreso Pedagógico de 1882 y la sanción de la Ley N° 1420. [N. de E.]

congreso podría permitir un proceso similar. Se dispuso el involucramiento de buena parte de la sociedad civil a través de debates por escuelas, por distritos y por regiones que se prolongaron durante dos años. Ese evento puso de manifiesto la brutal interrupción que había significado la dictadura de 1976-1983, la cual había desbaratado las experiencias alternativas que venían realizándose, la producción teórico-conceptual pedagógica, el registro de la información del sistema, etc.

Se presentaron allí fuertes oposiciones, tanto en las reuniones más pequeñas en las escuelas o regiones como en la posterior discusión en el Parlamento. La confrontación central tuvo lugar entre aquellos que señalaban el rol primordial del Estado en el gobierno y gestión de la educación frente a quienes sostenían que esa presencia del Estado era monopólica y, por lo tanto, debía dejarse más incidencia a las opciones individuales puestas en manos de las familias y sus organizaciones, de las iglesias y de las «fuerzas vivas» que se expresaban también en un incipiente empresariado educacional. La propuesta parece haber sobreestimado las condiciones que ese estado deliberativo, en sí mismo, podía generar y haber subestimado el modo en que los sectores más conservadores habían cobrado fuerza y lugares institucionales durante la intervención dictatorial.

REFERENCIAS

Cucuzza, Rubén

1986 *De Congreso a Congreso: crónica del Primer Congreso Pedagógico Argentino*, Buenos Aires, Besana.

De Lella, Cayetano y Aguerrondo, Inés

1989 *Congreso Pedagógico Nacional: evaluación y perspectivas*, Buenos Aires, Sudamericana.

Southwell, Myriam y Bralich, Jorge (comps.)

2013 *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882*, Montevideo, Tradinco.

Cooperadora

MARÍA JOSÉ BILLOROU

DESDE LOS COMIENZOS DEL SISTEMA educativo argentino existieron asociaciones de diversos orígenes, dirigidas por adultos, que convirtieron a la niñez en destinataria central de acciones en pos de su protección y reparo. A medida que el sistema educativo se consolidó, con el ingreso efectivo de las tres cuartas partes de los niños en edad escolar, surgieron en número significativo asociaciones dirigidas a la niñez y vinculadas con escuelas. El Estado adecuó el entramado de organizaciones sociales con el fin de alcanzar un nuevo objetivo: la cooperación con los establecimientos escolares. La escuela pública apareció como la instancia principal a la cual era necesario socorrer, por lo tanto, todas las iniciativas se concentraron en el alumno y se hizo efectiva la institucionalización de la relación entre infancia y sociedad.

En 1932, el Consejo Nacional de Educación (CNE) dispuso la obligatoriedad de la constitución de las comisiones cooperadoras en las escuelas públicas. Además, definió sus funciones y la participación del director y los docentes. Claramente se estableció que sus miembros solo podían ser los padres de los alumnos de cada escuela, con el objetivo de erradicar una práctica habitual: la participación de instituciones asociativas de diversos orígenes en el apoyo y la complementación escolar. La centralización estatal, bajo el control del CNE, revelaba fuertes tensiones entre el Estado y las asociaciones que demostraban un fuerte grado de autonomía y se habían convertido en plataforma de liderazgos políticos, especialmente locales. Los objetivos prioritarios de las cooperadoras fueron la atención de las necesidades de los alumnos pobres y, en consecuencia, el CNE estableció como fines esenciales de las nuevas entidades: la dotación de elementos necesarios para las escuelas, la distribución de ropas, calzado, útiles, meriendas, y la formación de bibliotecas infantiles y populares. Con el objetivo de reunir fondos para esos fines, se propuso la organización de fiestas y conmemoraciones patrióticas, culturales, sociales y científicas.

Una nueva política pública dirigida al cuidado de la salud física y moral de la niñez en edad escolar, especialmente en las provincias y en los territorios nacionales, se cristalizó en 1938, a través de dos nuevas herramientas. En primer lugar, se creó la Comisión Nacional de Ayuda Escolar, presidida por el subsecretario de

Justicia e Instrucción Pública; en segundo lugar, el 14 de octubre de 1938 se sancionó la Ley N° 12558 de «Protección a los niños en edad escolar. Instituciones complementarias de la educación común». Las asociaciones cooperadoras recibieron subvenciones para los servicios alimentarios –instalación y funcionamiento de los comedores escolares–, para la entrega de ropa y botiquines, y para el sostenimiento de los servicios médico-sanitarios.

En 1946 se creó la Dirección de Cooperación Escolar, bajo dependencia del CNE. Las transformaciones institucionales gestadas por el peronismo provocaron que la Dirección Nacional de Asistencia Social, dependiente de la Secretaría de Trabajo y Previsión, fuera la responsable de las intervenciones sociales, especialmente del reparto directo de bienes materiales y subsidios. En su seno, se creó la Dirección de Ayuda Escolar.

Las asociaciones cooperadoras cumplieron un rol fundamental, más allá de los vaivenes políticos y las transformaciones del sistema educativo. En la década de 1970, fueron responsables y ejecutoras del mantenimiento de la estructura edilicia escolar; en la década de 1980, con la llegada del gobierno democrático, los programas alimentarios se reforzaron a través de ellas. Con la descentralización de los servicios educativos de la década de 1990, las jurisdicciones responsables de la gestión educativa, las provincias y la ciudad de Buenos Aires generaron sus propias normativas específicas para delimitar su esfera de acción y su autonomía. De esta manera, se mantuvo su rol como sostén subsidiario de la escuela al mismo tiempo que se circunscribió su intervención a la organización y funcionamiento de esta. Las asociaciones cooperadoras fueron centrales en la puesta en marcha de políticas compensatorias gestadas por el Ministerio de Educación Nacional. Así, entre 1993 y 1999, fueron decisivas en la ejecución del Plan Social Educativo y, desde 2004, en el Programa Integral para la Igualdad Educativa, que buscaba resolver las problemáticas relacionadas con la fragmentación social y la desigualdad de oportunidades de casi cuatro mil escuelas de todo el país.

REFERENCIAS

Carli, Sandra

- 1991 «Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación», en Puiggrós, Adriana (dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, t. II, *Historia de la Educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna.

Romero, Luis A.

- 2002 «El Estado y las corporaciones, 1920-1976», en Luna, Elba y Cecconi, Élica (coords.), *De las cofradías a las organizaciones de la sociedad civil. Historia de la iniciativa asociativa en Argentina, 1776-1990*, Buenos Aires, Gadis.

Cuerpo

EDUARDO GALAK

TODA EDUCACIÓN ES, en alguna medida, atinente a lo corporal. Esto no significa afirmar que toda transmisión de un saber tiene por propósito decir algo específico sobre el cuerpo, sino concebir que todo discurso educativo entraña un posicionamiento respecto a este. Incluso como fundamento último, toda práctica educativa reproduce sentidos de maneras no explícitas ni conscientes, lo cual los cientistas sociales consagraron como *incorporados*. Ahora bien, sobre esta sentencia inicial se despliega en los párrafos que siguen una serie de reflexiones sobre aquellos procesos en los cuales el entramado cuerpo-educación es manifiesto.

Una primera distinción puede esbozarse a partir de la asociación de la educación con su modo moderno por excelencia: la escolarización. En efecto, la institucionalización de la enseñanza supone una de las principales formas en que los Estados nación despliegan la reproducción de la política, y es precisamente por la masificación del dispositivo escolar que se sedimentan sentidos sobre lo corporal.

Sin pretender simplificar un debate mayor, esta condición responde al sueño de la pedagogía *integralista* de que la formación se materialice en las escuelas a través de una educación tripartita: intelectual, moral y física. Con sus matices, así lo postularon diversos actores que propiciaban una «renovada» educación, bajo la órbita estatal, que subvirtiera el escolástico orden tradicional. Esta posición contemplaba no solo la instrucción de valores y saberes, sino también cuestiones referidas al cuerpo, por lo menos en tres dimensiones no excluyentes entre sí: en tanto movimiento, a partir de la dicotomía activo/pasivo que permite operar sobre características orgánicas como la fatiga o la resistencia; en tanto materialidad, para desplegar una regulación sobre las poblaciones; y en tanto objeto científico, para así «sujetar» el individuo a su físico y, mediante esa intervención, sumirlo en los cánones de la anatomía, la fisiología y la higiene.

El resultado de estos tres mecanismos derivó en una interpretación escolarmente legitimada y socioculturalmente aceptada que relaciona el cuerpo con el hacer y lo contrapone al pensar. División que es deudora de la dualidad práctica/teoría en la que se inscribe la racionalidad moderna, pero que a la vez genera una ponderación de los saberes «intelectuales» por sobre los «manuales». Precisamente, tras

estos dispositivos emerge en los sistemas estatales de enseñanza una repartición de prácticas y discursos que se condensan en la grilla escolar a partir de la separación en espacios curriculares, legando a las asignaturas artísticas y a la Educación Física al ámbito de los saberes manuales.

Como trasfondo de estos procesos se ubica la tensión entre civilización y barbarie, constitutiva del pensamiento moderno. Una suerte de ejemplo arquetípico es el clásico libro *Education: Intellectual, Moral, and Physical*, de Herbert Spencer (1861), que permite observar una serie de sentidos sobre lo corporal que se instauraron desde el siglo XIX en los sistemas estatales de enseñanza y que perduran hasta la actualidad. En buena medida responsable argumental de la pedagogía integralista, esta obra dedica su cuarto capítulo a la Educación Física, especialmente a partir de dos ejes que pueden ser expresados como «acerca del movimiento» y «acerca de la higiene social». Respecto al primero, las referencias de Spencer se centran en el juego, como método didáctico para entretejer la enseñanza, y en la gimnástica, como modo científico de ejercitar. No es casual que se utilice a los niños y a los animales como representativos de cada una de estas prácticas corporales: en ambos casos lo corporal es reducido a su sustancia biológica, natural, a su condición no-civilizada. De allí la concepción de una instrucción «física», del griego *physis*, es decir, *naturaleza*: las características de lo humano y lo animal se igualan en la materialidad anatomofisiológica de sus organismos, y entonces los ejemplos de cómo enseñarle a un niño o a un caballo se vuelven análogos. En cuanto al segundo eje, es posible identificar en Spencer un claro sentido de que el saber correcto es el científico, y en el caso de la Educación Física debe seguirse la higiene de lo social como paradigma. Cuestiones asociadas al género, a la vestimenta o a la alimentación aparecen entonces como responsabilidades centrales de este componente de la tríada. Por caso, la comida de la vaca le sirve a Spencer para argumentar su posicionamiento teórico, reduciendo la alimentación como acción social a la nutrición como fenómeno orgánico.

Estas cuestiones confluyen en reanimar las relaciones entre cultura y naturaleza, resignificando constantemente aquello que le pertenece(*ría*) a lo social y aquello que le pertenece(*ría*) a lo sustancial, aunque manteniendo su contraste. Esto es, frente a este debate constitutivo del pensamiento moderno –y que la política argentina tradujo como «civilización o barbarie», tal como grabó Sarmiento–, el combate a lo incivilizado se hace desde lo que se interpreta como lo más «natural» y «objetivo» del sujeto: su cuerpo.

Sin embargo, la Educación Física en parte tensiona esta relación, haciendo que lo corporal quede atrapado en una contradicción lógica cuando se pretende civilizar «lo bárbaro». De allí, que lo que se conoce de manera relativamente universal como *Educación Física* tome como su objeto al movimiento más que al cuerpo: después de todo, mientras se siga manteniendo como dominante un sentido de lo corporal como sustancia material y biológica, culturizar lo natural signa a la Educación Física como un oxímoron.

No es casual, entonces, que la disciplina encargada de transmitir prácticas corporales socialmente legitimadas haya definido su continente argumentando los movimientos desde paradigmas pretendidamente científicas. De esta

manera, se entiende por qué se incluyen algunos juegos, gimnasias y deportes como partes de su objeto: en tanto cumplan con los requisitos de ser potencialmente racionales, ordenados, metódicos y sistemáticos, un saber puede volverse un contenido de la Educación Física; al mismo tiempo que ello explica por qué se excluyen de sus dominios, por ejemplo, las danzas, las luchas (artes marciales) o las prácticas circenses, por lo menos en la Argentina, puesto que atañen a otro orden no necesariamente científico, más ligado a lo performativo-artístico o a tradiciones espiritualistas.

Como prolongación de lo que Norbert Elias denomina *proceso civilizatorio*, puede identificarse un proceso de escolarización que es el efecto del desborde por fuera de los muros escolares de lógicas que son propias de la institucionalización estatalmente centralizada de la enseñanza. A la vez productor y contracara de la socialización, el proceso de escolarización despliega la naturalización de las condiciones socioculturales, fijándolas en la materialidad del cuerpo.

Los ordenamientos concomitantes entre sí según género, que propagan lo que Pierre Bourdieu (2000) señala como una (di)visión del mundo, como maneras de ver el mundo fragmentadas conforme a la posición en la estructura colectiva, según clases sociales, que fabrican «necesidades» culturales alrededor de las modas de la música, la vestimenta, la comida, entre otras, o según edades, que determinan prácticas para la infancia, la adolescencia, la adultez o la vejez, son en buena medida consecuencia de lo escolar, tanto en su gestación como en el modo de gestión de su reproducción. Lo que es para un niño o una niña, lo que es para un adulto mayor y no para un adolescente, en definitiva, lo que es para un grupo social y no para otro está teñido de sentidos que, incluso cuando son criticados por la comunidad pedagógica, son asentados por las disposiciones escolarizadas. Ello puede ser explicado porque, como sostiene Theodor Adorno (1998), en la civilización técnica altamente desarrollada, como la que se profundiza en el siglo XX y llega hasta estos días, ya está inscrita la barbarie: aunque es la educación el principal camino para la emancipación, es preciso reconocer que esta porta como una de sus condiciones –especialmente en su modo institucionalizado– la reproducción del mismo sistema que, en última instancia, pretende cuestionar.

Olvidándose de las condiciones históricas que posibilitaron la red de significaciones que componen el entramado que permite las prácticas, el proceso de escolarización promueve la trascendencia del modo de organización escolar por fuera de los muros, haciendo del ordenamiento de los saberes una cuestión biológico-evolutiva. De esta manera, se sobreentiende lo que un niño, un adulto, un discapacitado, un pobre, un viejo, una mujer o un hombre pueden aprender por las disposiciones corporales, lo cual es el efecto de concebir la existencia con peso propio de una gradual anatomía del «ser». En otras palabras, incluso por fuera de la grilla curricular, la institucionalización de la educación produjo que se argumente la potencialidad de la enseñanza en la distribución, regulación y normalización de los cuerpos, generando como contraparte que la materialidad psicofísica opere como límite de los aprendizajes.

La civilización como sinónimo de educación y como opuesto a barbarie implica una concepción de cuerpo dócil, controlado, evolutivo, generificado, ilustrado

según valores morales específicos, pasivo en cuanto a las potencialidades de sus acciones y activo respecto de la eficiencia de su *emprededorismo* –concepto que las pedagogías «re-renovadoras» toman como paradigma, haciendo de la voluntad una condición de *management* individual (Grinberg, 2011)–. Esto es lo que pregona la filosofía del *self-made man*, el hombre individual, de cuerpo propio, mortal, biológico, natural, que «se hace a sí mismo»: es la reducción del sujeto a la individualidad de su cuerpo. Esto es el resultado de un dispositivo que produce una «individualización biológica», característica de teorías educacionales del siglo XX, y determina que la enseñanza sea interpretada como responsabilidad política colectiva, en tanto que el aprendizaje es un asunto de «naturaleza» individual (Galak, 2016).

En esta línea se inscribe una *corporificación de las subjetividades* que (re) emerge como dominante. Es consubstancial a los procesos de escolarización cierto sentido de fijación de la subjetividad en lo corporal: apenas como un ejemplo posible, el mencionado Spencer es también el padre del «darwinismo social», posicionamiento filosófico-político que entiende que es factible trasladar cuestiones de la naturaleza a la cultura. Entonces, a partir de simplificar las diferencias sociales y explicarlas como biológicas, si se reconoce una supervivencia del más apto, también es aceptable una «meritocrática» *competencia* –concepto caro para el ámbito educativo–, o, si puede explicarse «objetivamente» la diferencia evolutiva, es «válido» distinguir lo social según coeficientes emocionales e intelectuales, o incluso afirmar los más arriesgados reduccionismos, como el anacrónico «capital mental». El paso siguiente de estos caminos es la «higiene social», y con ello la medición de la subjetividad y de lo corporal, para luego ponderar sus partes, amparando este mecanismo en un sentido moral que en la práctica conlleva la distinción y la desigualdad, y en algunos casos la discriminación.

La materialización de las subjetividades en el organismo produce que la experiencia, en cuanto capital simbólico sobrevalorado en las sociedades actuales y reforzado por los procesos de escolarización, sea interpretada apenas como el acúmulo de situaciones pasadas –ligadas a una cuestión evolutiva y de vivencia–, obviando la potencialidad de su acepción como posibilidad de experimentar, de experimentar. Esto explica en parte por qué la experiencia es concebida como condición presente, individual y material, y por qué se ubica entonces a lo corporal como embrague del sujeto y el mundo. Desde la medicalización de la vida que en lo educativo toma la forma de déficits atencionales o híper/hipoactividad, hasta el giro afectivo y los regímenes de emocionalidad o sensibilidad, se reduce el problema a la conjunción de una pragmática acción experimental horadada por una biologización de sus condiciones.

De allí, los diversos ejemplos en el ámbito de la educación que llevan a cronometrar, calcular, evaluar, mensurar, valorar (en su doble acepción cuantitativa y cualitativa moral) los cuerpos para regular las subjetividades. Los cuerpos medidos y controlados entran en una métrica que objetiva sus condiciones más subjetivas: así puede reducirse la inteligencia al ADN y con ello ser identificable por microscopios o test que matematizan el pensamiento, o pretender mejorar la educación a través de explicar sus problemas mediante extrapolados recursos

neurocientíficos universalizadores. El sueño del cientificismo positivista de controlar y medir las subjetividades se convirtió en la pesadilla biopolítica en la cual la educación del cuerpo se encuentra inmersa y de la cual es, en parte, responsable.

El giro culturalista del cuerpo, que viene tomando forma especialmente desde la segunda mitad del siglo XX, no ha podido desprenderse del determinismo biológico que condiciona lo que alguien «puede» saber, haciendo que el entramado educación-cuerpo reviva constantemente la dicotomía cultura o naturaleza, civilización o barbarie.

En síntesis, la relación moderna entre educación y cuerpo se constituye tras las sombras de la ciencia y de lo estatal, legando así la significación de que la transmisión escolarizada de saberes compromete en su trasfondo una concepción del cuerpo como orgánico, anatómico, material, «natural». Lo cual deriva en que este entramado reproduzca no solo sentidos sobre lo corporal y lo educativo, sino que ponga en práctica una división entre el hacer y el pensar, produciendo que se opere sobre lo activo y lo pasivo y, con ello, generando que el cuerpo sea interpretado como *su* movimiento, esto es, como del orden de lo pragmático.

REFERENCIAS

Adorno, Theodor

1998 *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata.

Bourdieu, Pierre

2000 *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.

Galak, Eduardo

2016 *Educar los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo y raza en Argentina y Brasil*, Buenos Aires, UNDAV Ediciones y Biblos.

Grinberg, Silvia

2011 «La conjetura del ADN. *Vital politics* y conducción de la conducta en la educación de nuestros tiempos», en *Cuadernos de trabajo # 1. Biopolítica: Gubernamentalidad, educación, seguridad*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 13-24.

Spencer, Herbert

1946 *Educación intelectual, moral y física*, Buenos Aires, Albatros.

Vigarello, George

2005 *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Currículum

MARIANO ISMAEL PALAMIDESSI

DURANTE EL PERÍODO COLONIAL, la enseñanza en las escuelas de primeras letras giraba en torno a la transmisión de los rudimentos de la lectura, la escritura y el cálculo, y de elementos de catecismo. Tras el proceso independentista, la ruptura del viejo orden y la dispersión e inestabilidad del poder político no generaron cambios de relevancia en el currículum de las escuelas elementales durante la primera mitad del siglo XIX, más allá de la introducción de símbolos y contenidos patrióticos –cantos, poesías y narraciones– y de la experiencia innovadora que implicó la creación de escuelas basadas en el método de Joseph Lancaster.

A partir de 1860, la afirmación y centralización del orden estatal nacional aceleró la expansión de la escolarización y la construcción del sistema de instrucción pública. Con la erosión del poder cultural de la Iglesia católica y el creciente influjo de las corrientes inmigratorias y de una cultura racionalista y secularizada, entre 1870 y 1880 se incorporó una pauta curricular global que se generalizó a través de diversas olas de difusión, imitación y adaptación en los distintos países (Meyer, Kamens y Benavot, 1992). La adaptación local de esta pauta permitió dar forma a las funciones que las nuevas élites asignaban a la educación elemental obligatoria: conformar la identidad nacional y asegurar la obediencia de las masas al orden legal-estatal, difundir códigos modernos de orientación y conocimiento e inculcar pautas de disciplina y urbanidad vinculadas con los nuevos modos de producción e integración social.

Como parte de este proceso, la Ley N° 1420 de Educación Común (1884) consagró el carácter común, laico y obligatorio de una enseñanza elemental graduada de seis años, encargada de la formación «intelectual, moral y física» de todos los niños. En su Artículo 6° fijó los alcances del «saber sencillo y común» de la escuela primaria y definió los elementos componentes del «*minimum* de instrucción»: el dominio de la lectura, la escritura y la lengua nacional; el cálculo, el sistema decimal y los sistemas de pesas, medidas y monedas; la geografía y la historia nacional y universal; saberes científicos y técnicos sencillos, la gimnástica, la economía doméstica y los preceptos de moral, higiene y urbanidad.

La organización de los componentes de este «*minimum* de instrucción» en una diversidad de «ramos de enseñanza» generó no pocas discusiones entre los

funcionarios y pedagogos de la época, ya que se trataba de una pauta diferenciada y ambiciosa de conocimientos y hábitos para ser transmitidos e inculcados. Por ello, el currículum *instruccionista* –que articuló la confianza en el método y la «buena marcha de la clase» con la preocupación *pestalozziana* por el cultivo del lenguaje– impuso un ritmo de actividades escolares caracterizado por el ejercicio metódico y la fijación detallada y estricta de los contenidos y las ocupaciones diarias mediante horarios centralmente definidos por el Consejo Nacional de Educación (CNE). Con la conformación de los cuerpos de inspección, la expansión de las Escuelas Normales y la creación de las denominadas escuelas Láinez en provincias (1905), la preocupación por la observancia estricta de las prescripciones curriculares en las aulas dominó la construcción del sistema de instrucción pública a nivel nacional. Con algunas diferencias, los Consejos Provinciales replicaban la pauta instruccional que establecían los Planes de Estudios del CNE para la Capital Federal y los Territorios Nacionales, cuya elaboración estaba a cargo de los inspectores que integraban las Comisiones de Programas del CNE. A su vez, las prácticas de enseñanza en las aulas se modelaron entre la observancia estricta de una pedagogía atenta al orden, el ritmo y la importancia de los detalles –del lenguaje, del cuerpo y de la moralidad– y la realidad de escuelas en condiciones materiales y contextos culturales muy diversos.

Tras treinta o cuarenta años de experimentación, y a medida que la instrucción pública se expandía e incorporaba a nuevos sectores de la población, comenzaron a sumarse problemas al ordenamiento curricular: dificultad para cumplir calendarios y horarios, carencia de maestros preparados, programas muy extensos y niños poco adaptables a la disciplina escolar. Las disfuncionalidades de la escuela instruccionista fueron señaladas no solo por quienes postulaban alternativas radicales al sistema educativo (Puiggrós, 1990), sino por los funcionarios e impulsores de un sistema educativo en acelerado proceso de crecimiento, diferenciación y expansión territorial. Con la emergencia de una sociedad de masas, marcada por la migración hacia los grandes conglomerados urbanos, el desarrollo industrial y la vertiginosa expansión de los nuevos medios de comunicación –prensa, cine, radio, revistas para distintos públicos–, se difundieron nuevas sensibilidades sociales y nuevas preocupaciones estatales respecto de la crianza de los niños. Las diversas críticas a la «vieja escuela primaria» inspiradas en la Escuela Nueva se concentraron en torno de la incapacidad del instruccionismo para movilizar las energías y el interés infantil y estimular el desarrollo de su vigor físico, moral e intelectual. A partir de allí, en diversos planes y programas, nuevos modos de concebir la actividad educativa y el desarrollo infantil procuraron superar el orden segmentado de los «ejercicios» y las «lecciones de cosas», mediante la integración de los contenidos preexistentes en unidades didácticas más extensas y complejas. Tal es el caso de los «programas de asuntos» o de «desenvolvimiento» –adaptaciones locales de los centros de interés de Ovide Decroly– que tuvieron vigencia a nivel nacional hasta comienzos de la década de 1970. Este complejo movimiento, que articuló preocupaciones pedagógicas, inspiraciones religiosas y preocupaciones nacionalistas, amplió y legitimó nuevos tipos de actividad escolar –campamentos, maquetas, ferias, exposiciones, etc.–, enfatizando la actividad manual y la

formación moral por medio del trabajo. Junto con ellos, a partir de la década de 1930 comenzó a producirse una integración de diversos «ramos de enseñanza» preexistentes y se dio origen a las asignaturas Matemáticas (a partir de Aritmética y de Geometría), Lengua (a partir de Lectura, Escritura e Idioma Nacional), y a la unificación de Moral, Urbanidad y Civismo en una sola asignatura con diversas denominaciones. De este modo, se simplificó la matriz clasificatoria del conocimiento curricular para la escuela primaria, lo que permitió la conformación de unidades de actividad escolar (la denominada «hora de clase») de mayor duración en reemplazo de las secuencias cortas de las «lecciones ordenadas».

No obstante, pese al énfasis nacionalista y patriótico que se impuso al sistema escolar a partir de la década de 1930, a la presencia de contenidos católicos en algunas provincias y a la introducción de la educación religiosa durante el primer peronismo, las innovaciones inspiradas en el activismo escolanovista no produjeron alteraciones significativas en el núcleo de mensajes fundamentales – el patriotismo, la división de géneros, la urbanidad y las «buenas costumbres» – consagrados en la Ley N° 1420 (Palamidessi, 2006); más bien, implicaron énfasis distintos respecto de la primacía de los componentes de la fórmula presente en la Ley N° 1420 («la formación intelectual, moral y física»).

A caballo de la nueva ola de modernización global que siguió a la segunda posguerra, a la actividad de los organismos internacionales y a un intenso proceso de renovación del pensamiento pedagógico-didáctico en nuestro país, hacia mediados de la década de 1960 comenzó a cobrar forma un cambio fundamental en el currículum de la escuela primaria. Durante la Reforma Educativa (1968-1972), impulsada durante los gobiernos militares de la llamada Revolución Argentina, se planteó la necesidad de modificar las estructuras de niveles y ciclos, y la creación de la Escuela Intermedia, con el objetivo de generar un marco curricular más integral que articulara la educación primaria con la educación media. En línea con el discurso de organismos internacionales, los nuevos lineamientos curriculares –ahora elaborados por especialistas universitarios (Palamidessi y Feldman, 2003)– avanzaron en la conformación de áreas integradas: Ciencias Sociales unifica a Historia, Geografía y Civismo. A esto se suma la desaparición de materias especializadas en la transmisión de códigos morales y normas de comportamiento (Moral, Instrucción Cívica, Ahorro y Previsión) y la integración y reformulación de Economía Doméstica, Labores y Trabajo Manual en Actividades Prácticas, que elimina las clasificaciones de género en el currículum.

Esta redefinición en el esquema clasificatorio del currículum para la educación primaria fue la expresión en el orden instruccional de la profunda transformación de los fundamentos morales-regulativos que se estaba produciendo, marcada por el debilitamiento del discurso patriótico y de las identidades de género, y por la creciente presencia de la concepción liberal del niño y de prácticas pedagógicas basadas en reglas menos explícitas. La concepción constructivista del niño y las psicologías del desarrollo aportaron discursos y nociones claves para «liberar» a los niños y niñas de las antiguas reglas morales y del énfasis taxonómico del «*minimum* de instrucción» (Palamidessi, 2006).

Tras un rápido proceso de destrucción de una gran cantidad de series de objetos enseñables (como los «animales útiles», los «personajes paradigmá-

ticos» o los «tubérculos comestibles»), emergieron nuevos objetos de conocimiento (las estructuras sociales, los ecosistemas, las estructuras sintácticas y narrativas, los conjuntos numéricos) y nuevas formas para su transmisión (los métodos globales, el aprendizaje por descubrimiento, la expresión). Con esta transformación, el discurso curricular rearticuló el desarrollo integral del niño con el desarrollo de la sociedad y del conocimiento, abandonando el sistema de distinciones y jerarquías culturales de la segunda mitad del siglo XIX. Pese a que la Reforma Educativa no logró hacer progresar el cambio de la estructura del sistema educativo, en los veinte años siguientes los lineamientos curriculares nacionales y provinciales se constituyeron en un vehículo fundamental para la difusión de las nuevas verdades acerca del niño y de la tarea pedagógica, que emergieron con fuerza en el campo pedagógico en la segunda mitad de la década de 1960.

Entre 1976 y 1983, la política del gobierno militar en el plano curricular se ordenó en función del documento *Contenidos mínimos* (1977), que establecía la exclusión de contenidos de incorporación reciente (como la lógica de conjuntos o la «sociedad latinoamericana»), la incorporación de elementos de religión católica, orientaciones culturales y sociales de corte regresivo y una pedagogía que priorizaba la formación moral y afectiva por sobre la transmisión de conocimiento racional-sistemático (Tedesco, 1983). Buena parte de las provincias modificaron sus diseños curriculares en función de ese cambio en el discurso pedagógico oficial, muchos de los cuales –especialmente en las provincias del norte el país– permanecieron sin cambios hasta la década de 1990.

Tras la reinstauración democrática, los lineamientos de buena parte de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires retomaron y desplegaron los rasgos centrales de la pauta curricular global de la década de 1960-1970: pluralismo cultural y ciudadanía democrática, ambientalismo, paradigma comunicacional, centralidad del «niño en desarrollo». Posteriormente, durante la década de 1990, con la sanción de la Ley Federal de Educación, se procuró generar un cambio en la estructura de niveles y ciclos. Retomando la propuesta de reforma de la segunda mitad de la década de 1960, que extendía el tramo de educación no diferenciada, se avanzó en la mayor parte de las provincias en la implementación de una Educación General Básica de nueve años, estructura que sería abandonada una década después. En ese contexto, los Contenidos Básicos Comunes –la propuesta de revisión de los contenidos escolares más sistemática y abarcadora en cien años– procuraron darle forma curricular al nuevo ordenamiento del sistema educativo, expandiendo y homogeneizando a nivel nacional las orientaciones ya planteadas algunas décadas atrás (Dussel, 2004).

En esta lectura, más allá de algunas innovaciones o cambios particulares – como el reemplazo de Actividades Prácticas por Tecnología y la expansión, aún en proceso, de la enseñanza del Inglés–, las orientaciones y estructuras fundamentales impulsadas por esta ola de cambio curricular para la educación primaria hace más de cuatro décadas parecen mantenerse y reactivarse, sin discontinuidades fundamentales (Palamidessi, 2006).

Finalmente, esta esquemática revisión del cambio en las estructuras y orientaciones del currículum prescripto para la escuela primaria a lo largo de dos

siglos deja planteada –casi necesariamente– una serie de interrogantes relativos a las continuidades y cambios en el plano del currículum enseñado. La reconstrucción de las complejas relaciones entre lo que efectivamente sucede en las diversas aulas de nuestro país y las formas en que las políticas educacionales han intentado, con o sin éxito, orientar e influir sobre estas (Feldman, 1993) es una tarea aún pendiente.

REFERENCIAS

Dussel, Inés

2004 «Los cambios curriculares en los ámbitos nacional y provinciales en la Argentina (1990-2000): elementos para su análisis», en Carnoy, Martin; Cosse, Gustavo y Cox, Cristián, *Las reformas educativas en la década de 1990: un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*, Buenos Aires, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay y Grupo Asesor de la Universidad de Stanford.

Feldman, Daniel

1993 *Currículum, maestros y especialistas*, Buenos Aires, El Quirquincho.

Meyer, John; Kamens, David y Benavot, Aaron

1992 *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*, Londres, Falmer Press.

Palamidessi, Mariano I.

2006 «El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo», en Terigi, Flavia (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno-OSDE, pp. 131-155.

Palamidessi, Mariano I. y Feldman, Daniel

2003 «The Development of the Curriculum Thought in Argentina», en Pinar, William (ed.), *International Handbook of Curriculum Research*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum, pp. 109-122.

Puiggrós, Adriana (dir.)

1990 *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, t. I, *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna.

Tedesco, Juan Carlos

1983 «Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina», en Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo, *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982*, Buenos Aires, Flacso.

Digestos

ROBERTO MARENGO

LOS DIGESTOS SON PUBLICACIONES OFICIALES elaboradas por un organismo del Estado, que tienen por finalidad recopilar las normas vigentes que rigen en el sector de la Administración Pública sobre el cual ese organismo es autoridad de aplicación y tiene atribuciones para regular las actividades comprendidas en su jurisdicción. En el caso del sector educativo, en diferentes momentos de la historia del sistema público se produjeron una serie de digestos que se justifican por el alcance, variedad y cantidad de regulaciones con las que rigen el funcionamiento de los establecimientos y los roles de sus agentes. Los digestos constituyen así una obra de referencia normativa para el funcionamiento del sistema educativo y podría conjeturarse que propician la consistencia legal para tomar decisiones y circunscribir los alcances de la autoridad educativa.

La complejidad del sector educativo se debe a varias cuestiones relacionadas con la organización federal de la República y las facultades de la autoridad educativa, que abarcan desde aspectos incluidos en las facultades de las autoridades del Estado Nacional hasta la regulación de prestaciones, establecimientos y obligaciones de las familias que residen en territorios bajo jurisdicción de los estados provinciales.

Uno de los primeros digestos, publicado en 1888, fue confeccionado por la Provincia de Buenos Aires y reúne la normativa producida entre 1875 y el año de su publicación. Lleva por título: «Digesto de Leyes, Ordenanzas, Reglamentos, Decretos, Acuerdos y Disposiciones referentes a Educación Común en la Provincia de Buenos Aires» y su autor es Juan Romano. Esta publicación está organizada en diferentes secciones correspondientes a los períodos en que cada funcionario era designado al frente de la Dirección General de Escuelas y de la presidencia del Consejo General de Educación. A estas secciones se las llama «administraciones»: la primera corresponde a Domingo F. Sarmiento y la última a Emilio Carranza, quien ejercía el cargo en el momento de la publicación.

En 1908 se publicó un digesto de alcance nacional, confeccionado por la Oficina de Estadística del Consejo Nacional de Educación (CNE). No se trata de una compilación de todas las normas dictadas, sino que solo reúne las vigentes en ese entonces. Para acceder a toda la normativa (la vigente y la derogada has-

ta ese momento), hay que remitirse a otras dos producciones. La primera es el Código de Instrucción Primaria de 1890, confeccionado por Félix Martín y Herrera, vocal del CNE, y por el inspector Juan M. De Vedia, director de la publicación oficial del CNE, *El Monitor de la Educación Común*. La segunda se trata de la «Compilación de Leyes, Decretos, Reglamentos, Informes y Resoluciones concernientes a la Instrucción Primaria y Normal de la República Argentina», de 1902, elaborada por los vocales del CNE, Rafael Ruiz de los Llanos, Ponciano Vivanco y Lidoro Avellaneda.

El Digesto de 1908 contempla la actualización de la información y establece que de manera trimestral, o a lo sumo semestral, se publicará una nueva compilación que contenga las nuevas normas de carácter original, modificatorio o de derogación de normas. Por lo tanto, el Digesto constituye un ordenamiento definitivo y definitorio de lo establecido, cuya frecuencia de publicación lo mantiene actualizado.

En 1920 se publicó un nuevo Digesto con alcance sobre la instrucción primaria y confeccionado por el oficial mayor del CNE, Ramón Carou, y el jefe del Departamento de Estadística, Enrique Louton. En esta oportunidad, el Digesto incluye los reglamentos de funcionamiento de las dependencias del CNE, lo que da una idea de la existencia de una burocracia central con dimensiones que ameritan una sección específica de normativa dentro del Digesto.

La compilación de normas es retomada en 1933 y, en 1937, los mismos funcionarios a cargo de la anterior publicación confeccionan un nuevo Digesto. A ellos se suma, como auxiliar principal, Ignacio B. Anzoátegui. En esta obra se sigue una sistemática actualización por medio de la publicación periódica de suplementos.

Para finalizar esta reseña de digestos históricos, es importante señalar la publicación del Digesto de Segunda Enseñanza, publicado en 1940 y confeccionado por la Dirección General de Información y Biblioteca, a cargo de Manuel Villada Achával. Esta compilación comprende la normativa del nivel secundario e incluye a las escuelas normales.

A partir de estas fechas, no hay registros de nuevas producciones de digestos. En el período 1943-1955, el CNE es intervenido y luego reemplazado por un organismo del Poder Ejecutivo. Tras el golpe de Estado de 1955, se repuso el CNE para ser nuevamente reemplazado a fines de los años sesenta. Estas situaciones planteadas alrededor de los organismos de gobierno del sistema de educación nacional, seguidas de políticas deliberadas de transferencia de servicios nacionales a las provincias a partir de 1958, pueden explicar la falta de continuidad en el ordenamiento de las normas nacionales. Sí se observa una producción de digestos en las provincias, por ejemplo, en Santa Fe (1960) y, más recientemente, en La Rioja (2005). Esto abre un nuevo panorama asociado a la transferencia de servicios educativos a las provincias que excede el marco de este breve texto. La producción de digestos por niveles y modalidades, tal como se puede verificar en los años noventa en Santa Fe, parece constituir una nueva posibilidad para este tipo de compilaciones.

Toda esta producción ofrece una referencia ineludible para reconstruir las normas de funcionamiento del sistema educativo y la intención de los diferentes

gobiernos de ordenar y fijar regulaciones para todos los componentes de una estructura que se irá complejizando en función de las políticas adoptadas.

REFERENCIAS

Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires

1888 Digesto de Leyes, Ordenanzas, Reglamentos, Decretos, Acuerdos y Disposiciones referentes a Educación Común en la Provincia de Buenos Aires, La Plata.

Consejo Nacional de Educación

1908 Digesto de Instrucción Primaria, Buenos Aires. Disponible en: <<https://archive.org/details/digestodeinstru00arggoog>> [fecha de consulta: 7 de julio de 2018].

Consejo Nacional de Educación

1920 Digesto de Instrucción Primaria, Buenos Aires. Disponible en: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000549/19000549.pdf>> [fecha de consulta: 27 de febrero de 2019].

Consejo Nacional de Educación

1937 Digesto de Instrucción Primaria, Buenos Aires. Disponible en: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000550/19000550.pdf>> [fecha de consulta: 27 de febrero de 2019].

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública

1942 Digesto de Segunda Enseñanza, Buenos Aires. Disponible en: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/19000551/19000551.pdf>> [fecha de consulta: 27 de febrero de 2019].

Director

MARÍA ANA MANZIONE

LA PALABRA *DIRECTOR*, derivada del latín, suma tres componentes: el prefijo *di* equivale a divergencia; el verbo *regere*, sinónimo de regir, indica disponer cada cosa en su lugar; y el sufijo *tor*, que puede emplearse como agente. En el caso del director escolar, implica no solo conducir/regir la institución desde un punto de vista administrativo sino fundamentalmente pedagógico. Las funciones del director escolar, planteadas en la Ley Nacional N° 1420 de Educación Común (1884), han ido modificándose con el devenir histórico. En dicha época, las tareas de control, supervisión y asistencia técnica se concretaban a través de periódicas visitas al salón de clases que, además, debían garantizar el cumplimiento de las indicaciones del inspector. A mediados del siglo XX estas funciones continúan vigentes, pero se amplían incluyendo la asesoría pedagógica.

Diversos documentos educativos de las primeras décadas del siglo XX asociaban la función directiva a ciertos valores morales en tanto que los directores se constituían en el «ejemplo a seguir». Ser «un buen director» era el resultado de una combinación históricamente determinada de vocación, cualidades morales, saber pedagógico y conocimientos del contenido a enseñar. Y aunque la docencia en el nivel primario fue desde sus inicios un trabajo mayoritariamente femenino, las mujeres llegaban a la dirección solo cuando no había un maestro varón para ocupar el cargo, en cuanto se afirmaba que «enseñar no es dirigir» (Yannoulas, 1996; Morgade, 2010). Es preciso aclarar que se accedía al cargo directivo sin necesitar una preparación específica; era entendido como una recompensa a los años de desempeño en la docencia, o bien se ocupaba por contactos políticos. A partir de la progresiva institucionalización de los concursos, las mujeres comenzaron a ocupar dichos cargos en función de su formación y trayectoria profesional. Actualmente, solo en algunas jurisdicciones existen instancias específicas de formación para el cargo.

Hacia fines del siglo XX, momento de expansión de políticas neoliberales y de reformas estatales y educativas, las funciones de la dirección escolar se resumieron en el concepto de gestión, que apelaba a la innovación, la eficiencia, la eficacia y el éxito, principios plasmados en la Ley Federal de Educación de 1993. La imagen de gestor exitoso, que alcanzaba sus objetivos a través del diseño

de proyectos institucionales, imprimía una visión tecnocrática, homogénea y homogeneizadora de la función, desconociendo la existencia tanto de una gramática escolar como de diferentes subjetividades que se ponen en juego en las prácticas educativas y limitan el alcance de las reformas propuestas.

La Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006 promueve una mayor articulación de las escuelas con diversas instituciones de la sociedad civil, intentando disminuir el impacto del aumento de la pobreza producido durante los años noventa y promover la inclusión social, complejizando aún más el trabajo directivo. El imperativo de la inclusión y la contención se suma a las funciones de los directores escolares, e implica un desplazamiento de una función directiva, definida en términos de gestores exitosos durante la década de 1990, a pilares de la contención social.

En cuanto institución de referencia de la comunidad, el aumento de la conflictividad social implica mayores demandas sobre la escuela y sus directores que sobrepasan a menudo su capacidad para resolverlas. De allí que se vean, en ocasiones, presionados para disminuir la conflictividad social, no solo por demandas provenientes del territorio en el que se encuentran insertas las escuelas, sino también por instancias superiores de la gestión educativa. Algunas investigaciones (Morgade, 2010; Blejmar, 2005; Antúnez, 2000; entre otros) demuestran que la función directiva se ve limitada por ir «detrás de los acontecimientos» y por la imposición desde afuera de su agenda de trabajo, frente a lo cual los directores reaccionan refugiándose en cuestiones burocráticas, o bien imponiendo las reglas de juego de manera autoritaria, lo que indica la pervivencia de lógicas patriarcales (Morgade, 2010: 31). Sin embargo, otras investigaciones indican que, si la función directiva es entendida como un proceso interactivo y subjetivo que se despliega en el interjuego de la normatividad, las condiciones de trabajo y las prácticas, las intervenciones que a partir de allí se promuevan no tendrán unívocos resultados. Por su parte, Blejmar (2005) define a la ética procesual como el proceso de intervenciones realizado para hacer que las cosas sucedan de una determinada manera, sobre la base de propósitos establecidos previamente a realizar determinadas acciones (*ex ante*), o bien, luego de su implementación (*ex post*). De allí que, según la ética procesual que oriente las acciones realizadas, se podría o no transformar infancias que se vean condicionadas por situaciones de pobreza. Es posible afirmar, sin hacer generalizaciones, que el entorno no condiciona estrictamente la función directiva, sino que esta adquiere diferentes sentidos al compás de la ética procesual de los sujetos que la desarrollan.

REFERENCIAS

Antúnez, Serafín

2000 *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*, Barcelona, ICE-Horsori.

Blejmar, Bernardo

2005 *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas*, Buenos Aires, Noveduc.

Manziona, María Ana

- 2010 *De la dirección a la gestión escolar en la Educación General Básica en la Provincia de Buenos Aires. Un abordaje a través de dos distritos escolares.* Tesis doctoral. Buenos Aires, Flacso. Disponible en: <<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/2673>> [fecha de consulta: 7 de julio de 2018].

Morgade, Graciela

- 2010 *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en la escuela primaria,* Buenos Aires, Noveduc.

Yannoulas, Silvia C.

- 1996 *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930),* Buenos Aires, Kapelusz.

Domesticidad y economía doméstica

PAULA LUCÍA AGUILAR

LA DOMESTICIDAD ES EL MODO EN QUE UNA SERIE DE TAREAS COMUNES Y COMPARTIDAS, necesarias para la reproducción cotidiana de la vida, se organiza en términos materiales y simbólicos. Encuentra en la noción de *hogar* su síntesis. La domesticidad se refiere a un dispositivo complejo que cobra forma a través de un conjunto de saberes y prácticas específicas que orientan los espacios, los tiempos y las tareas que conforman «lo doméstico». Sin embargo, no ha de asimilarse necesariamente a un ámbito privado, invisible o de la intimidad, ya que sus límites se modifican histórica y culturalmente a partir de sus relaciones con el conjunto de instituciones que constituyen la vida social. Se distingue también de la familia, dado que las cualidades y el modo de organización que adoptan los hogares, aunque varíen con el ciclo vital de sus integrantes, exceden los lazos de parentesco (Jelin, 1984).

La escuela ha tenido una participación importante en la configuración de la domesticidad moderna en la Argentina y en el mundo. La constitución del hogar como espacio de socialización primera fue una preocupación constante de distintos sectores del debate educativo tanto en la educación pública como en las iniciativas privadas y confesionales. En este sentido, los saberes relativos a lo doméstico fueron fundamentales a la hora de definir la formación de niños, niñas y jóvenes, dado que se esperaba que la escuela no solo moldeara futuros ciudadanos sino que también promoviera ciertas cualidades éticas, morales y estéticas en sus hogares de origen. Esta responsabilidad reposaba primordialmente en las niñas, consideradas como futuras madres y administradoras de la moral y la economía hogareñas. De este modo, se procuraba construir unas cualidades del orden doméstico adecuadas para el sostenimiento de un orden social armonioso (Caldo, 2012).

La economía doméstica, entendida como el conjunto de saberes necesarios para el buen gobierno y la administración del hogar, estaba presente en las propuestas para la educación de las niñas y jóvenes, especialmente en la formación profesional de aquellas provenientes de familias humildes y de las futuras maestras. Esta disciplina desplegaba un detallado decálogo de las tareas necesarias para la organización doméstica, con propuestas teóricas y prácticas

relacionadas con contenidos de disciplinas como la Medicina, la Física o la Biología, que brindaban legitimidad científica a los conocimientos impartidos. La administración racional del tiempo y del dinero, la higiene de personas, espacios y objetos, la adquisición y preparación de los alimentos o la confección de vestimenta se combinaban con nociones básicas de puericultura y primeros auxilios (Aguilar, 2014). Se esperaba que los conocimientos impartidos fueran útiles para las niñas y jóvenes a la hora de buscar empleo como personal de servicio o en labores de aguja, pero también que se forjaran los propios hogares bajo los preceptos de la higiene y la economía moral del ahorro. Por medio de esta formación, las maestras contarían con mayores herramientas para ejercer su influencia tanto en los hábitos de los/las estudiantes como en los de sus familias. En el ámbito educativo público, los conocimientos de economía doméstica han sido uno de los contenidos obligatorios para las niñas –junto con las labores de aguja– establecidos en 1884 por la Ley N° 1420. En cambio, se destinaba a los niños la práctica de gimnasia y ejercicios militares. Aun cuando la relación entre catolicismo y educación excede el tópico principal de esta entrada, cabe destacar que las instituciones católicas –tanto escolares como de beneficencia– fueron pioneras en la enseñanza de los saberes domésticos –especialmente cocina y labores de aguja– desde una perspectiva práctica.

Durante las primeras décadas del siglo XX, las experiencias recogidas en Estados Unidos y Bélgica –entre otros países– eran puestas a consideración del campo educativo en las páginas de *El Monitor de la Educación Común* por cronistas e inspectoras que evaluaban sus posibilidades de desarrollo en la Argentina. Se destacaban del caso norteamericano la compleja infraestructura de las instalaciones dedicadas a la enseñanza doméstica –que había alcanzado nivel universitario–, los programas de estudio que incorporaban los más novedosos avances científico-técnicos y las iniciativas de extensión rural destinadas a mujeres y niñas. De la tradición belga, de cuño católico, se subrayaba la existencia de numerosas instituciones de formación de trabajadoras textiles y la importancia otorgada a la producción doméstica agrícola, considerada como valiosa a la hora de diseñar la formación local tanto de docentes como de sus futuras estudiantes. Se destaca en esta circulación de conocimientos para la educación doméstica la figura de Cecilia Grierson, primera médica argentina que, luego de su viaje a Europa en 1899, presentó un *racconto* de estas experiencias en su informe «La Educación Técnica de la Mujer».

La necesidad de contar con docentes preparadas especialmente hizo que los contenidos de la economía doméstica fueran incorporados a la currícula de las escuelas normales, y se produjo la apertura en varias de sus sedes de la «escuela técnica del hogar» (1902) por impulso de la propia Grierson. Hacia 1915, las Señoras de la Conferencia de San Vicente de Paul alcanzaron la validación de los títulos otorgados por su «Instituto Superior de Economía Doméstica» para el ejercicio de sus egresadas en instituciones educativas oficiales de instrucción técnica y profesional. Los contenidos de economía doméstica fueron parte de los programas de estudios de las Escuelas de Artes y Oficios –más tarde llamadas Escuelas Profesionales de Mujeres– aprobados en 1911, 1930, 1946 y 1951. También estuvieron presentes en el currículum de las escuelas normales en asig-

naturas como Labores y Economía Doméstica. En la Ciudad de Buenos Aires, los programas del Profesorado de Educación Doméstica fueron actualizados en 1957. Hacia 1970, la enseñanza de Economía Doméstica pasó a llamarse Actividades Prácticas y del Hogar y, en 1984, se conformó una comisión ministerial para la revisión de sus programas. A fines de la década de 1990, se cerró esta orientación, que aún funcionaba en el Normal 6.

Los saberes de la economía doméstica se incorporaron tempranamente a la enseñanza primaria a través de asignaturas de dictado semanal y distinto nivel de complejidad según las edades de las alumnas, en general a partir de los llamados «grados superiores» (3º y 4º grado en adelante). En otros casos, los contenidos no se presentaban como una asignatura específica sino que permeaban diferentes asignaturas, o se dictaban como lecciones en el marco de las clases de Ciencias Naturales, Moral o Higiene, con contenidos clásicos como «el vestido», «la alimentación» o «el ahorro». La posibilidad de la enseñanza práctica de la economía doméstica, especialmente los temas de cocina y labores de aguja, dependían de la escasa disponibilidad de espacios adecuados para tal fin en los edificios escolares.

Si bien las prescripciones domésticas realizadas desde el ámbito educativo se centraban en la conformación del hogar urbano, otros proyectos contemplaron también lo que consideraban la necesidad imperiosa de moldear los hábitos en el hogar rural. La educación para la mujer rural fue una inquietud permanente, dado que se la consideraba clave en el arraigo del productor y su familia. Así, se sucedieron iniciativas al respecto desde los primeros años del siglo XX, promovidas a partir de la labor de Tomás Amadeo, director del Museo Social Argentino, entre otros. Hacia fines de la década de 1930, esta línea de intervención recobró fuerza. En el marco de la incesante migración del campo a la ciudad, sumada al hacinamiento y la creciente conflictividad social, cobró impulso la prédica por la formación de las niñas y jóvenes en los principios de la educación doméstica rural. Se consideraba que la constitución de una domesticidad agrícola-productiva y confortable, que complementara la producción del campo, promovería el arraigo de la población en la campaña y evitaría los males del «urbanismo». Se impulsaron entonces proyectos de incorporación de contenidos domésticos a la enseñanza elemental, así como la realización de cursos temporarios para el hogar agrícola y la formación de docentes especializadas en la temática (Gutiérrez, 2007).

Examinar las formas en que lo doméstico se articula con la educación permite identificar también a quiénes se interpelaba como sostén de la domesticidad que se esperaba alcanzar. Se destaca el lugar de las mujeres y niñas como administradoras morales y económicas del hogar, ámbito que debían mantener al resguardo de las «tentaciones» y conflictos del mundo exterior, trazando sus fronteras. La domesticidad de los hogares asalariados, y también de los hogares rurales, se prescribía en los discursos escolares de la primera mitad del siglo XX como espacio de sacrificio, afecto y armonía, habitado por la esposa a cargo de la preparación de los alimentos, la limpieza, las labores y la supervisión de los hábitos de niños menores, mientras el cónyuge, y en algunos casos los y las hijas mayores, buscaba el sustento fuera de casa. Esta escena se reitera una y otra vez en los textos escolares y programas de estudio de distintos niveles.

Es posible, entonces, entender la escuela no solo como lugar de transmisión de un conjunto de saberes y prácticas relacionados con la enseñanza de lo doméstico en vistas a la formación de estudiantes y docentes o de reforma de los hogares con los que tenía contacto, sino también en términos de sus efectos de reproducción de los imaginarios sobre tal conformación. Las representaciones en los textos e ilustraciones de los libros de lectura de la escuela primaria acerca de la superposición paradigmática entre hogar, familia nuclear, mujer ama de casa y varón proveedor persiste hasta entrada la década de 1980, cuando otros roles comienzan a introducirse en los contenidos de las lecturas escolares (Wainerman y Heredia, 1999). Según señalan las investigadoras, en esa década aparecen figuras de mujeres ejerciendo profesiones por fuera de los estereotipos de género habituales –madre, ama de casa– o altamente feminizadas –maestra, enfermera, secretaria– para dar paso a lecturas en las que están presentes fotografías, mujeres independientes o sin estado civil conocido, o que viajan por trabajo. La Ley Nacional de Educación N° 26206 (2006) problematiza la asignación de roles específicos y da paso a un proceso –aún en curso– de revisión de los contenidos asociados con los estereotipos de género. Su texto establece la necesidad de incorporar enfoques y contenidos básicos relacionados con la equidad de género y la diversidad cultural, de promover la igualdad de oportunidades y posibilidades, y de rechazar la discriminación en todas sus formas.

La relación entre las cualidades atribuidas al hogar y los efectos de subjetivación esperados sobre sus miembros a través de la escuela requiere considerar unas fronteras porosas, en las que aquellas prescripciones de una domesticidad ideal buscaban moldear las prácticas cotidianas de sus habitantes como parte del proceso de incorporación de hábitos morales, económicos y de higiene. La organización cotidiana del tiempo, el espacio y los hábitos producida en el hogar se complementaba en la escuela para luego ser reafirmada en el trabajo asalariado industrial. Si bien se establecían límites en las responsabilidades atribuibles a la escuela y al hogar, ambos se configuraban como dispositivos de homogeneización y normalización de la población. La permanencia –notoria aún hoy– de elementos claves de estos «imaginarios domésticos» da cuenta del profundo arraigo y la lenta transformación de los modos en que la escuela –y la sociedad de la que forma parte– concibe la domesticidad y participa en la delimitación de sus formas modernas. Por otra parte, si bien la educación doméstica en sí misma no constituye parte del currículum actual, su campo de preocupaciones resuena en las formulaciones contemporáneas acerca del cuidado de la salud, la prevención de accidentes en el hogar, la sana alimentación o la educación en valores asociados con la vida en común, entre otros tópicos. Por otras vías, quizá menos prescriptivas, la escuela no resigna la posibilidad de incorporar hábitos en la vida de los hogares, de moldear una domesticidad contemporánea.

Asimismo, es posible considerar una dimensión doméstica propia de las instituciones educativas, o sea, de la configuración de una «domesticidad escolar». Por un lado, existen instituciones escolares en las que estudiantes y docentes comparten alimentos y tareas comunes, dando forma a una domesticidad singular. Esto sucede tanto en las escuelas de ámbitos rurales, en las que los estudiantes pasan allí varios días a la semana, como en aquellas que tienen regímenes de

permanencia semanal o mensual. En ese caso, la separación entre escuela y hogar es casi inexistente, dado que la unidad doméstica y la institución educativa se superponen. Otro modo posible de pensar la existencia de una «domesticidad escolar» es a partir del conjunto de tareas consideradas propias del ámbito doméstico que los y las auxiliares realizan cotidianamente para el sostenimiento de la escuela y que son condición de posibilidad de su funcionamiento. Entre ellas, se destacan la limpieza, la preparación de alimentos e, incluso, algunas reparaciones.

En suma, la educación participa en la construcción de domesticidad tanto a través de sus contenidos curriculares como de sus prácticas cotidianas. En este sentido, es importante entender estos procesos complejos de conformación de lo doméstico, sus tiempos, saberes y tareas, como una dimensión fundamental de la estructura política y económica de las sociedades.

REFERENCIAS

Aguilar, Paula L.

- 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, Centro Cultural de la Cooperación.

Caldo, Paula

- 2012 «Una disciplina con urbanidad: la Economía Doméstica. Aproximaciones a la problemática desde *El Monitor de la Educación Común*», en Kaufmann, Carolina, *Ahorran, acunan y martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo XX)*, Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Gutiérrez, Talía

- 2007 *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana (1897-1955)*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Jelin, Elizabeth

- 1984 *Familia y unidad doméstica: mundo público y vida privada*, Buenos Aires, Centro de Estudios de Estado y Sociedad.

Wainerman, Catalina y Heredia, Mariana

- 1999 *¿Mamá amasa la masa? Cien años de libros de lectura de la escuela primaria*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

Economía y finanzas

GRACIELA CLOTILDE RIQUELME

LAS PREMISAS Y LINEAMIENTOS político-educativos de la República Argentina datan del siglo XIX, a partir de la primera Constitución Nacional y de la legislación derivada de las orientaciones liberales de la generación del ochenta. Estos principios rectores sostuvieron: a) la educación como factor garante de la integración nacional, que a través de la lectoescritura permitiría igualar el intercambio y la formación ciudadana; b) la gratuidad de la educación pública como garantía de la mayor accesibilidad de la población; c) la obligatoriedad de la escolaridad entre los seis y los catorce años de edad y la responsabilidad del Estado como garante del sistema educativo, pues hasta mitad del siglo XIX la educación se circunscribía a las casas particulares, gobernantas e institutrices de las clases altas.

La Constitución Nacional (CN) de 1853: en su Artículo 5º disponía que cada provincia del país dictara para sí una constitución en la que, además de respetar los principios esenciales de la Carta Magna, asegurara «su administración de justicia, su régimen municipal y la educación primaria».

La Ley de Subvenciones Escolares Nº 463 de 1871: se dicta debido a que la insuficiencia de recursos de la mayor parte de las provincias volvía necesaria la asistencia federal. La normativa se amparaba en las facultades del gobierno nacional establecidas por el Artículo 67, Inciso 8º de la CN, que indica que corresponde al Congreso nacional «acordar subsidios del Tesoro Nacional a las Provincias cuyas rentas no alcancen, según sus presupuestos, a cubrir sus gastos ordinarios» de salarios, compra de libros y materiales didácticos, y también para la construcción de edificios.

La Ley Nº 988 de 1875 o Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires: inspirada por Sarmiento, quien asume en ese momento como director general de escuelas. Esta ley es la base de la ley siguiente.

La Ley Nº 1420 de 1884 o Ley de Educación Común: para todo el país, sostuvo principios adelantados de política educacional, como la obligatoriedad de la enseñanza entre los seis y los catorce años, la gratuidad del servicio oficial, la idoneidad del personal docente, la inspección de las escuelas públicas y privadas, el gobierno escolar por medio de organismos colegiados y autárquicos,

la asignación de rentas propias y la creación de instituciones populares de protección y vigilancia. Fijó un tesoro común de las escuelas o fondo permanente a partir de proporciones de rentas generales del país, depósitos judiciales y contribuciones de las provincias o territorios nacionales.

La Ley N° 2737 de 1890: establece que la subvención nacional destinada al fomento de la instrucción primaria en las provincias se concederá para el pago de sueldos a los preceptores o maestros y para la adquisición de equipamiento y materiales escolares. Esta ley fue clave para el desarrollo de la educación en el país –más allá de la existencia de desviaciones de fondos por urgencias provinciales–, lo que determinó el dictado de la posterior ley Láinez.

La Ley N° 4874 (ley Láinez) de 1905: fue dictada debido a los problemas de las provincias para enfrentar la carga de la educación y las debilidades o ineficacia en la aplicación de la anterior Ley N° 2737. A su vez, partía del reconocimiento del analfabetismo y el bajo nivel educativo de la población del país. El senador Manuel Láinez planteó como alternativa la acción directa del gobierno central en las provincias, es decir, crear escuelas, bajo el espíritu de la Ley N° 1420, de educación común, gratuita y laica.

Un párrafo aparte merece el papel de Sarmiento como promotor de la educación común frente al de Mitre, que impulsó la educación de las élites dirigentes o de futuros gobernantes. El primero impulsó ideas precisas sobre el gobierno, la organización escolar y la búsqueda de financiamiento específico para las escuelas que garantizara la educación para todos. Sin duda, un visionario de los crónicos problemas financieros del sistema educativo argentino, que incluso reconocía los problemas de asignación de recursos diferenciados al gobierno nacional, provincial y a las ciudades. Además, destinó un esfuerzo riguroso al estudio comparado de las legislaciones de países extranjeros, como Estados Unidos, Francia, Alemania y Prusia (se recomienda consultar Tedesco, 1970 y 1986; y Puiggrós, 2017).

Desde 1880, el presupuesto público se convirtió en un instrumento de consolidación del Estado liberal y expresaba los intereses de grupos dominantes y representantes de las élites locales y regionales. La composición del gasto público en el período 1881-1890 prueba la incidencia del gasto en dirección central –que absorbía el 55,8%– frente a un 22% orientado a inversiones para el desarrollo, gastos correspondientes a ferrocarriles y construcción de base de infraestructura. Es decir, por aquellos años, la inversión en instrucción pública representaba más de la mitad de ese gasto (elaboración propia a partir de series de presupuestos disponibles en Mecon). Podríamos decir que se invertía en el desarrollo de la educación más de un 11% del presupuesto público, lo que, junto con el gasto en personal que debía salir de la otra partida de dirección central, representa una significativa cifra de promoción del gasto y financiamiento público para el sistema educativo en etapas fundacionales.

Esa década del ochenta estuvo signada por la exigencia de integración de las masas de inmigrantes, que aumentaron rápidamente luego de la aprobación, en 1876, de las leyes de incentivación de la inmigración. Puede afirmarse que, a diferencia de lo que acontecía en el resto de América Latina y el mundo, la Argentina asignó una importancia excepcional a la educación, dado su rol clave en

la integración de las masas de población migrante europea, que se reflejó en el incremento de las inversiones directas e indirectas en el sector de instrucción en las últimas décadas del siglo XIX.

El Estado docente, es decir, responsable de la educación pública de la Argentina, asume en forma creciente ese rol y este hecho se observa en el porcentaje de presupuesto asignado a la instrucción pública en los últimos cien años. La serie reconstruida a partir de las leyes de presupuestos muestra que el peso relativo de la educación indica la orientación de las políticas públicas en la expansión del sistema (Cuadro 1): un aumento en las primeras décadas; un período estable alrededor del centenario del país; un porcentual alto en plena crisis mundial de los treinta; y, finalmente, una retracción del peso relativo del sector educativo en el conjunto del presupuesto nacional.

Las referencias históricas en los últimos cuarenta años permiten mostrar el significado otorgado a la educación en el conjunto del gasto público total y también respecto del PBI. La evolución del gasto puede ser interpretada en relación con los gobiernos de facto y los democráticos del período y, aun sin analizar las medidas de política educativa, es posible ilustrar e interpretar comparativamente los diversos cambios (Cuadro 2).

Las modificaciones operadas en algunos gastos de la política social con relación al PBI, para la serie disponible 1980-1992, resultan de interés a los efectos de evaluar si los cambios en educación tienen la misma tendencia o se diferencian de los restantes gastos sociales. Durante la última dictadura militar (1976-1983), más precisamente hacia el final de tal gestión, la retracción del gasto fue verificada en todas las instancias –gobierno central y provincial– y con una mayor inflexión hacia 1982. Se registra una decidida recuperación con el primer gobierno democrático (1983), en particular explicada por los incrementos en los gastos de las provincias. Sin embargo, los niveles y volúmenes del gasto del gobierno central nunca llegaron a las cifras de 1980 y registra el nivel más alto de aplicación del gasto en 1987. Cabe destacar que durante ese año creció el gasto respecto de los niveles anteriores –en particular para las provincias–, con un incremento del 50%, y ello coincidió con la expansión decidida de la educación secundaria y la generalización del ingreso irrestricto a las universidades. La crisis se expresó en el año 1989, uno de los más críticos de la década, con la caída en los volúmenes de gasto para el gobierno central y para el consolidado, es decir, el total de lo asignado por la nación, las provincias y los municipios, y una sola recuperación registrada en los gobiernos provinciales, situación coincidente con el proceso hiperinflacionario (Cuadro 2).

En el período de posconvertibilidad cabe destacar la Ley N° 26075 de Financiamiento Educativo (2005). Pese a la gran inyección de recursos que representó, la estructura o peso del financiamiento de los gobiernos nacionales y provinciales se mantiene inalterada. Durante el período 1999-2001, a pesar de ser un período recesivo para la economía en su conjunto, en el marco del subsistema educativo se registran picos máximos que solo serán superados posteriormente con la implementación de la nombrada ley.

Durante el año 2002, la fuerte retracción en el gasto en educación fue menor comparada con la experimentada por el gasto público social en su conjunto. Por

Cuadro 1. Presupuestos de la República Argentina. Estimación del peso relativo de la asignación a Educación en los presupuestos de los años 1865, 1880, 1900, 1910, 1921, 1931, 1941, 1950, 1960, 1970, 1980, 1990, 2000 y 2010. En porcentajes.

Año	Peso relativo de la asignación en educación en el presupuesto (%)
1865	2,1
1880	8,9
1890	16,5
1900	14,3
1910	28,1
1921	19,9
1931	30,4
1941	23,9
1950	16,1
1960	16,2
1970	14,0
1980	12,5
1990	12,3
2000	14,8
2010	14,6

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la serie de leyes de presupuesto de la República Argentina (incluye definiciones de Instrucción Pública y otras definiciones a lo largo del siglo, y ha sido estimado el peso relativo respecto del total del presupuesto definido en cada año (Mecon <<http://cdi.mecon.gob.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi>>).

su parte, a partir del año 2006 y hasta el año 2010, con la implementación efectiva de la Ley de Financiamiento Educativo –que estableció un incremento progresivo hasta llegar al 6% del PBI–, el gasto público en educación comenzó a crecer sustantivamente por sobre los valores históricos hasta llegar a su pico en el año 2009 (Riquelme y Kodric, 2013). En dicho año, el gasto educativo argentino representaba el 6,68% del PBI y, por lo tanto, sobrepasó la meta impuesta.

En términos totales, tomando como referencia el período 2001-2009, la variación positiva del gasto público consolidado en educación ha sido del orden del 95% (en el año de inicio dicho monto representaba el 5,19% del PBI). Esto si se considera de manera simplificada el indicador de peso relativo sobre el producto

Cuadro 2. Reproducción
Comparación del crecimiento del gasto público en educación
y PBI. Gobiernos entre 1959-1999 y 2004-2010. Total país.

Años	Gobierno	Variación relativa anual del gasto consolidado en educación (%)	Variación relativa anual del PBI a precios de mercado (%)
1959	Frondizi		-6,5
1960		-5,0	5,6
1961	Inestabilidad político-militar	20,6	7,1
1962		25,4	-1,6
1963	Illia	-9,9	-2,4
1964		16,2	10,3
1965		12,8	9,2
1966		-1,7	0,6
1967	Dictadura militar	-3,8	2,6
1968		-3,9	4,3
1969		8,7	8,5
1970		3,5	5,4
1971		1,2*	4,8
1972		-0,4	3,1
1973		Recuperación democrática Cámpora/Perón	32,2
1974	23,0		5,3
1975	-0,5		-0,9
1976	Dictadura militar	-38,9	-1,7
1977		-2,1	4,9
1978		24,7	-3,4
1979		1,5	8,5
1980			
1981		-3,0	-5,4
1982		-18,1	-3,2
1983		Recuperación democrática Alfonsín	25,5
1984	19,3		2
1985	-8,9		-7
1986	7,0		7,1
1987	9,8		2,6
1988	Hiperinflación	-3,2	-1,9

Continúa en la página siguiente

Viene de página anterior

Años	Gobierno	Variación relativa anual del gasto consolidado en educación (%)	Variación relativa anual del PBI a precios de mercado (%)
1989	Menem	-17,0	-6,9
1990		-12,8	-1,8
1991		-3,8	10,6
1992		6,9	9,6
1993		9,8	5,7
1994		5,9	8
1995	Menem	0,2	-4
1996		2,7	4,8
1997		10,4	8,1
1998		2,0	3,9
1999	De la Rúa	4,6	-3,4
2000-2003	Varios presidentes	Cifras no estimadas	Cifras no estimadas
2004	Kirchner	22,4	S/d
2005		35,3	21,9
2006		33,2	18,4
2007	Fernández de Kirchner	32,7	25,8
2008		36,3	-0,3
2009		24,9	15,2
2010		22,0	22,4

* El cálculo se realizó con la serie de Pronatass (1990), «El gasto público social», Ministerio de Economía, Obras y Servicios Públicos, para evitar las incompatibilidades entre series.

Fuente: Riquelme (2004) sobre la base de Gertel (1977), Secretaría de Programación Económica (2000) y Programa Nacional de Asistencia Técnica para la Administración de los Servicios Sociales-Pronatass (1990). Riquelme y Kodric (2013) sobre la base de Gasto Consolidado en Educación 2004-2010, Dirección de Análisis de Política Fiscal y de Ingresos, Secretaría de Política Económica y Planificación del Desarrollo, basado en Secretaría de Hacienda, Sidif e información pública de las provincias y obras sociales. PBI 2004 a 2010. CFI basado en Indec (cuentas nacionales), serie año base 2004.

bruto interno como una medida del esfuerzo que el Estado argentino realiza en materia educativa respecto al resto de los subsistemas del gasto social. Más aún, en esa década el gasto educativo representa el segundo mayor de todos los rubros del gasto social –solo menor al gasto en concepto de previsión social–. Respecto a la fuente de financiamiento del gasto público en educación del total país, para el año 2001 un 78% correspondía a los gobiernos provinciales y un

22% al gobierno nacional. Esta proporción no se ha modificado sustancialmente a lo largo del período 2001-2009: en este último año aproximadamente un 75% lo aportaron las provincias y un 25%, el gobierno nacional (Riquelme, 2004; Riquelme y Kodric, 2013).

Luego de la caídas en los años 2002 y 2003, se observa a partir del 2004 una nueva tendencia positiva remarcada por la implementación de la Ley de Financiamiento Educativo. Al permanecer casi constante la participación en las fuentes de financiamiento, el actual esquema de erogaciones está fundamentalmente explicado por la capacidad que cada provincia posee de sustentar su propio sistema educativo y, al mismo tiempo, de cumplir con las metas impuestas por la ley.

Los problemas del financiamiento que Héctor Félix Bravo, como especialista e investigador de los regímenes fiscales de la educación argentina, anticipaba en sus análisis hace décadas continúan y son: la inestabilidad de las fuentes, la inorganicidad o falta de instrumentos legales robustos y el incumplimiento e insuficiencia de las pautas de financiamiento. Estas situaciones crónicas debilitan y generan conflictos políticos entre las provincias, el gobierno nacional y los trabajadores de la educación, al tiempo que afectan la atención, la cobertura de la demanda social y el desarrollo de la educación en su conjunto, en la que persisten las pugnas distributivas de asignación de recursos entre los niveles del sistema educativo del país.

REFERENCIAS

Beccaria, Luis A. y Riquelme, Graciela C.

1985 *El gasto social en educación y la distribución del ingreso: efecto distributivo del gasto público en la educación pública y privada*, Buenos Aires, Flacso-IDRC.

Bravo, Héctor F.

1968 *Régimen fiscal de la educación nacional*, Buenos Aires, Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Instituto Di Tella.

1972 *Las erogaciones en educación: un análisis del caso argentino fundado en el presupuesto nacional*, Buenos Aires, Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Instituto Di Tella.

Gertel, Héctor

1977 *Financiamiento de la educación en América Latina*, Buenos Aires, Dealc/3 Cepal/Unesco/PNUD.

Mecon (Ministerio de Economía y Finanzas Públicas)

Presupuesto General 1865-2000, Centro de Documentación e Información. Disponible en: <<http://cdi.mecon.gob.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi>> [fecha de consulta: 7 de marzo de 2019].

Puiggrós, Adriana

1997 «La política educativa y la formación para el trabajo en los noventa: ¿existen alternativas frente a los efectos del proyecto neoliberal?», en Villanueva, Ernesto

- (comp.), *Empleo y globalización. La nueva cuestión social en la Argentina*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, pp. 336-374.
- 2004 *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- 2013 «La deuda social educativa y el derecho a la educación: la importancia de los ejercicios de estimación de recursos para la planificación educativa», en Riquelme, Graciela. C. y Kodric, Alexander, *Deuda social educativa. Atención del derecho a la educación*, Buenos Aires, Lumiere, pp. 69-98.
- 2017 *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*, Buenos Aires, Colihue.

Riquelme, Graciela C.

- 2004 *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gastos público*, colección Ideas en Debate, Consejo Editor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Riquelme, Graciela. C. y Kodric, Alexander

- 2013 *Deuda social educativa. Atención del derecho a la educación*, Buenos Aires, Lumiere.

Tedesco, Juan Carlos

- 1970 *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Buenos Aires, Ediciones Pannedille.
- 1986 *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo

- 1983 *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, Buenos Aires, Flacso.

Editoriales

FEDERICO BRUGALETTA

LA EDICIÓN DE LIBROS en cuanto vehículos materiales de circulación de ideas y prácticas pedagógicas se remonta a los orígenes mismos de la Modernidad. La *Didáctica Magna* y el *Orbis Sensualium Pictus*, producidas por Juan Amós Comenio en el siglo XVII, pueden ser consideradas obras inaugurales de una tradición de edición educativa que imaginó a docentes y alumnos como lectores. Como fenómeno fuertemente ligado al surgimiento de la máquina tipográfica y a la incipiente configuración del orden capitalista, la edición de textos impresos en formato de libro presentó desde sus inicios una dimensión tanto cultural como comercial. Las editoriales son, entonces, agencias dinamizadoras del mercado pedagógico y de los debates educativos en los que intervienen múltiples sujetos, ya sean editores, autores, traductores, impresores, libreros o los propios lectores (Darnton, 2008).

En la Argentina, las investigaciones que han delimitado la edición como un objeto en sí mismo provienen principalmente de los campos de la bibliotecología, los estudios literarios y la historia intelectual (Sorá, 2011; De Diego, 2014). En la historia de la educación ha predominado un abordaje de los libros como fuente para el estudio de las ideas de determinados pedagogos o bien para el análisis ideológico de los contenidos escolares a partir del estudio de los manuales. Asimismo, los libros han sido de interés para el desarrollo de la historia de la enseñanza de la lectura y la escritura, renovando la mirada sobre la relación entre cultura escrita y educación (Cucuzza y Spregelburd, 2012).

Para esbozar una historia de la edición de libros de temática pedagógica en la Argentina cabe remontarse a principios del siglo XIX. Los primeros intentos gubernamentales de escolarización estuvieron asociados a la recepción de manuales sobre el método mutuo, que eran producidos por agencias internacionales de promoción de la enseñanza elemental (Roldán Vera, 2011). Del mismo modo, la génesis del sistema educativo nacional, hacia fines de aquel siglo, fue acompañada tanto por ediciones extranjeras como por iniciativas de libreros e impresores locales. Se destacan las colecciones de la casa Appleton de Nueva York, destinadas a la formación docente en las escuelas normales; los libros de Marcos Sastre para la enseñanza primaria; y las lecciones sobre distintas disciplinas escolares

que distribuía la Casa Ángel Estrada junto con diversos artefactos: mapas, aparatos de laboratorio y mobiliario áulico.

El ingreso al siglo XX encontró un espacio editorial más organizado en el que emergieron nuevas editoriales dedicadas a la publicación de manuales escolares, como la creada por Adolfo Kapelusz en 1905. A fines de la década del treinta, se desarrolló un importante crecimiento editorial en la Argentina asociado a la creación de editoriales por parte de exiliados españoles y a la consolidación de la industria local tanto en mercados externos como en el interno. En esta etapa, sobresalieron las colecciones pedagógicas dirigidas por Lorenzo Luzuriaga en el marco de la editorial fundada por Gonzalo Losada en 1938. Luzuriaga (1889-1959) era un destacado pedagogo español, exiliado en la Argentina tras la derrota de los republicanos por parte de los franquistas. A partir de su trabajo como editor de libros y revistas se constituyó como un agente clave en la difusión de un vasto conjunto de autores pertenecientes al movimiento de renovación pedagógica de la Escuela Nueva. En 1945 se fundó la editorial Paidós: allí, durante la década del sesenta, Gilda Lamarque de Romero Brest –directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA)– y Jaime Bernstein –cofundador de Paidós y del Instituto de Psicología de la Universidad Nacional del Litoral– dirigieron la colección «Educador contemporáneo», destinada a difundir entre docentes las novedades internacionales en materia de psicología educacional.

En 1958, en la UBA se creó Eudeba, bajo la gerencia de Boris Spivacow. Este sello publicó diversos textos de temática pedagógica, como los de Olga y Leticia Cossettini sobre lenguaje y arte infantil; los de Oscar Varsavsky sobre álgebra para escuelas secundarias; o los ensayos de Héctor Félix Bravo sobre la figura de Sarmiento como pedagogo social. Los enormes tirajes de Eudeba acompañaron el crecimiento de las matrículas universitarias y el proceso de modernización de las Ciencias Sociales (Weinberg, 2006) en un contexto en el que los universitarios eran vistos como un importante segmento del mercado para la industria editorial. Bajo este diagnóstico también se creó, a principios de los años setenta, la sucursal argentina de la editorial Siglo Veintiuno, fundada por Arnaldo Orfila Reynal en México. En colaboración con la editorial uruguaya Tierra Nueva, fue la principal difusora de la pedagogía de la liberación de Paulo Freire en un escenario de creciente radicalización política (Brugaletta, 2017).

La última dictadura militar clausuró el proceso de expansión de las apuestas editoriales, tanto por las características que adquirió la censura ideológica como por la adopción de un modelo económico desfavorable para el mercado interno. El fin de siglo encontró un mercado editorial cada vez más concentrado y polarizado. Al tiempo que casas editoriales nacionales fueron compradas por grandes corporaciones extranjeras –como el caso de Kapelusz por el grupo colombiano Norma o Paidós por el Grupo Planeta–, pequeñas y medianas editoriales se distinguieron a partir de catálogos atentos a los nuevos temas de la agenda educativa. Así, la editorial Novedades Educativas, desde la década del noventa, se destacó con títulos sobre reforma curricular y la editorial rosarina Homo Sapiens, con colecciones sobre educación y memoria, educación sexual integral e innovaciones pedagógicas en el nivel inicial.

Este somero recorrido por los vínculos entre editoriales y educación permite reconocer allí un objeto de estudio con interesantes aristas para la historia de la educación: las relaciones entre Estado y mercado en la definición del saber pedagógico, la configuración de colecciones y catálogos específicos de distintas casas editoriales, los vínculos entre editores y pedagogos, o los procesos de construcción del público lector —ya sean docentes, alumnos, familias o especialistas—. Supone también desplegar miradas atentas a los fenómenos de traducción en el intercambio transnacional de saberes y prácticas pedagógicas, así como a los procesos de apropiación local en distintas comunidades de lectores y redes profesionales vinculadas a la educación.

REFERENCIAS

Brugaletta, Federico

2017 «El protestantismo y la circulación de la pedagogía de Paulo Freire en América Latina», en *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, año 15, n° 17, enero-junio, Santiago de Chile, pp. 21-40.

Cucuzza, Roberto y Spregelburd, Roberta

2012 *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*, Buenos Aires, Editoras del Calderón.

Darnton, Robert

2008 «Retorno a “¿Qué es la historia del libro?”», en *Prismas. Revista de Historia Intelectual*, n° 12, pp. 157-168.

De Diego, José Luis (dir.)

2014 *Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880-2010*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Roldán Vera, Eugenia

2011 «Internacionalización pedagógica y comunicación en perspectiva histórica: la introducción del método de enseñanza mutua en Hispanoamérica independiente», en Caruso, Marcelo y Tenorth, Heinz E. (comps.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, Buenos Aires, Granica.

Sorá, Gustavo

2011 «El libro y la edición en Argentina. Libros para todos y modelo hispanoamericano», en *Políticas de la Memoria*, n°s 10-12, pp. 125-135.

Weinberg, Gregorio

2006 *El libro en la cultura latinoamericana*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Educación alimentaria

ÁNGELA AISENSTEIN

EL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN de la educación elemental, común y obligatoria hizo emerger problemáticas asociadas a la instrucción en todos aquellos países que optaron por el dispositivo escolar como mecanismo de socialización de las nuevas generaciones. En el caso de la Argentina, las discusiones en torno a la definición de los contenidos que debían ser transmitidos y los métodos para hacerlo, así como las condiciones de los edificios, la extensión del horario escolar y el modo en que todo esto afectaba la salud de los niños, fueron temas que preocuparon a los agentes del Consejo Nacional de Educación y se expresaron en sus publicaciones.

Los pedagogos, avalados por el discurso médico, postulaban que la organización escolar debía contribuir a conservar la integridad de la vida de las nuevas generaciones. Por ello, alcanzar el equilibrio en la energía que demandaba el trabajo cotidiano fue un tema central de la higiene; concepto que a fines del siglo XIX abarcaba un amplio abanico de aspectos, entre los que se encontraba la alimentación.

Con la «copa de leche» a media mañana o los «platos de sopa» del fin de la jornada, la alimentación fue parte de la experiencia educativa desde el siglo XIX; especialmente para «niños pobres, enfermos, defectuosos, maltratados, moralmente abandonados, destituidos de los medios de alimentación» (*El Monitor de la Educación Común*, 1892: 552). La escuela no estuvo sola en esta tarea: las sociedades y patronatos organizados por mujeres y, más adelante, las colonias escolares para niños débiles fueron algunos de los ámbitos que focalizaron la atención en la nutrición de los niños como condición necesaria para su instrucción.

En estas vivencias de comensalidad, los escolares se acercaron a un universo alimentario compuesto de platos sencillos y económicos, en muchos casos novedosos y ajenos para la mayoría de los hijos de inmigrantes. Pero, además de dar de comer, la escuela hizo de la alimentación un contenido curricular en sentido estricto. A través de este dispositivo pedagógico, intentó enseñar a los niños y las niñas que asistían a la escuela primaria qué, cuánto y cómo comer, institucionalizando un conjunto de conocimientos, valoraciones, sensibilidades y prácticas

sobre producción, elaboración e ingesta de alimentos. Se dirigió tanto a la infancia urbana como a la rural bajo la premisa de la ciencia de la nutrición que, para el siglo XIX, había declarado la «democratización alimentaria», es decir, afirmado requerimientos iguales de ingesta, independientemente del linaje o la idiosincrasia cultural. Enseñó un régimen alimenticio para el uso acertado de los alimentos, teniendo en cuenta la edad, el temperamento y el trabajo a que se dedicaba el individuo y el clima de la región en que vivía. Transmitió la necesidad de diferenciar aquello que se comía para aplacar el hambre y nutrir el cuerpo de lo que se ingería por el placer que seguía al capricho del gusto. Y, por último, acompañó la construcción de ciertas diferenciaciones –en función del sexo y la clase social de pertenencia– a la hora de indicar a quiénes correspondían las tareas de producción de alimentos y preparación de las comidas.

De ese modo, el discurso pedagógico construyó un arbitrario cultural alimentario (Bourdieu y Passeron, 1977) mediante el cual llevó adelante la educación higiénica, moral, sensible –y a la vez científica, doméstica y productiva– de los escolares. Construcción que, actualizada y resignificada en diálogo con los cambios culturales, el avance del conocimiento y la potencialidad de los medios masivos de comunicación, acompañó el imaginario del granero del mundo de principios del siglo XX, las campañas de la eugenesia de las décadas del veinte y el treinta, y las proclamas de justicia social de mediados de siglo. En la actualidad, esta construcción continúa en la prédica sobre la calidad de vida y en la difusión de los conocimientos sobre las condiciones básicas para el logro de la ciudadanía alimentaria.

El concepto más completo que se puede incluir curricularmente para pensar la relación entre alimentación y escuela es, en efecto, el de ciudadanía alimentaria. Contempla una dimensión individual y otra colectiva. La individual puede ser definida como la capacidad y autonomía de los ciudadanos para definir y elegir sus preferencias alimentarias y desarrollar los comportamientos alimentarios que consideren más adecuados. La colectiva es la capacidad de ejercer una acción política para intervenir en las decisiones que se relacionan con la alimentación, es decir, de constituirse en agencia social (Gómez Benito y Lozano, 2014).

REFERENCIAS

Aisenstein, Ángela; Brea, Martina y Cairo, María Eugenia

- 2012 «El gobierno de la moral y la salud: educación alimentaria en el discurso pedagógico», en *História da Educação*, vol. 16, n° 38, septiembre-diciembre, Río Grande del Sur, Brasil, pp. 227-248. Disponible en: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/31518/pdf>> [fecha de consulta: 7 de julio de 2018].

Billorou, María José

- 2010 «Los comedores escolares en el interior argentino (1930-1940). Discursos, prácticas e instituciones para el “apoyo a los escolares necesitados”», en Lionetti, Lucía y Míguez, Daniel (comps.), *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*, Rosario, Prohistoria Ediciones.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude

1977 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.

El Monitor de la Educación Común

1892 «El año escolar en la República Argentina», en *El Monitor de la Educación Común*, tomo XI, 1892, pp. 549- 560. Disponible en: <<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/101178?show=full>> [fecha de consulta: 4 de marzo de 2019].

Gómez Benito, Cristóbal y Lozano, Carmen

2014 «¿Consumidores o ciudadanos? Reflexiones sobre el concepto de ciudadanía alimentaria», en *Panorama Social. Comida y alimentación: hábitos, derechos y salud*, n° 19, primer semestre, Funcas, Madrid, pp. 77-90.

Educación de adultos

LIDIA RODRÍGUEZ

DESDE PRINCIPIOS DEL SIGLO XIX, y durante la primera mitad del siglo XX, existieron multiplicidad de experiencias dirigidas a población con déficits escolares, gestadas desde el Estado nacional, provincial o municipal, el movimiento obrero, el Partido Socialista, el movimiento anarquista, las sociedades populares u otros actores. Comúnmente se llamaban escuelas nocturnas o para adultos; pero también adquirieron otras denominaciones: dominicales, para mujeres, ambulantes, de puertas abiertas, populares, anexas (al Ejército, Cárcel, Armada), militares. Existieron también cursos «libres para obreros» o vinculados a la formación para el trabajo, llamados «complementarios» o «nocturnos».

La Ley N° 1420 de 1884 estableció las escuelas de adultos, pero las pensó similares a las de la educación infantil. Hasta donde hemos podido rastrear, fue el maestro José Jacinto Berrutti, un importante promotor de la modalidad desde comienzos de siglo, quien primero usó la expresión *educación de adultos*, en ocasión del Congreso Pedagógico Argentino de 1900, enfatizando la necesidad de otorgarle a la modalidad características especiales. El primer y segundo peronismo (1943-1955) reconfiguró el campo, especialmente en el proceso del surgimiento del trabajador como sujeto pedagógico, pero interpelado también como sujeto político.

Un punto de inflexión en el proceso que buscó consolidar la especificidad de ese campo educativo lo marcó el Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos –iniciado en 1965–, en base al cual se creó, en 1968, la Dirección Nacional de Educación del Adulto (Dinea), donde finalmente se consolidó el uso de la palabra, fundamentándose especialmente en los postulados de la Educación Permanente. Ese concepto, inspirado sobre todo en las propuestas de la Unesco desde las décadas de 1960 y 1970, postula una democratización de la educación por la vía de su expansión a lo largo de toda la vida.

En la década de 1970, el concepto *educación de adultos* se expandió y resignificó con la creación de los Centros Educativos de Nivel Medio y, en menor cantidad, de los Centros Educativos de Nivel Terciario. Durante el breve período democrático de 1973 a 1976 se heredaron elementos de la tradición de la educación permanente y de la educación popular, especialmente articulados en torno al significante *liberación*.

A partir del golpe militar de 1976, se inició un proceso de desarticulación del subsistema de educación de adultos y de debilitamiento del sentido de la modalidad, sobre todo por la transferencia de los establecimientos de educación básica de adultos a la órbita de las jurisdicciones. En el proceso de la transición democrática, a partir de 1984, se intentó recuperar aquella concepción educativa de la década de 1960 mediante la implementación del Plan Nacional de Alfabetización, que se sustentaba en la tradicional concepción de educación funcional, concepto que avanza en vincular la alfabetización con las mejoras en la calidad de vida; sin abandonar la educación permanente. Sin embargo, la modalidad siguió perdiendo la fortaleza e importancia que había tenido durante casi todo el siglo XX. Un punto de inflexión importante en ese sentido fue la Ley Federal de Educación N° 24195 (1993), que ubicó la educación de adultos en el capítulo dedicado a «Regímenes especiales». En 2006, la Ley de Educación Nacional N° 26206 inició un camino de restablecimiento de la especificidad de la educación de adultos, restituyó su carácter de modalidad, agregó el concepto de «Jóvenes» al de «Adultos» y se fundamentó nuevamente en el concepto de *educación permanente*.

REFERENCIAS

Bottarini, Roberto

2012 «La Campaña de alfabetización de adultos en el gobierno de Illia (1963-1966)», en *Historia de la Educación. Anuario*, vol. 13, n° 2, Buenos Aires, pp. 1-26.

Rodríguez, Lidia

1997 «La pedagogía de la liberación en Argentina», en Puiggrós, Adriana (dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*, t. VIII, *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna.

Saban Vera, Carmen

2010 «“Educación permanente” y “aprendizaje permanente”: dos modelos teórico-aplicativos diferentes», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 52, pp. 203-230.

Educación especial

MARÍA DEL CARMEN MALBRÁN

LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA República Argentina ha experimentado significativos cambios durante las últimas décadas del siglo XX y en el transcurso del siglo XXI. Escuelas y servicios cerrados han dado paso a instituciones abiertas a la comunidad. Los cambios son producto de variados factores: el inconformismo de familias y educadores acerca de la eficacia de un sistema paralelo que no logra cumplir sus objetivos, la promulgación de legislación internacional y nacional, el progreso del conocimiento, la participación del país en organismos y proyectos internacionales, y el desarrollo de la investigación.

Las escuelas diferenciadas aparecen a fines de la década de 1940 y aumentan durante los siguientes decenios, adoptando el modelo médico-etiológico. La necesidad de cambios surge en los sesenta, y en los setenta-ochenta se agudiza. Los postulados inclusivos cobran vigor en los noventa. Sin embargo, la implementación de medidas concretas está parcialmente lograda en un sistema aferrado a adjudicar las desventajas a condiciones intrínsecas de los destinatarios.

En los sesenta, las organizaciones no gubernamentales llenaron vacíos mediante la creación de servicios para personas con dificultades cognitivas severas, lo que provocó que el sistema educativo oficial fuera extendiendo la atención a las necesidades educativas complejas. Otro hito consiste en la creación de la Comisión Nacional Asesora para la Integración de la Persona con Discapacidad en 1987.

La legislación fue acompañando los cambios, como lo muestran las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Naciones Unidas (1993), el Acuerdo Marco para la Educación Especial (1998), la Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006), la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) y, en años recientes, distintas resoluciones del Consejo Federal de Educación y del Ministerio de Educación.

LOS NUEVOS MODELOS

Las concepciones actuales sustentan principios como el papel de la sociedad en la producción de desigualdades, el traslado del énfasis centrado en las dificultades

al basado en las capacidades y la superación del empleo rígido de clasificaciones como el Diagnóstico de los Trastornos Mentales (DSM) y el Cociente Intelectual (CI), que refuerzan las creencias en la inteligencia fija y justifican el etiquetamiento. Los objetivos de la educación en términos de normalización y homogeneidad se reemplazan por metas que aspiran a la independencia y el empoderamiento, inspiradas en los derechos humanos y en la mejora de la calidad de vida.

Los cambios actitudinales surgen como resultado de la contradicción de la educación especial tradicional que aspira a preparar a las personas para la vida en ambientes segregados, como la escuela especial o el taller protegido. Las nuevas ideas aumentan la conciencia sobre los efectos facilitadores u obstaculizadores del ambiente. El logro de la autonomía se convierte en eje organizador bajo el lema «Educación para todos con todos». La terminología reemplaza palabras que provocan representaciones negativas (deficiente, retardado, oligofrénico, irregular mental, inválido, psicótico) por otras como *personas con capacidades diferentes y necesidades educativas especiales*. La hipótesis del deterioro que alienta el conformismo es superada por las creencias en la plasticidad, dinamismo y variedad de las capacidades humanas.

Desde la perspectiva educacional, la incorporación de soportes en el diagnóstico y la intervención representa un importante avance. La amplitud, intensidad y continuidad de las ayudas es indicadora de los requerimientos individuales y grupales. Las necesidades de apoyo superan la clasificación en tipos y grados, como *deficientes severos y profundos, autistas, paráliticos cerebrales*. El docente se convierte en facilitador de los progresos. La mentalidad inclusiva suplanta la rehabilitadora, atenta al déficit más que al desarrollo.

Las tecnologías de la información y comunicación y las redes sociales proveen nuevos medios para la vida, la habilitación y la inclusión en instituciones de los profesionales, docentes, familiares y personas directamente involucradas. La tecnología asistida muestra adelantos continuos que obligan a introducir prioridades en la educación, la salud y el bienestar social.

REFERENCIAS

Asociación Americana sobre Retraso Mental

1997 *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*, Madrid, Alianza.

Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo

2014 *Análisis de libros escolares desde una perspectiva de derechos humanos. Por una educación inclusiva y no discriminatoria*, Buenos Aires.

Malbrán, María del Carmen y Feoli, Isabel S.

1980 *La educación de los deficientes mentales. Antecedentes, estado actual y perspectivas*. Concurso sobre trabajos inéditos en Educación. Mención de la Comisión Asesora del Conicet.

Palacios, Analía M. (comp.)

2015 *Claves para incluir*, Buenos Aires, Noveduc.

Unesco

2017 *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>> [fecha de consulta: 27 de febrero de 2019].

World Health Organization

2011 *World Report on Disability*. Disponible en: <https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf> [fecha de consulta: 27 de febrero de 2019].

Educación Física

PABLO SCHARAGRODSKY

EN LAS ÚLTIMAS TRES DÉCADAS del siglo XIX, en un contexto en el que se estaba consolidando y organizando el Estado nacional argentino y el sistema de instrucción pública nacional, la Educación Física –con diferentes denominaciones, contenidos y finalidades– fue introducida en y por los discursos pedagógicos y escolares decimonónicos, y en las leyes educativas más importantes de la época (la Ley N° 988 en la provincia de Buenos Aires –1875– y la Ley N° 1420 en Capital y territorios nacionales –1884– prescribieron la gimnástica, en el primer caso, y los ejercicios físicos, la gimnástica, los ejercicios y evoluciones militares, en el segundo). Asimismo, la Educación Física adquirió visibilidad y fue incorporada en los planes y *programas de horarios* escolares en los diferentes niveles de enseñanza, en libros y manuales, en la formación normalista –a partir de 1870– y en las políticas de ciertos organismos públicos (Departamento Nacional de Higiene, Cuerpo Médico Escolar, etc.). La preocupación por la educación de los cuerpos a través de la Educación Física fue abordada e, inclusive, celebrada por la agenda política educativa argentina y terminó de consolidarse y ser reconocida a partir del establecimiento del primer Curso Civil Temporario de Ejercicios Físicos en 1901 –luego convertido en la primera Escuela Normal de Educación Física (INEF) en 1909–, dirigido por el Dr. Enrique Romero Brest (1873-1958). Es decir, a la constitución de la disciplina educativa le siguió la invención, acreditación oficial mediante, del oficio de «educador físico».

Esta nueva realidad, legitimada por diversos discursos –entre los que sobresalió el biomédico–, estuvo potenciada en las últimas décadas del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX por un vasto y complejo proceso de globalización, circulación, transmisión, apropiación, imposición y resignificación de ciertas prácticas, saberes y discursos vinculados con la cultura física, en general, y con la Educación Física, en particular, que se produjo en algunos países europeos (Francia, Alemania, Inglaterra, Suecia, Suiza y, en menor medida, Italia, Portugal, España) y en Estados Unidos. En este complejo proceso de difusión e intercambio internacional, la Educación Física en la Argentina se convirtió en un terreno –material y simbólico– en el que distintos actores, instituciones y grupos sociales pusieron en discusión y tensión diversos tópicos y sentidos vinculados

con formas políticamente adecuadas, deseables y correctas de conceptualizar la disciplina educativa y con cómo ejercitar los cuerpos en movimiento.

Las distintas visiones sobre cómo entender la Educación Física –cuáles eran sus finalidades, sus actividades físicas y sus formas de enseñanza– estuvieron presentes en la propia constitución de la disciplina. De esta manera, hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX, la Educación Física militarizada tuvo una fuerte presencia curricular. Frente a un clima crecientemente militarista –tensiones geopolíticas con Chile–, de construcción de un tipo de nacionalidad y de consolidación del Estado nación, la preparación física, la gimnasia militar, los batallones escolares y las prácticas de tiro en escuelas y colegios fueron consideradas –por ciertos sectores sociales– actividades indispensables para transmitir a los alumnos determinados valores morales, viriles y patrióticos, como el honor, la fuerza, la obediencia, el respeto a la jerarquía, la hipervirilidad y el nacionalismo excluyente.

Pero esta posición tuvo sus adversarios y detractores. Frente a los discursos y las prácticas vinculadas con la militarización de la Educación Física se constituyó una alternativa diferente en la educación de los cuerpos: el Sistema Argentino de Educación Física. Este sistema propuso ejercicios físicos sin aparatos y juegos –para los grados superiores–; juegos distribuidos y aplicados con un criterio fisiológico –para los grados inferiores–; y rondas y excursiones escolares, el pentathlos argentino y ciertos deportes. Fue elaborado por el Dr. Enrique Romero Brest. Esta propuesta se implementó durante las primeras tres décadas del siglo XX en las escuelas y colegios argentinos, especialmente en la Capital y en algunas provincias como Córdoba, Mendoza, Entre Ríos, Santa Fe y Buenos Aires. El INEF fue el centro de difusión neural y, a la vez, el soporte de los principios y presupuestos de dicho sistema.

Las disputas por plasmar un tipo de Educación Física durante las primeras tres décadas del siglo XX delimitaron a los actores, grupos e instituciones sociales en pugna. De un lado, los herederos de la Sociedad Sportiva Argentina, los egresados de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército, los responsables de la Dirección General de Tiro y Gimnasia, los funcionarios del Ministerio de Guerra y ciertos políticos y pedagogos tradicionales y conservadores. Del otro lado, importantes y reconocidos funcionarios del Consejo Nacional de Educación, destacados y democráticos pedagogos de Estado, gran parte de la comunidad docente (maestros/as) y miembros del INEF, representados por Enrique Romero Brest. Lo que se puso en juego fue algo más que un sistema de ejercitación física, algunas actividades lúdicas o deportivas, determinados tipos de movimientos o ciertos desplazamientos «permitidos», con su gradación, intensidad, seriación y clasificación correspondiente. La cuestión fue más bien la definición e imposición de concepciones absolutamente diferentes y, en muchos sentidos, contrapuestas sobre la escuela, la pedagogía, el cuerpo infantil, el papel del docente, la ciudadanía y la política.

A pesar de las tensiones, conflictos y disputas, la propuesta corporal enunciada y materializada por Romero Brest y su grupo de trabajo –docentes del INEF, pedagogos de Estado, funcionarios, etc.– se mantuvo dominante en el escenario escolar durante las primeras tres décadas del siglo XX. Sin embargo, este

proceso de constantes disputas por monopolizar la educación de los cuerpos se quebró definitivamente a principios de la década del treinta. El golpe militar de 1930, encabezado por el general José Félix Uriburu, configuró un nuevo campo de disputa referido a la regulación y al control de los cuerpos. El Dr. Enrique Romero Brest fue jubilado de oficio en el año 1931 y, a mediados de 1930, nuevos actores sociales, como los profesores militares, monopolizaron las nuevas estructuras estatales de administración y regulación de los cuerpos. Tal fue el caso de la Dirección General de Educación Física y Cultura (1936), bajo el gobierno de Manuel Fresco, y de la Dirección General de Educación Física Nacional (1938), bajo la dirección de César Vázquez. Estos acontecimientos pusieron en jaque al Sistema Argentino de Educación Física, que fue desplazado de las escuelas y colegios argentinos en 1938.

En este contexto, se constituyó una nueva propuesta de educación corporal que retomó varios sentidos propuestos por la Educación Física militarizada. En el marco de la reforma educativa Fresco-Noble, y acompañando la inclusión de la religión católica y la exaltación del hacer frente al intelectualismo predominante, la Educación Física –a través de la gimnasia metodizada de corte militar, de algunos juegos y deportes, y de colonias de vacaciones– se convirtió en uno de los tres pilares básicos perseguidos por dicha reforma. Esta propuesta corporal alcanzó su máximo esplendor entre 1936 y 1940. La propuesta pedagógica elaborada por la primera Dirección General de Educación Física Argentina se caracterizó por un fuerte disciplinamiento de corte militar, una obsesión por el orden en la clase, una fuerte preocupación por un único método de enseñanza, una graduación absoluta en los ejercicios –siendo prioritarios los ordenativos–, así como por la transmisión de un patriotismo exacerbado y de una idea de sociedad jerárquica acompañada de un ideal de familia cristiana. De esta manera, se completó la trilogía defendida por la reforma: patria, familia y una gimnasia que educara cerca de Dios.

A fines de la década de 1930 y principios de la de 1940, la Educación Física sufrió nuevamente una serie de cambios y transformaciones. El dispositivo curricular y la formación de nuevos profesores en Educación Física incorporaron prácticas corporales, entre las que se destacaron los deportes y las danzas folklóricas, y mantuvieron los juegos.

El lento pero constante proceso de deportivización de la enseñanza de la Educación Física se hizo evidente, en primer lugar, en la currícula de formación de quienes estarían a cargo de esa asignatura. Ciertas megaexperiencias político-deportivas como, por ejemplo, los Torneos Evita durante el peronismo estimularon el aprendizaje, la práctica y el consumo de ciertos deportes en sectores sociales que prácticamente no habían accedido a esas experiencias. Algunos deportes predominaron sobre otros, por ejemplo: pelota al cesto, gimnasia rítmica, básquetbol, ciertas técnicas de atletismo –para las niñas–; básquetbol, rugby, ciertas técnicas de atletismo y, en forma ambigua, el fútbol –para los niños–. Entre los años cincuenta y sesenta se produjo un decidido proceso de pedagogización y didactización de los deportes en el que tuvieron lugar intensas discusiones sobre el concepto de competencia deportiva, iniciación deportiva y rendimiento escolar. Una concepción menos instrumental de la enseñanza comenzó lentamente a

tomar forma en algunos documentos oficiales a partir de los años setenta y, claramente, en los ochenta. En un importante plan escolar de 1986 denominado *Diseño Curricular para la Educación Primaria Común de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires* se cuestionó la «sobreevaluación del rendimiento deportivo» (Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires, 1986: 289-290). Este proceso fue acompañado por un entrelazamiento y, en algunos casos, desplazamiento de los saberes biomédicos que legitimaban la disciplina. Si hasta ese entonces predominaban las razones fisiológicas de los ejercicios físicos, las condiciones fisiológicas de la clase, la gradación muscular en los ejercicios, los criterios médicos para realizar correctamente un ejercicio, la medición de la salud, la medición de la fuerza y de otras aptitudes especiales, comenzaron a mencionarse el respeto por la maduración del niño, el necesario conocimiento de la evolución psicológica de la infancia, el desarrollo de diferentes niveles de aprendizaje anclados en la psicología evolutiva, la motivación de los niños, las diferencias individuales o la psicogénesis del niño como condición para adaptar los juegos y las prácticas deportivas. El discurso biomédico convivió, muchas veces en forma conflictiva, con los discursos psicológicos y psicopedagógicos.

Al mismo tiempo, el discurso y la práctica de la Educación Física apelaron a varios principios provenientes del campo de la Pedagogía. Los libros *Principios pedagógicos en la Educación Física* y *Principios didácticos de la Educación Física*, escritos por Annemarie Seybold, se convirtieron en material de referencia en los sesenta y setenta. Varias ediciones fueron publicadas y fueron parte de la bibliografía básica y obligatoria en los planes oficiales de los años 1972 y 1981. La circulación de este material fue tan decisiva para esta disciplina que muchos profesores en Educación Física lo consideraron «el catecismo de la formación docente». Múltiples principios, como el de adecuación al niño, el de individuación, el de solidaridad, el de totalidad, el de intuición y objetivación, el de experiencia práctica o realismo, el axiológico, el de espontaneidad y el de adecuación estructural, delimitaron, junto con el saber proveniente de la psicología educacional, qué podía y debía hacer un alumno y una alumna en las clases de Educación Física.

En las últimas décadas, la disciplina, con matices y tensiones internas, y más en el plano discursivo que en la práctica, ha profundizado su vinculación con las Ciencias Sociales –el deporte social, el deporte inclusivo, etc.– y los discursos pedagógicos comprensivos –teorías críticas de la educación–, y ha incorporado nuevos contenidos –prácticas circenses, juegos «populares», etc.–, tópicos –el placer por el movimiento, el disfrute del cuerpo, la coeducación, etc.–, deportes alternativos –korfball y otros– y formas de enseñanza menos instrumentales y más participativas, democráticas y respetuosas de las diferencias.

REFERENCIAS

Aisenstein, Ángela

2007 «La matriz disciplinar de la educación física. Su relación con la escuela y la cultura en el contexto nacional (Argentina 1880-1960)», en Soares, Carmen L. (org.),

Pesquisas sobre o Corpo. Ciências Humanas e Educação, San Pablo, Autores Asociados.

Armus, Diego y Scharagrodsky, Pablo

- 2014 «El fútbol en las escuelas y colegios argentinos. Notas sobre un desencuentro en el siglo XX», en Rinke, Stefan y Armus, Diego (eds.), *Del football al fútbol/futebol. Historias argentinas, brasileiras y uruguayas en el siglo XX*, Madrid-Fráncfort del Meno-Toulouse, Iberoamericana-Vervuert-Ahila.

Bertoni, Lilia A.

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

Méndez, Laura (dir.)

- 2011 *Historias en movimiento. Cuerpo, educación y tiempo libre en la Norpatagonia. 1884-1945*, Rosario, Prohistoria Ediciones.

Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación

- 1986 *Diseño Curricular para la Educación Primaria Común de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires del año 1986*.

Vigarello, George

- 2011 «La invención de la gimnasia en el siglo XIX: nuevos movimientos y nuevos cuerpos», en Scharagrodsky, Pablo (ed.), *La invención del «homo gymnasticus». Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, Buenos Aires, Prometeo.

Educación indígena

FLAVIA FIORUCCI

HASTA MUY ENTRADO EL SIGLO XX, para el Estado argentino la educación de la niñez indígena fue un asunto marginal, enmarcado en un problema mayor: el de la denominada «cuestión indígena». Las formas en que la burocracia educativa se ocupó de la instrucción de los niños aborígenes obedecieron en gran medida a cómo se afrontaba en ese momento la cuestión mencionada. Es decir, no hubo para los indígenas una política de educación de carácter nacional, uniforme y sostenida en el tiempo. Desde su conformación, la nación Argentina identificó a la población aborígen como un desafío al proyecto nacional. El debate se intensificó a fines del siglo XIX, cuando la incorporación de los territorios que ocupaban los aborígenes se impuso como una prioridad. En ese contexto, se cristalizó un discurso que homogeneizó y salvajizó a los pueblos indígenas. Este giro se plasmó en la conquista del territorio por medio de la fuerza. El fin de las incursiones militares abrió una nueva etapa en la que se pretendía transformar al «salvaje» en «civilizado» y producir su integración política desmarcada de identidades étnicas previas. Esto se daba en un escenario donde se había identificado como una de las principales tareas de la escuela nacionalizar, sobre todo, a los contingentes de inmigrantes que llegaban en masa al país. La educación de la niñez indígena se recortó entonces como un capítulo de esa vocación integradora de la escuela.

El debate pedagógico revela que entre quienes se ocuparon de este tópico no había consenso acerca de cómo educar a los niños indígenas. ¿Debían integrarse a escuelas comunes o recibir en cambio una educación diferenciada? En gran parte, los niños indígenas concurrieron –cuando lo hicieron– a escuelas comunes rurales, donde predominaba la idea de civilizar al indígena, es decir, aculturarlo. En 1922 el Estado creó escuelas dirigidas solo a alumnos indígenas, con el objetivo de lograr su alfabetización. El plan preveía escuelas ambulantes, que seguirían a las tolderías, y escuelas fijas. La iniciativa tuvo una vida breve y un alcance acotado: para mediados de la década de 1930 no existía ninguno de estos establecimientos. Asimismo, una porción importante de la niñez indígena fue educada fuera de las escuelas estatales, precisamente por misioneros religiosos. En la Patagonia fueron los salesianos quienes alfabetizaron y evangeli-

zaron en misiones volantes, pero también crearon reducciones donde instalaron escuelas. En el Chaco formoseño, los franciscanos llevaron adelante misiones y reducciones que se encargaron de los quom y los mocovíes. Las reducciones consistían en la instalación de pueblos nuevos donde se pretendía «corregir» los hábitos culturales de los pueblos indígenas. Las misiones volantes implicaban la visita esporádica de misioneros.

Entre 1930 y 1980 se produjeron pocos cambios en lo que respecta a la visión hegemónica de que la escuela debía nacionalizar y civilizar al indígena, aunque es posible identificar algunos ensayos aislados y tardíos, como la fundación por parte del Arzobispado de Misiones de escuelas bilingües en la comunidad Fracam de San Vicente a partir de 1979. El reconocimiento oficial de derechos, como la preservación y promoción del desarrollo social y cultural de los indígenas, comenzó a ser discutido con mayor énfasis en la década de 1980 y se lograron algunos avances a nivel provincial con la sanción de leyes en Formosa (1984) y Salta (1986). En 1994, la reforma constitucional marcó un cambio importante, en tanto identificó a la población aborígen como un sujeto de derechos. En ese contexto, la vocación homogeneizadora del proyecto educativo fue finalmente puesta en tela de juicio y comenzaron a ensayarse soluciones educativas novedosas con el fin de incorporar la diversidad lingüística y cultural a la enseñanza oficial. A partir de 2006, con la sanción de la Ley N° 26206, la Educación Intercultural Bilingüe se reconoció como una de las modalidades del sistema educativo nacional y la educación del indígena se inscribió dentro de ese paradigma y categoría.

REFERENCIAS

Artieda, Teresa L.

- 2015 «Educación ¿común y laica? para la infancia indígena en los Territorios Nacionales de Chaco y Formosa: 1900 a 1930», en *Historia de la educación. Anuario*, vol. 16, n° 1, pp. 8-24. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772015000100003&lng=es&nrm=iso> [fecha de consulta: 7 de julio de 2018].

Delrio, Walter Mario

- 2010 *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia. 1872-1943*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Nicoletti, María Andrea

- 2008 «El modelo reduccional salesiano en Tierra del Fuego: educar a los “infieles”», en Ossana, Edgardo (dir.) y Pierini, María de los Milagros (coord.), *Docentes y alumnos. Protagonistas, organización y conflictos en las experiencias educativas patagónicas*, t. II, Río Gallegos, Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Thisted, Sofía

- 2014 «Construcciones estéticas de la infancia escolarizada. Niños y niñas indígenas en la escuela de fines del siglo XIX y principios del XX», en Pineau, Pablo (ed.), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, Buenos Aires, Teseo.

Educación popular

INÉS FERNÁNDEZ MOUJÁN

EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN argentina, el concepto *educación popular* nos remite al legado sarmientino (siglo XIX). Este puede rastrearse en el propósito de instruir al pueblo para lograr el progreso general de la nación, condición necesaria para conformar una nueva subjetividad que siente sus bases en la idea de un ciudadano activo y libre. Estos fundamentos se expresaron en dos lemas: «civilización y barbarie» y «orden y progreso», principios de una nueva legitimidad que subordinó la libertad al orden. En los albores del sistema educativo, la *instrucción pública*, sinónimo de *educación popular*, hizo referencia a un proyecto cuyo fin fue educar al ciudadano, pero desde una operatoria de sistemática exclusión (negación) de las poblaciones originarias de nuestras tierras.

A principios del siglo XX, se observó un uso diferente del término, ligado a las Sociedades Populares de Educación. En ese marco, lo *popular* se convirtió en sinónimo de *no oficial*. Entre 1945 y 1955, el peronismo realizó una síntesis de ambas tradiciones e intentó una nueva definición de educación popular. Pero es a mediados del siglo XX que puede hallarse, en la huella de las tradiciones resistentes a imposiciones eurocéntricas, una crítica radical –desde América Latina– hacia el modelo educativo ilustrado y positivista implantado a partir del siglo XIX. La persistencia de la colonialidad del poder-saber comenzó a ser discutida. Paulo Freire (1970), desde Brasil, con su pedagogía de la liberación, propuso como punto de partida un fuerte cuestionamiento a las formas de opresión presentes en la educación. Sus críticas inauguran un sentido otro para la educación popular, pues ponen bajo sospecha la racionalidad instrumental de la teoría-práctica educativa que olvida sistemáticamente al *otro diferente*. Su pedagogía focalizó en la alteridad negada y en los cuerpos oprimidos y subvirtió la relación pedagógica, pues propuso: quien enseña aprende y quien aprende enseña. Esta definición de educación popular es asumida por sectores de la militancia social y política hacia fines de los años sesenta, y luego como política de Estado en la Campaña de Reactivación de Educación de Adultos (1973-1976). Esta nueva concepción altera la práctica de la alfabetización de adultos, dado que propone un cambio en el orden de los sujetos, un intercambio de lugares entre el sujeto educador y el sujeto educativo (Puiggrós, 2013).

En el siglo XXI, la educación popular –como categoría– es considerada un significante social que alude de manera heterogénea y dinámica a una diversidad de sentidos políticos y educativos que en muchas ocasiones entran en disputa (Gómez Sollano, Cadena Hernández y Franco García, 2013) y entrecruza propuestas de organizaciones populares diversas: indígenas, migrantes, de mujeres, de sectores urbano-populares, entre otras. El resultado de ello son configuraciones sociohistóricas y culturales particulares: educación para el trabajo, formación política, artística, comunicacional, bachilleratos, apoyos escolares, alfabetización de adultos, etc. Acciones que llevan adelante los movimientos populares –urbanos y campesinos– en sus escuelas para niños y niñas, jóvenes y adultos, en centros de cultura, cooperativas, radios comunitarias y otros tantos ámbitos. Prácticas que bregan por la toma de la palabra en los espacios de educación: el acento está puesto en la formación del sujeto colectivo, un nosotros histórico y de carácter transformador. Queda demostrado, entonces, que no es necesario definir qué es la educación popular, sino descubrir y (de)construir sus múltiples sentidos para entenderla como una práctica situada atravesada por teorías y prácticas.

REFERENCIAS

Freire, Paulo

1987 *Pedagogia do Oprimido* (1970), Río de Janeiro, Paz e Terra.

Gómez Sollano, Marcela; Cadena Hernández, Beatriz y Franco García, Martha

2013 «Educación popular y las alternativas pedagógicas en la historia reciente de México», en Rodríguez, Lidia M. (dir.), *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, APPEAL.

Pineau, Pablo

1994 «El concepto de educación popular. Un rastreo histórico comparativo en la Argentina», en *Revista de educación*, n° 305, Madrid, pp. 257-278.

Puiggrós, Adriana

2013 «Enfoques de la educación latinoamericana en el siglo XXI», en *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, APPEAL.

Educación privada

ALINA SILVEIRA

LA EDUCACIÓN PRIVADA ES AQUELLA brindada por instituciones controladas y administradas por agentes no estatales. En la Argentina, este tipo de educación surge de las demandas de una población muy diversa y es heterogénea. Esta puede ser laica o religiosa, gratuita o paga, para pupilos o de día, para varones, niñas o coeducacional; puede brindarse en grandes instituciones que albergan a centenares de alumnos o más, o en pequeñas, para una docena o menos; puede estar en manos de extranjeros o nativos, ser propiedad de individuos privados o de colectivos –congregaciones religiosas, asociaciones voluntarias o instituciones sin fines de lucro–. Su alumnado puede provenir de los sectores socioeconómicos más altos como de los más modestos, y los ingresos de estos establecimientos proceden de diversas fuentes: principalmente aranceles escolares y subvenciones estatales, pero también donaciones, créditos y rentas, y derechos de explotación.

La educación privada en la Argentina es esencialmente de tres tipos: étnica, religiosa y/o particular. Las escuelas étnicas surgieron durante el período de la inmigración masiva. Estas buscaban preservar la identidad de la cultura de origen y se extendieron principalmente en ámbitos urbanos y en distritos rurales donde los extranjeros formaron colonias agrícolas. Con la disminución de la inmigración ultramarina hacia 1930, tendieron a desaparecer o reconvertirse, ofreciendo su bilingüismo y/o biculturalidad como atributo distintivo. La educación religiosa estaba principalmente en manos de la Iglesia católica, pero también metodistas, presbiterianos, judíos, etc. erigieron sus propias propuestas educativas. Su programa diferenciador radicaba en el énfasis puesto en la educación ética-religiosa. Las escuelas en manos de particulares eran aquellas que abrían individuos como una opción laboral y administraban como emprendimiento económico.

El Estado nacional reconoció por primera vez en forma explícita la existencia e importancia de las escuelas privadas primarias en 1884, con la Ley N° 1420. Desde ese entonces, brindó la opción de cumplir la obligatoriedad escolar en ellas y estableció una serie de requisitos para su funcionamiento en Capital Federal y Territorios Nacionales, que serían controlados por inspectores escolares.

Las leyes de educación común de las provincias, que se sancionaron entre 1870 y 1890, legislaron en forma similar sobre las escuelas privadas de su jurisdicción. En 1883, había 437 escuelas primarias particulares que educaban al 22% de los alumnos, aunque en algunas jurisdicciones estas sumaban más del 30% –Santa Fe o Capital Federal–, y en otras menos del 5% –Mendoza o La Rioja– (Censo Escolar, 1883-1884).

A pesar de haber sido reconocidas y de que el Estado marcara su intención de inspeccionarlas, no fue hasta 1908-1909 cuando este comenzó a ejercer un control sistemático y regular sobre las escuelas primarias privadas por medio de la sanción de una normativa específica y la creación de la Inspección General de Escuelas Particulares, que tenía jurisdicción en Capital Federal y Territorios Nacionales. A partir de entonces comenzó a exigirse que los directores y maestros de las escuelas privadas tuvieran títulos de capacidad o, en su defecto, rindieran un examen pedagógico y de instrucción general, que enseñaran un mínimo de contenidos y que conmemoraran las celebraciones patrias. Este avance del Estado sobre las escuelas privadas primarias no se extendió por todas las provincias. En la mayor parte del territorio nacional, la inspección continuó recayendo en los inspectores de sección, que cumplían la doble función de inspeccionar escuelas públicas y privadas. En muchas de ellas, solo se controlaba el orden, la moral y la higiene, y no así los aspectos vinculados a lo pedagógico o la enseñanza impartida. Para 1909, existían 1.149 escuelas primarias privadas y el 18% de los alumnos asistían a ellas, aunque en Santa Fe o Capital Federal lo hacía el 30% y en La Rioja o Catamarca, menos del 1% (Censo General de Educación, 1909). Si bien los valores nacionales muestran un retroceso de las escuelas particulares, su movimiento fue muy dispar entre las provincias: en algunas, estas continuaron educando a un tercio de la población.

A mediados del siglo XX se sancionaron una serie de normativas de alcance nacional que permitieron extender el control del Estado federal sobre las escuelas privadas. Se reguló el régimen laboral de los docentes privados (Ley N° 13047, de 1947, y Ley del Estatuto Docente N° 14473, de 1958) y se reglamentaron los subsidios estatales, antes otorgados con gran discrecionalidad (Ley N° 13343, de 1948, y Decreto nacional N° 10900, de 1958). A su vez, el régimen de Inspectores de Escuelas Particulares fue reemplazado por la Dirección General de Enseñanza Privada (1959), luego, entre 1960 y 1968, Servicio –más tarde Superintendencia– Nacional de la Enseñanza Privada (SNEP). El organismo contaba con una amplia estructura y extensas facultades en relación con la gestión, gobierno y supervisión de la educación privada a nivel nacional.

Sumado a estas medidas, a partir de la década de 1960 se estableció que toda la educación era pública y se introdujo la distinción entre «público de gestión estatal» y «público de gestión privada». Las escuelas de este último grupo fueron consideradas, entonces, agentes del Estado. A partir de ese momento, las escuelas privadas fueron autorizadas a emitir títulos habilitantes con validez nacional y se les otorgó cierta autonomía en relación con el cumplimiento de los programas oficiales y la organización de la enseñanza (Decreto nacional N° 12179, de 1960, Decreto nacional N° 371, de 1964). Desde entonces, la matrícula privada inició un patrón de evolución más dinámico que el de la pública, expan-

diendo su participación en la educación de la población. En 1955, el 8,5% de los alumnos asistía a un total de 1.200 escuelas primarias privadas, mientras que, en 1988, el 18% de los alumnos asistían a unos 10.000 establecimientos de esta índole (Vior y Rodríguez, 2012).

La sanción de la Ley Federal de Educación N° 24195 (1993) y la posterior Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006) continuaron la política iniciada en la década de 1960 sin introducir grandes transformaciones en relación con la organización, administración y autonomía de las escuelas privadas. Se consolidó así el sistema estatal de aportes a las escuelas privadas. La mayor novedad introducida fue la transferencia de las facultades del gobierno nacional para regular y supervisar la educación privada a las provincias y Ciudad de Buenos Aires, y la eliminación de la SNEP en 1995.

La educación privada primaria continuó expandiéndose en las siguientes dos décadas. En el 2016, cerca del 25% de los alumnos concurrían a un total de 11.000 establecimientos privados (aunque en CABA lo hacía casi la mitad del alumnado y, en Chaco o Formosa, menos del 10%). Además, dos tercios de las escuelas privadas primarias recibían algún tipo de subvención estatal (Ministerio de Educación de la Nación, 2016). La evolución de la matrícula escolar de las escuelas privadas primarias no fue lineal. Por el contrario, tuvo momentos de expansión (siglo XIX), retracción (décadas centrales del siglo XX) y de nueva expansión (1960 en adelante), en un escenario nacional muy heterogéneo.

REFERENCIAS

Bravo, Héctor F.

1984 *El Estado y la enseñanza privada*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

Ministerio de Educación de la Nación

2016 *Anuario Estadístico de la República Argentina*. Disponible en: <www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/anuarios> [fecha de consulta: 14 de marzo de 2019].

Morduchowicz, Alejandro (coord.)

1999 *La educación privada en la Argentina: historia, regulaciones y asignación de recursos públicos*, Buenos Aires (material inédito). Disponible en Biblioteca Enzo Faletto, Flacso Argentina: <<https://biblio.flacso.org.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=10030>> [fecha de consulta: 7 de julio de 2018].

Vior, Susana y Rodríguez, Laura

2012 «La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización», en *Pro-Posições*, vol. 2, n° 68, San Pablo, pp. 91-104.

Educación privada confesional

JOSÉ ZANCA

EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN privada confesional en la Argentina puede inscribirse en la problemática de la laicidad y la secularización. La primera implica el tipo de relaciones que se desplegaron entre el Estado y las distintas confesiones religiosas. Dada la primacía numérica e histórica del catolicismo, en muchos casos estas relaciones se han sintetizado como los vínculos entre la Iglesia y el Estado. La secularización es un proceso más complejo y de carácter societario, aunque incluye, por supuesto, las regulaciones legales como marco para el desenvolvimiento social. A diferencia de los supuestos que gobernaban en sus orígenes las Ciencias Sociales, la secularización ha dejado de ser entendida como la lenta, progresiva y lineal disminución de la presencia de lo religioso en la vida de los ciudadanos, para entenderse como un proceso de reacomodamiento de lo religioso a las distintas modernidades en las que se despliega. Por consiguiente, debemos establecer como premisa que existen diversos modelos de laicidad y de secularización.

Durante el período colonial, pasando por el período independentista hasta la consolidación del Estado nacional, la educación pública y particular incluía nociones religiosas. Los maestros particulares eran evaluados en sus virtudes cristianas para ser incorporados al magisterio. Los colegios y academias, amparados a partir del tratado de amistad con Gran Bretaña (1825), de origen protestante, también incluían la religión entre sus materias. Por ende, la separación entre confesional y no confesional en este período no podría establecerse en torno al contenido de lo enseñado, sino en torno a quién enseñaba, sea este un ministro de culto o un laico.

La Constitución Nacional de 1853 reflejó el particular perfil del liberalismo argentino respecto de lo religioso. Si en otros países de América Latina la dicotomía que organizó los debates constitucionales fue «progreso versus reacción», en la Argentina ese clivaje se estableció en torno a la dicotomía «civilización o barbarie». La religión fue identificada por la élite política como un rasgo civilizatorio que, moderada y controlada por el Estado republicano, podía funcionar como un componente más del desarrollo nacional. El texto constitucional garantizó, en su Artículo 14, el derecho a aprender y a enseñar. Como otros artícu-

los referidos a la temática religiosa, este fue objeto de controversias entre sectores católicos y liberales. Para los primeros, expresaba la voluntad de los legisladores de habilitar una amplia libertad de educación. Esto implicaba garantizar el derecho de los padres a elegir la oferta educativa que más se ajustara a sus convicciones. Por su parte, los sectores más anticlericales del liberalismo desconfiaban de una fórmula que habilitaba la difusión de escuelas particulares de orientación religiosa que, desde su perspectiva, difundían nociones contrarias a la ciencia, la razón y, en algunos casos, también al sano patriotismo republicano.

La Ley N° 934 de 1878 fue uno de los primeros marcos regulatorios de la «libertad de enseñanza». Vino a ordenar una práctica de relaciones entre el Estado y los agentes privados, en la que el primero ejercía un rol de supervisión y, a cambio, las escuelas cubrían áreas a las que el Estado no llegaba. La Ley N° 1420 de 1884 representó un punto de inflexión en el proceso de laicización del Estado, dado que en su Artículo 8° excluía la educación religiosa de las horas regulares de clase. La ley tuvo una dimensión práctica y una dimensión simbólica. En términos prácticos, su aplicabilidad se limitaba a los territorios nacionales y a la ciudad de Buenos Aires. Así, las provincias pudieron dotarse de sus propios sistemas respecto a la confesionalidad. Por otro lado, el conflicto entre la élite gobernante y la Iglesia no se extendió mucho más allá de la década de 1880. Rápidamente se produjo una «reconciliación» en atención a los temores compartidos respecto del orden social, producto del clima de agitación de los últimos años del siglo XIX. En ese contexto, la religión podía fungir como un buen antídoto contra el «desorden». Si bien no hubo una vuelta atrás respecto de la aconfesionalidad de la educación pública, sí es sintomática la llegada de órdenes religiosas, así como de educadores protestantes. Entre las primeras, se destaca la de los salesianos (1875), Hermanas del Sagrado Corazón (1880), escolapios (1881), redentoristas (1883), María Auxiliadora (1883), capuchinos (1897), lasallanos (1889) y maristas (1903). Entre las segundas, se encuentra la red de escuelas evangélicas creadas por el pastor William C. Morris a principios del siglo XX. Así, pues, más allá de que el Estado hiciera gala de su laicismo, no dejaba de abrir las puertas de la República a ministros religiosos para que educaran a los argentinos.

En términos simbólicos, la Ley N° 1420 fue leída como un triunfo por el liberalismo laicista, como la consagración de la escuela pública como un espacio de integración y llave para el progreso sin discriminación. Durante el siglo XX, la ley fue celebrada y reivindicada como el instrumento que el Estado se había dado para crear ciudadanos. Por el contrario, para el mundo católico fue el disparador de una serie de estrategias y argumentos para organizar su propia estructura de reproducción social. No abandonaron el proyecto de reintroducir la educación religiosa en las escuelas públicas, ni el reclamo del sostenimiento de la educación confesional privada. Sin embargo, esta segunda estrategia se asentaba en una argumentación de naturaleza liberal: en el derecho de los padres a optar por un tipo de educación que no recibirían en las aulas de las escuelas públicas y en el principio de la distribución proporcional del presupuesto educativo a todas las familias espirituales. Ambas estrategias corrieron paralelas y, a medida que la presencia pública del catolicismo se incrementó en el período de

entreguerras, se agudizaron los conflictos con los sectores laicistas presentes en los partidos liberales y de izquierda. Por cierto, el magisterio católico se organizó de acuerdo con la pauta de otras formas de encuadramiento del laicado en el período de entreguerras. En 1939 se puso en marcha el Consejo Superior de Educación Católica (Consudec), organismo destinado a la defensa de los intereses de los centros educativos confesionales frente al Estado.

La Iglesia católica sistematizó el concepto de *educación católica* a lo largo del siglo XX. Respecto del magisterio romano, los primeros documentos del período de entreguerras (encíclicas *Divini Illius Magistri*, de 1929, y *Divini Redemptoris*, de 1937) estuvieron íntimamente vinculados al espíritu triunfante del catolicismo y a su crítica tanto al liberalismo como a los regímenes «totalitarios». Los documentos hacían hincapié en el derecho de las familias a decidir sobre la educación de sus hijos, pero al mismo tiempo recordaban la obligación de todo católico de dotar a su prole de educación religiosa. Los documentos subrayaban el carácter profiláctico de la educación católica para evitar el avance de los grandes males del siglo –el totalitarismo encarnado en el comunismo–. No obstante, el tono cambió a partir del Concilio Vaticano II (1962-1965) y de la declaración *Gravissimum Educationis*, de 1965. Desde entonces, el eje se desplazó hacia el derecho de la persona humana a una educación integral que propugnara su autorrealización y que se inscribiera en los valores de su cultura.

En 1947 y 1948, el gobierno peronista dictó dos leyes fundamentales para el desarrollo de la educación privada, en el momento de mayor entendimiento con la jerarquía católica. La Ley N° 13047 buscaba brindar estabilidad y equiparar los derechos de los docentes de escuelas particulares respecto de sus colegas de escuelas públicas. Como contrapartida, a través de la Ley N° 13343, el Estado se comprometía a transferir recursos a aquellas escuelas privadas que demostraran que no podían cumplir con las nuevas pautas salariales. Sin embargo, desde 1953 las relaciones entre peronismo y catolicismo se tensionaron y el gobierno tomó una serie de medidas en sentido opuesto: retiró subsidios y, en algunos casos, privilegios de los que gozaban las escuelas privadas confesionales.

Luego de la caída del peronismo se abrió un período de debates y conflictos sobre el modelo en torno al cual se organizaría el sistema educativo. Las tendencias del humanismo cristiano habían ganado terreno dentro del mundo católico e hicieron suya, desde una postura pluralista, la defensa de la libertad de enseñanza. El lustro que siguió al golpe de Estado de 1955 estuvo signado por debates en torno al tema, en los que la educación confesional fue duramente cuestionada. En particular, el Decreto-Ley N° 6403 de 1955 permitía emitir títulos habilitantes a futuras universidades privadas, lo que abrió el extenso conflicto de la «laica o libre». A partir de 1958 –con la Ley N° 14557 sancionada por el Congreso Nacional–, hicieron su aparición universidades no estatales de carácter confesional y laico. Entre las primeras, se destacaban la Universidad Católica Argentina de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe, así como la Universidad del Salvador; entre las segundas, la Universidad del Museo Social Argentino, el Instituto Tecnológico de Buenos Aires y la Universidad de Belgrano.

La educación confesional vivió cambios análogos a los que transitó el resto de las instituciones religiosas a lo largo del siglo XX. El catolicismo, como principal

proveedor de educación privada, atravesó, en las décadas de 1960 y 1970, una profunda crisis devenida del desarrollo del Concilio y el posconcilio. Se pusieron en duda aspectos básicos de la identidad católica, como la necesidad y relevancia de la existencia misma de una educación confesional y quién debía ser el sujeto de la educación. La «opción preferencial por los pobres» llevó a muchas congregaciones a cuestionarse su rol como educadores de los hijos de la élite económica. En consecuencia, el proceso de secularización afectó a las instituciones educativas religiosas, transformando el lugar que la autoridad clerical ejercía en su seno y mutando su significación social.

Para el catolicismo, la labor educativa estaba íntimamente vinculada al concepto de evangelización. El énfasis en ese punto respondía a la toma de conciencia, por parte de las autoridades religiosas, de vivir en una sociedad que solo aparentemente era cristiana. La necesidad de evangelizar la cultura se volvió un tópico recurrente en los documentos eclesiales de las décadas de 1960 a 1980. En algunos casos, los textos hablaban de celebrar la educación católica en el marco de una sociedad pluralista y democrática, y en otros, de pensarla como un freno frente al avance del «hedonismo y consumismo» contemporáneo. Términos como *libertad de elección* y *responsabilidad individual* convivían con conceptos más tradicionales como *acción evangelizadora* y *misión*.

El cuestionamiento generalizado a toda forma de autoridad, propio de esos años, no excluyó a las casas de altos estudios católicas. Muchas de ellas, como la Universidad del Salvador, se convirtieron en refugio de docentes que habían sido expulsados de las universidades públicas luego de la intervención de 1966. Durante la década de 1970 se sucedieron conflictos en muchas de ellas: los mismos que cruzaban al resto del catolicismo. En la Universidad Católica de La Plata, a principios de 1974, alumnos y docentes se resistieron al nombramiento de un nuevo rector y al acortamiento de la autonomía de las facultades. Lo mismo sucedió en la Universidad Católica de Salta, donde sus autoridades denunciaban «una estrategia de infiltración» con el objetivo de convertirlas en «centros de reclutamiento para la praxis revolucionaria» (CRUP, 1978: 110). Situaciones similares fueron denunciadas en el marco de la «pacificación» de la dictadura militar (1976-1983) en las universidades San Juan Bosco y en la Universidad del Salvador. En cada uno de estos casos, las autoridades del tercer gobierno peronista eran sindicadas como cómplices de los elementos «disolventes».

Durante la segunda mitad del siglo XX, la educación confesional incrementó su participación en la matrícula, tanto primaria como secundaria, al mismo ritmo que lo hizo la educación privada en general. En términos prácticos, esto implicó contar con un sistema educativo segmentado, en el que el Estado transfirió recursos a las escuelas de las distintas confesiones. Las universidades privadas, por su parte, luego de décadas de un crecimiento muy lento, incrementaron su participación desde la década de 1980. En el conjunto de escuelas privadas, las confesionales católicas han representado una mayoría hasta el día de hoy, fluctuando actualmente entre 50 y el 90% del total de instituciones educativas particulares en los distintos escenarios provinciales. En 1995, el 50% de las escuelas confesionales católicas estaban a cargo de órdenes y congregaciones, el 40%, en manos de obispados y parroquias, y el 10% restante, en manos de otras

instituciones (Consudec, 1995). Por su parte, el crecimiento del evangelicalismo, a partir de los años ochenta, y su organización en distintas asociaciones educativas, le permitió acceder también a los subsidios que el Estado destinaba a la educación particular. Este proceso puede ser leído, legítimamente, como un capítulo más de una extensa corriente de privatismo que recorrió la cultura occidental desde mediados de los años setenta. Un marco más amplio debería tener en cuenta el profundo cambio cultural al cual el Estado moderno –y en él, la educación pública– se adaptó con gran dificultad. Ese proceso estuvo vinculado a las políticas de identidad, al triunfo de las elecciones individuales por sobre la determinación social e, incluso, al renacimiento de valores vinculados a lo espiritual, reflejados en el auge de los denominados nuevos movimientos religiosos. Ese conjunto de cambios –al que por comodidad a veces denominamos posmodernidad– deben incluirse entre las hipótesis que explican el incremento de la demanda por el modelo de educación privada, en general, y el crecimiento de sus mayores oferentes, las escuelas confesionales.

REFERENCIAS

Cambours de Donini, Ana María

1986 *¿Existe un proyecto educativo católico?*, Buenos Aires, Docencia.

Consejo de Rectores de las Universidades Privadas (CRUP)

1978 *20 años de universidades privadas en la República Argentina*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

Consejo Superior de Educación Católica (Consudec)

1995 *La educación católica argentina. Estadística y censo. Unidades educativas, servicios docentes, alumnos*, Buenos Aires, Consudec.

Di Stefano, Roberto

2011 «Por una historia de la secularización y de la laicidad en la Argentina», en *Quinto Sol*, vol. 15, n° 1, enero-junio, pp. 1-31.

Morduchowicz, Alejandro (coord.)

2000 *La educación privada en la Argentina: historia, regulaciones y asignación de recursos públicos*, Buenos Aires, Centro de Estudios para el Desarrollo Institucional (CEDI) de la Fundación Gobierno & Sociedad.

Educación rural

ADRIÁN ASCOLANI

LA ALFABETIZACIÓN EN EL ESPACIO RURAL fue una preocupación ya desde la época tardocolonial, continuada en el período posrevolucionario (Bustamante Vismara, 2008). No obstante, el interés estatal en el desarrollo de la escuela primaria pública en ese medio se afirmó en la década de 1880, a partir de la sanción de la Ley N° 1420 y sus homólogas en las provincias. Varias de estas leyes contemplaban además un discreto currículo rural, en la medida que establecieron la enseñanza de conocimientos de agricultura y ganadería con fines prácticos, aunque en la mayoría de los casos esto no se cumpliría más allá del desarrollo de la huerta escolar con finalidades pedagógicas, como aporte a la economía doméstica familiar de los alumnos.

Las provincias crearon escuelas primarias en zonas rurales pero sin lograr generalizar la alfabetización, sobre todo por falta de presupuesto para la apertura de nuevas escuelas y por insuficiencia de maestros profesionales, dado que solo las provincias pampeanas habían desarrollado escuelas normales provinciales. De tal modo, mediante la Ley N° 4874, de 1905, propuesta por el senador Manuel Láinez, se habilitó al Consejo Nacional de Educación a radicar sus escuelas en las provincias, debiendo mediar el pedido de estas. Debido a la falta de correspondencia entre la formación en las escuelas normales nacionales y las necesidades de los docentes de las escuelas primarias rurales, a poco tiempo de iniciada la creación de estos establecimientos el gobierno nacional dispuso la creación de *escuelas normales de preceptores rurales* –casi en su totalidad en las provincias no pampeanas–, que ofrecían dos años de formación y un título que habilitaba solo para el trabajo en escuelas primarias rurales (Ascolani, 2007). En algunas regiones, las escuelas de las órdenes religiosas ocuparon un rol importante, al igual que los maestros particulares que eran contratados en las zonas donde no había maestros fiscales.

Por las restricciones presupuestarias y para multiplicar el número de escuelas en el campo, se implantaron las escuelas de maestro único, con régimen de plurigrado. La retención escolar fue otro gran problema, debido a que muchos alumnos estaban afectados al trabajo infantil y sus hogares estaban muy alejados de las escuelas (Ascolani, 2007). En la década de 1930, el aumento de las

funciones asistenciales favoreció la escolarización y se introdujeron aprendizajes destinados a garantizar la subsistencia y a paliar las necesidades de los hogares rurales (Ascolani, 2015). Al mismo tiempo, las escuelas normales de preceptores rurales fueron transformadas en *escuelas normales de adaptación regional* y, más tarde, en *escuelas normales de adaptación rural*, ampliándose a cuatro años la formación docente.

Con posterioridad, las políticas benefactoras del Estado lograron una mejora de las condiciones edilicias de las escuelas y prohibieron realmente el trabajo infantil, contribuyendo a contener el éxodo rural. La retracción de estas políticas luego de 1965 y las políticas agropecuarias aplicadas desde 1967 acentuaron el despoblamiento rural, lo cual creó dificultades para la continuidad de estos establecimientos. En 1978 se transfirieron a las provincias las escuelas creadas en el marco de la Ley N° 4874 y, por falta de alumnos, en la región pampeana fueron suprimidas gran parte de estas. No obstante, en las otras regiones del país su peso cuantitativo siguió siendo relevante, ya que en 2013 el 46,2% de las escuelas primarias se situaban en zonas rurales (se incluían localidades de hasta 2.000 personas).

Desde la década de 1980, se iniciaron programas de desarrollo de la educación rural cofinanciados por el Estado nacional y organismos multilaterales, como el *Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural* (EMER). La Ley Federal de Educación (1993) no hizo mención a la educación rural, pero desde 1993 y hasta 1999 se aplicó el Proyecto de Tercer Ciclo de la Educación General Básica Rural para favorecer la retención de los alumnos. La Ley de Educación Nacional N° 26206, de 2006, incluye explícitamente la Educación Rural, a fin de garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria que comprende la educación inicial, primaria y secundaria, y prevé la flexibilidad de la organización escolar y el vínculo de la escuela con el medio familiar de los alumnos. El mismo año se inició la aplicación del *Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER)* –la segunda fase comenzó en 2015–, cofinanciado por el Banco Mundial, para ampliar la infraestructura y equipamiento de las escuelas rurales con el objetivo de mejorar la retención y la calidad educativa (Banco Mundial, 2014).

REFERENCIAS

Ascolani, Adrián

- 2007 «Las escuelas Normales Rurales en Argentina, una transacción entre las aspiraciones de la cultura letrada y el imaginario de cambio socioeconómico agrario (1900-1946)», en Werle, Flavia (org.), *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, Práticas e Formação do Professor*, Ijuí, Unijuí.
- 2012 «La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932)», en *Teias*, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, vol. 14, n° 28, Río de Janeiro, pp. 309-324.
- 2015 «Ruralidad, analfabetismo y trabajo en la Argentina. Proyectos y acciones del Consejo Nacional de Educación (1930-1940)», en *Cadernos de História da Educação*, Universidade Federal de Uberlândia, vol. 14, n° 3, septiembre-diciembre, Minas Gerais, pp. 853-877.

Banco Mundial

2014 *Proyecto de mejoramiento de la educación rural en Argentina* - PROMER, P070963, Resumen de evaluaciones del DEO, CRR14422. Disponible en: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/179951475112526940/pdf/000180307-20141203061817.pdf>> [fecha de consulta: 6 de febrero de 2019].

Bustamante Vismara, José

2008 «De cómo las escuelas de primeras letras se transformaron en escuelas primarias en la campaña de Buenos Aires a mediados del siglo XIX», en *Entrepasados*, n° 33, pp. 127-142.

Educación sexual

SANTIAGO ZEMAITIS

PENSAR EN LA *EDUCACIÓN SEXUAL* como un concepto clave en el marco de la historia de la educación lleva a considerar un ámbito muy diverso de prácticas, discursos, enfoques y tradiciones. Los estudios recientes indican que *educación sexual* es un significativo variable, ya que distintos objetos, propósitos, prácticas y políticas fueron aglutinados bajo ese nombre (Boccardi, 2008). Para una revisión rápida de estos movimientos, podemos señalar que, desde fines del siglo XIX y principios del siguiente, el interés por la educación y la orientación de la sexualidad de los públicos infantiles y adolescentes en edad escolar ocupó un lugar considerable en diversos ámbitos, instituciones y agentes. En las primeras décadas del siglo XX, la educación sexual era demandada por el feminismo, por mujeres educadoras y médicas que defendían su implementación escolar oficial, enfocada al cambio social y a propiciar la igualdad entre los sexos. Según indagaciones de la historia cultural, durante las décadas del treinta y del cuarenta la educación sexual significó el desarrollo de prácticas y discursos provenientes tanto del movimiento médico higienista como del eugenismo, que tuvieron como objetivo la erradicación de enfermedades «venéreas» en pos del mejoramiento de la «raza argentina» a partir del control de la sexualidad de las parejas jóvenes. En 1936 se sancionó la Ley de Profilaxis de las Enfermedades Venéreas, cuyo principal fin era llevar la educación sexual a todas las escuelas del país a través del Departamento Nacional de Higiene (Miranda, 2011).

Hacia mediados del siglo XX, la educación sexual aparece ligada a programas y estrategias dedicados a las políticas de planificación familiar o, como se denominaba en ese entonces, a la «educación en población», promovidos por organismos internacionales como Unesco, UNFPA, OMS y OIT, en un contexto de preocupación geopolítica por los problemas demográficos. Para 1960, ya era un tema de agenda en Europa y en los Estados Unidos, mientras que en la Argentina el Estado mostró una conducta ambivalente: si bien patrocinó algunos programas piloto, no originó una política de largo plazo (Felitti, 2012).

Para estos años, se hacen visibles definiciones renovadas sobre la sexualidad, ya no asociada a los «males venéreos» ni a la reproducción de la especie, sino como una dimensión ligada al placer, la felicidad y el bienestar. Esto fue gracias

tanto a la expansión del Psicoanálisis como a los primeros desarrollos de la Sexología. Esta última fue central en la historia de la educación sexual, ya que desde sus inicios, en la década del cincuenta, se hizo evidente un interés central por la formación sexual de niños, adolescentes y adultos en la producción de libros y materiales, así como en congresos y eventos académicos, para difundir nociones menos represivas y más abiertas sobre el placer sexual. En este ámbito se formaron los primeros educadores sexuales del país. Posteriormente, durante los setenta y ochenta, organizaciones no gubernamentales e instituciones internacionales se dedicaron a la investigación y pusieron en práctica acciones en torno a la salud sexual y la salud reproductiva, tópicos a los que desde entonces se los empezó a referenciar como derechos fundamentales.

En el marco de las reformas educativas de la década de 1990, el tema de la sexualidad humana ingresa por primera vez en el currículum oficial a través de los Contenidos Básicos Comunes y es trabajada desde las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, Humanidades y Formación Ética y Ciudadana. Durante esta década, en la Argentina adquieren reconocimiento legal los derechos sexuales y reproductivos, y así varias provincias sancionaron normativas jurisdiccionales para promover la educación sexual en los respectivos sistemas educativos.

El hito histórico reciente más relevante es la sanción de la Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral (ESI), promulgada el 23 de octubre de 2006, que coloca a la educación sexual como un área transversal a todos los espacios curriculares. Lo novedoso de esta perspectiva es que se postula la obligatoriedad de la ESI para todas las escuelas –tanto de gestión estatal como privada– desde el nivel inicial hasta la formación docente en el nivel superior. Los fundamentos de la ley se apoyan en una definición amplia de la sexualidad –vinculada a aspectos políticos, económicos, culturales, religiosos, jurídicos, éticos–, desde una perspectiva de género y en el marco del reconocimiento de los derechos humanos. Cabe mencionar que, particularmente para el nivel primario, la propuesta transversal de contenidos y orientaciones de la ESI se articula con ejes como el ejercicio de los derechos, el respeto por la diversidad, el cuidado del propio cuerpo y la salud, y la valoración de la afectividad y las emociones.

En términos políticos, este enfoque integral generó un avance central en las tradiciones y prácticas anteriores: se determinó que los gobiernos y Estados deben promover, proteger y, por tanto, asegurar los derechos vinculados con la vida sexual y reproductiva. Esto es posible porque hoy, en el inicio del siglo XXI, se reconoce a nivel regional un consenso social, cultural y político muy amplio –aunque no exento de tensiones– sobre la importancia de la implementación de políticas y programas específicos sobre el cuidado y la formación de la sexualidad de las poblaciones más jóvenes y adultas en la región latinoamericana, con miradas integrales y amplias sobre la dimensión sexual y el reconocimiento de la diversidad identitaria en clave de ciudadanía sexual.

La educación sexual, considerada desde una perspectiva histórica, debe ser entendida como un derrotero de disputas y tensiones entre diferentes actores –médicos de diversas especialidades, feministas, educadores, políticos, trabajadores sociales, planificadores familiares–, instituciones –Estado, iglesias de di-

ferentes credos, organismos de cooperación internacional, ONG–, experiencias regionales y saberes –biomédico, sexológico, psicológico, pedagógico–. Se ha debatido en torno a quién debe impartir estos saberes, a qué edad debe iniciarse la formación y cuáles deben ser sus contenidos, temas y enfoques disciplinares. Es por ello que, para un análisis del pasado que avance en historizar los cambios y las rupturas, las continuidades y las renovaciones –en vistas de revisar el presente–, se hace imprescindible considerar las transformaciones sociales contemporáneas en torno a la redefinición actual de la moral sexual y a la tensión entre la potestad del Estado y la de las familias, que reclaman su autoridad sobre asuntos que tradicionalmente se consideraron exclusivamente dentro del ámbito íntimo o privado (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008).

Considerando que la educación y la información sobre la sexualidad son un derecho fundamental, el análisis de la ESI como problemática social en la agenda pública no puede quedar separada de las preocupaciones por la salud sexual y reproductiva (Esquivel, 2013). Por otro lado, los rastreos históricos de experiencias no pueden limitarse al ámbito escolar o a los organismos oficiales. Se trata de una historia que también está signada por la presencia, intervención y participación de los movimientos sociales, como los de las mujeres, las organizaciones feministas y el movimiento de los colectivos LGBTQ; actores y experiencias que han desarrollado actividades de promoción de la salud y derechos a nivel comunitario. Por eso, es sustancial señalar que la educación sexual es un ámbito que se nutre de prácticas y saberes provenientes de diferentes disciplinas y diversas experiencias político-pedagógicas (Gogna, Jones e Ibarlucía, 2011).

Dado que en la Argentina los mayores aportes sobre este tema provienen, principalmente, de las investigaciones de la historia cultural y de la historia social de las mujeres y que la educación sexual no ha sido hasta el momento una temática específica de exploración sistemática dentro de la historia de la educación (Zemaitis, 2016), nos encontramos ante la posibilidad de desarrollar un programa de pesquisa a futuro para historiar modelos, prácticas, discursos y tradiciones de las pedagogías de la sexualidad.

REFERENCIAS

Boccardi, Facundo

2008 «Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la Ley de Educación Sexual Integral en Argentina», en *Perspectivas de la comunicación*, vol. 1, n° 12, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile, pp. 48-58.

Esquivel, Juan Cruz

2013 *Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*, Buenos Aires, Clacso.

Felitti, Karina

2012 *La revolución de la píldora: sexualidad y política en los sesenta*, Buenos Aires, Edhasa.

Gogna, Mónica (coord.); Jones, Daniel e Ibarlucía, Inés

2011 *Sexualidad, ciencia y profesión en América Latina: el campo de la sexología en la Argentina*, Río de Janeiro, Cepesc, Coleção Documentos, n° 9.

Miranda, Marisa

2011 *Controlar lo incontrolable. Una historia de la sexualidad argentina*, Buenos Aires, Biblos.

Wainerman, Catalina; Di Virgilio, Mercedes y Chami, Natalia

2008 *La escuela y la educación sexual*, Buenos Aires, Manantial.

Zemaitis, Santiago

2016 «Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia del campo de la educación sexual de la juventud», Trabajo final integrador, Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes, FAHCE-UNLP.

Escolarización

NICOLÁS ARATA

LA ESCOLARIZACIÓN ES UN DISPOSITIVO entre otros forjado a través de múltiples iniciativas y articulaciones entre el Estado y la sociedad con el propósito de formar sensibilidades y producir y transmitir conocimientos entre generaciones. Entre las y los autores que teorizaron este concepto, se sostuvo que la escolarización se pone de manifiesto mediante formas específicas (Vincent, Lahire y Thin, 2001), que su institucionalización se establece en torno a una «gramática» resistente a los cambios (Tyack y Cuban, 2001), que está asociada a un conjunto de experiencias que varían de tiempo en tiempo y de sociedad en sociedad (Rockwell, 1995) y que es capaz de gestar productos culturales propios (Julia, 1995).

En la Argentina de fin del siglo XIX, la escolarización fue ponderada por numerosos maestros y maestras, pedagogos, padres, filántropos, promotores culturales y funcionarios como un bien aglutinador de otros bienes; un instrumento de indiscutido valor para la construcción de la identidad nacional; un escalón fundamental en el camino del ascenso social; y una institución central en la modernización de la sociedad y la consolidación del Estado. Sin embargo, la escolarización no fue un proceso homogéneo que se extendió a lo largo y ancho del territorio nacional. Por el contrario, hubo centros de irradiación, sitios donde se manifestó con vigor y zonas aisladas donde se expresó –apelando a Sarmiento– «como débil lamparilla manteniendo la luz de la civilización» (2011: 108).

El término *escolarización* integra una familia de palabras con las cuales mantiene puntos de contacto y divergencias. En efecto, *escuela*, *escolaridad* y *escolarización* hacen referencia a aspectos y cualidades específicas del orden escolar. La voz *escuela* preexiste al término *escolarización*: las escuelas de primeras letras, las escuelas «Pías», las escuelas «del Cabildo» o las escuelas «de la Patria» eran instituciones distinguibles entre el siglo XVIII y principios del XIX, aunque no por ello identificamos el período tardocolonial y la etapa posrevolucionaria con modelos de sociedad escolarizadas. Por su parte, la voz *escolaridad* tiende a designar una serie de atributos (el grado cultural que porta un individuo o un grupo social, las certificaciones que «objetivan» su paso por el sistema educativo oficial, o el impacto que ser portador de nivel educativo tiene

en el producto bruto interno de un país) asociables a los efectos de la escolarización más que a las dimensiones a través de las cuales se manifiesta.

La escolarización es el resultado –al menos en Occidente– de la imbricación de dos lógicas de gobierno: la de la organización burocrática, operada desde una autoridad estatal sobre las prácticas de enseñanza, y la del arte de educar, entendida como conducción del alma en procura de su salvación. El encuentro de tecnologías morales y gubernamentales, en el que se «conjuntaba el interés cristiano por las almas autorreflexivas con el interés gubernamental por unos ciudadanos autodisciplinados» (Hunter, 1998: 37), desencadenó la emergencia de la escolarización y de su engranaje principal: la escuela moderna.

La escolarización no operó sobre un territorio yermo; más bien actuó sobre formas culturales previas y sujetos con rasgos históricos específicos, reconfigurándolos. En efecto, la escolarización «no actúa en un vacío cultural, sino en una situación de gran densidad cultural, en la cual las personas son producidas y reconocidas como sujetos en la cultura» (Mendes de Faria Filho y Bertucci, 2009: 12). Aunque las relaciones pedagógicas se construyeron centralmente en torno de la vida en las escuelas, los vínculos educativos no pueden reducirse a las formas escolares. En torno a la escolarización se configuró la relación pedagógica más extendida, aunque las posibilidades de acceder, transitar y concluir el paso por la escuela se distribuyeron de manera desigual entre la población. Asimismo, hubo otras formas de educarse gestadas por fuera y en paralelo a la escuela, que si bien resultaron marginales, no por eso fueron menos ricas, diversas, significativas e importantes que aquellas.

La escolarización desató una intensa actividad de impugnación, apropiación, selección y reorganización de los saberes en el marco de intensas luchas por la hegemonía de las instituciones responsables de la transmisión cultural. Los combates en torno a la escolarización dieron lugar a un sinnúmero de experiencias que pueden rastrearse reconstruyendo las polémicas y los conflictos entre diferentes grupos que aspiraban a regir los destinos de las naciones posindependentistas –en el que los sectores liberales y la Iglesia católica jugaron un papel destacado–, las oportunidades y las condiciones que se les presentaron a aquellas sociedades para vincularse al mercado internacional, el peso de la población indígena y las dificultades para incorporarlas a la población «nacional», la afluencia de la inmigración europea, entre otros (Ossenbach Sauter, 2004).

La historiografía educativa contemporánea advirtió que las historias tradicionales caracterizaron la escolarización enfatizando aspectos normativos y favoreciendo una lectura que tiende a sostener que todas las iniciativas y acciones tuvieron su origen en el Estado nacional (Rockwell y Roldán, 2013), al que –en el caso argentino– se personalizó atribuyéndole un carácter «docente». Las principales obras de la historiografía educativa clásica argentina –como *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina: 1810-1910* (1910) de Juan P. Ramos o *Historia de la Educación Argentina* (1949) de Manuel Solari– bosquejaron una imagen de la escolarización donde predominaba una mirada «institucionalista de la educación» (Ascolani, 2012). Bajo este paradigma, la escolarización representaba un signo incontestable del proyecto civilizatorio, tenía lugar en el marco de la consolidación del Estado nacional y había sido impulsada por

un grupo de hombres cercanos a los círculos del poder, inspirados en modelos educativos europeos y norteamericanos. Estas lecturas, lejos de formar parte de un modelo interpretativo superado, conviven en la actualidad y se yuxtaponen con miradas forjadas en otros marcos teóricos.

Desde un enfoque crítico, algunas autoras y autores cuestionaron la idea de que la escolarización fuera sinónimo de progreso, o que su emergencia se hubiera inscrito en un desarrollo evolutivo sincrónico juntamente con la forma escuela (Pineau, Dussel y Caruso, 2001; Dapaepe, 2007, entre otros). Por el contrario, estas miradas han promovido una interpretación de la escolarización como un fenómeno que opera en diferentes planos y escalas, que está atravesado por temporalidades múltiples, que se rige por distintas «lógicas de escolarización» (Rockwell, 2011: 34), que, buscando dar respuesta a problemas específicos, presenta matices de país en país y de región en región. Las interpretaciones de las formas singulares que adoptó la escolarización también dependen del enfoque, los instrumentos teórico-metodológicos empleados y las fuentes utilizadas en su reconstrucción y análisis. Una conceptualización de la escolarización –finalmente– no dejaría de incorporar una perspectiva más amplia: la historia del gobierno de las sociedades modernas, en la que se conectan «las formas del liderazgo del aula [con] las formas del liderazgo en la sociedad y la política» (Caruso y Dussel, 1999: 32).

La escolarización puede desagregarse en dimensiones que hagan operativo su análisis: las transformaciones relativas al gobierno de las escuelas; la expansión y renovación material del sistema educativo y sus impactos sobre la edificación escolar; la introducción de reformas pedagógicas en las prácticas escolares –métodos de enseñanza, exámenes, entre otros–; la redefinición de las relaciones entre escuelas, maestros y cultura escrita en torno a las bibliotecas escolares y los libros de texto; la emergencia de una comunidad interpretativa que cumplió un papel central en la construcción de saberes sobre la escuela; las disputas y alianzas mantenidas entre el Estado y la Iglesia respecto de la enseñanza de contenidos religiosos; los debates sobre la presencia de valores cosmopolitas/nacionales en el currículum; la formación de redes escolares movilizadas por grupos particulares; entre otras.

La escolarización puede interpretarse también como un acontecimiento, introduciendo el carácter contingente que posee todo proceso social. La dimensión acontecimental representa, en este sentido, la «aparición inesperada de algo nuevo que debilita cualquier diseño estable» y produce una serie de efectos que «determinan retroactivamente sus causas y motivos» (Žižek, 2014: 17). Lo señalado abre una perspectiva que, por un lado, se interesa en desanudar la relación causa-efecto que se deriva de un enfoque en el que la escolarización suele leerse como un punto de llegada –o la «maduración»– de un proceso formativo gestado en Occidente; y, por el otro, busca destacar el efecto retroactivo del acontecimiento *escolarización* sobre las formas educativas previas: su emergencia es capaz de cambiar el pasado, no en cuanto a lo efectivamente sucedido sino a las interpretaciones de las experiencias educativas previas. Lo que podría haber sido considerado una serie dispersa de hechos que no tenían gran relevancia de no haber ocurrido el acontecimiento *escolarización* se muestra ahora de una importancia capital para explicarlo. Este acontecimiento abre un sentido del pasado que no solo puede ser reconstruido sino también utilizado. Es po-

sible pensar en la construcción de un juego de espejos: la escuela civilizada, el producto de la escolarización, inventa –al menos, discursivamente– la «escuela bárbara», en tanto reordenamiento de una serie de experiencias previas a las cuales combate y se propone superar (cfr. Pineau, 2014); en otras palabras, las experiencias educativas coloniales alimentan –en tanto son portadoras de una negatividad– los discursos sobre su superación. La escolarización como acontecimiento, por lo tanto, no afecta solamente al presente y al tiempo futuro, sino que también imprime su huella en la interpretación del pasado.

La escolarización puede abordarse también como un dispositivo, en el sentido que acuñó Foucault (2009) al conceptualizar cómo opera el gobierno de la sociedad, combinando prácticas y discursos, saberes y ejercicios, para producir una mirada cortical sobre las poblaciones –las «multiplicidades»– que pretende encauzar. Siguiendo a Agamben (2012), las tres características del dispositivo que se destacan son su capacidad para construir una red de relaciones entre diferentes tipos de elementos, tanto lingüísticos como no lingüísticos (edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc.); su función estratégica (un dispositivo siempre se inscribe en una relación de poder asociada al gobierno de los hombres); y su carácter articulado (un dispositivo es el producto de un entretejido de relaciones de poder y relaciones de saber, en el que se configuran poderosos procesos de subjetivación).

Esta perspectiva permite pensar las formas escolares como construcciones colectivas que –a pesar de estar atravesadas por los discursos del poder– no remiten a voluntades o expresiones uniformes, sino a una lógica relacional que se expresa a través de los modos en que se organizan sujetos, saberes e instituciones. ¿Por qué la escolarización se valió de ciertas formas y rehusó otras? Los desarrollos de las formas históricas adoptadas por la escolarización –en un determinado tiempo y lugar– podrían estar expresando la respuesta que una sociedad generó para enfrentar el problema de las relaciones del hombre con la naturaleza y con la sociedad de la que forma parte. Sopesar qué aspectos responden al despliegue de una estrategia de gobierno y cuáles, en cambio, expresan sus límites es una tarea que puede devolverle la necesaria opacidad a una categoría sobre la que apenas ensayamos una aproximación.

REFERENCIAS

Agamben, Giorgio

2012 *¿Qué es un dispositivo? Seguido de El amigo y La Iglesia y el Reino*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.

Ascolani, Adrián

2012 «Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación Argentina», en *Educação*, vol. 35, n° 1, enero-abril, Puerto Alegre, pp. 42-53.

Caruso, Marcelo y Dussel, Inés

1999 *La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.

Depaepe, Marc

- 2007 *Sobre las relaciones de la teoría y la historia de la pedagogía. Una introducción al debate en Alemania Occidental sobre la relevancia de la Historia de la Educación (1950-1980)*, Valencia, Nau Llibres.

Foucault, Michel

- 2009 *El gobierno de sí y de los otros*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Hunter, Ian

- 1998 *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*, Barcelona, Pomares.

Julia, Dominique

- 1995 «La cultura escolar como objeto histórico», en Menegus, Margarita y González, Enrique (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 131-153.

Mendes de Faria Filho, Luciano y Bertucci, Liane

- 2009 «Experiência e cultura: contribuições de E. P. Thompson para uma história social da escolarização», en *Currículo sem Fronteiras*, vol. 9, n° 1, pp. 10-24.

Ossenbach Sauter, Gabriela

- 2004 «Bases para el avance de la historia comparada en América Latina», en Ossenbach Sauter, Gabriela y Zuluaga Garcés, Olga L. (comps.), *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Pineau, Pablo

- 2014 «Guerra a la escuela bárbara. El establecimiento de una estética moderna en los orígenes del sistema educativo argentino», en Pineau, Pablo (dir.), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, Buenos Aires, Teseo.

Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, Marcelo

- 2001 *La escuela como máquina de enseñar*, Buenos Aires, Paidós.

Rockwell, Elsie

- 1995 «De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela», en Rockwell, Elsie (coord.), *La escuela cotidiana*, Fondo de Cultura Económica, México.
- 2011 «Popular Education and the Logics of Schooling», en *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 47, n°s 1-2, pp. 33-48. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2010.505576>> [fecha de consulta: 7 de julio de 2018].

Rockwell, Elsie y Roldán Vera, Eugenia

- 2013 «State Governance and Civil Society in Education: Revisiting the Relationship», en *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 49, n° extra 1, pp. 1-16.

Sarmiento, Domingo F.

- 2011 *La educación popular*, presentación de Juan Carlos Tedesco e Ivana Zacarías, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria.

Tyack, David y Larry Cuban

2001 *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económico.

Vincent, Guy; Lahire, Bernard y Thin, Daniel

2001 «Sobre a historia e a teoria da forma escolar», en *Educação*, año XVI, n° 33, Universidad Federal de Minas Gerais, Facultad de Educación.

Žižek, Slavoj

2014 *Acontecimiento*, México, Sexto Piso.

Escuela Nueva

SILVINA GVIRTZ

LA ESCUELA NUEVA FUE UN MOVIMIENTO pedagógico reformista de origen europeo que comenzó a difundirse en nuestro país en las primeras décadas del siglo XX. Caracterizado por una propuesta que fijaba su atención en la mejora de las prácticas del cotidiano escolar, el movimiento local se presentó como una alternativa al modelo educativo que la generación del ochenta había concebido como parte del proyecto de consolidación del Estado nación argentino. Se proponía modificar la organización interna de la escuela y operativizar la práctica pedagógica, con el fin de maximizar la eficiencia del funcionamiento escolar. Sus ideas impactaron fundamentalmente en la educación primaria.

Durante los años veinte y cuarenta, quienes se inscribían dentro del movimiento de la Escuela Nueva adoptaron distintas estrategias para llevar adelante sus propuestas. Por un lado, sus ideas fueron difundidas desde órganos de la sociedad civil con incidencia en las escuelas. Uno de los más importantes fue la revista *La Obra*, que comenzó a editarse en 1921. De aparición quincenal y con una fuerte penetración en la institución escolar, la publicación se prestó a la divulgación de las nuevas ideas pedagógicas, combinando una introducción teórica con su correlato práctico a través de secuencias concretas para el aula. Entre los temas tratados en sus números, se encuentra la flexibilización del horario escolar, cambios en la disposición del espacio del aula, la adopción del cuaderno único de clase, la enseñanza de la «buena letra» en lugar de la caligrafía y la modificación de contenidos curriculares.

Por otra parte, también se implementaron reformas escolanovistas desde organismos estatales. Este fue el caso del Sistema de Labor y Programas del Consejo Nacional N° 1 para las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, impulsado en 1926 por el profesor José Rezzano, uno de los mayores exponentes de la corriente y representante local de la Liga Internacional para la Nueva Educación. En 1936, también hubo cambios en los planes de estudio, a partir de los programas por Asuntos o Conocimientos, en reemplazo de los compartimientos disciplinares.

A su vez, es preciso mencionar las experiencias llevadas a cabo por aquellos pedagogos que buscaron transformar radicalmente las escuelas en las que trabajaban.

La mayoría de estas prácticas se situaron en el interior del país, como el proyecto de Florencia Fossatti en las Escuelas Nueva Era de Mendoza, el de Dolores Dabat en la Escuela Normal N° 2 de Rosario, o el implementado por Luis F. Iglesias en la Escuela Rural N° 11 de Tristán Suárez. Un párrafo aparte merecen las hermanas Olga y Leticia Cossettini, quienes desde Santa Fe realizaron prácticas altamente reconocidas aun en la actualidad.

En los años sesenta se desarrolló una vertiente que retomaba los planteos de la Escuela Nueva –combinados con el Psicoanálisis y la Psicología Social–, pero que intervino no ya en escuelas estatales sino en establecimientos privados de la Ciudad de Buenos Aires. En la década de 1990, algunos elementos del movimiento escolanovista, fundamentalmente los ligados a la gestión institucional, fueron incluidos en resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación y en cuadernillos elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación, en el marco del programa denominado «Nueva Escuela», que se desarrolló entre 1993 y 1996.

REFERENCIAS

Gvirtz, Silvina (comp.)

1996 *Escuela nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Gvirtz, Silvina y Gonçalves Vidal, Diana

1999 «La enseñanza de la escritura y la conformación de la modernidad escolar: Argentina y Brasil 1880-1930», en *Historia de la Educación. Anuario*, n° 2, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 137-161.

Gvirtz, Silvina y Oelsner, Verónica

2004 «El movimiento de Escuela Nueva y sus estrategias de cambio para el sistema educativo argentino entre 1920 y 1996», en Do Carmo Xavier, Maria (org.), *Manifesto dos Pioneiros da Educação: um Legado Educacional em Debate*, Río de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.

Escuela pública

PABLO PINEAU

HACIA 1850 COMENZARON A RESOLVERSE en la Argentina algunos de los grandes conflictos que se habían desatado en la primera mitad del siglo. En el terreno político, en 1853 se logró sancionar una Constitución Nacional mediante la cual se adoptaba el sistema político representativo, republicano y federal, y, económicamente, se sentaron las bases de un modelo librecambista que incluía la libre navegación de los ríos interiores. Desde entonces y hasta la década de 1880, se terminó de integrar el territorio como se conoce en la actualidad –lo que incluyó campañas sangrientas contra los pueblos originarios–, se afianzó el Estado nacional –lo que redefinió la relación entre Buenos Aires y el interior–, se sentaron las bases del modelo agroexportador y comenzó a estimularse la inmigración ultramarina.

En el terreno educativo, se avanzó en la construcción de un sistema complejo e integrado que abarcaba todo el país. En el período previo a la organización nacional, el mapa educativo de la futura nación presentaba un mosaico de prácticas y concepciones diversas, pero que compartían entre sí el desafío de formar los sujetos sociales para los nuevos proyectos económico-políticos. Ellas fueron las bases para la construcción –por mantenimiento, cambio u oposición– del sistema educativo nacional en la segunda mitad del siglo XIX. Sobre las huellas de esos conglomerados educativos previos, se establecieron las bases legales para el armado de un sistema de alcance nacional. Entre ellas se destaca la Ley Nº 1420 de 1884, que, si bien no tuvo vigencia en todo el país, se constituyó en la piedra fundamental sobre la que se construyó la escuela pública argentina. Esto fue acompañado por una importante renovación pedagógica y didáctica que implicó, entre otras cosas, la formación de docentes aptos para su puesta en práctica. De esta forma, se saldaban los debates que se habían producido en las décadas previas respecto del lugar que la educación debía ocupar en la construcción de una nación moderna. Finalmente, en las últimas décadas del siglo XIX, se terminó de constituir un sistema de instrucción pública centralizado y estatal (Puiggrós, 1990), que se mostró pujante y efectivo durante mucho tiempo, y que fue llamado popularmente «la escuela pública».

Pero las propuestas que los grupos ilustrados republicanos del siglo XIX impulsaron en la Argentina se basaban en una paradoja. Si bien partían de la idea

de emancipación del pueblo mediante la ruptura de los lazos coloniales, se encontraron rápidamente ante una segunda batalla, ejemplificada por la lucha entre las ciudades y la campaña, o más profundamente por el enfrentamiento entre sus propuestas políticas modernas y los hábitos políticos que consideraban que los sectores populares habían heredado de la colonia (Villavicencio, 2003). Una contradicción similar se halla en la base del debate pedagógico decimonónico, cuya culminación fue la propuesta sarmientina. Para el sanjuanino, «civilizar al bárbaro» y «educar al soberano» eran una misma operación política, por lo que el triunfo de los procesos democratizadores sociales tenía como contracara la erradicación –física o simbólica– de los sujetos sociales preexistentes. El sistema educativo construyó como su sujeto pedagógico a la «población», compuesta solo cuantitativa e individualmente por la totalidad de los sujetos –los «individuos»–, y excluyó sus marcas cualitativas y colectivas –por ejemplo, los gauchos y los pueblos originarios, en algunos casos–. Sus tradiciones políticas debían ser erradicadas para construir la república moderna: nada de lo que ellos portaban podía servir para tal fin.

A lo largo del siglo XX se fue expandiendo la idea de la escuela pública como «la escuela común». Esto es, un espacio «común» para todos, donde las diferencias de origen podían y debían ser «suspendidas», basado en la opción político-pedagógica de la «inclusión por homogeneización» (Dussel, 2004) que garantizaba el ejercicio de derechos sancionados en la Constitución Nacional de 1853 para todos los habitantes del país –nativos y extranjeros– mediante la aceptación de un molde cultural único resumido en la noción de «civilización». Beatriz Sarlo (1998) sostiene que la paradoja de la «imposición de derechos» fue la base de la propuesta escolar en su «época de oro». Se produjo, entonces, una combinación bastante estable de posiciones democratizadoras –mediante la inclusión que garantizaba derechos– y autoritarias –mediante la homogenización impuesta– que anidó en la escuela argentina y marcó su historia posterior. Esta condición de origen le otorgó gran movilidad y productividad. Para dicha posición pedagógica, el mejor futuro posible –al que todos tienen derecho– solo se construye a partir de la negación del pasado, entendido como la «historia incorporada» de los sujetos que se deben educar. Por eso, el mandato hacia el otro –nativo, inmigrante, aborigen, joven, trabajador y todo sujeto portador de otras formas en disidencia– era: «Vengan a la escuela, acá está, este es su pupitre, este su libro de lectura, acá está su maestro formado, en este lugar les vamos a enseñar a leer y a escribir, para que sean ciudadanos, para que progresen, mejoren y decidan los destinos del país, pero para eso deben dejar de lado todo lo que son afuera de la escuela, tienen que someterse a la operación de extirpación de todas sus marcas sociales y culturales». Quizá uno de sus mejores símbolos sea el guardapolvo blanco que los escolares y maestros argentinos utilizan desde comienzos de siglo XX (Dussel, 2004).

Con un discurso de modernización cosmopolita, la maquinaria escolar procesaba –muchas veces mediante la negación y la persecución– todas las diferencias de origen de sus alumnos y docentes, e imponía un imaginario común de cuño ilustrado, con fuertes elementos positivistas, republicanos y burgueses. Sus miembros tenían que amar la cultura escrita, tener al higienismo, el decoro

y el «buen gusto» como sus símbolos culturales más distinguidos, y oponerse tanto al lujo y derroche aristocrático como a la sensualidad y «brusquedad» de los sectores populares. A lo largo del siglo XX, la escuela pública fue un potentísimo dispositivo de ascenso social individual que –mediante un reparto más equitativo del capital simbólico a las poblaciones que provenían de una distribución más desigual de capital económico– permitía la equiparación final entre los capitales. La fuerte «clase media», ese gran orgullo nacional (Adamovsky, 2009), se generaba en las aulas de la escuela pública con la imposición y aceptación de las reglas escolares. El Estado nacional se constituyó en el garante incuestionable de dicho modelo, mediante la implementación de la gratuidad escolar –que llegó a incluir al nivel superior–, la obligatoriedad escolar creciente, un clima de tolerancia de ideas e innovación pedagógica de acuerdo con las posibilidades de los gobiernos de turno, y la provisión de vastos recursos económicos, humanos, materiales y burocráticos.

Por todo esto, hasta hace pocas décadas, «ser argentino» se vinculaba al ejercicio de tres derechos considerados básicos, incuestionables e interrelacionados: representación política, escuela pública y trabajo asegurado. Si bien esto no estaba garantizado para todos, se había constituido un imaginario en el que estaba presente la aspiración y la posibilidad de lograrlo. Ese fue el patrón con el que se constituyeron las identidades de numerosas generaciones de argentinos. «Ser argentino» era una coalición ríspida entre una condición cultural, una condición política y una condición económica que se traducían en el ejercicio de derechos de distintos órdenes, en un especial uso de los recursos –tiempos, espacios, bienes– y en compartir colectivamente una misma visión y un mismo horizonte de futuro. Más allá de los reiterados golpes de Estado, la ciudadanía como forma soberana se fue ampliando a lo largo del tiempo –la ley Sáenz Peña de voto secreto y obligatorio y la ley que estableció el voto femenino en 1947 son ejemplos elocuentes–, lo que permitió el acceso de nuevos sectores a la arena política. La escuela pública gozaba de prestigio y reconocimiento, y la Argentina mostraba con orgullo el crecimiento de sus tasas de escolaridad. Aceptar la condición de alumno y cumplir satisfactoriamente con las pautas planteadas por la institución era una de las mejores garantías para lograr el ascenso y la inclusión social. El mercado laboral también fue expandiéndose y se convirtió en una vía privilegiada de obtención y disfrute de las conquistas sociales. Tener trabajo era una de las mejores formas de asegurarse no solo la manutención cotidiana, sino también el acceso a otros derechos asociados, como la salud, la vivienda y el esparcimiento. Esta situación se fue ampliando a lo largo del siglo XX y su auge se dio aproximadamente entre 1945 y 1975. La Argentina era entonces una sociedad rica que –si bien mantenía una fuerte desigualdad social y enfrentaba graves problemas por la falta de una distribución más justa de la riqueza– garantizaba a casi la totalidad de la población el ejercicio de sus derechos básicos, a la vez que prometía un mejor futuro a las generaciones venideras.

Pero el modelo de ajuste económico, privatización y desregulación iniciado por la última dictadura cívico-militar, y puesto en plena vigencia en la década del noventa con su corolario en la arrolladora crisis de 2001, dio lugar al empobrecimiento de amplios sectores de la población y a una creciente polarización

social que implicó la pérdida de los viejos soportes colectivos. La dictadura impulsó un proyecto político basado en el estado de sitio, el terrorismo de Estado, la prohibición del accionar de los partidos y sindicatos, la represión de la sociedad, el abuso de poder, la sumisión de la justicia y la violación sistemática de los más elementales derechos humanos. Por supuesto, el registro educativo no estuvo exento de esta situación. El gobierno dictatorial instauró políticas educativas específicas con la finalidad de modificar algunas lógicas previas y volverlas afines al resto de los cambios sociales. Al respecto, Southwell (2002) sostiene que la última dictadura produjo un desmantelamiento del proyecto pedagógico hegemónico vigente desde fines del siglo XIX –al que llama «modelo civilizatorio-estatal»– que, a su vez, sentó las bases para el establecimiento del neoliberalismo en la década de los noventa. Junto a su función histórica de garantizar el derecho a la educación a las mayorías, la escuela pública pasó desde entonces a ocupar también el lugar de contención de los sectores pauperizados, un paracaídas que frenaba, en cierta forma, los efectos de la exclusión social y económica imperante.

REFERENCIAS

Adamovsky, Ezequiel

2009 *Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003*, Buenos Aires, Planeta.

Dussel, Inés

2004 «Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista», en *Cadernos de Pesquisa [online]*, vol. 34, n° 122, pp. 305-335. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003>> [fecha de consulta: 7 de julio de 2018].

Puiggrós, Adriana (dir.)

1990 *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, t. I, *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna.

Sarlo, Beatriz

1998 *La máquina cultural: maestras, traductores y vanguardistas*, Buenos Aires, Ariel.

Southwell, Myriam

2002 «Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios», en *Cuadernos de Pedagogía*, n° 10, Rosario, Laborde Editor.

Villavicencio, Susana

2003 «La (im)posible república», en Boron, Atilio (comp.), *Filosofía política contemporánea. Controversias sobre civilización, imperio y ciudadanía*, Buenos Aires, Clacso.

Estadística

BEATRIZ DÍAZ

LA ESTADÍSTICA ESCOLAR, analizada desde los censos nacionales, constituye una fuente privilegiada de información referida a la medición social del espacio educativo. Lo interesante de estos datos es que presentan un panorama general del «estado de la situación educativa» a nivel nacional, basado en el recuento de los niños en edad de concurrir a la escuela, reciban o no educación. El concepto *estadística escolar* no aparece tal cual hoy lo conocemos. En sus orígenes, estuvo estrechamente ligado a la crónica de la clasificación de los sujetos, a la narración escrita por medio de notas. No existía una herramienta de recolección de datos, sino pedidos generales a través de notas donde se daba testimonio de los «asuntos» que pertenecen al interés y utilidad del Estado.

El recuento del espacio educativo aludía, desde esta perspectiva, al «estado de situación», «noticias» o «razones» de utilidad para el buen gobernante. Las Noticias Estadísticas eran para Rivadavia (1826-1827) los asuntos que debían registrarse sobre la «población» para la buena administración: «Todos los maestros de escuelas [...] pasarán cada tres meses una razón de los alumnos que tengan, de los que hayan entrado [...] y de los que hayan salido» (Artículo 14, Decreto «Noticias estadísticas», 13 de diciembre de 1821).

Con el proceso de organización del Estado nacional argentino, el accionar del gobierno debía tener un sustento científico para poder «actuar con acierto». Si bien los dirigentes políticos pensaban que ordenar y planificar la República en términos estadísticos era un ejemplo tomado de las naciones civilizadas, su institucionalización fue lenta.

El recuento a nivel nacional sobre la población escolar distó de ser regular debido a dos cuestiones. La primera alude a la tensión entre las competencias de la estadística demográfica, cuya información se relevaba —y se releva— cada diez años, y la *estadística escolar*. Si la función de la estadística demográfica era el recuento de la población que sabía leer y escribir, ¿cuál era el objeto de tener una *estadística escolar*? La segunda cuestión se relaciona con la Constitución Nacional de 1853, que estableció que el derecho a educar y enseñar es una responsabilidad atribuida a los gobiernos provinciales; motivo por el cual, el Estado nacional no debía tener injerencia en los estados provinciales.

Varios fueron los intentos de realizar un censo escolar. En 1868, Eduardo Acosta, Ministro de Instrucción Pública durante la presidencia de Bartolomé Mitre (1862-1868), presentó un proyecto de ley para crear un «Departamento Nacional de Educación» que, entre otros objetivos, remitiría datos y acontecimientos sobre el estado de la educación en la Argentina. La comisión evaluó el proyecto y aconsejó su rotundo rechazo. Al año siguiente, en el mismo año en que se realizó el primer censo de población en la Argentina, Nicolás Avellaneda logró la aprobación de la Ley N° 308 sobre la formación de la «Estadística General de las Escuelas primarias en la Argentina». En su discusión parlamentaria se perfiló el objeto de estudio propio de la estadística escolar nacional. A esta le compete el estado de situación de las escuelas privadas y fiscales, su infraestructura, los docentes y los alumnos que asisten a esas escuelas. A pesar de la sanción de la norma, pocas provincias enviaron sus datos.

En 1871, con la Ley N° 463 de Subvenciones –que daba asistencia a las provincias para promover la expansión de la educación primaria–, el discurso estadístico escolar emergió como dispositivo técnico-administrativo contable. Para asegurar el envío y correcto destino de los fondos a las provincias, estas debían enviar al Consejo Nacional de Educación (CNE) planillas cuatrimestrales con datos del personal docente, las escuelas y los alumnos. Pero la remisión de las planillas no fue acatada por algunas provincias, lo que generó ausencia de información a nivel nacional.

Nicolás Avellaneda ocupó un lugar predominante en esos años. En 1875, designó un comisionado especial para cooperar con la difusión de la educación y la formación de la estadística escolar en cada provincia (Decreto N° 10157) y, al año siguiente, resolvió censar la población escolar (Decreto N° 10595 - Censo de la Población Escolar en la República). No obstante, a pesar del interés en la institucionalización de la estadística escolar a nivel nacional, las provincias argentinas no enviaban sus datos.

Hacia 1876, los datos sobre la cantidad de niños escolarizados y los analfabetos en la República tuvieron que ser estimados a partir del Censo Poblacional de 1869. La información cuantitativa fue calificada como: «[...] el resultado de un cómputo basado en suposiciones que no revisten carácter de certidumbre, diré más, ni siquiera de verosimilitud» (Latzina, 1885: VII).

Los intentos por obtener datos a nivel nacional tuvieron que esperar quince años. En 1883, nuevamente Nicolás Avellaneda –ahora como senador de la provincia de Tucumán– presentó un proyecto de ley para realizar un «Censo General de la Educación en la República». La comisión legislativa lo evaluó y determinó que se estableciera de manera permanente cada dos años. Así, la Ley N° 1276 concertó el proyecto de realización del Censo Escolar Nacional, el cual se llevó a cabo entre fines de 1883 y principios de 1884. La población que debía censarse, a pesar de no existir una legislación nacional al respecto, comprendía a los niños entre cinco y catorce años de edad cumplidos. Por su amplio alcance, fue considerado el primer censo en ofrecer un recuento sistemático de la población escolar a nivel nacional. Con este operativo se instaló un dispositivo científico que permitió el registro minucioso de lo observado y el ordenamiento del espacio educativo.

Los resultados del Censo Escolar Nacional de 1883-1884 fueron compilados en tres tomos dedicados a la fundamentación y presentación de datos en formato de cuadros estadísticos, así mostraron aspectos educativos que hacían a la intervención del Estado nacional. En términos de su autor, Francisco Latzina, reflejaron la ignorancia de los padres que no enviaban a sus hijos a la escuela y dieron cuenta de la creación de edificios escolares sobre la base de principios médicos higienistas. El censo mostró evidencia científica para realizar la operación médica de extirpar los males de la República. A partir de este momento, las memorias del CNE incluyeron, además de los detalles de la *crónica de la clasificación de los sujetos*, los cuadros estadísticos que dispusieron la construcción de categorías y la forma en que se disponía ese recuento.

Con la sanción de la Ley N° 1420 en 1884, se instituyó el registro escolar para consignar la asistencia de los alumnos y se estipuló que se ejecutaran, cada dos años y de manera sistemática, censos de población escolar en las provincias. La primera provincia que realizó un censo escolar fue Santa Fe, en 1887.

Pasaron 25 años hasta que, en 1909, bajo el ímpetu nacionalista y patriótico de la época, se realizara el segundo censo escolar. Junto a los nuevos postulados sobre el individuo, la sociedad y lo que era «peligroso» para el organismo social, el censo buscó construir una medida para clasificar a los alumnos en el aula, en función de un criterio psicopedagógico: «¿Cuál es la circunferencia de su cabeza?» «¿Tiene algunas anomalías, deformidades el niño?» «¿Cuál es la memoria del niño?» «¿Expresa bien su pensamiento?» «¿Cuál es la afectividad del niño?» (Censo Escolar, 1909. Tomo I). A diferencia del primer censo escolar, la operación médica que debía realizarse por medio de la evidencia cuantitativa adquiere un nuevo significado: se debería curar, encauzar o regenerar con una medida que permitiera establecer una norma pedagógica para la disposición de las clases. Otro objetivo importante del censo fue conocer el número de niños que habían terminado los seis grados de instrucción primaria. Esta indagación era indispensable, ya que constituía una condición que imponía la ley Láinez para la creación y financiamiento de escuelas elementales en territorio provincial.

En 1931, se llevó a cabo el tercer Censo Escolar Nacional. En su Tomo I, se cuantifica el grado de instrucción y el analfabetismo de los niños entre cinco y catorce años. Los resultados muestran las diferentes legislaciones provinciales en cuanto a la edad en que los niños debían asistir a la escuela primaria, que oscilaba entre los seis y los ocho años. El cuarto y último censo escolar nacional fue en 1943. El denominado Censo Escolar de Analfabetismo y Vivienda (Ley N° 12723) contuvo una ficha técnica que se ajustó al formulario aprobado en la Primera Conferencia Nacional sobre Analfabetismo. También se recabó información sobre la vivienda de la población escolar. La información se publicó en tres tomos: analfabetismo, vivienda popular y distribución geográfica de la población censada. Estos se convirtieron en las únicas fuentes sociodemográficas disponibles hasta la organización del Cuarto Censo General de Población en 1947.

La obtención de datos nacionales sobre la población escolar continuó siendo de interés para el Estado nacional. Las provincias enviaban a la nación las planillas resúmenes donde se contabilizaba la cantidad de escuelas y su matrícula.

Con la creación de los organismos internacionales, durante los años cincuenta y sesenta, las estadísticas educativas dieron un vuelco importante. Se hizo necesario obtener información para la construcción de indicadores educativos que permitieran la comparación internacional y el análisis de la expansión y eficiencia del sistema educativo.

Hacia la década de 1990, las estadísticas educativas experimentaron una prolongada crisis, debido, nuevamente, a la ausencia de información a nivel nacional durante más de veinte años. Hasta el año 1994 solo se contó con datos provisorios a nivel nacional y a esto se sumó la falta de recursos financieros y humanos para la producción de los datos y la deficiente cobertura y calidad de lo relevado. Para saldar las deudas de vacíos de información provincial y construir la base de un sistema nacional y federal de estadísticas educativas, aquel año se llevó a cabo el Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos. Actualmente, y a partir de este operativo extraordinario, la información educativa es considerada homogénea y regular.

REFERENCIAS

Hacking, Ian

1995 *La domesticación del azar. La erosión del determinismo y el nacimiento de las ciencias del caos*, Barcelona, Gedisa.

Ibáñez, Jesús

1985 *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*, Madrid, Siglo Veintiuno.

Latzina, Francisco (dir.)

1885 *Censo escolar nacional. Correspondiente a fines de 1883 y principios de 1884* (Comisión Nacional de Educación), t. I, Población escolar, Buenos Aires, Talleres de la Tribuna Nacional.

Porter, Theodore

1999 «La emergencia del pensamiento estadístico». Disponible en: <<https://www2.uned.es/dpto-sociologia-1/Arribas/Enquete/PORTER.HTML>> [fecha de consulta: 7 de julio de 2018].

Sánchez Carrión, Juan Javier

2001 «Estadística, orden natural y orden social», en *Papers*, vol. 63, Barcelona, pp. 33-46. Disponible en: <<http://papers.uab.cat/article/view/v63-64-sanchez/pdf-es>> [fecha de consulta: 7 de julio de 2018].

Estado y educación

LUIS GARCÉS

LA CONJUNCIÓN DE LOS CONCEPTOS *Estado* y *educación* es utilizada habitualmente para dar cuenta de una particular relación que se ocupa del estudio de los nexos entre la acción del Estado y las funciones educativas, y que, si bien ha tenido gran influencia en los análisis histórico-sociales y educativos de los últimos dos siglos, puede encontrar su génesis en los escritos de Aristóteles y Platón en la antigua Grecia. Platón ya planteaba que la educación en los estados griegos se entendía como formación del ciudadano y se hacía por el Estado y para el Estado.

Juan Amós Comenio (1592-1670), en su *Didáctica Magna*, abogó por la intervención del Estado en materia educativa. Así fue, quizá, el primero que introdujo el concepto de *escuela pública*, vinculando al Estado –a lo público– con la educación, e influyendo notablemente en la promulgación de la primera ley del mundo que estableció un sistema de enseñanza pública en la Alemania de 1642. La preocupación por la relación Estado/educación puede rastrearse también en el *Leviatán* de Thomas Hobbes (1588-1679) y está presente en los *Discursos a la nación alemana* de Johann Gottlieb Fichte (1762-1814). Condorcet (1743-1794) agregaba que la instrucción debe ser una cuestión pública, puesto que trata de la libertad necesaria para el ejercicio de la soberanía. Por eso la diferenciaba de la *libertad privada* y le asignaba al poder público la responsabilidad de garantizarla y protegerla.

La tradición que recoge Condorcet abrevia en los estudios sobre el Estado que, arraigados en las concepciones contractualistas de Rousseau (1712-1778), las proposiciones de Montesquieu (1689-1755), el liberalismo de John Locke (1632-1704), así como en aquellos escritos fundantes de la Revolución Francesa aportados por Sieyès (1748-1836), convierten a la educación pública en un elemento inherente de la teoría política liberal. Esta idea fue plasmada por el ministro Jules Ferry (1832-1893) en las primigenias e inspiradoras leyes sobre obligatoriedad y laicidad de la enseñanza francesa sancionadas en 1882.

A partir de concebir que la educación es inherente al Estado, el liberalismo de fines del siglo XIX construyó, en todo Occidente, modernos Estados nación asociados a la constitución de los sistemas educativos, en una diada de mutua interrelación. El Estado sería un elemento indispensable para la instalación de

vastas redes educativas, que, leyes educativas de laicidad y obligatoriedad mediante, arrebataron la función formadora a la Iglesia para permitir la distribución de una noción de ciudadanía y un concepto de soberanía, capaces de sostener la propia construcción de ese Estado. Concepción esta que se expandió tempranamente en la Argentina de la Generación de 1880, con su fuerte impronta sarmientina, y se plasmó en la Ley N° 1420 de 1884, de enseñanza gratuita, obligatoria y, en no menor medida, laica (dado que, aunque no terminó completamente con la educación religiosa, sí se contextualizó en un clima político de fuerte impronta secularizadora).

De allí en adelante, la comprensión de los fenómenos educativos requerirá de un análisis específico sobre el funcionamiento del poder, y en consecuencia de las teorías del Estado (Carnoy, 1984: 13). En la segunda mitad del siglo XX, los análisis provenientes de las teorías críticas que abrevaron en el marxismo y en las obras de Louis Althusser, en el institucionalismo francés –a partir de los trabajos de Pierre Bourdieu o Jean-Claude Passeron–, así como en el neomarxismo y los desarrollos de bases gramsciana y poulantziana, produjeron fecundas conceptualizaciones (llegando incluso a resultar fundantes de las corrientes antiescolarizantes, en la medida en que tales constructos teóricos develaron el papel de la ideología en la estrecha relación entre Estado y educación, como ocurriera con la obra de Ivan Illich, *La sociedad desescolarizada*). Tanto la noción althusseriana que conceptualizó a la educación como *aparato ideológico del Estado* como las distintas versiones del *reproductivismo* inundaron, en la década de 1970, el conjunto de los análisis sobre la relación Estado/educación, insertándolos en el estudio sobre el poder, tal como lo revelan numerosos estudios histórico-educativos sobre la Argentina y otros países. Entre los primeros pueden mencionarse los trabajos de Emilio Mignone, Juan Carlos Tedesco o Daniel Filmus. Juan Fernández Soria y Elsie Rockwell estudiaron los casos de España y México, respectivamente.

Desde las perspectivas que refieren al aparato ideológico del Estado es posible admitir que a través de la educación se socializa a los educandos en las pautas de los sectores dominantes, puesto que en una sociedad de clases el sistema educativo está constituido por una conjunto de acciones pedagógicas orientadas a reproducir los *habitus* correspondientes a los intereses de esas clases (Tenti Fanfani, 1994), constituyendo a su vez un sistema de *violencia simbólica* (Bourdieu y Passeron, 1977) que requiere la estructuración en términos pedagógicos de los símbolos de las clases dominantes. La finalidad de la educación es, desde esta óptica, que las clases subalternas participen de los valores de la cultura dominante mediante el proceso de deculturación que la escuela produce cuando «naturaliza» las diferencias sociales y oculta la propia naturaleza del poder y las fuentes de sus privilegios. El análisis que enfatiza lo reproductivista, relativo al control ejercido sobre la educación misma, es útil para dar cuenta de cómo diversos sectores pugnan por ejercer el control sobre la educación. La puesta en marcha de estas distintas posiciones, en tanto resolución del juego hegemónico al interior del Estado, concibe a este como un espacio en el que se dirimen conflictos a la vez que como un elemento de cohesión de una formación social determinada. Este modo de conceptualizar al Estado se distancia de las ideas marxistas ortodoxas, que, al

admitir una brecha sustancial entre Estado y sociedad civil, impiden la disputa en su interior, entendiéndolo, en algunos casos, como un mero epifenómeno del modo de producción capitalista y, en otros, como un simple instrumento de la dominación de clase (Laclau, 1984: 29). Ambas perspectivas resultan explicativas de cómo y por qué la educación fue –y en gran medida aún es– una función primordial del Estado, aunque sobre fines del siglo XX los procesos de descentralización y las lógicas de traslación de funciones educativas hacia el seno del mercado marcan una tendencia declinante de lo que fuera el paradigma moderno de la educación en tanto función principalísima del Estado.

Durante más de un siglo, el estudio de las relaciones entre Estado y educación presenta una suerte de retroalimentación que posibilitó la constitución de una noción de soberanía y de un concepto útil a la formación de la ciudadanía. Además, permitió el desarrollo de condiciones para la acumulación del capital y la reproducción de las fuerzas productivas, y la construcción de un sistema simbólico y de recursos capaces de ocultar la propia naturaleza del sistema mediante la recurrencia al conocimiento científico-técnico. Al mismo tiempo, se desarrolló un sistema de creencias legitimadoras que aseguraran mecanismos de lealtad (Torres, 2001).

Por más de un siglo, la Argentina registró una serie de tensiones entre las distintas instancias estatales. La sanción de la ley Láinez en 1905 posibilitó la creación de escuelas nacionales en los territorios provinciales. Con ello, en alguna medida, se avasalló lo normado en la Constitución de 1853, que otorgaba primacía a las provincias en la gestión de la educación elemental. La historia presenta resistencias de algunos estados provinciales a aquella norma de 1905, tal como sucedió, por ejemplo, en San Juan. Así, una serie de vaivenes en las relaciones nación/provincias redundaron en que, a partir del período desarrollista, se iniciaran procesos de transferencia de escuelas, que fueron potenciadas en 1978, durante la dictadura militar, y culminadas en la década de 1990, con la transferencia de toda la educación –con la sola excepción del sistema universitario– a las provincias.

La nueva cartografía de la educación argentina produce, a fines del siglo XX y principios del XXI, una profunda mutación de la relación Estado/educación. Las nociones clásicas, provenientes tanto del liberalismo como del marxismo en sus distintas vertientes, comienzan a aparecer como insuficientes para dar cuenta de ese vínculo, dado que los procesos de subnacionalización de la educación, engendrados desde las políticas de descentralización, han extirpado a los sistemas educativos de la órbita del Estado nación. Este proceso ha sumido al estudio del problema en una suerte de orfandad teórica, en la medida en que los constructos teóricos mencionados solo se ocuparon de caracterizar y develar la relación del campo educativo con el Estado nación. La provincialización o municipalización de los sistemas educativos, junto con la diversificación de agencias distribuidoras de saberes e inculcadoras de ideología, características del comienzo del siglo XXI, nos ha privado de la continuidad de un estudio fecundo de esas relaciones, ya que no contamos con suficiente desarrollo teórico acerca de estas nuevas unidades estatales en cuyo ámbito se llevan adelante los procesos educativos (Garcés, 2017). La complejidad de este nuevo *status* ha cobrado significativa

trascendencia en lo que respecta a la construcción de sociedades democráticas, dada la restricción de las nuevas unidades estatales para la distribución de una adecuada noción de ciudadanía.

REFERENCIAS

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude

1977 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.

Carnoy, Martín

1984 *Enfoques marxistas de la educación*, México, Centro de Estudios Educativos.

Garcés, Luis

2017 *La educación después del Estado-Nación*, Buenos Aires, Colihue.

Laclau, Ernesto

1984 «Teorías marxistas del Estado. Debate y perspectivas», en Lechner, Norbert (comp.), *Estado y política en América Latina*, México, Siglo Veintiuno.

Pineau, Pablo et al.

2005 *A cien años de la Ley Láinez*, Buenos Aires, SAHE-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Tedesco, Juan Carlos

1986 *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Solar.

Tenti Fanfani, Emilio

1994 «La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J.C. Passeron», en Torres, Carlos A. y González Rivera, Guillermo (coords.), *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 247-272.

Torres, Carlos A.

2001 *Democracia, educación y multiculturalismo*, México, Siglo Veintiuno.

Evaluación

MARTÍN LEGARRALDE

LA EVALUACIÓN REMITE A LA PRODUCCIÓN de evidencia sobre un proceso educativo para producir un juicio de valor y usar la información resultante. Teniendo en cuenta esta definición, podemos encontrar pruebas y evaluaciones en distintos planos del sistema educativo, entre los que se pueden destacar dos: el ámbito escolar y el nivel del sistema en general.

Existen evidencias de la realización de exámenes y pruebas para la evaluación escolar desde los primeros momentos del sistema educativo argentino. Es difícil ofrecer una caracterización general, dado que las normas que regularon su aplicación se amoldaron a las funciones y características de distinto tipo de instituciones y cambiaron, con frecuencia, al ritmo de las reformas de reglamentos y planes de estudio. Por ejemplo, los reglamentos de los Colegios Nacionales, a partir de la década de 1860, y de las Escuelas Normales, desde la década de 1870, establecían la obligación de rendir exámenes de ingreso y también para acreditar la aprobación de cada año escolar y pasar al año siguiente. A partir de estas prescripciones, la aprobación de los exámenes escolares, basados en los programas oficiales, se convertía en una condición para el ingreso al nivel secundario, la promoción en cada año y el egreso del nivel.

En el caso de las escuelas primarias, también existieron regulaciones acerca de las pruebas para comprobar la preparación de los niños y así permitir su promoción al grado superior o certificar la finalización de sus estudios. El reglamento de escuelas comunes dependientes del Consejo Nacional de Educación, redactado en 1897, establecía una distinción entre exámenes de ingreso, trimestrales y anuales. Mientras los dos primeros debían llevarse a cabo en el ámbito de cada escuela, los exámenes anuales eran públicos. La comisión examinadora debía estar integrada por un vocal del Consejo Escolar y por miembros del cuerpo docente de las escuelas del distrito. En cambio, el reglamento de promoción de alumnos de escuelas primarias de la Capital, de 1920, establecía que el director debía examinar personalmente el grado de instrucción alcanzado por los alumnos al finalizar cada año. Este examen debía ser individual en lectura, escritura y aritmética, y podía ser del grupo de clase para el resto de las asignaturas. Luego de esta instancia, el director debía clasificar a los alumnos en «suficientes» e «insuficientes».

Como tendencia general, puede observarse que las prescripciones sobre las pruebas y la evaluación fueron dejando cada vez más a criterio de los docentes y en el ámbito del aula la dimensión práctica de la evaluación –qué instrumentos o pruebas utilizar, cómo organizar la evaluación, etc.–. En cambio, se mantuvo una regulación general acerca de las calificaciones, la cantidad mínima de evaluaciones que debían efectuarse en el año y la relación entre la evaluación, la promoción y la certificación. Por ejemplo, el reglamento de exámenes para los establecimientos de enseñanza media, de 1939, indicaba una evaluación al finalizar cada año, con una escala de 0 a 10 y rangos de calificaciones. La escala de calificaciones fue un tema especialmente controvertido. En 1986, el Régimen de Evaluación, Calificación y Promoción estableció una escala de calificación conceptual en tres grandes rangos: superó los objetivos, alcanzó los objetivos o no alcanzó los objetivos, y fijó períodos de recuperación tras los exámenes de diciembre. Esta modificación se revirtió en 1991 para las escuelas medias que dependían del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, aunque la opción entre distintas escalas de calificación numérica o conceptual se mantuvo como parte del debate acerca de la evaluación escolar.

En cuanto a las evaluaciones del sistema educativo, la recolección, análisis y valoración de información sobre distintas dimensiones del sistema en su conjunto preexistió a la realización de evaluaciones sistemáticas. Por ejemplo, la recolección de datos sobre la escolarización que realizaban los inspectores desde la década de 1870 o los censos escolares prescriptos por la Ley N° 1420 pueden ser considerados antecedentes de la evaluación del sistema educativo. Sin embargo, esta evaluación se volvió más sistemática y especializada a partir de los estudios del Consejo Nacional de Desarrollo (Conade), creado en 1961, que encaró como una de sus líneas de trabajo la producción de diagnósticos, metas y planes para el área educativa. Esa línea requirió la realización de evaluaciones sistemáticas a escala del sistema educativo argentino, la recolección y procesamiento de datos estadísticos y la fijación de metas frente a las cuales se determinaba si las políticas implementadas habían resultado exitosas, y el cálculo de indicadores que permitieran dar cuenta de la eficiencia del sistema educativo, en general, y de cada nivel, en particular.

Aun así, las apreciaciones acerca de los aprendizajes de los alumnos en los distintos niveles educativos no fueron resultado de evaluaciones sistemáticas hasta que comenzó la administración de pruebas a escala del sistema educativo con la implementación del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (Sinec) en 1993. La puesta en marcha del Sinec se enmarcó en la redistribución de funciones entre el Estado nacional y las provincias, producto de la transferencia de servicios educativos de inicios de 1992 y de la sanción de la Ley Federal de Educación de 1993. A pesar de que con la transferencia el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación dejaba de tener escuelas a su cargo, concentró otras atribuciones sobre el sistema educativo, entre ellas la evaluación de los aprendizajes.

Uno de los argumentos principales para la implementación del Sinec fue la necesidad de rendir cuentas a la sociedad acerca de los resultados del sistema educativo. Este argumento se apoyó en diagnósticos, que habían sido elaborados

desde el retorno de la democracia, acerca de la crisis del sistema educativo y de la necesidad de mejorar la calidad de la educación. En el contexto neoliberal de la década de 1990, ese mejoramiento de la calidad estaba relacionado con la presión social sobre los resultados de las escuelas.

En el marco del Sinec se pusieron en marcha los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE), que consistieron en pruebas estandarizadas de evaluación de los aprendizajes, de administración periódica, aplicadas tanto a muestras de alumnos como a poblaciones completas –bajo la forma de operativos censales–. Las evaluaciones ONE tuvieron una frecuencia anual entre 1994 y 2000, fueron interrumpidas hasta 2003 y, entre este año y 2007, tuvieron una frecuencia bianual. A partir de 2010, tuvieron una periodicidad trianual (2010, 2013).

Las pruebas ONE se aplicaron a muestras de escuelas de todo el país, tanto primarias como secundarias, estatales como privadas, en las áreas de Lengua y Matemática (aunque en algunos casos se incluyeron otras áreas). En los últimos operativos se consolidó la aplicación de una prueba censal a los alumnos que finalizaban el nivel secundario. Si bien han experimentado variaciones, estas pruebas buscan medir el rendimiento académico de los estudiantes mediante instrumentos que proveen información comparable tanto en el tiempo –conformando series históricas de resultados– como entre unidades de análisis –por ejemplo, entre provincias, regiones, etc.–. La administración de las pruebas se acompaña con el relevamiento de información complementaria –de los estudiantes, las escuelas y el contexto– que permite analizar los resultados en relación con un conjunto de factores asociados.

La Argentina también participa de estudios internacionales desde 1997. Entre ellos se destacan los estudios del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (Llece-Unesco), que se aplican en el nivel primario (Estudios PERCE: 1997; SERCE: 2006; y TERCE: 2013), y las pruebas del Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), desarrolladas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), de las que la Argentina participa desde 2001 y que tienen una periodicidad trianual (2001, 2006, 2009, 2012, 2015).

Las pruebas del Llece son estandarizadas y se aplican a alumnos de 3º y 6º año del nivel primario en las áreas de Lengua, Matemática y Ciencias. Participan de ellas los sistemas educativos de los países de América Latina. Estas pruebas se destacan porque priorizan la producción y comunicación de información y resultados enmarcados en análisis cualitativos, y se enfocan en la evolución de cada país en lugar de privilegiar la producción de rankings. Estas pruebas se encuadran en iniciativas de cooperación internacional promovidas por Unesco.

Las pruebas PISA se originaron en el contexto de un ciclo de reformas educativas de inspiración neoliberal que tuvo lugar en muchos países del mundo. Uno de sus primeros objetivos fue dar cuenta de los déficits de los sistemas educativos, habitualmente atribuidos a que las reformas no habían sido suficientemente profundas o aún se encontraban inconclusas. Las pruebas PISA evalúan competencias en las áreas de Lengua, Matemática y Ciencias y son aplicadas a muestras nacionales de estudiantes de quince años de edad, con independencia del año en el que cursen sus estudios. Estas pruebas suelen tener mayor reper-

cusión pública y comunican información centrada en la producción de rankings o nóminas de resultados de los países participantes.

La utilización de pruebas estandarizadas para evaluar los aprendizajes ha sido controversial en nuestro país, tanto en el ámbito académico como en el sistema educativo en general. La comunicación pública de sus resultados suele generar debates mediáticos –que también pueden encontrarse en otros países de la región– acerca del deterioro de la calidad educativa. Sin embargo, es menos evidente cuál puede ser su utilidad para tomar decisiones de enseñanza o de política educativa. Una de las críticas más frecuentes, proveniente sobre todo de académicos y sindicatos docentes, ha sido que la estandarización de estas pruebas (el hecho de que resulten ser pruebas iguales o similares para aplicar en contextos heterogéneos) impide registrar las particularidades de los aprendizajes de los estudiantes y obstaculiza el reconocimiento de experiencias educativas valiosas.

REFERENCIAS

Larripa, Silvina

2003 *El Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa: acerca de la comparabilidad de sus resultados. Argentina: 1995-2000*. Tesis de Maestría, Universidad de San Andrés, Escuela de Educación, Victoria (material inédito).

Oelsner, Verónica

2002 *Las evaluaciones nacionales de la calidad de la educación: sus usos y funciones en el sistema educativo argentino (1994-2001)*, tesis de Maestría, Universidad de San Andrés, Victoria (material inédito).

Familias, escuelas y Estado

MARIANO NARODOWSKI

EL SISTEMA EDUCATIVO ERIGIDO en la Argentina, a partir del orden estatal instaurado con posterioridad a la batalla de Caseros de 1852, fue construido y luego consolidado por medio de un entramado de gobierno jerárquico y centralizado, aunque radicado en cada una de las provincias argentinas. La administración de la educación primaria gratuita es una atribución –una de las pocas– que el Artículo 5º de la Constitución de 1853 le otorga a las provincias, lo que fue convalidado por todas las reformas constitucionales posteriores, con la excepción de la de 1860, que dispone la eliminación de la palabra «gratuita» del texto constitucional.

Este esquema fue matizado por el sostenimiento de escuelas en territorios nacionales y, sobre todo, entre 1905 y 1978, con la posibilidad de creación y administración de escuelas primarias nacionales en las provincias, lo que no modificó el modelo de gobierno preexistente. El objetivo de «educar al soberano» para que disponga de herramientas cívicas que no lo compelan a ser atraído por las fuerzas de la «barbarie» –que en el pasado habían llevado al soberano a «op- tar por tiranías»– requería de una contraparte estatal que suponía a la sociedad civil y, especialmente, a las clases desposeídas, como un elemento pasivo a ser «civilizado» por medio de la escuela. Esta concepción es propia del surgimiento del discurso pedagógico moderno y, con diferencias, globalmente operada en diferentes contextos territoriales. Ella puede sintetizarse en el concepto de *alianza escuela-familia* (Narodowski, 1994): un dispositivo que supone un vínculo asimétrico entre educadores y progenitores/cuidadores por medio del cual estos ceden, a veces involuntariamente, parte de su potestad paterna/materna de crianza y educación para su transferencia a una institución escolar, bajo el estatuto que indica el precepto jurídico *in loco parentis*, surgido en el seno del derecho romano y configurado bajo su forma moderna por la jurisprudencia inglesa en el siglo XVII.

Por supuesto que en la Argentina ese predominio estatal civilizatorio no estuvo exento de conflictos. De hecho, la configuración legal de la organización educacional de la Provincia de Buenos Aires hacia 1875 fue notablemente influida por su análogo estadounidense con el gobierno local de las escuelas por medio de Consejos Escolares conformados por vecinos elegidos por el pueblo. Modelo

similar se propuso en la provincia de Santa Fe en los años treinta del siglo XX, bajo el mandato del Partido Demócrata Progresista. Sin embargo, esas propuestas, pobremente implementadas, fueron rápidamente absorbidas por las burocracias estatales centralizadas de las provincias y de la nación. De la experiencia bonaerense sobreviven los Consejos Escolares electivos, con pocas funciones relevantes y como premio consuelo para los postulantes que no consiguieron acceder a candidaturas electorales centrales.

Otro momento conflictivo fue la sanción de la Ley N° 1420 de 1884, que organizó la educación primaria: en su Artículo 8º, se dispone que la enseñanza de la religión, en las escuelas primarias públicas obligatorias, solo puede hacerse fuera del horario de clase y por parte del ministro del culto respectivo. Esta formulación deja afuera de la educación estatalizada a la Iglesia católica, que había sido el principal –y por momentos, monopólico– agente educativo durante los tres siglos anteriores. A la vez, esta ley consolida la burocracia estatal como nuevo agente monopólico de organización de un sistema de escuelas, permitiendo opciones alternativas solamente en escuelas particulares con controles estatales muy férreos (Artículos 70-72) y en los hogares de los niños (Artículo 4º). En ninguno de ambos casos, se preveía apoyo financiero estatal, lo que desalentó su desarrollo.

El esquema de organización de gobierno del sistema educativo configurado hacia finales del siglo XIX rigió por varias décadas: reside en la capacidad burocrático-estatal de regular el sistema de escuelas y de brindar una oferta homogénea controlada por medio de un sistema de inspección escolar y de un modelo curricular y pedagógico jerárquico-autoritario fuertemente centralizado. Muchas veces este esquema fue denominado «Estado educador»: los establecimientos conforman, desde una mirada sistémica, terminales burocráticas y no unidades de decisión. La historiografía educacional argentina ha efectuado aportes diversos, identificando alternativas pedagógicas e incluso políticas a este modelo durante las dos últimas décadas del siglo XIX y las cuatro primeras del siglo XX. Sin embargo, una revisión de esa misma literatura muestra que dichas alternativas no consiguieron transgredir de modo eficaz los límites del monopolio estatal sobre el sistema escolar (Puiggrós, 1990).

En lo relativo a la alianza escuela-familia, puede observarse que la intervención de las familias dentro de ese modelo jerárquico estatal fue circunscripta, básicamente, a las asociaciones cooperadoras de las escuelas públicas: una organización voluntaria conformada por progenitores de los alumnos de cada escuela. Aunque difundida como herramienta de participación popular, estas asociaciones no poseen tan siquiera voz –ya ni hablar de tomar decisiones– sobre cuestiones que sobrepasen el suplir las ineficacias estatales para financiar adecuadamente cada escuela. Desde las últimas décadas del siglo XX, estas cooperadoras han tendido a reconvertirse en unidades desconcentradas de gasto público, vinculadas a algunos rubros del mantenimiento escolar, con las obvias consecuencias, en muchos casos, de clientelismo, rentismo y patrimonialismo.

La querrela sobre la elección de escuelas por parte de las familias o su participación en la toma de decisiones educacionales respecto de la escolarización de sus hijos como parte central del debate liberal-democrático respecto de los límites ideológicos y políticos del Estado fue central en no pocos países para dirimir

las tensiones de la alianza escuela-familia (Brighouse, 2003). Sin embargo, en la Argentina ha sido condenada a un silencio llamativo. Paradojalmente, fueron los sectores políticos y académicos más conservadores quienes se apropiaron de la tradición liberal, pero para reclamar el derecho de las familias a optar por educación religiosa con financiamiento estatal.

Es así que las escenas de resistencia por parte de las familias a aspectos diversos de la escolarización ha carecido de «voz» y de una efectiva articulación política y, en muchos casos, se ha canalizado por medio de un efecto de «salida» al sector educativo privado de los sectores sociales con capacidad de financiar por sí mismos la decisión (Hirschman, 1970).

En el gobierno nacional, el peronismo –en todas sus versiones– facilitó este pasaje. En 1947, se sancionó una ley impulsada por el presidente Perón mediante la que se procedió a financiar con recursos públicos algunas escuelas privadas. Esto implicaría una baja en los precios de esas escuelas y, por ende, la ampliación de la base social de familias en condiciones financieras de afrontar la escolarización alternativa a un monopolio estatal en reformulación a partir de entonces. Casi treinta años después, el mismo Perón, junto con su ministro de Educación Jorge Taiana, refrendaron el Decreto N° 1784 (1974), en el que consagraron la existencia de la «educación pública no estatal». En 1993, el presidente Menem promulgó una ley que reconoce a la educación privada su carácter público, concepto ideológico-doctrinario reconfirmado por la Ley promulgada por el presidente Kirchner en 2006. Además, en este último caso se agregó una segunda opción no estatalizada: las denominadas «escuelas de gestión social».

Esta verdadera política de Estado que atraviesa siete décadas de escolarización modificó el paisaje monopólico, gracias a la disminución de los aranceles para quienes pretenden educar a sus hijos por fuera del monopolio estatal. A esta realidad, se sumó el incentivo a la operación de escuelas privadas que, con menos control estatal que las públicas, mantienen márgenes de maniobra mayores para presentar una oferta heterogénea, no solamente en cuestiones religiosas o étnicas sino, y crecientemente, en cuestiones pedagógicas, ideológicas y culturales.

Especialmente a partir del gobierno del presidente Frondizi, fue notorio el proceso incremental de desregulación del sector privado. En cambio, el sector estatal mantuvo las características típicas de una oferta monopólica (Gottau y Moschetti, 2015). Así, la investigación académica ha mostrado que, en esta nueva fase de la organización del sistema educativo, familias con recursos económicos o simbólicos pueden optar por escuelas privadas acordes a sus demandas respecto de la educación de sus hijos (las que, aun financiadas total o parcialmente por el Estado, raramente son gratuitas como las estatales), mientras que familias de menor capacidad financiera o sin una historia escolar que permita cotejar opciones institucionales no pueden sino matricular a sus hijos en una escuela de provisión estatal, independientemente de sus posibles preferencias.

Esto es parte de la explicación del proceso de sostenido incremento del número de familias que eligen la educación privada en la Argentina desde la segunda mitad del siglo XX, y que se ha profundizado en las primeras décadas del siglo XXI: entre 2003 y 2015, la matriculación en escuelas primarias públicas cayó en términos absolutos (-10%), mientras en las privadas aumentó un 25%.

Esto da cuenta de la brutal privatización de la educación operada durante el período señalado, consistente con la política de Estado vigente (Narodowski y Moschetti, 2015a).

Este nuevo modelo de gobierno de la educación fue definido como un «cuasi monopolio del sistema educativo» (Narodowski y Moschetti, 2015b): un modelo costo efectivo desde el punto de vista fiscal, dado que las erogaciones estatales son menores que las que se precisarían si toda la población optara por la vacante en la escuela pública que constitucionalmente le corresponde.

El cuasi monopolio permite la coexistencia de un sector privado desregulado, con provisión privada o gestión social, continente de una oferta heterogénea y crecientemente ajustada a las cambiantes opciones culturales de las familias, en equilibrio con el antiguo sector estatal que sigue funcionando a la manera del viejo monopolio centralizado y burocrático, de rígida oferta homogénea – aunque ahora muy empobrecida –, y que cubre principalmente la escolarización de la población más pobre, creando un entorno usualmente degradado como opción única para las familias de estos sectores sociales.

REFERENCIAS

Brighouse, Harry

2003 *School Choice and Social Justice*, Oxford, Oxford University Press.

Gottau, Verónica y Moschetti, Mauro

2015 «El sistema educativo argentino entre la privatización interna y la privatización abierta: trayectorias divergentes y desigualdades», en *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, vol. 10, n° 26, septiembre-diciembre, pp. 182-202. Disponible en: <<https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/260/262>> [fecha de consulta: 28 de febrero de 2019].

Hirschman, Albert O.

1970 *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, Cambridge, Harvard University Press.

Narodowski, Mariano

1994 *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique.

Narodowski, Mariano y Moschetti, Mauro

2015a «The Growth of Private Education in Argentina: Evidence and Explanations», en *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 45, n° 1, pp. 47-69.

2015b «Why Does Private School Enrollment Grow? Evidence from Argentina», en *Cogent Education*, vol. 2, n° 1, pp. 1-15

Puiggrós, Adriana

1990 *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, t. 1, *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna.

Formación docente

MYRIAM SOUTHWELL

LA PREOCUPACIÓN POR LA FORMACIÓN DOCENTE nace junto con los primeros ensayos de sistemas de instrucción pública, aun antes de la consolidación de un cuerpo normativo e institucional que fue plasmando las condiciones para la escolarización de masas. Desde las primeras experiencias de formación durante el siglo XIX, la habilitación para la enseñanza fue pensada como forma de representación del Estado en una amplia gama de funciones, en competencia con otros actores sociales como las instituciones religiosas o las organizaciones familiares. Se trataba de crear una nueva red institucional –ya no internacional como la Iglesia– que ordenara y regulara los intercambios entre las personas en una forma nueva, con nuevos «apóstoles».

La formación docente incluye la preparación sistemática e inicial para el ejercicio de la enseñanza en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, que otorga un título que habilita para el ejercicio profesional dentro de un marco institucional. Se diferencia así de la capacitación o actualización, que se produce luego de la obtención de ese título.

Durante el siglo XIX y comienzos del XX, la preocupación por modelar y prescribir la tarea docente estuvo dirigida centralmente al magisterio. En este despliegue, docentes, directivos e inspectores fueron componentes claves de intermediación entre la micropolítica escolar, la política más amplia y lo político –la dimensión política en términos de gestión y los dilemas y conflictos que son la arena siempre contingente de lo político–, en cuanto ciudadanos de un momento preciso. Se institucionalizó así una de las piezas claves de la «maquinaria escolar»: la formación de docentes, bajo la supervisión política del Estado y el control científico de la pedagogía. Es así que el Estado en conformación dio un lugar a una serie de políticas para acompañar y sostener la expansión educacional: fundación de escuelas, prescripción de los métodos válidos, políticas de lectura y control de los modos correctos de ser alumno. Todos esos aspectos estuvieron vertebrados a través de la formación docente.

La preocupación, entonces, por el grado de preparación de los docentes, por su situación laboral y por la todavía precaria acción estatal sobre la enseñanza alcanzó su cauce privilegiado: la prescripción metodológica. Si se lograba esta-

blecer y difundir con precisión cuáles eran las metodologías adecuadas, el progreso escolar parecía estar garantizado. Esto, además, se unía a la preocupación por que ningún aspecto del ejercicio docente quedara fuera de control, lo que se vinculaba con alcanzar una homogeneización cultural y moral puesta en manos de esos funcionarios civilizadores llamados «docentes».

Sin lugar a dudas, la estrategia de formación del educador homogéneo, difusor de los valores civilizatorios del Estado e inculcador de derechos ciudadanos y espíritu patrio fue pensada como parte de una modernización que incluía a otras esferas sociales. Con esa lógica, la pretensión de neutralidad, la imposición de una objetividad y la abnegación para llevar adelante la tarea fueron condiciones para la construcción de una autoridad, como parte de la voz estatal, en la figura del docente.

La producción pedagógica, psicológica y sociológica del siglo XX contribuyó a desarrollar nuevas perspectivas e intervenciones sobre esos modelos. En distintas propuestas de reformulación, la formación necesaria para el docente se concentraba en las particularidades metodológicas de su rol y la comunicación con los alumnos, pero ya no eran igualmente necesarios los conocimientos generales que orientaban las prácticas pedagógicas. En la segunda mitad del siglo XX, se expandieron la implementación de guías e instrucciones para los docentes y minuciosísimas planificaciones que conformaron una «industria» que ha sido perdurable. Instrucción programada y *teaching machines* (máquinas de enseñar) fueron parte de los dispositivos diseñados por la industria editorial, fundaciones u organismos internacionales. Más cercano a nuestros días, procesos autoritarios como el de la última dictadura militar se asentaron sobre estos rasgos preexistentes a los que se sumó el componente del Estado-constructor de terror. El control ideológico y nuevos instrumentos como garantía de modernización se articularon con una noción de «profesionalidad» entendida como eficiencia y vocación, creencias religiosas y adhesión al régimen.

El modo de posicionar al docente frente a su tarea fue invocada –y continúa siéndolo– bajo el nombre de *vocación*. Esta noción es una idea querida y muy extendida en el campo de la educación, que requiere ser analizada en marcos más amplios para que deje de ser entendida como un atributo individual –frecuentemente como algo con lo que se nace o no– y, en cambio, pase a ser concebida como efecto de una dinámica social. La profesionalización docente es un elemento central del debate de las últimas décadas. En algunos casos, se la relaciona con una mejora en la formación inicial y con una capacitación en servicio que responda a las nuevas demandas del actual contexto global. En otros, se la vincula con la dignificación de los docentes, ligada a la mejora en las condiciones laborales y a un aumento en sus ingresos. Lo que se mantiene como constante es la preocupación por una estandarización profesional y la responsabilización individual por los resultados.

REFERENCIAS

Alliaud, Andrea

2007 *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires, Granica.

Birgin, Alejandra

1999 *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Buenos Aires, Troquel.

Southwell, Myriam

2009 «Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo», en Yuni, José (comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias*, Córdoba, Encuentro Grupo Editor.

Fotografía

GABRIELA AUGUSTOWSKY

DESDE 1860 HASTA NUESTROS DÍAS, *fotografía* y *educación* se articulan dando lugar a «actos fotográficos» que implican tanto las imágenes como sus circunstancias y el acto que hace posible la foto (Dubois, 2015). En la Argentina, la vida escolar y las políticas educativas evidencian su temprana incorporación, debido a sus amplias posibilidades de documentación y circulación. Su abordaje permite reconocer configuraciones culturales, estéticas e identitarias; simbólicas y materiales; individuales y sociales.

Concebida hacia 1839 como un artículo de lujo para retratar a las élites, la fotografía se convirtió en pocas décadas en un producto de masas. Ya en el siglo XX llegó a ser el modo más habitual de remitirse a las apariencias, demostrando así su utilidad para el capitalismo industrial. La fotografía democratizó la ima-

**Figura 1. Alumnos y maestras de la Escuela N° 3.
Directora Clorinda T. B. de Munzón (derecha). Bella Vista. Año 1909.**



Fuente: Fototeca UByD-UNGS.

gen visual y creó una nueva relación de las sociedades con el espacio y el tiempo (Berger, 1998). A fines del siglo XIX, las familias de la burguesía realizaban en estudios fotográficos profesionales (Pozzo, Boote, Christiano Junior) retratos de sus hijos con libros y medallas, o vestidos con uniformes escolares. De esta manera, se buscaba representar tanto el aspecto físico como la posición social y cultural. Hacia las primeras décadas del siglo XX, estos retratos eran realizados también por familias de inmigrantes para dar cuenta de su progreso y del acceso de sus hijos a la educación, exhibiendo así no solo la realidad sino también su «ilusión social» (Burke, 2001).

Una práctica común fue la contratación de un fotógrafo profesional, por parte de un establecimiento o de un grupo de padres, para que llevara sus equipos y realizara retratos grupales e individuales en la escuela. En todo el país se fueron desarrollando empresas especializadas en fotografía escolar, como la del pionero Lorenzo Juan Bennazar en la Provincia de Buenos Aires (Alexander, 2013). Inicialmente, la toma de fotografías en las escuelas era autorizada por el Consejo Nacional de Educación. Ya en 1920, asumida la generalización de la práctica, se establece que no se deben acordar permisos. Estas imágenes fueron conformando una iconografía reconocible: los niños y maestros posaban de frente, alineados a diferentes alturas. En algunos casos exhibían libros, pizarrones –a veces con alguna leyenda patria–, útiles y otros elementos didácticos. Tiempo después, se generalizó el uso de una pizarrita identificatoria que consignaba escuela, grado y año.

Hacia la segunda mitad del siglo XX, con el progresivo abaratamiento de las cámaras fotográficas, las familias comienzan a retratar a sus hijos en su condi-

Figura 2. «Mi inolvidable recuerdo escolar».
Alumnos de 6º grado con sus maestros.
Escuela Nº 12, D.E. 17. Capital Federal. Año 1975.



Fuente: Colección particular.

ción de alumnos. Sin embargo, el retrato grupal con los maestros y a cargo de un profesional continúa siendo –con nuevos formatos y soportes– parte de los actos fotográficos de la escuela argentina. Hoy estas imágenes conviven con las fotos tomadas por los estudiantes, que ofrecen su propia mirada sobre la vida escolar.

REFERENCIAS

Alexander, Abel

2013 Catálogo muestra «Antiguas fotografías del Partido de General Sarmiento» (1880-1940), Fototeca UByD-UNGS.

Berger, John

1998 *Mirar*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

Burke, Peter

2001 *Visto y no visto: El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica.

Dubois, Philippe

2015 *El acto fotográfico y otros ensayos*, Buenos Aires, La marca.

Género

PAULA CALDO

DEFINIR LA RELACIÓN ENTRE *género* y *educación* resulta complejo, puesto que son conceptos que responden a preocupaciones teóricas surgidas en momentos históricos diferentes. Desde los orígenes del pensamiento moderno y occidental, la educación resultó un objeto de reflexión, análisis y proyecciones prácticas, mientras que el par *femenino-masculino* fue entendido en términos sexuales-biológicos y médicos, sin que se utilizara el género como categoría.

Así, el concepto de educación se tornó clave para el análisis social. La humanidad fue entendida como efecto de las prácticas educativas. Parafraseando a Émile Durkheim (1858-1917), la educación es la *acción* que los adultos ejercen sobre los niños, con el fin de transmitir valores, saberes, principios, etc. requeridos por la sociedad política. Pese a ser expresados en un universal genérico, esos ejercicios educativos distinguieron saberes para varones de otros para mujeres. El criterio diferenciador era el sexo, con sus consecuentes derivaciones en la constitución de la identidad y en el acceso a los derechos políticos, sociales y civiles.

Jean-Jacques Rousseau lo explicitó en su *Emilio* (1762): varones y mujeres pertenecen a la misma especie, pero en cuanto los primeros se rigen por las reglas de la especie, las segundas lo hacen por las del sexo. Por lo tanto, la educación de ambos difiere y la tutela y cuidados intensivos recaen sobre ellas. La mujer tiene inteligencia práctica y concreta; el varón es racional, abstrae, piensa, reflexiona. Ellas deben formarse aprendiendo los saberes de su sexo en estado de vigilancia permanente; en tanto ellos aprenden y hacen uso de la ciencia alcanzando la autonomía. Tanto es así que el campo intelectual fue reticente a identificar a las mujeres como miembros. Esa inteligencia práctica que impedía a las mujeres teorizar y abstraer, según Rousseau, fue contrarrestada, por ejemplo, en la *Vindicación de los derechos de la mujer* de Mary Wollstonecraft (1792). La autora, entre otras cosas, discutió la figura de Sofía (la consorte de Emilio), entendiéndola como una construcción ficcional, y, paso seguido, presentó un proyecto educativo donde la educación mixta era clave. Varones y mujeres debían formarse juntos hasta los nueve años, para luego ingresar a otro formato en que la coeducación se combinaba con instancias exclusivas

para cada sexo. La autora buscó otorgar dignidad y autonomía intelectual y económica a la mujer.

En este devenir, se plasmó un trayecto escolar que, en realidad, eran dos: uno para varones y otro para mujeres. Esta desigualdad fue consolidada con argumentos teóricos y legales antes, e incluso de forma más estructurante, que las diferencias de clase denunciadas como perversiones del aparato escolar por las teorías críticas de la educación. Los sistemas educativos surgidos en la bisagra de los siglos XIX y XX oficializaron esa diferencia y en esa dirección establecieron lineamientos curriculares.

En simultáneo, las mujeres hicieron oír su voz crítica: la de Simone de Beauvoir en *El segundo sexo* (1949) fue una de las más concretas. No obstante, la palabra clave era *sexo*. Por lo cual, para aplicar la expresión *género* tenemos que esperar a la segunda mitad del siglo XX. Pensar en perspectiva de género implica aludir a la construcción social que se realiza sobre la diferencia biológica entre los sexos. Los estudios de género arrojaron luz sobre diferentes aspectos de esas elaboraciones: jerarquías, sometimientos, poder, prácticas, representaciones, tensiones, violencias, reparto de las sensibilidades y saberes, demarcación del espacio público, privado y doméstico, etc.

La categoría *género* alcanza mayor comprensión si la articulamos con los movimientos de mujeres y con el feminismo. Los años sesenta y setenta abrieron una línea de pensamiento teórico a partir de la cual se ajustaron conceptos y se produjo una profusión de investigaciones que transformaron los modos de producir conocimiento. La potencia que distingue a los estudios de género o, en su defecto, de mujeres es esa intensa coordinación entre la utilidad social y la legitimidad epistémica. En otros términos, la investigación procuró construir conocimientos para arrojar luz sobre situaciones prácticas que afectan a las mujeres.

El campo historiográfico no quedó al margen: las mujeres y las relaciones de ellas con los varones comenzaron a estudiarse. Un momento de síntesis fue el año 1985, cuando Joan Scott publicó «Género, una categoría útil para el análisis histórico». La autora enuncia el potencial analítico de la categoría *género*, al definirla como «un elemento constitutivo de las relaciones basadas en las diferencias que distinguen los sexos». Luego, agrega: «el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder» (1999: 61). Los ajustes en el concepto marcaron distancia con los estudios de historia de mujeres, justamente por el carácter relacional del enfoque. Ya no se trata de visibilizar a las mujeres, sino de estudiarlas en relaciones de poder, sometimiento, dominación, violencia, etc.

Para una historia con mujeres en perspectiva de género, los procesos educativos son cruciales. Justamente, su estudio permite entender cómo lo femenino, desde la infancia, fue moldeándose en función de la domesticidad, la maternidad, algunas artes (música, pintura, etc.) y el cuidado de los otros, obturando así la formación intelectual y académica. La variable de clase permite complejizar la lectura, en tanto las muchachas de los sectores acomodados fueron alfabetizadas con tutoras. Leer y escribir no fueron prácticas de aprendizaje simultáneo: la lectura fue habilitada antes que la escritura, puesto que permitía a la futura madre leer determinados textos a sus hijos o, en su defecto, a los niños que tuviese

a cargo. En tanto la escritura, como práctica generadora de sentidos, fue una conquista femenina. Así, clandestinos, bajo pseudónimos o anónimos, surgieron los primeros textos escritos por mujeres y hubo que esperar hasta el siglo XIX para que estas prácticas se visibilizaran. Fue la conformación de los sistemas educativos la que oficializó el acceso de las mujeres a la educación formal y al mundo de las letras.

Ahora bien, si revisamos los estudios realizados desde la historia de la educación, la agencia femenina, muchas veces, queda subsumida en el universal genérico: alumno, niño, maestro, sin discutir las tensiones de género que habitan en ellos. A los efectos de pensar una historia de la educación con género, enunciarnos tres líneas de trabajo, cuya construcción requiere del análisis de las relaciones de género. Ellas son: primero, la coeducación; segundo, el magisterio; y, finalmente, el proceso de feminización de la docencia. Aclaremos que estas líneas serán tratadas para el período 1880-1920 y, fundamentalmente, para el caso de la educación primaria, gratuita y obligatoria.

EDUCARSE JUNTOS

Que niñas y niños estudien juntos es producto de un proceso no exento de resistencias. Durante el siglo XIX fueron encadenándose algunas voces que bregaron por la educación femenina: Belgrano, Bernardino Rivadavia y, más tarde, Sarmiento. Por entonces, ellas eran formadas por tutoras, mediante las órdenes religiosas o, finalmente, por obra del asociacionismo femenino. Pioneras al respecto son: la Real Casa de Niñas Nobles Huérfanas de la ciudad de Córdoba y el Colegio de Huérfanas, proyectado por la Sociedad de Beneficencia de la ciudad de Buenos Aires. Empero, el contenido, en general, estaba limitado a saberes femeninos ligados al mundo doméstico. Aunque desde el año 1820 existieron experiencias privadas, tanto de educación femenina como de educación mixta, sería Juana Manso, respaldada por Sarmiento, quien dirigiera la Escuela Mixta N° 1 de la ciudad de Buenos Aires (1859). La experiencia rápidamente encontró resistencias y terminó, pero marcó un antecedente en la gestión estatal.

La labor de Manso en materia de educación femenina dejó una marca indeleble que coordinó, al tiempo que tensionó, con la propuesta de Sarmiento. Este último tuvo una lectura ambivalente con respecto a la educación femenina pero que, en última instancia, lo llevó a crear una escuela de mujeres en San Juan, a acompañar el ingreso de las mujeres al magisterio y a pronunciarse por la coeducación en las escuelas. Finalmente, en el Congreso Pedagógico Sudamericano de 1882 varias educacionistas defendieron la educación mixta. Faltaba el ordenador estatal y su consecuente ley para que las experiencias se concretaran.

La coeducación en la Argentina se oficializó con la sanción de la Ley de Educación Común N° 1420, de 1884. A partir de entonces, bajo el universal genérico *niño-niños*, los integrantes de ambos sexos estaban obligados a concurrir a la escuela primaria. Aunque en el Artículo 6° se aludía específicamente a las niñas para sugerir: «el conocimiento de labores de manos y economía domésti-

ca». Más allá de la posibilidad de educarse juntos, los lineamientos curriculares indicaron la marca doméstica y el tratamiento de las sensibilidades en los contenidos destinados al sexo femenino.

EL MAGISTERIO

El magisterio fue una posibilidad de estudio, trabajo y visibilidad pública aceptada para las mujeres. La maternidad fue la clave que hizo de ellas buenas maestras, por su capacidad de entrega, su abnegación y sus cuidados. Si en un principio la mujer educó a las niñas, luego se extendió su destreza a la educación de la infancia en general. La adulta sería educadora, es decir, encargada del cuidado, la disciplina y la formación sensible y moral de los infantes, mas no de la instrucción que se obtendría en una etapa posterior. No obstante, ser mujer no alcanzaba para ocupar tal cargo: había que perfeccionarse. De allí surgió la relación de las mujeres con el normalismo. Las escuelas normales surgieron en Europa y paulatinamente su formato fue importado a América y a la Argentina.

Al finalizar la década de 1860, las autoridades estatales decidieron formalizar la impronta del normalismo y, a la par, contratar maestras extranjeras para acompañar el trabajo de modernización. Así, ingresaron al país las maestras estadounidenses, las míticas sesenta y cinco valientes. Esas mujeres no solo ejercieron la docencia, sino que feminizaron el oficio. Eran mujeres solas que arribaron a un territorio desconocido para trabajar en el aula, en la gestión de escuelas y también en los cursos normales de maestros. Esta tendencia modernizadora operó sobre una base que venían gestando las órdenes religiosas y los estados provinciales, empero, será el Normal de Paraná la expresión más sólida del normalismo argentino. Esta escuela se proyectó en 1869, pero recién en 1876 incorporó mujeres. En las últimas décadas del siglo XIX, se crearon escuelas normales que no incluían la coeducación, siendo casi equivalentes el número de normales de mujeres que de varones (los normales mixtos van a acrecentarse con el devenir del siglo XX). Asimismo, hasta el año 1916, los títulos otorgados por los normales tenían exclusividad para el ejercicio de la docencia. Por eso, quienes pretendieran seguir otros estudios debían revalidarlos como *bachiller*.

Para las mujeres, ejercer la docencia no fue tarea sencilla. Primero, estudiar implicaba salir del hogar, vivir en internados, leer y escribir. Luego, el trabajo implicaba ejercer un oficio público, pero también percibir un salario y pasar por una seguidilla de traslados que hacían de las maestras sujetos nómades. En esta clave, el control social operó sobre ellas en función de sostener la condición módica del magisterio. En cuanto a la carrera docente, las maestras operaron en el grado y en pocas ocasiones llegaron a la dirección. Los varones ocuparon los cargos jerárquicos.

El magisterio permitió no solo obtener un título, sino escribir en las aulas, en proyectos pedagógicos y en editoriales, afianzando el lugar de la autora y la escritora. Estas posibilidades fueron extendiéndose a la producción intelectual

–Alfonsina Storni, por ejemplo– y a la militancia sindical y política. Las mujeres maestras militaron y actuaron en el anarquismo, comunismo, socialismo, etc. En este sentido, coordinaron publicaciones, dictaron conferencias y dieron clases a sus congéneres en asociaciones de distinta índole.

EL PROCESO DE FEMINIZACIÓN DE LA DOCENCIA

Algunos números que expresan situaciones concretas: entre 1876 y 1880, el 44,2% de las graduadas eran mujeres, pero, entre 1906-1910, ese porcentaje subió al 82%, manteniéndose así o en crecimiento durante los años posteriores. Estas cifras permiten afirmar el proceso de feminización de la docencia en la educación primaria argentina. Dos motivos lo apuntalaron: por un lado, la concepción de la naturaleza femenina ligada a la maternidad –los cuidados y el altruismo– y, por otro, la posibilidad de pagar una menor renta, en tanto la mujer era entendida como complemento familiar. Sin embargo, ese proceso no se desarrolló sin resistencias: directivos e inspectores, y también pensadores como Víctor Mercante o Manuel Gálvez, entendieron que el magisterio no era un buen lugar para la mujer. Frágiles, pasionales, influenciables, de inteligencia práctica, las mujeres podían corromper no solo la educación de los futuros ciudadanos sino su propia biografía. Por otra parte, en las escuelas rurales de territorios nacionales muchos inspectores objetaron la presencia femenina al mando de las aulas. Así, la hegemonía femenina en el magisterio se dio en el plano del aula y en contextos urbanos, en tanto los cargos jerárquicos y los que se desempeñaban lejos de las ciudades eran ocupados por varones.

REFERENCIAS

Barrancos, Dora

2008 *Mujeres, entre la casa y la plaza*, Buenos Aires, Sudamericana.

Lionetti, Lucía

2007 *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1879-1916)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Morgade, Graciela (comp.)

1997 *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina, 1870-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Nari, Marcela

1995 «La educación de la mujer (O acerca de cómo cocinar y cambiar pañales a su bebé de manera científica)», en *Mora*, n° 1, pp. 31-45.

Pérez Cantó, Pilar y Bandieri, Susana

2005 *Educación, género y ciudadanía. Las mujeres argentinas: 1700-1943*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Scott, Joan

- 1999 «El género: una categoría útil para el análisis histórico», en Navarro, Marysa y Stimpson, Catharine (comps.), *Sexualidad, género y roles sexuales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Higienismo

KARINA INÉS RAMACCIOTTI

EL HIGIENISMO FUE UNA CORRIENTE científica y política, surgida en Francia en el siglo XIX, que acentuó los deberes públicos y sociales de los médicos y constituyó el andamiaje para el diseño de las políticas que pretendían limitar el impacto de la desigualdad social que traía la modernización económica. Tuvo como objetivo principal el control de la salud física y moral de la población, a partir de los parámetros que brindaba la medicina científica en oposición a las formas alternativas de curar (González Leandri, 1999; Armus, 2007).

En la Argentina, las epidemias de fiebre amarilla de 1858 y 1871 hicieron que el tema higiénico se convirtiera en una preocupación pública tanto en el plano académico como en la función pública. Los médicos higienistas tendieron a argumentar a favor de una expansión de las facultades del Estado en materia de salud pública e impulsaron la creación y mantenimiento de una gran cantidad de instituciones para el cuidado y atención de la salud, y de organismos públicos como el Departamento Nacional de Higiene (1871). Los grandes temas de la higiene pasaron por eliminar los focos de infección por medio de inspecciones domiciliarias y ciertas medidas de prevención. El higienismo se convirtió en una de las grillas interpretativas con la que se abordaron problemas urbanos, no solo acerca de la salud física, sino también acerca de cómo intervenir sobre la vida privada de los individuos. Se hizo especial hincapié en las costumbres, ya que se dieron prescripciones y consejos sobre cómo los individuos debían bañarse y comportarse en público –por ejemplo, no fumar en espacios públicos, no escupir, no tomar mate–, o sobre cuál era el largo «adecuado» para las polleras de las mujeres. Esta higiene, con un gran contenido moral, tuvo como parámetro el «buen ciudadano»: un ciudadano moldeado en los preceptos de la higiene, la disciplina y el ordenamiento social (Lionetti, 2005).

La Ley Nacional N° 1420 de Educación Común (1884) estipuló que las escuelas debían estimular la inspección «de la moralidad y de la higiene». En función de estas atribuciones, el Consejo Nacional de Educación (CNE) impulsó la creación del Cuerpo Médico Escolar (1888), que debía individualizar al niño abandonado, detectar las deficiencias en su estado físico, señalar deficiencias nutricionales, infecciones y «taras hereditarias». Luego de esta individualización, se catalogaba de «normal o anormal». Los niños «normales» eran aquellos que podían estar en

la escuela. Los «anormales», quienes debido a sus conductas, dificultades, estigmas, carencias materiales o enfermedades tenían muchas posibilidades de convertirse en una «carga para el Estado». En función de limitar el potencial efecto social y económico de estas personas, se diseñaron «Escuelas al aire libre» para contener, controlar e intentar revertir la supuesta «peligrosidad» de estos niños, que podrían tensionar el anhelado orden social. Con una mezcla de paternalismo y de espíritu de autopreservación, los médicos escolares reclamaron al Estado con insistencia el saneamiento escolar y el mejoramiento de las condiciones sanitarias, como una forma de control y disciplinamiento social. Los diagnósticos de los médicos señalaban severos problemas de salud: insuficiencias pulmonares y nutricionales, enfermedades de la boca y de la piel. A modo de respuesta, se instalaron consultorios en las escuelas y las primeras cantinas escolares (1903), que daban un vaso de leche a los alumnos. Se entendía que la ingesta diaria de leche sería un medio eficaz para evitar el contagio de enfermedades. En el transcurso del siglo XX, las cooperadoras tuvieron un papel destacado en el sostenimiento de los comedores escolares creados en 1933 (Billorou, 2010).

Las maestras y, a partir de la segunda década del siglo XX, las visitadoras de higiene se convirtieron en intermediadoras sanitarias para educar bajo los preceptos de la medicina científica. Fueron divulgadoras en la medida que prevenían, motivaban, persuadían y buscaban convencer a los alumnos, y también a las familias, de renovar hábitos arraigados que contravenían su desarrollo físico y moral. Los dispositivos fueron variados, desde actividades educativas con características lúdicas hasta sanciones y castigos por no cumplir con las recomendaciones propaladas. Las maestras rurales podían llegar a realizar actividades curativas y preventivas, dado que era habitual la falta de profesionales sanitarios capacitados.

En paralelo con los contenidos de higiene impartidos en las aulas y difundidos en manuales escolares, las autoridades sanitarias y educativas diseñaron dispositivos para fomentar el cuidado de la salud escolar: fichas, libretas y cartillas sanitarias. Las fichas y libretas sanitarias pretendían registrar parámetros de crecimiento ideales –e idealizados– y vacunaciones, además de controlar la salud buco-dental. Para su implementación era necesario contar con personal entrenado y vencer múltiples resistencias. En el caso de las vacunas, su inocuidad y su potencial preventivo era puesto en duda y las reacciones físicas que generaban –enrojecimiento y dolor en la zona de inoculación, fiebre y los mismos síntomas que producía la enfermedad– hacían que no fueran bien recibidas. Durante las campañas de vacunación, que tenían a la escuela como uno de los espacios de intervención privilegiados, los índices de ausentismo escolar aumentaban, lo que es un indicio de las dudas en torno a los beneficios que portaban (Bertoni, 2001). Las cartillas sanitarias daban información sintética y clara sobre cómo prevenir enfermedades, brindaban consejos de higiene y de nutrición, y no faltaban prescripciones morales que buscaban contener la sexualidad bajo parámetros de un modelo heterosexual. Si bien las cartillas estaban destinadas a los alumnos, la obligatoriedad de hacerlas firmar por las madres se convertía en un intento de persuadirlas, dado su rol naturalizado en los cuidados familiares, de implementar dichas nociones en la vida hogareña, donde la higiene se asociaba a la limpieza y la ventilación de las viviendas (Cammarota, 2011).

Entre los dispositivos para difundir pautas higiénicas, el CNE preparó, para proyectar en las escuelas, diapositivas y películas sobre temáticas tales como la alimentación y la prevención de enfermedades buco-dentales. Este último aspecto tuvo una relevancia destacada entre las recomendaciones y prescripciones, ya que una dentición sana era un medio para lograr una alimentación variada y, como consecuencia, redundaría en el mejoramiento de salud. Estas ideas quedaron plasmadas en representaciones gráficas escolares y en materiales de lecturas en los cuales, además de destacarse los aspectos médicos y sanitarios, se brindaban prescripciones morales que indicaban que una dentición saludable auguraba un supuesto mejor lugar en la sociedad.

Otro de los mecanismos utilizados para impartir consejos higiénicos e intentar fortalecer a los «niños débiles» fueron las colonias de vacaciones que se realizaban en lugares llanos, serranos y marítimos. Los objetivos de las primeras colonias fueron médicos y nacieron al calor de las acciones estimuladas para limitar las secuelas de la tuberculosis. Los profesionales que bregaron por el cuidado de la salud escolar creían que el contacto con la naturaleza, la vida ordenada, la alimentación ajustada, la ejercitación física y los efectos del clima ayudaban a prevenir enfermedades y fortalecían los cuerpos perimidos o «niños débiles». Para ingresar a las colonias, el personal médico realizaba el fichaje y la medición del cuerpo. El fichaje abarcaba los datos sociales de los padres, los antecedentes hereditarios y antecedentes individuales (vacunación, enfermedades infecto-contagiosas, salud bucal, diagnóstico, tratamiento) y un examen antropométrico. A partir de los años cuarenta, las colonias de vacaciones devinieron en espacios ligados al estímulo del turismo, la recreación y la sociabilización (Armus, 2007).

Estas intervenciones educativas y sanitarias colaboraron con la sociabilización, la educación higiénica, moral y patriótica, y pautaron un esparcimiento bajo determinadas reglas emanadas desde los parámetros científicos. No obstante, existieron limitaciones en la implementación de estas políticas, motivadas por la ausencia de personal técnico capacitado para llevar a buen puerto los controles sanitarios; la indiferencia y la resistencia a dichos exámenes por parte del alumnado y de sus familias; y las tensiones interinstitucionales entre los organismos educativos y sanitarios en torno a sus atribuciones para llevar adelante estas acciones (Ramacciotti, 2010).

El higienismo en los ámbitos escolares, entendido como las ideas y las prácticas que buscaron evitar el contagio de enfermedades, estimular medidas preventivas, promover ambientes higiénicos e impulsar campañas de vacunación, permeó el quehacer educativo durante las décadas subsiguientes. En la actualidad, los rastros de estas ideas pueden visualizarse, por ejemplo, en la obligatoriedad de presentar los controles médicos y las certificaciones de vacunación como condición para el ingreso y permanencia en los ámbitos educativos. A pesar de que el cambio de milenio trajo algunas voces que proclamaron la derogación de la vacunación obligatoria, apelando a los supuestos desórdenes en la salud que podrían causar en la infancia algunas vacunas, a las críticas a las presiones de los laboratorios o a los discursos centrados en la libertad sobre el propio cuerpo y los derechos personalísimos sobre este, no existen —aún— investigaciones que avalen cambios sustantivos en materia de prevención, por lo que las inmunizaciones continúan siendo la manera más efec-

tiva de proteger la infancia de enfermedades peligrosas y los controles en las escuelas constituyen una vía para registrar esta práctica (Brown, 2015). Es probable que las recientes modificaciones al Código Civil (2014), que establecen que los adolescentes de entre trece y dieciséis años son capaces de decidir sobre procedimientos «no invasivos» que no comprometan su estado de salud ni impliquen un riesgo grave y que estipulan que, a partir de los 16 años, los jóvenes son considerados como adultos en lo que respecta a las decisiones asociadas al cuidado del propio cuerpo, puedan traer cambios en la matriz higienista de la salud y la educación.

REFERENCIAS

Armus, Diego

2007 *La ciudad impura. Salud, tuberculosos y cultura en Buenos Aires, 1870-1950*, Buenos Aires, Edhasa.

Bertoni, Lilia A.

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

Billorou, María José

2010 «Los comedores escolares en el interior argentino (1930-1940). Discursos, prácticas e instituciones para el “Apoyo a los escolares necesitados”», en Lionetti, Lucía y Míguez, Daniel (comps.), *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*, Rosario, Prohistoria Ediciones.

Brown, Josefina

2015 «Los movimientos antivacunas en Internet. Notas para el debate», en Petracci, Mónica (coord.), *La salud en la trama comunicacional contemporánea*, Buenos Aires, Prometeo.

Cammarota, Adrián

2011 «El cuidado de la salud de los escolares en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo (1946-1955). Las libretas sanitarias, las fichas de salud y las cédulas escolares», en *Propuesta Educativa*, Flacso, vol. 1, n° 35, pp. 113-120.

González Leandri, Ricardo

1999 *Curar, persuadir, gobernar. La construcción histórica de la profesión médica en Buenos Aires, 1852-1886*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Lionetti, Lucía

2005 «La función republicana de la escuela pública: la formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. X, n° 27, pp. 1.225-1.259.

Ramacciotti, Karina

2010 «De chico, el árbol se puede enderezar. La salud infantil durante el peronismo», en Lionetti, Lucía y Míguez, Daniel (comps.), *Las infancias en la historia argentina. Intersección entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*, Rosario, Prohistoria Ediciones.

Historia de la educación

NICOLÁS ARATA

ENSAYAR UNA DEFINICIÓN de la voz *historia de la educación* implica identificar, bajo la estela de su trayectoria, un conjunto de instituciones y agentes que producen y transmiten saberes persiguiendo múltiples propósitos: desde la construcción de memorias sobre las instituciones educativas, pasando por los conocimientos aplicados a la formación de docentes, educadores y educadoras, hasta el diseño de investigaciones que estudian los procesos educativos en clave histórica.

La historia de la educación puede caracterizarse como un área del saber en un sentido amplio y también como un campo de conocimiento especializado. Una lectura posible sobre el devenir de la historia de la educación en la Argentina puede organizarse en torno a cuatro ejes: la elaboración de historias y memorias educativas institucionales; la escritura de textos orientados a su enseñanza y transmisión; la emergencia de la historia de la educación como un campo académico con rasgos propios; y la formación de una comunidad intelectual que se institucionalizó en una sociedad científica.

En sentido amplio, la historia de la educación es un área del saber forjado en el cruce de múltiples modos de leer e interpretar los tiempos educativos, efectuado en distintos contextos históricos, dirigido a diferentes públicos y producido desde diversas instituciones (universidades, agencias estatales, movimientos magisteriales, comunidades educativas). El conocimiento historiográfico especializado forma parte esencial del área, aunque las narrativas que se ubican bajo el paraguas de la historia de la educación no siempre responden a las exigencias académicas, metodológicas y de trabajo con fuentes que requieren las prácticas historiográficas. Si, en cambio, se recorta la historia de la educación a un campo de conocimiento que produce y es producido por un saber especializado, importa mencionar que su formación histórica resulta de un proceso acumulativo del que abrevan un conjunto de disciplinas académicas (Filosofía, Antropología, Ciencias de la Educación, Historia, Sociología, entre otras).

Entre una definición amplia y otra que circunscribe la historiografía educativa a un campo del saber especializado existen tensiones –por ejemplo, entre *historia* y *memorias* de la educación–. Sin pretender abordar los dilemas que generan estas tensiones, identificamos cuatro ejes en torno a los cuales se

aglutinaron iniciativas y preocupaciones que perfilaron las producciones del área. Estos ejes, más que ajustarse a una línea de desarrollo basada en etapas que se superan, pueden pensarse como capas superpuestas que se van sedimentando –como napas– sobre el trasfondo de una cultura histórico-educativa más acumulativa de lo que una lectura teleológica suele postular. Un modo de distinguir estos ejes puede enmarcarse en la dimensión institucional de los agentes y espacios de producción, así como de las finalidades que persiguen las narrativas histórico-educativas.

El primer eje agrupa historias y memorias educativas institucionales. En los escritos elaborados a partir de la segunda mitad del siglo XIX afloraron los primeros intentos de periodizar los tiempos educativos. Aquellos esfuerzos –de imprevistas hagiográficas y conmemorativas– estuvieron sobredeterminados por las posiciones político-pedagógicas de sus autores, en un escenario enmarcado por las luchas para sentar las bases del sistema educativo y por los debates que suscitó el proceso de escolarización. Agentes estatales y promotores culturales fueron los primeros en editar historias de la educación; entre las obras más relevantes están los trabajos de Juan M. Gutiérrez –*Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires (1868)*– y de Juan P. Ramos –*Historia de la instrucción primaria en la República Argentina: 1810-1910 (1910)*–. Ambos ponían de manifiesto la voluntad de construir un archivo educativo al tiempo que lamentaban las condiciones que impedían reunir el patrimonio educacional del país. La obra de Ramos apelaba a la historia educativa para legitimar el rol del Estado nacional en la conducción del gobierno escolar del país, evidenciando cómo el saber histórico estuvo, desde su génesis, conectado con «los compromisos políticos de sus autores» (Caruso, 2011).

En 1934, en el marco de la conmemoración de los cincuenta años de la sanción de la Ley N° 1420, el Consejo Nacional de Educación convocó a elaborar ensayos sobre tres momentos: la instrucción primaria durante la Colonia; la instrucción primaria entre 1810 y la sanción de la Ley N° 1420; y la instrucción primaria cincuenta años después de promulgada dicha ley. Los trabajos presentados expresaron miradas historiográficas que sentaban posición frente a los debates educativos. Las narrativas de Juan Probst (1940) y Antonino Salvadores (1941), por ejemplo, introdujeron un estilo renovado respecto de versiones previas, poniendo de manifiesto «juicios comprometidos sobre el antagonismo entre los actores civiles o liberales y la Iglesia Católica» (Ascolani, 2012: 44).

Los materiales que realizan balances de época se extienden hasta nuestros días. En tiempos recientes se produjeron documentales, libros y álbumes fotográficos que apostaron a elaborar memorias plurales de la educación argentina en su ingreso al siglo XXI. Entre otros, se destaca *Presente. Retratos de la escuela argentina* (2015), organizado a partir de una selección de imágenes que, lejos de remitir a una realidad homogénea de la experiencia escolar, reúne un conjunto de retratos de la vida cotidiana en las escuelas «armando series que dialogan entre sí, a veces desde la semejanza, a veces desde la diferencia y la contraposición» (Dussel, 2015: 11).

El segundo eje coloca la atención en los materiales orientados a la enseñanza de la historia de la educación para futuros maestros y maestras de escuelas

normales, y profesores de colegios y universidades. Muchos de ellos estaban centrados en la vida e ideas de educadores destacados (que esos mismos libros «consagraban»), en la creación y el desenvolvimiento de los sistemas educativos y en la identificación de hitos pedagógicos (la fundación de colegios nacionales, la emergencia del movimiento escolanovista, etc.). El manual de Carlos Bunge, *La educación. Tratado general de pedagogía* (1920) –que incluía un volumen dedicado a la evolución de la educación– puede considerarse una de las primeras iniciativas dentro del género. Las conexiones entre la formación de un saber estatal sobre la educación y la enseñanza de la historia educativa atravesaban la factura de estas producciones. Así, el libro de Bunge surgió de un informe –«El espíritu de la educación» (1901)– que él mismo había elaborado en el marco de un viaje a Europa comisionado por el ministro Osvaldo Magnasco.

Entre las décadas de 1930 y 1940 se editaron dos de los manuales más difundidos hasta nuestros días: *Educación y lucha de clases* (1937), de Aníbal Ponce, e *Historia de la Educación Argentina*, de Manuel Solari (1949). El primero reunía materiales de un curso impartido a obreros en el Colegio Libre de Estudios Superiores, donde el discípulo de José Ingenieros se preguntaba cuál era el programa educativo más adecuado para un proyecto político de características inéditas, como el desatado por la revolución bolchevique (Arata y Gentili, 2015). El segundo –consecuente con las versiones liberales sobre el pasado educativo nacional– incorporaba un formato afín a los textos escolares: «tamaño y peso adaptados al uso, didactización de los enunciados, escritura simplificada, adecuación a los programas vigentes...» (Pineau, 2010: 13). Este último se produjo en el marco de la incorporación en las escuelas normales de la materia Historia de la Educación, a partir de 1946 (Southwell y Vassiliades, 2016).

Otros manuales ofrecieron una lectura de los tiempos educativos en los que se perciben claves interpretativas emanadas del campo de la política educacional (Mignone, 1954); de lecturas «generacionales» (Manganiello, 1980), o que reivindicaban una subordinación de las dinámicas histórico-educativas a los «períodos y épocas de la historia general» (Ramallo, 1999). Asimismo, la producción de libros para la formación de estudiantes universitarios y futuros docentes continúa actualizándose bajo nuevos formatos, interpretaciones de las relaciones entre socialización y escolarización, lecturas de los tiempos educativos y de las transformaciones de los vínculos entre Estado, sociedad y educación (Puigrós, 1996a; Arata y Mariño, 2012). Sin dudas, el libro que, en una perspectiva comprehensiva de la historia de la educación de la región, tuvo un mayor uso con propósitos formativos fue la obra de Gregorio Weinberg, *Modelos educativos en América Latina* (1984).

El tercer eje del área es la emergencia de un saber especializado. Durante la segunda mitad del siglo XX, las disciplinas académicas fueron otorgando a la investigación histórico-educativa una autonomía creciente respecto de las narrativas producidas por agentes estatales y del interés por la formación del magisterio. Las disciplinas que mayor injerencia tuvieron en la elaboración de la historiografía educativa argentina fueron las Ciencias de la Educación y la Historia. Importa resaltar que los modos de leer y narrar la historia de la educación no resultan de una evolución progresiva del conocimiento disciplinar (lo que

no implica desconocer los aportes al conocimiento histórico acumulado previamente), sino de una alteración tanto en los modos de leer como en los objetos de saber de la historia de la educación.

Bajo la perspectiva de las Ciencias de la Educación, una genealogía de los modos de narrar historias requiere distinguir las gestadas bajo el régimen de saber de la Pedagogía respecto de aquellas que se produjeron bajo el régimen de institucionalización de las Ciencias de la Educación (en las que el saber histórico dialoga, debate y se nutre de los aportes de la Sociología, la Antropología y la Política de la Educación, entre otros). Si la atención se orienta hacia el saber producido por la Historia, las contribuciones que ofrecieron la historia social, la historia de las ideas, la historia cultural, y –en distinta medida– la historia oral, la historia de los conceptos y la microhistoria, merecen ser enfatizadas. Junto a estas disciplinas, hay un tercer ámbito de referencias teórico-conceptuales –cuyas procedencias son heterogéneas– que desarrollaron marcos interpretativos y conceptos claves desde los cuales narrar la historia de la educación: las teorías de la reproducción, el enfoque gramsciano sobre la hegemonía, las interpretaciones foucaulteanas en torno a la gubernamentalidad, las disciplinas y la biopolítica, el análisis político del discurso, la perspectiva freiriana y los estudios visuales, entre otros.

Entre las décadas de 1970 y 1990, comenzó a instalarse la historia de la educación como un campo problemático con perfil propio. La irrupción de la dictadura cívico-militar (1976-1983) diezmó la posibilidad de consolidar un campo de estudios afectado por la represión sobre el campo de la cultura, la persecución y la clausura de universidades. Precisamente, una de las obras pioneras del campo –*Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, de Juan Carlos Tedesco– salió a la luz en 1970, pero recién en 1986 fue reeditada. En tiempos oscuros, los exiliados produjeron aportes de gran importancia para el área. El caso más resonante es el de Adriana Puiggrós, con *Imperialismo y educación* (1980) y *La educación popular en América Latina* (1984). Al igual que en el caso de Tedesco, en aquellos trabajos elaborados en México puede entreverse «el hilo de investigaciones que habían quedado truncas por el golpe militar» (Carli, 2016: 250). Otros estudios –como *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982* (1983) de Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky y Ricardo Carciofi– fueron posibles –junto con el compromiso de sus autores– gracias al respaldo de agencias de cooperación internacionales y centros académicos independientes.

El ciclo democrático que inició en 1983 inauguró un tiempo de crecimiento del campo de la historia de la educación. Dos de los acontecimientos educativos más significativos –la realización del Segundo Congreso Pedagógico y las reformas educativas de signo neoliberal– entrelazaron saber disciplinar y posiciones político-pedagógicas. En los argumentos que estructuran los trabajos de los precursores de la nueva historia de la educación (Braslavsky, Tedesco, Puiggrós, Weinberg, Cucuzza, entre otros) se expresa una encendida defensa de la educación pública, del carácter laico de la enseñanza estatal y de la autonomía universitaria, lo que, en algunos casos, los lleva a combinar «la actuación académica con la intervención en el ámbito de las políticas educativas» (Carli, 2009: 71). Así, por ejemplo, la realización del Congreso Pedagógico motivó una

serie de iniciativas: Gregorio Weinberg recopiló los debates previos a la promulgación de la Ley N° 1420 (1984); Héctor Félix Bravo planteó nuevas claves de lectura sobre el desenvolvimiento histórico-legal del sistema educativo argentino (1988); y Rubén Cucuzza practicó una de las variantes del relato histórico, ofreciendo una crónica sobre los avatares del Congreso Pedagógico en *De Congreso a Congreso...* (1986).

El cuarto eje es la formación e institucionalización de una comunidad intelectual. Esta dimensión se asocia a una serie de hitos y procesos que, vistos desde el presente, dan cuenta de la vitalidad y la proliferación temática del campo de estudios. La Universidad Nacional de Luján, clausurada por la última dictadura, fue el espacio donde se impulsaron diálogos y encuentros que derivaron, hacia 1995, en la fundación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE). En 1997 se creó su órgano de difusión –*Historia de la Educación. Anuario*–, una publicación científica reconocida por el Núcleo Básico de Revistas del Conicet. La SAHE organiza jornadas académicas y encuentros temáticos, con sede en universidades nacionales, que se celebran con periodicidad bianual y de manera ininterrumpida hasta el presente, entre otras iniciativas que conforman espacios y circuitos de comunicación especializados sobre la materia (véase Arata y Ayuso, 2016).

Los aportes de las cátedras de Historia de la Educación, de los investigadores que integran organismos de Ciencia y Técnica y de los programas de investigación (desde aquellos que cuentan con un largo recorrido –el programa *Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa* (1985) con sede en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)– hasta los creados en los últimos años –el *Centro de Estudios en Historia de la Educación Reciente* (2014), con sede en la Universidad Nacional de Rosario–) completan el panorama de investigadores e instituciones que contribuyeron a la profesionalización académica del campo de la historia de la educación. Parte del trabajo realizado se refleja en la producción escrita del campo: entre las más importantes se destacan *Historia de la Educación en Argentina* –en ocho tomos– editada por Galerna (1991-1998); la colección *Ideas en la Educación Argentina* –que lleva dieciocho tomos– editada por la Universidad Pedagógica Nacional; las producciones regionales –los trabajos sobre dimensiones de la educación entrerriana, editados por la Universidad de Entre Ríos–, entre otras.

El ingreso al siglo XXI coincide con un momento de gran proliferación temática, identificado con tránsitos disciplinares más libres y en diálogo con producciones latinoamericanas (Arata y Southwell [comps.], 2014). En lo que concierne a los temas de estudio, los intereses se desglosan en múltiples áreas y temáticas: imaginarios, ideas, lenguajes, conceptos, prácticas y saberes educativos; tiempos, espacios (locales, nacionales, transnacionales), métodos y tecnologías; estéticas, afectos y sensibilidades promovidas por agentes e instituciones educadoras; biografías, redes de relaciones, genealogías, movimientos y grupos de pertenencia político-pedagógicos; sujetos (maestros, adultos, infancias, mujeres, «minorías», entre otros); el ajuar escolar y el currículum; los artefactos, objetos y prácticas empleadas en la enseñanza de la lectura y la escritura, entre otros asuntos.

Los sucesivos «giros» (pictórico, material, sensible, memorialista, intercultural, entre otros) contribuyeron a abrir nuevas vías de indagación. La identificación de nuevos períodos –el «temprano siglo XIX» o la «historia reciente»– echan luz sobre etapas y problemas poco abordados hasta el momento. También en los últimos años crecieron las producciones en las provincias. Se destacan, entre otras, las realizadas sobre la historia de la educación en la Patagonia norte (Teobaldo, 2011), los tres tomos que componen la *Historia de la educación en la Patagonia austral* (dirigidos por Ossanna y coordinados por Saraza, Pierini y Rozas, 2006-2010), los trabajos reunidos sobre la educación en Córdoba (Roitenburd y Abratte, 2010), así como la producción de dossiers temáticos sobre la Provincia de Buenos Aires (Rodríguez y Petitti, s/f), entre muchos otros.

El impulso otorgado por la investigación no alcanza para explicar la expansión de la historia de la educación, que también fue alimentada desde otros cauces. Por un lado, la vitalidad del área se manifestó a través de su enseñanza en diferentes espacios: institutos de formación docente, cátedras universitarias, talleres de educación popular, espacios de formación sindical, cursos de posgrado, entre otros. Por el otro, la formación de una sensibilidad respecto al pasado y la historia favoreció las tareas de divulgación de los trabajos historiográficos educativos que se plasmaron a través de formatos televisivos, multimediales y radiales. En los últimos años se han producido materiales audiovisuales sobre algunos de los episodios más relevantes de la historia educativa nacional, biografías de educadores latinoamericanos y documentales centrados en historias institucionales.

Desde las prácticas y políticas de archivo, se impulsaron una serie de iniciativas tendientes a poner en valor los acervos educativos, condición de posibilidad para habilitar «nuevos desarrollos conceptuales en los conocimientos historiográficos y metodológicos, teóricos y epistemológicos» (Gagliano, 2016). El trabajo con archivos educativos se nucleó tanto alrededor de iniciativas públicas –el Programa Nacional de Archivos Escolares, impulsado por la Biblioteca Nacional del Maestro; o el Museo de la Escuela, dependiente del Ministerio de Educación porteño– como de programas de extensión universitarios (Bustamante Vismara, Bianculli y Germinario, 2018).

Pero un campo también se define por sus deudas y aspiraciones. Actualizando una pregunta que Adriana Puiggrós (1996b) dirigía al corpus historiográfico educativo tradicional, ensayar una definición de la historia de la educación exige indagar cuáles son las (nuevas) ausencias en la historia de la educación y cuáles los temas que se identifican como áreas de vacancia. Las tomas de las escuelas, la educación ambiental, las plataformas de educación a distancia o la formación de posgrado ¿podrán contarse entre las nuevas áreas de interés de la comunidad de historiadores de la educación? Entre los nuevos campos de interés, ¿seguirá siendo la escuela el principal centro de gravitación de las indagaciones histórico-educativas? Y si no fuera así, ¿qué prácticas de archivo habrá que construir para contar con nuevas formas de documentación? Estas y otras preguntas son vitales para incorporar la dimensión prospectiva que todo campo de conocimiento produce y busca consolidar –o al menos hacer tangible– a través de un programa futuro de historia de la educación.

REFERENCIAS

Arata, Nicolás y Ayuso, Luz (eds.)

- 2016 *SAHE/20. La formación de una comunidad intelectual*, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

Arata, Nicolás y Gentili, Pablo

- 2015 «Aníbal Ponce, o las vetas del pensamiento pedagógico marxista en Argentina», en Ponce, Aníbal, *Educación y lucha de clases y otros escritos*, Gonet, UNIPE: Editorial Universitaria.

Arata, Nicolás y Mariño, Marcelo

- 2012 *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*, Buenos Aires, Noveduc.

Arata, Nicolás y Southwell, Myriam (comps.)

- 2014 *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*, Gonet, UNIPE: Editorial Universitaria.

Ascolani, Adrián

- 2012 «Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación Argentina», en *Educação*, Porto Alegre, vol. 35, n° 1, enero-abril, pp. 42-53.

Bustamante Vismara, José; Bianculli, Karina (dirs.) y Germinario, Carolina (ed.)

- 2018 *Imágenes de una escuela con archivo histórico: escuela cooperativa Amuyen*, Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Carli, Sandra

- 2009 «La historia de la educación en el escenario global. Comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, vol. 14, n° 40, pp. 69-91.
- 2016 «Adriana Puiggrós. Ensayo de una biografía incompleta: el exilio mexicano y la génesis del pensamiento crítico sobre la educación en América Latina (1974-1984)», en *Historia de la Educación. Anuario*, vol. 17, n° 2, Buenos Aires. Disponible en: <<http://ppet.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/9599/pdf>> [fecha de consulta: 18 de septiembre de 2018].

Caruso, Marcelo

- 2011 «El lugar político de la historia de la educación. Historiografía de la educación y política educativa en la Argentina (1983-2008)», en *Historia de la Educación. Anuario*, vol. 12, n° 1.

Dussel, Inés

- 2015 «Otras memorias visuales de la escuela», en *Presente. Retratos de la educación argentina*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Gagliano, Rafael

- 2016 «Reflexiones en torno al concepto de vacancia en Historia de la Educación en la Argentina», en Arata, Nicolás y Ayuso, María Luz (eds.), *SAHE/20. La formación de una comunidad intelectual*, Buenos Aires, Historia de la Educación. Anuario, pp. 165-171.

Manganiello, Ethel M.

1980 *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Librería del Colegio.

Mignone, Emilio

1954 *Política educacional y organización política argentina*, Buenos Aires, Fides.

Ossanna, Edgardo (dir.)

2006-2010 *Historia de la Educación en la Patagonia Austral* (tres tomos), Santa Cruz, Universidad de la Patagonia Austral y Prohistoria Ediciones.

Pineau, Pablo

2010 *Historia y política de la educación argentina*, serie *Aportes para el desarrollo curricular*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente.

Puiggrós, Adriana

1996a *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna.

1996b «Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana», en Cucuzza, Héctor R., *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Ramallo, Jorge M.

1999 *Etapas históricas de la educación argentina*, Buenos Aires, Fundación Nuestra Historia.

Rodríguez, Laura y Petitti, Eva (comps.)

s/f *Historia, política y educación en la provincia de Buenos Aires: maestros, escuelas y funcionarios (siglos XIX y XX)*. Disponible en: <<http://historiapolitica.com/dossiers/dossier-historia-politica-y-educacion-en-la-provincia-de-buenos-aires-maestros-escuelas-y-funcionarios-siglos-xix-y-xx/>> [fecha de consulta: 2 de marzo de 2019].

Roitenburd, Silvia y Abratte, Juan Pablo (comps.)

2010 *Historia de la Educación en la Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*, Córdoba, Brujas.

Southwell Myriam y Vassiliades, Alejandro

2016 «Articulaciones y disputas en la trama entre trabajo docente e igualdad educativa: una aproximación histórica», en Brener, Gabriel y Galli, Gustavo (comps.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado*, Buenos Aires, Stella.

Teobaldo, Mirta E.

2011 *¡Buenos días, Sr. Inspector! Historia de los inspectores escolares en la Patagonia Norte: Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones (1884-1962)*, Córdoba, EFYH.

Infancia

SANDRA CARLI

LA PALABRA *INFANCIA* condensa diversos significados a lo largo del tiempo y se trata invariablemente, como señalara Philippe Ariès (1987), de una construcción histórica. Como tal, no es un universal y es necesario dar cuenta de sus particularidades en un tiempo y espacio determinados. Según el Diccionario de la Lengua Española, *infancia* proviene de la palabra latina *infantia* y alude al «período de la vida desde el nacimiento hasta la pubertad», al «conjunto de los niños» y al «primer estado de una cosa después de su nacimiento o fundación». Respecto del primer significado, la historia contemporánea revela que las fronteras temporales de la infancia son cambiantes de acuerdo con las configuraciones sociales y culturales.

La implantación de los sistemas escolares modernos a partir del siglo XVIII y la sanción de la obligatoriedad escolar en el siglo XIX incidieron en la emergencia de un nuevo interés político, social y educativo por la infancia, a partir de que las nuevas generaciones se convirtieran en destinatarias de una política de Estado orientada a la alfabetización y la formación de la ciudadanía. Desde entonces y hasta el presente, el gran fenómeno de la «escolarización de la infancia», en palabras de Ariès, permite reconocer el papel de las instituciones escolares en la modulación de la experiencia de la niñez durante el siglo XX. Podemos identificar, sin embargo, diversos significados acerca de la infancia en consonancia con el diseño de políticas públicas, la creación de instituciones educativas y dispositivos de atención social, y la producción de ideologías y saberes específicos que fundamentaron intervenciones por parte del Estado, la Iglesia, los partidos políticos, las comunidades, las asociaciones de expertos, los sindicatos y los movimientos sociales, políticos y pedagógicos.

En la Argentina, es posible localizar en las últimas décadas del siglo XIX la emergencia de conceptualizaciones acerca de la infancia, asociadas al proyecto del progreso moderno, a partir de la implantación de la instrucción pública nacional con la sanción en 1884 de la Ley N° 1420 y de la creación en diversas provincias y localidades de las Escuelas Normales como ámbitos de formación de maestros y de producción de saberes pedagógicos (la Escuela Normal de Paraná, fundada en 1870, fue la pionera). Las posiciones de Domingo F. Sarmiento,

expresadas en su actuación pública y en su obra escrita, fueron emblemáticas de esta etapa, en tanto legitimaron el papel y la autoridad secular de la escuela y del maestro como representante del Estado en las aulas. Esta legitimación se llevó adelante a través de dos estrategias: la acogida de niños de distintos sectores sociales en la escuela pública, como espacio de alfabetización nacional, de homogeneización cultural y de formación de la ciudadanía; y su disciplinamiento como condición para la puesta en marcha de la enseñanza.

La escolarización de la niñez devino en pieza central de la construcción de la nación moderna, otorgando atribuciones al Estado más allá de los derechos de la familia y de las comunidades. La Ley N° 1420 estableció la «edad escolar» (de seis a catorce años) y se refirió en sus artículos a «niños» y «niñas»: el sistema escolar se organizó en torno a la posición del niño como «alumno», en un vínculo asimétrico en el que Estado y maestros (adultos) asumen autoridad y responsabilidades por su educación. La preexistencia de instituciones de beneficencia social (por ejemplo, la Sociedad de Beneficencia), y más tarde la creación de otras nuevas (asilos, institutos, etc.), dio forma a un sistema de judicialización e institucionalización de la niñez pobre. La categoría «menor», como contracara a la de «alumno», nombra situaciones de pobreza, abandono o marginalidad: prácticas de vagabundeo, mendicidad, delito, pero también de trabajo infantil en fábricas o en zonas rurales. El no ingreso a las escuelas o la deserción temprana dio lugar a argumentos para la creación de un circuito diferencial de instituciones públicas y privadas, de internación y control de la infancia pobre.

La producción pedagógica de maestros y pedagogos de las Escuelas Normales –entre otros, Víctor Mercante, Rodolfo Senet y Carlos Vergara– en las primeras décadas del siglo XX, signada por el debate científico entre positivismo y krauso-positivismo, pero que abreva también en la educación popular europea (Johann Heinrich Pestalozzi y Jean-Jacques Rousseau) y en el pensamiento norteamericano (Horace Mann), se plasmó en libros dedicados a la formación de maestros. En ellos se encuentran conceptualizaciones contrastantes acerca de la relación entre infancia y escuela. Autores como Víctor Mercante y Rodolfo Senet ahondaron en tesis acerca de la naturaleza salvaje del niño y compararon la infancia con el «estado evolutivo» de los pueblos primitivos. Además, defendieron la sugestión pedagógica como estrategia del maestro para lograr el orden escolar y evitar el castigo corporal, que había sido justificado por Sarmiento y por la pedagogía jesuítica. Tanto Carlos Vergara como Sara Eccleston –una maestra norteamericana que tuvo a cargo la organización del Departamento Infantil en la Escuela Normal de Paraná y fue una gran promotora de los jardines de infantes– consideraban al niño como un sujeto ligado al orden divino y a la bondad de la naturaleza. Apoyados en los aportes de Jean-Jacques Rousseau y Friedrich Froebel, promovían al maestro como orientador del crecimiento del niño y favorecieron experiencias de autonomía infantil. Estas interpretaciones contrastantes propiciaron, en el caso del positivismo, la conversión de la escuela en un laboratorio de estudio y observación del niño; en el caso del krausismo, en sede de experimentación y renovación pedagógica. La pedagogía se constituyó, entonces, como un saber especializado que recurre a argumentaciones tomadas de la Biología, la Psicología experimental, el higienismo, la Criminología y la

Sociología, interesadas por la relación entre naturaleza y sociedad y por el fenómeno de las masas, aunque también por el pensamiento filosófico y político.

Los movimientos socialistas y anarquistas, que actuaron entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX, llevaron adelante iniciativas como la creación de numerosas asociaciones de protección de la niñez y de apoyo a la escuela en todo el país. En ese marco, y por medio de las publicaciones de algunas figuras, se desplegaron conceptualizaciones acerca de la infancia permeadas por el debate científico en torno al positivismo y por los horizontes de la revolución social. También se destacaron los vínculos con el naciente movimiento obrero y con las primeras organizaciones feministas. La niñez obrera y la preocupación por sus condiciones de vida y su educación, sea en el marco de las escuelas públicas, como promovía el socialismo, o en escuelas propias y autónomas del Estado, como defendía el anarquismo, fue el foco central de sus intervenciones. En los encuentros socialistas y anarquistas, en el primer Congreso Feminista de 1910 y en el Primer Congreso Panamericano del Niño de 1915, realizados en Buenos Aires, el higienismo vertebró el análisis de las condiciones laborales y escolares de la niñez trabajadora, los estudios sobre la debilidad infantil y la situación de las madres trabajadoras –tópicos estudiados por Carolina Muzzilli y Julieta Lanteri, entre otras–. Además, la defensa de la coeducación tuvo un lugar destacado. En el caso del anarquismo, la «educación política de la infancia», a partir del reconocimiento de los derechos del niño, dio lugar a la promoción de la participación de niños y niñas en actividades proselitistas. Algunas figuras interesadas en la obra de Nietzsche –como Raquel Camaña– adscribieron a principios eugenésicos ligados con el interés por el mejoramiento de la raza, en el marco de la preocupación por las condiciones de la maternidad. Durante la década de 1930, con el ascenso del nazismo en Europa, estas ideas adquirirían otros significados y alcances.

Entre las décadas de 1920 y 1930, en el marco del movimiento de la Escuela Nueva que dio lugar a la renovación pedagógica de la formación de los maestros abonada por lecturas y visitas al país de referentes europeos y norteamericanos –Maria Montessori, Adolphe Ferrière, entre otros–, se desarrollaron nuevas conceptualizaciones acerca de la infancia en un contexto de democratización política y modernización cultural de la sociedad argentina. El interés por promover en las escuelas y en las aulas la autonomía infantil, el cogobierno escolar, la expresión estética, el activismo escolar, el juego y la vida al aire libre, así como por experimentar nuevos métodos de enseñanza, fue una reacción contra el anquilosamiento de la cultura pedagógica normalista. La ritualización mecánica de la didáctica pestalozziana de la lectoescritura y el énfasis puesto en la disciplina escolar y en el papel protagónico del maestro habían dejado a los niños en una posición pasiva. La circulación y apropiación de las ideas escolanovistas por parte de directores de escuelas normales y maestros favorecieron una renovación de las prácticas escolares y de las conceptualizaciones acerca de la infancia, en particular respecto de la relación entre docentes y niños, y de la participación y autonomía infantil –Olga y Leticia Cossettini, Florencia Fossatti, Celia Ortiz de Montoya, José Rezzano y Clotilde Guillén de Rezzano, entre otros–. Esa renovación se plasmó en los manuales de formación docente, en diseños curriculares

que incorporan los centros de interés –método creado por Ovide Decroly–, en ensayos escolares de autogobierno infantil, en experiencias estéticas y artísticas en las escuelas, en la idea de la escuela como taller o como república escolar, en el mayor trabajo con el entorno de la escuela y con las comunidades. Desde el punto de vista de las disciplinas, se destacó el contacto de la pedagogía con saberes vinculados con distintas vertientes de la psicología infantil y con las experiencias pedagógicas europeas.

Durante la década de 1930, el ascenso al poder político de sectores militares y nacionalistas puso en primer plano una crítica al liberalismo y, por lo tanto, a la tradición de la educación pública laica, que conllevó el cuestionamiento de la pedagogía escolanovista. En 1910, la actuación de José María Ramos Mejía en la presidencia del Consejo Nacional de Educación constituye un antecedente clave en la política de argentinización de la infancia y de promoción de intereses patrióticos, en el marco de los festejos del Centenario y de la confrontación con el anarquismo y el socialismo. A partir del golpe de 1930 que llevó al poder al general José F. Uriburu, se buscó alinear a las escuelas con las visiones del nacionalismo y del nacionalismo católico, a través de la enseñanza de la historia argentina centrada en la figura de los héroes, de prácticas de entrenamiento militar en las escuelas y de la mayor penetración de la formación religiosa en la educación pública. En los textos del período se alude a la identidad guerrera, militar o moral del niño, y se autoriza una presencia activa de sectores eclesiales en la educación pública. Mientras el nacionalismo católico ganaba terreno, en el marco del comunismo se desarrollaron conceptualizaciones sobre la infancia –Aníbal Ponce, entre otros– cada vez más permeables a los avatares de los procesos políticos del período de entreguerras: se pugnaba por la formación del niño socialista y por la reforma de la escuela, entendida como invención burguesa. Nacionalismo y comunismo coincidieron en la crítica a la escuela nueva y defendieron la formación ideológica de la niñez a partir de la incorporación de contenidos políticos. En el primer caso, se apelaba al espiritualismo y la religión; en el segundo, al materialismo dialéctico.

Nuevas visiones sobre la infancia se desplegaron en el discurso y actuación pública del peronismo durante los años cuarenta y cincuenta, en el contexto de auge de los nacionalismos europeos y de los nacionalismos populares en América Latina. La niñez y la juventud fueron destinatarias privilegiadas de políticas sociales, a la vez que de una pedagogía política que incorporó nuevos contenidos y valores –familia, trabajo, nación, pueblo, etc.– en la formación escolar. La infancia ocupó un lugar destacado en los discursos de Juan Domingo Perón y Eva Perón, con el enunciado «los únicos privilegiados son los niños». Durante el período se crearon instituciones específicas –hogares-escuela; ciudad infantil; ciudad estudiantil; jardines de infantes; entre otras– y eventos públicos –campeonatos deportivos infantiles y juveniles– que motorizaron procesos de inclusión social y educativa y de socialización política de las nuevas generaciones. Se produjo un reconocimiento de los derechos del niño y de la familia en la Constitución sancionada en 1949, se ampliaron los alcances sociales del sistema educativo –en particular en la educación inicial y secundaria– y declinó el movimiento de la Escuela Nueva. Se destaca entonces la interpelación política del

Estado a niños y jóvenes como piezas fundantes de la llamada Nueva Argentina, que se hace evidente en la producción de materiales educativos para las escuelas –libros de lectura, manuales para formación de maestros– y para la difusión internacional de la política de infancia del peronismo.

En la segunda mitad del siglo XX, para analizar la relación entre infancia y escuela, debe considerarse el impacto de la renovación de las Ciencias Humanas y Sociales en las visiones sobre la niñez a partir de la posguerra y luego del golpe militar que derroca al peronismo, que propicia nuevas experiencias de trabajo con niños en el sistema educativo y en otros ámbitos formativos. La inquietud por los vínculos intergeneracionales signa las décadas de 1960 y 1970, abonada por los cambios en las familias, la emergencia de los movimientos juveniles, la mayor presencia de la mujer en el mundo laboral y el auge del control de la natalidad, la modernización cultural, el ascenso de los sectores medios y la politización de la sociedad. Por otra parte, los aportes, entre otros, del Psicoanálisis y de la Psicología genética provocan un desplazamiento de las miradas centradas en la enseñanza hacia la subjetividad y los aprendizajes infantiles. En los nuevos jardines de infantes y escuelas primarias privadas –no confesionales– de las grandes ciudades del país se llevaron adelante experiencias renovadoras, que atendieron las aspiraciones de los sectores medios urbanos. La expansión universitaria fue generando nuevos saberes académicos y perfiles profesionales –en particular psicólogos– que se combinaron y convergieron en los ámbitos educativos –de la educación escolar y de la educación popular– y asistenciales. La recurrencia de golpes militares que interrumpieron los gobiernos democráticos, asentados en la proscripción del peronismo, dieron lugar, a principios de los setenta, a la emergencia de movimientos de politización y radicalización política de distintos grupos que llevaron adelante políticas y experiencias tendientes a ampliar los alcances sociales de los jardines de infantes, a modificar los contenidos curriculares y las prácticas pedagógicas, a incorporar aportes culturales y estéticos a la formación infantil y a promover la implicación de las familias y de los trabajadores. Estas prácticas tuvieron un desarrollo parcial y discontinuado y, con posterioridad, se recuperaron.

Durante la cruenta dictadura militar iniciada en 1976, el sistema educativo fue objeto de políticas de disciplinamiento escolar, censura cultural y vaciamiento pedagógico. En el marco de las desapariciones de personas llevadas adelante por el Estado, se producía el secuestro de niñas y niños que nacieron en cautiverio. En el ciclo democrático iniciado en el país en 1983 se destacan las luchas por la restitución de hijas e hijos de desaparecidos, así como las acciones por la democratización de las escuelas, la promoción de actividades pedagógicas y culturales y la participación de la niñez en la esfera pública. Al mismo tiempo, aumentaba la pobreza, con particular impacto en las familias de sectores populares, y emergía, entre otros fenómenos, la problemática de la niñez en la calle.

Investigar sobre el ciclo democrático conlleva analizar no solo las transformaciones del sistema educativo, objeto de reforma en la década de 1990, sino también los procesos de globalización de la infancia, en el marco de aceleradas transformaciones culturales y tecnológicas. En un contexto de declinación del mundo bipolar, expansión del capitalismo financiero transnacional y el auge

del pensamiento y de las políticas neoliberales, se produjo la configuración de un discurso internacional sobre la infancia que, si bien tiene antecedentes en todo el siglo XX, asumió un nuevo estatuto a partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989). Desde entonces, se instala el paradigma de la protección integral que dio lugar en la Argentina a programas y políticas sociales focalizadas. Aun cuando la escolarización de la infancia –propia del proyecto de la instrucción pública nacional– perdura, la sanción de la Ley Federal de Educación (1993) volvió a poner en un lugar destacado a la comunidad educativa y a las familias y replanteó el papel del Estado, recortando sus alcances en el marco de políticas de privatización, desregulación y descentralización del sistema educativo.

El debate en torno a las fronteras temporales de la infancia y la asimetría entre adultos y niños fue recurrente durante la década de 1990, desde distintos enfoques y perspectivas teóricas. En el contexto de la crisis social fragante de fines del siglo XX, adquirieron particular visibilidad las desigualdades sociales que impactaron en las experiencias de la niñez y en las instituciones públicas –entre otras, las escuelas– en un contexto de crecimiento generalizado de la pobreza y concentración de la riqueza. Se puso en primer plano, entonces, la imposibilidad de entender *infancia* como un concepto universal, y se comenzó a aludir a *las* infancias. De esta manera, se reconocen las diferencias y desigualdades que atraviesan las vidas de niños y niñas.

Para finalizar, en las primeras décadas del siglo XXI, cabe destacar el creciente interés de la investigación académica por el tema de la infancia, que ha dado lugar a tesis de posgrado y publicaciones, consolidando un campo de estudios especializado y multidisciplinario en el que la investigación histórica e histórico-educativa –así como las perspectivas comparadas– constituyen un capítulo destacado.

REFERENCIAS

Ariès, Philippe

1987 *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (1960), Madrid, Taurus.

Carli, Sandra

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, Miño y Dávila.

2011a *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*, Buenos Aires, Paidós.

2011b «El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos», en Cosse, Isabella *et al.*, *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil*, Buenos Aires, Teseo.

Carli, Sandra (comp.)

2006 *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, Buenos Aires, Paidós.

Cosse, Isabella *et al.*

2011 *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil*, Buenos Aires, Teseo.

Lionetti, Lucía y Míguez, Daniel (comps.)

2010 *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*, Rosario, Prohistoria Ediciones.

Narodowski, Mariano

1994 *Infancia y poder*, Buenos Aires, Aique.

Inspectores

MARTÍN LEGARRALDE

LA FUNCIÓN DE INSPECCIÓN en el sistema educativo argentino, entendida como la mirada sobre el trabajo escolar y el funcionamiento de las escuelas para su control y su adecuación a las regulaciones, cuenta con antecedentes que se remiten al menos a la segunda década del siglo XIX. En las regulaciones que acompañaron la creación y expansión de los niveles de educación primaria en distintas provincias, se preveía la puesta en marcha de comisiones de vecinos o de padres que debían inspeccionar las escuelas, sobre todo para determinar sus condiciones de higiene y su adecuación para alojar a los niños. En *Educación popular* (2011), Sarmiento dedicó un capítulo a la inspección en el que señalaba que se trataba de una función especializada que debía encomendarse a personas que se hubieran desempeñado anteriormente como maestros y que conocieran la escuela.

En 1871 se sancionó la Ley N° 463 de Subvenciones Nacionales, que disponía que el gobierno nacional auxiliaría a aquellas provincias que lo solicitasen para el sostenimiento de la educación primaria, y a cambio estas deberían cumplir una serie de condiciones, entre las que se contaba someterse a la inspección de la nación. Esta ley dio origen a la conformación de un cuerpo de inspectores nacionales en provincias, Territorios Nacionales y, luego de 1880, en la Capital Federal. Estos inspectores cumplieron un papel destacado en la homogeneización de la educación primaria en la Argentina, ya que, aun cuando cada provincia hubiera dictado su propia legislación educativa, muchos aspectos del modelo de escolarización fueron modelados por las indicaciones de los inspectores.

Para finales del siglo XIX, este cuerpo de inspectores se había profesionalizado en gran medida, había crecido en número y comenzaba un proceso de especialización: se diferenció la inspección por niveles y temáticas, además de establecerse los circuitos que correspondían a las distintas provincias. Este cuerpo de inspectores definió su función, inicialmente, en el marco de la Ley de 1871, lo que significó que se ocuparan principalmente de las pautas organizativas de la educación primaria en cada provincia y del uso de los recursos nacionales asignados. No se trataba de una inspección de las escuelas sino de los sistemas educativos en formación en cada provincia. Los informes de estos inspectores fueron publicados sistemáticamente en la revista del Consejo Nacional de Educación

–*El Monitor de la Educación Común*– a partir de 1881. La misma Ley de Subvenciones establecía que cada provincia debía sancionar una ley provincial de educación si quería recibir el auxilio nacional. Esto también impulsó la conformación de cuerpos provinciales de inspectores, cuya función estuvo más centrada en la inspección de las escuelas y de los métodos de enseñanza.

Hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX, se definió una estructura de inspección nacional cada vez más especializada: inspectores nacionales en provincias y Territorios Nacionales –de educación primaria–; inspectores de educación secundaria, normal y especial; e inspectores provinciales de educación. Los inspectores nacionales en provincias, como ya fue dicho, tuvieron una función prioritariamente orientada a controlar la organización del sistema educativo provincial y, por lo tanto, tenían interlocución con funcionarios y políticos provinciales, además de visitar escuelas. Los inspectores de escuelas en los Territorios Nacionales concentraban su actuación en la visita a las escuelas existentes, pero también en la organización y puesta en marcha de escuelas en parajes y poblaciones que aún no contaban con ellas, o que contaban con escuelas particulares y religiosas (esto hizo que estos inspectores también protagonizaran la confrontación con otros agentes educadores, como la Iglesia o algunas colectividades de inmigrantes). Si bien formaban parte del mismo cuerpo de inspectores, hay que diferenciar la labor de estos inspectores de aquellos que ejercían la inspección técnica de las escuelas de la Capital Federal, ya que estos últimos tenían una intervención más directa y cotidiana en las escuelas de los distritos escolares de la Capital.

En el caso de los inspectores de educación secundaria, normal y especial, se encargaban de la inspección de las Escuelas Normales y los Colegios Nacionales, y su organización especializada fue clave para identificar la conformación de un nivel de educación secundaria en nuestro país.

Finalmente, los inspectores provinciales conformaron cuerpos dedicados a la visita y supervisión de las escuelas primarias que dependían de cada provincia, y en muchos casos trabajaban en coordinación con los inspectores nacionales en las provincias. Entre las funciones que asumieron estos inspectores, es posible mencionar: la revisión y control de los métodos de enseñanza, el control de la higiene y adecuación de los edificios, las regulaciones provinciales en materia educativa, la canalización de reclamos y demandas de los maestros por su salario y condiciones de trabajo, la evaluación del avance de la escolarización en el territorio y la viabilidad de la obligatoriedad escolar, la producción de obras pedagógicas y manuales, y la formación de docentes a través de la organización de conferencias pedagógicas.

Si bien sus tareas eran múltiples, una actividad destacada de los inspectores, por su peso simbólico y su continuidad en el tiempo, era la visita a las escuelas. Para los distintos cuerpos de inspectores, estaban pautadas la frecuencia y la cantidad de visitas que cada agente debía realizar en el año. Estas visitas tenían un componente de relevamiento de información –que puede observarse en los informes que elaboraban– y también constataban que el trabajo y la vida cotidiana de la escuela se adecuara a lo establecido por la normativa vigente, aunque en muchos casos puede verse también una valoración de las escuelas, la enseñanza y los maestros a partir del criterio personal del inspector.

Pero además, las visitas de los inspectores ejercían una función de control de los actores escolares y, en especial, de los maestros. Este control se extendía más allá de la escuela, ya que los inspectores podían recibir denuncias sobre el comportamiento, la vida social, la idoneidad moral o el perfil ideológico de los maestros, y podían promover distintos juicios y sanciones sobre ellos, instrumentando sumarios en los que recibían declaraciones, recopilaban pruebas y recomendaban acciones legales contra los maestros. Esta estructura de inspección siguió el ritmo de consolidación y expansión del sistema educativo, y nutrió las filas de la estructura burocrática y de gobierno de la educación en las distintas provincias y en el orden nacional.

La inspección experimentó una de sus modificaciones más importantes a partir de la década de 1960, en el contexto del auge de la teoría del planeamiento. En ese marco, las funciones de recolección y análisis de información estadística, la evaluación, la formación continua y las definiciones curriculares, de las que los inspectores participaban, quedaron reservadas a perfiles profesionales especializados en cada una de esas áreas. Esto hizo que paulatinamente, tanto a escala de la nación como de las provincias, se tendiera a separar la función de inspección de las funciones y tareas relativas al planeamiento y el currículum. Así, las tareas de supervisión pedagógica y administrativa concentraron la actividad de los inspectores, mientras que su intervención en la formulación de planes de estudio, programas, libros de texto o capacitaciones fue más acotada.

Una nueva transformación de la inspección correspondió a las dos etapas de transferencia de servicios educativos de la órbita nacional a las provincias: una en 1978, cuando se transfirieron todas las escuelas primarias nacionales, y la otra en 1992, cuando se transfirieron las secundarias y los institutos terciarios. En esas oportunidades, la transferencia de escuelas también significó el traspaso de las estructuras de inspección nacional a las provincias, o bien la reconversión de los inspectores en funcionarios con otras tareas dentro de la estructura nacional.

Desde mediados de la década de 1990, es posible observar un nuevo cambio de la inspección en varias provincias, en las que se ha acentuado el trabajo territorial de los inspectores. En estos casos, a la función pedagógica y administrativa de la inspección se le agrega la de participar de la gestión de las relaciones entre el sistema educativo y los actores políticos y sociales de cada localidad.

REFERENCIAS

Fiorucci, Flavia

- 2015 «Ideas e impresiones de un funcionario viajero: Raúl B. Díaz el primer inspector de Territorios Nacionales (1890-1916)», en *Historia de la Educación. Anuario*, vol. 16, n° 2, Buenos Aires. Disponible en: <<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/7972/pdf>> [fecha de consulta: 17 de septiembre de 2018].

Legarralde, Martín R.

- 2008 *La formación de la burocracia educativa en la Argentina: los inspectores nacionales y el proceso de escolarización, 1871-1910*. Tesis de Maestría, Buenos Aires, Flacso.

Sarmiento, Domingo F.

- 2011 *La educación popular*, presentación de Juan Carlos Tedesco e Ivana Zacarías, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria.

Southwell, Myriam y Manzione, María Ana

- 2011 «Elevo a la superioridad: Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina», en *Historia de la Educación. Anuario*, vol. 12, n° 1, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772011000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=es> [fecha de consulta: 17 de septiembre de 2018].

Juego

CAROLINA DUEK

¿SE JUEGA EN LA ESCUELA? Esta pregunta, sencilla en apariencia, pero muy compleja para responder, organiza gran parte de los trabajos que abordaron la relación entre el juego y la escuela en el siglo XX. Patricia Sarlé (2008) afirma que la escuela, en cuanto espacio cultural, persigue otros objetivos a través del juego. Y es en esta afirmación donde radica la complejidad del vínculo: jugar *para*, jugar *con*, jugar *por* configuran, en el entramado escolar, una práctica que debe ser redefinida constantemente.

El reconocimiento del juego como una actividad propia de la infancia ha tenido, en la historia, un lugar reconocido. Un hito histórico en la definición del juego como actividad crucial en la vida de los niños y de las niñas fue la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada en 1989 y ratificada en la Constitución Nacional de 1994. En el Artículo 31 se proclama al juego como un derecho que deben garantizar los Estados parte. Los niños y las niñas juegan *por derecho*. No se trata de una concesión ni de una actividad menor: desde 1994 en la Argentina se ha establecido que jugar es un derecho.

La ratificación de la Convención visibilizó el juego como actividad, pero abrió series de discusiones institucionales sobre los significados de la declaración de ese derecho. Gilles Brougère (1999) define al juego por medio de cinco características: implica una decisión (de ingresar a él), incluye reglas, es una actividad frívola y sin consecuencias, es incierta en su resultado y constituye una actividad de segundo grado (es una metacomunicación). El autor retoma, para esta definición, múltiples aportes históricos sobre el juego, avanza sobre la definición de la relación entre este y la escuela y se pregunta: «¿En qué medida sigue siendo juego cuando entra en un proceso formal de educación?» (ibíd.: 123). Graciela Scheines (1985) sostiene que el juego tiene dos instancias: la desestructuración de un orden y la construcción de uno nuevo en clave lúdica. Y es aquí donde se tramam las diversas apropiaciones.

La escuela se apropia del juego de dos formas. La primera involucra la producción de una situación lúdica utilizando la especificidad de la práctica: el juego libre, creativo, con reglas acordadas por sus jugadores y con un marco espacio-temporal que lo regula. Este tipo de juegos, sostiene Brougère, es el que

tiende a aparecer más en recreos y, excepcionalmente, en el aula. La segunda forma se vincula con el uso del dispositivo del juego para alcanzar objetivos que no están directamente vinculados con él y es el tipo de interacción lúdica que aparece en la mayoría de los diseños curriculares en distintos momentos de la historia reciente.

En un artículo de la revista *El Monitor de la Educación Común* (1924), titulado «Los juegos en la escuela», el español Raimundo Torroja Valls afirma que la escuela podría proponerse, en orden a la formación física de sus alumnos por medio de los juegos, estos objetivos: a) llegar a la realización de juegos colectivos complejos y b) hacer de los niños una multitud dotada de movimientos ordenados y fáciles. El juego como medio no es una formulación contemporánea, sino que se encuentra a lo largo de la historia de su vínculo con la escuela a través de manifestaciones muy similares a las actuales.

El juego se *usa* como herramienta y como medio para llegar a un fin que lo excede. Por ejemplo, jugar al dominó en el aula *para* «enseñar sumas», jugar al tutti-frutti *para* «agilizar la relación con la lectoescritura» o jugar al bingo *para* aprender los números hasta el cien. Noemí Aizencang (2005) identifica esta apropiación como «disfraz lúdico», dado que supone el desplazamiento del juego como actividad libre para dar lugar a una actividad instrumental.

El uso del juego como recurso para la enseñanza desplaza su libertad y lo reubica en el contexto de una utilización en función de objetivos que exceden la dinámica lúdica propuesta. En la misma línea, Diana Milstein y Héctor Mendes (1999) definen la «pedagogización del cuerpo» como la transformación del juego en una actividad educativa que produce una práctica diferente. Estos autores desarrollan diferentes conceptos para dar cuenta de una transformación en lo que respecta al juego. Parecería ser que el juego se incorpora en la escuela en los términos que las instituciones le imprimen, desplazando la noción de derecho tal como fue definida por la Convención. Jugar es un derecho pero, retomando a Brougère, cabe preguntarse si se puede seguir llamando juego a esas actividades con algún carácter lúdico que aparecen en la escuela. La respuesta nunca podrá ser «sí» o «no», dado que las apropiaciones y los usos del juego en la trama escolar son complejos y dinámicos. Lo que sí se registra como invariante en los últimos treinta años es la forma en la que el juego permanece ligado a la utilidad curricular y la excepcionalidad de muchas experiencias –registradas y valiosas– en las que instituciones específicas proponen un abordaje más libre y autogestionado por parte de los niños y las niñas involucradas.

La bibliografía específica sobre juego y escuela sostiene que existe una gran dificultad para identificar un cambio fuerte en esa relación porque subyace, en la construcción del vínculo, una mirada que sigue relacionando al juego con la «pérdida del tiempo» y con la necesidad de que el tiempo escolar «sea productivo». La gran complejidad de este vínculo se relaciona muy de cerca con los imperativos familiares que combinan frases del tipo: «a la escuela se va a estudiar» y «para jugar, jugá en casa». La reubicación del juego en la trama significativa que le da sentido solo ocurrirá si la escuela le permite ocupar su lugar como derecho fundamental de niños y de niñas. Para que esto ocurra, las políticas educativas y los diseños curriculares deberán ser repensados y reformulados con el fin de

legitimar el ingreso del juego por el juego mismo en la trama compleja de la cotidianeidad escolar.

REFERENCIAS

Aizencang, Noemí

2005 *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*, Buenos Aires, Manantial.

Brougère, Gilles

1999 «Jeu», en Houssaye, Jean (comp.), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*, París, Hachette Éducation.

Milstein, Diana y Mendes, Héctor

1999 *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Sarlé, Patricia M.

2008 *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.

Scheines, Graciela

1985 *Los juegos de la vida cotidiana*, Buenos Aires, Eudeba.

Torroja Valls, Raimundo

1924 «Los juegos en la escuela», en *El Monitor de la Educación Común*, año 42, n° 613, Buenos Aires, pp. 26-28. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/107656/Monitor_8307.pdf?sequence=1> [fecha de consulta: 4 de marzo de 2019].

Laicismo y educación católica

LAURA GRACIELA RODRÍGUEZ

DE ACUERDO CON LA DEFINICIÓN CLÁSICA, se entiende por *laicismo* la independencia del individuo o de la sociedad, y más particularmente del Estado, respecto de cualquier organización o confesión religiosa. En la Argentina se ha dado una situación singular: la Constitución Nacional de 1853 contempló la libertad de cultos, aunque no la igualdad religiosa, otorgando a la Iglesia católica un lugar privilegiado frente a otras. En los párrafos que siguen se hará foco solo en uno de los múltiples aspectos de la laicidad y la cuestión religiosa, como es la dimensión jurídica en relación con las constituciones nacionales y provinciales, y con las leyes nacionales y provinciales de educación. Es preciso aclarar que se utilizará la expresión *enseñanza religiosa* como sinónimo de *enseñanza católica*, porque así la han entendido los actores involucrados. En términos de laicismo o religiosidad, se podrá apreciar que las leyes nacionales nunca se pronunciaron por la primera opción y que en las provincias la situación fue heterogénea y cambiante a lo largo del tiempo.

LAS LEYES NACIONALES

En la Argentina, además del estatus privilegiado que se le otorgó a la Iglesia católica, nunca se estableció la separación formal de la Iglesia y el Estado. En 1884, luego de rípidos debates en el seno del Congreso Pedagógico Sudamericano (1882), se aprobó la Ley de Educación Común N° 1420, que habilitaba la implementación de la enseñanza religiosa fuera del horario escolar (Artículo 8°). La norma debía aplicarse en la Capital Federal y los Territorios Nacionales, ya que la Constitución les había otorgado plena autonomía a las catorce provincias para que sancionaran sus propias leyes de educación. Los Territorios representaban alrededor de la mitad de la superficie total y se caracterizaban por tener una importante población aborigen y una presencia creciente de las órdenes religiosas que se ocuparon de la educación y la «conversión de los indígenas al catolicismo» (Artículo 64, Inciso 15). En 1905 se sancionó la Ley N° 4874 (Láinez), que habilitó a la nación a crear escuelas primarias en las pro-

vincias y generó conflictos en las jurisdicciones que tenían enseñanza religiosa dentro del horario escolar.

Esta situación se mantuvo vigente hasta el golpe de Estado de 1943, cuando el ministro del área, Gustavo Martínez Zuviría, dispuso la enseñanza religiosa en todas las escuelas públicas –nacionales, de los Territorios y las provincias– por Decreto N° 18411. Después de ganar las elecciones en 1946, Juan Domingo Perón continuó esta alianza con la Iglesia y ratificó el decreto por medio de la Ley N° 12978 (1947). En 1954, Perón se enfrentó con la Iglesia y, en 1955, a través de la Ley N° 14401, suprimió la enseñanza religiosa. Ese mismo año, en un contexto extremadamente complejo, vio interrumpido su mandato por un golpe de Estado.

Luego de que distintos funcionarios, durante las dos últimas dictaduras (1966-1973 y 1976-1983), intentaran sin éxito sancionar sus propias leyes de educación, se logró darle cauce a una nueva norma una vez iniciada la apertura democrática en 1983. En 1993, bajo la presidencia de Carlos S. Menem, se aprobó la Ley Federal de Educación N° 24195. La norma fue elogiada por los obispos católicos en razón de su Artículo 6º, que sostenía que el sistema educativo debía posibilitar la realización de las personas en «sus dimensiones ética y religiosa». En 1994, las más altas autoridades eclesíásticas lograron que el ministro de la cartera, Jorge Rodríguez, aceptase introducir cambios en la orientación claramente laicista que tenían ciertos contenidos curriculares referidos a las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y al área de Formación Ética y Ciudadana.

Dadas las numerosas críticas que recibió esta norma, durante la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007) se consensuó la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206. Si bien su texto no se definió por el laicismo, recibió duras críticas de la Iglesia por no contemplar la «dimensión religiosa» en la formación, exhibir una «excesiva centralización» del sistema educativo y haber incluido como contenido curricular obligatorio la Ley N° 26171, que ratificaba el «Protocolo facultativo de la Convención para la Eliminación de Toda Forma de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)». Nuevamente, en esta etapa la jerarquía católica intentó presionar al poder político como lo había hecho en el pasado para que «rectificase» el rumbo, pero no obtuvo ninguna respuesta.

LEYES PROVINCIALES

Como ya se mencionó, más allá de la normativa nacional, las provincias han tenido por mandato constitucional de 1853, primero, y de 1994, después, plena autonomía para legislar sobre la educación en sus jurisdicciones. Al observar la normativa sancionada entre 1884 y 2015, puede advertirse rápidamente la heterogeneidad que ha coexistido en el país. Las autoridades provinciales se pronunciaron por diversas opciones: a) el laicismo; b) la enseñanza religiosa dentro del horario escolar; c) la enseñanza religiosa fuera del horario escolar; d) la neutralidad –ni enseñanza religiosa ni laicismo–; e) o bien fueron oscilando entre el laicismo, la enseñanza religiosa y/o la neutralidad en distintos momentos his-

tóricos. En este texto se presentan los acuerdos que se lograron entre los legisladores durante determinados gobiernos, pero desconocemos la manera en que se implementaron las normas sancionadas a través de los diseños curriculares.

Las provincias que alguna vez dispusieron en su legislación la enseñanza de la religión o Religión Católica en las escuelas públicas dentro del horario escolar (sin contar el período 1943-1955) fueron las del noroeste (Jujuy, Salta, Tucumán, Catamarca y Santiago del Estero); una del sur (Santa Cruz) y tres de la región pampeana (Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe). Entre las jurisdicciones que ordenaron la enseñanza de la religión fuera del horario escolar alguna vez en su normativa, estuvieron tres del noroeste (Jujuy, Salta y Catamarca); dos de la región pampeana (Córdoba y La Pampa); y una de Cuyo (San Juan). Las provincias que evitaron pronunciarse por el laicismo o la religión (neutras) en algún año del período estudiado fueron: dos del noroeste (Catamarca y Santiago del Estero); tres de cuyo (San Juan, San Luis y La Rioja); dos de la región noreste (Formosa y Misiones); dos de la región pampeana (Buenos Aires y La Pampa); y dos del sur (Chubut y Santa Cruz). Como se podrá apreciar, la variedad de posturas con relación a la laicidad y la religiosidad se fue dando incluso dentro de una misma provincia. Por ejemplo, en San Juan hubo enseñanza no confesional en 1986, educación religiosa fuera del horario de clase (1996) y educación neutra en 2015. En Santiago del Estero se dispuso educación laica (1924), enseñanza religiosa (1976 y 1989) y neutra (2007).

En suma, en la Argentina han existido y convivido, desde que se sancionó la primera ley de educación, distintos sectores de la capital del país y de las provincias que han bregado por un sistema educativo completamente laico o neutro con otros que han defendido la necesidad de introducir principios religiosos dentro o fuera del horario escolar. Estas tensiones se han mantenido vigentes, por lo menos hasta el primer quinquenio del siglo XXI.

MINORÍAS RELIGIOSAS

El peso de la Iglesia católica en la Argentina no debe hacernos olvidar que han coexistido desde siempre otras religiones. De acuerdo con el último censo sobre religiosidad en la Argentina, en los últimos veinte años ha disminuido en el país y en la región el porcentaje de personas que dicen ser católicas y ha aumentado, en cambio, el número de quienes se reconocen como evangélicos. Algunos sectores evangélicos le han solicitado al Estado argentino, antes que una declaración de neutralidad religiosa o de laicismo explícito, un tratamiento jurídico similar al que tiene la Iglesia católica. En el país, se identifican cinco grupos que cuentan con una amplia red de asistencia y promoción, radioemisoras, revistas y publicaciones: la Federación Argentina de Iglesias Evangélicas (FAIE); la Federación Alianza Cristiana de Iglesias Evangélicas de la República Argentina (Faciera); la Confederación Evangélica Pentecostal (CEP); la Federación de Iglesias e Instituciones Cristianas Evangélicas Argentinas (Fiicea) y el Consejo de Iglesias y Pastores de la República Argentina (Cipra). En una proporción mucho menor, hay personas que se han identificado como testigos de Jehová, mormones,

espiritistas, ortodoxos, islámicos, armenios, umbandas, budistas, hinduistas y hare krishnas, entre otros.

En relación con los judíos, las estimaciones recientes sostienen que en nuestro país residen alrededor de doscientas mil personas que profesan esa religión y que han construido, desde el siglo XIX, una importante y prestigiosa red de escuelas en todo el país. Su peso simbólico, de vínculos y lazos trasnacionales ha sido sumamente significativo en la Argentina hasta la actualidad.

REFERENCIAS

Borthwick de Maltoni, Marta

1995 *Legislación educativa argentina comentada y comparada*, Buenos Aires, Braga.

Bravo, Héctor F.

1988 *Bases constitucionales de la educación argentina. Un proyecto de reforma*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Esquivel, Juan Cruz

2009 «Religión y política en Argentina. La influencia religiosa en las Constituciones provinciales», en *Actas del XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, Buenos Aires, ALAS.

Mallimaci, Fortunato (dir.)

2013 *Atlas de las creencias religiosas en la Argentina*, Buenos Aires, Biblos.

Rivas, Axel (dir.)

2003 *Las provincias educativas. Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 provincias argentinas*, Córdoba, Cippec.

Rodríguez, Laura G.

2018 «Enseñanza religiosa y educación laica en las escuelas públicas de Argentina (1884 a 2015)», en *Prohistoria*, año XXI, n° 30, pp. 183-206.

Legislación

GUILLERMO RAMÓN RUIZ

LA LEGISLACIÓN FORMA PARTE de la actividad de un Estado. Para comprender su alcance en materia educativa en la Argentina, en primer lugar, se presentan definiciones derivadas del derecho constitucional y, en segundo lugar, se describen algunas de las principales leyes nacionales que el Estado argentino aprobó desde su organización institucional. Para ello, se respeta un criterio cronológico. En relación con las definiciones sobre la legislación como «actividad estatal», hay que considerar que esta última se explica por la materialidad del «acto y su modo de expresión», de acuerdo con la Constitución de un país. Así pueden distinguirse: actos de producción jurídica primarios –legislación–, actos subsidiarios y al margen –jurisdicción– y actos complementarios –administración–. La *función*, por su parte, se define por la concurrencia de tres elementos: el órgano, la competencia y el procedimiento. Lo esencial de cada una de las funciones estatales es el proceso de creación que, en el caso legislativo, se compone de un órgano constitucional que representa a la ciudadanía y de un procedimiento: la deliberación (Tawil, 2010). La especificidad del procedimiento y el rango jerárquico de la norma aprobada constituyen las características esenciales del acto legislativo.

La función legislativa en el Estado de derecho es así aquella que traduce el dictado de normas jurídicas que se definen por su alcance general y obligatoriedad, y que regulan una pluralidad de casos o hechos. Una ley formal es la norma jurídica adoptada por el órgano legislativo y promulgada por el Poder Ejecutivo, que en el Estado democrático posee un mandato, implica un contenido y está dirigida a una finalidad. En el análisis de la legislación se debe incluir el proceso de implementación que lleva adelante el Poder Ejecutivo Nacional (PEN), la función política de gobierno (Cassagne, 2006).

La organización del régimen federal de gobierno de la Argentina constituye una clave para la comprensión de la legislación educativa en el plano nacional y en el de las jurisdicciones provinciales (Scioscioli, 2015). La supremacía federal da lugar a que el ordenamiento jurídico del Estado federal se imponga sobre los respectivos ordenamientos jurídicos de los Estados miembros, quienes pueden crear su derecho local en el marco del derecho federal –derecho común–. En el Estado argentino coexisten dos jurisdicciones sobre las que se ejerce el poder:

la federal y la de los estados federados; entre ambas se entablan relaciones de diverso tipo y que pueden clasificarse en tres grupos: de subordinación, de participación y de coordinación (Bidart Campos, 1997). En el caso de la legislación educativa, importan las relaciones de coordinación, que suponen la distribución de competencias entre el Estado federal y los Estados miembros. Las bases constitucionales de la educación argentina disponen regulaciones:

- 1) Sobre el derecho a la educación: en el Artículo 14 se reconoce a todos los habitantes el derecho de enseñar y aprender; en el Inciso 22 del Artículo 75 se incluyen con jerarquía constitucional los instrumentos internacionales de derecho que refieren a los derechos humanos y poseen disposiciones relativas al derecho a la educación; los Incisos 17 y 23 del Artículo 75 demarcan los alcances que posee el contenido del derecho a la educación y las medidas de acción positiva que desde la legislación nacional deben promover la igualdad.
- 2) En la distribución de competencias entre el Estado federal y las provincias: sobre la base del principio que sienta el Artículo 121, el Artículo 5º establece que las provincias son responsables de la educación primaria en sus territorios; y en el Artículo 75, Incisos 18 y 19, se dispone que el Congreso Nacional debe sancionar leyes de organización y de base del sistema educativo. El Artículo 125 reconoce que las autoridades jurisdiccionales conservan sus competencias en materia educativa.

En tal sentido, el Poder Legislativo ha sancionado leyes que abarcan ambos tipos de regulaciones –el derecho a la educación y el gobierno del sistema– y que han referido a la obligatoriedad de los estudios, a la estructura académica del sistema, a los sectores –público y privado–, y a los contenidos curriculares –lo que incluyó, según los períodos, intensos debates sobre su carácter más o menos laico–. Vale aclarar que el Estado argentino no posee un solo modelo de ley. Aunque desde el punto de vista formal todas son leyes –porque emanan del mismo poder de acuerdo con el procedimiento previsto por la Constitución–, desde el punto de vista material existen diversos tipos de leyes. Un criterio para clasificarlas es su ámbito de validez: leyes federales locales –válidas en la Capital Federal, los Territorios Nacionales y los ámbitos de utilidad nacional– y leyes federales nacionales –todas aquellas leyes que no son de derecho común ni federales ni locales–. Estas últimas pueden ser orgánicas, de base u ordinarias (Quiroga Lavié *et al.*, 2009).

A lo largo de la historia, el Congreso Nacional ejerció sus atribuciones en legislación educativa a través de normas con distintos ámbitos de aplicación y para diferentes niveles educativos. Sin considerar la cuestión universitaria (para la cual el Estado aprobó leyes desde el año 1885 –Ley Nº 1597– hasta 1995 –Ley Nº 24521–), es posible identificar en la legislación una de las herramientas más importantes para la definición de las políticas educativas, aunque debe atenderse también a la implementación de las leyes por parte de los gobiernos para comprender sus implicancias.

Ahora bien, y con los recaudos conceptuales precedentes, al introducirse una dimensión cronológica para el estudio de la legislación educativa nacional puede

identificarse a la Ley N° 1420 de Educación Común (1884) como la primera norma que aprobó el Estado argentino para la educación. Tuvo un ámbito de aplicación nacional –no provincial–, ya que, de acuerdo con el Artículo 5° de la Constitución Nacional, cada provincia administra su educación primaria. Reguló las escuelas que dependían del Consejo Nacional de Educación (CNE) –fundado en 1881–, ubicadas en los Territorios Nacionales y en la Capital Federal. Asimismo, abarcó a las escuelas primarias nacionales que, en virtud de la Ley N° 4874 (ley Láinez), se crearon en las provincias a partir de 1905, y que dependían del CNE. A partir de la Ley N° 1420, la educación primaria fue obligatoria para los niños y niñas entre los seis y los catorce años, a los que se dividió en seis agrupaciones graduales. Además, se ofrecieron tres tipos de escuelas que podían estar en un mismo establecimiento o separadas: infantiles, elementales y superiores. Las disputas, en un primer momento, giraron en torno al carácter laico de la escuela primaria. Los liberales se impusieron en ese momento frente a los conservadores católicos: la Ley N° 1420 dispuso que no se enseñaría religión en horario escolar y que no lo harían los maestros de escuela.

Un cambio sustantivo sobre este tema comenzó a gestarse en la segunda mitad de la década de 1930 y se cristalizó en 1943, cuando se dictó –durante un gobierno de facto– el Decreto N° 18411, que instauró la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, primarias, posprimarias, secundarias y especiales que dependían de las autoridades nacionales. Esta medida fue corroborada en mayo de 1947, cuando el Congreso de la nación sancionó la Ley N° 12978 –denominada de «Educación Religiosa»–, que ratificó el Decreto del año 1943. A partir de entonces, se evidenció la incorporación de la asignatura Religión y/o Moral –esta última para los que no profesaban el catolicismo– con una carga horaria de dos horas semanales en cada año. La Ley N° 12978 estableció que los padres debían manifestarse –«en expresa oposición, por pertenecer a otra religión»– en caso de no querer que sus hijos asistieran a clases de religión católica. Estos alumnos deberían asistir a clases de Moral que, empero, también contemplaban una formación de tipo religiosa. Además, sus contenidos curriculares eran determinados por el mismo órgano de gobierno que establecía los de Religión. La Ley N° 12978 fue derogada en 1955 a través de la Ley N° 14401.

En lo que atañe a la educación privada, una norma importante –y parcialmente vigente– es la Ley N° 13047 (1947), conocida como Estatuto del Docente de Establecimientos Privados. Dispuso que el PEN llevara un registro de todas las instituciones particulares y de su personal. Se establecieron, por una parte, controles de la enseñanza; y, por otra, se reconocieron derechos para el personal docente. Estos derechos tuvieron como contrapartida el aporte del Estado, que así comenzó a subvencionar a la educación privada a fin de que se pudiera garantizar cierta equiparación salarial con los docentes de las escuelas públicas. A su vez, se creó el Consejo Gremial de Enseñanza Privada, órgano integrado por doce miembros y un presidente, este último designado por el PEN. La norma se encuentra vigente, ya que, a pesar de la descentralización plena del sistema educativo, en la actualidad se convoca a la negociación paritaria nacional –del sector privado– de acuerdo con el marco previsto en 1947. De esta forma, la Ley N° 13047 se constituyó en el puntapié inicial para un cambio de estrategia de los

sectores católicos, que tratarían de conseguir recursos del Estado para sostener su propio circuito de escuelas. Si bien los sectores católicos no lograron la repartición proporcional escolar, consiguieron por primera vez en 1947 que –mediante una ley nacional– el Estado contribuyese económicamente al pago de sueldos docentes en las instituciones privadas.

En relación con la organización descentralizada del sistema educativo y, si bien aquí no se tienen en cuenta las leyes de facto –dictadas por gobiernos dictatoriales–, para comprender los efectos de las políticas educativas de las últimas décadas, hay que mencionar algunas normas aprobadas durante el período de terrorismo de Estado (1976-1983). Se destacan dos de 1978: la Ley N° 21809, mediante la que se completó la transferencia plena de todas las escuelas primarias nacionales a las provincias, y la Ley N° 21810, que dispuso la asignación de competencias en la prestación de educación primaria a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y al Territorio Nacional de Tierra del Fuego. El traspaso fue unilateral y se trató de una medida impulsada por el Ministerio de Economía para disminuir el peso que tenía en el presupuesto nacional el sostenimiento de la educación pública primaria y preprimaria.

Las políticas de transferencias de los servicios educativos nacionales a las provincias fueron retomadas cuando se aprobó la Ley N° 24049 (1992). Por medio de esta, se transfirió la educación secundaria y terciaria nacional. Es una norma escueta y no derivada de una ley de base para el sistema educativo. El Artículo 23 de esa ley merece destacarse, ya que introdujo en el marco normativo argentino la diferenciación entre lo público y lo privado por el tipo de gestión. Además, dispuso que las jurisdicciones receptoras de los servicios privados transferidos debían garantizar los principios de libertad de enseñanza y los derechos emergentes de la normativa nacional sobre la materia, y mantener el régimen de aportes a la enseñanza privada en concordancia con el fijado en el orden nacional.

La Ley Federal de Educación N° 24195 (1993) constituyó, por muchos motivos, un punto de inflexión en la historia de la educación argentina. Fue la primera ley aprobada en función de las bases constitucionales de la educación para el conjunto del sistema escolar y dispuso la redefinición en la relación entre el Estado nacional y las jurisdicciones en materia de prestación de la educación escolar. Esta modificación en la organización del gobierno originó diferentes situaciones entre los Estados provinciales en lo que respecta a la implementación de dos aspectos diseñados por esta norma: la estructura académica y los contenidos básicos comunes. La ley extendió el rango de obligatoriedad a diez años y se definieron: la Educación Inicial, la Educación General Básica (EGB), la Educación Polimodal y la Educación Superior –con los sectores universitario y no universitario–. Lo problemático fue su aplicación, debido a que, en función de los tres niveles de gobierno previstos –federal, nacional y jurisdiccional–, las provincias eran las responsables de implementar los cambios académicos. Los resultados, debido a las capacidades financieras y de administración, fueron muy diversos y se generaron situaciones de alta desigualdad.

Luego de varios años de fuerte conflictividad social, a partir del segundo lustro del siglo XXI comenzó a aprobarse nueva legislación educativa que re-

emplazó el marco normativo aprobado en la década de 1990. Se destacan tres leyes de ese período. En 2005, se sancionó la Ley N° 26058 para regular la educación técnico profesional en los niveles secundario y terciario, así como la formación profesional. En 2006, se promulgó la Ley de Financiamiento Educativo N° 26075 para incrementar la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del Estado nacional y las jurisdicciones. De forma progresiva, se pautó lograr una participación del 6% del PBI hacia el año 2010. En diciembre de 2006, se aprobó la Ley de Educación Nacional N° 26206, como ley de base del sistema, que posee 145 artículos distribuidos en doce títulos. Esta norma derogó la Ley N° 25195 y dispuso el retorno a las denominaciones Educación Primaria y Educación Secundaria, aunque prevé la coexistencia de dos estructuras académicas: una opción de seis años de duración para los niveles primario y secundario; otra de siete y cinco años, respectivamente. Se estableció la obligatoriedad de la educación secundaria y una enmienda posterior incluyó la sala de cuatro años de edad dentro del rango de obligatoriedad de los estudios. La norma mantiene los tres niveles de administración y fortalece las competencias del Consejo Federal de Educación: sus decisiones son de cumplimiento obligatorio. Además, establece definiciones precisas sobre la formación docente y sobre los contenidos curriculares en los niveles obligatorios.

En suma, puede pensarse que la legislación más reciente ha considerado las definiciones contemporáneas que interpretan a la educación formal como una obligación de los Estados y uno de los derechos humanos fundamentales. Si se adopta la perspectiva del derecho a la educación, la escolarización obligatoria y su continuo avance fortalecerían el goce por parte de la población de este derecho humano fundamental, según se plantea en los objetivos explícitos de las normas que regulan el sistema educativo.

Es evidente el aumento de la intensidad en la aprobación de normativa educativa en las últimas décadas. Se trata de leyes federales, en cuanto fijan un piso que las provincias deben cumplir y que el Estado nacional debe garantizar en función de los compromisos asumidos por el derecho internacional con los derechos humanos. Sin embargo, la aplicación de estas normas ha profundizado la tendencia histórica a la diversificación en cuanto a la organización institucional y académica del sistema, y así ha puesto en riesgo el goce efectivo del derecho a la educación (Ruiz, 2016). La complejidad del régimen federal de gobierno de la Argentina tiene efectos diferenciales a la hora de aplicar las reformas escolares en el ámbito de las jurisdicciones provinciales, lo cual requiere de un rol promotor del derecho a la educación por parte del Estado.

REFERENCIAS

Bidart Campos, Germán

1997 *Manual de la Constitución reformada*, Buenos Aires, Ediar.

Cassagne, Juan Carlos

2006 *Derecho administrativo*, Buenos Aires, Lexis Nexis/Abeledo Perrot.

Quiroga Lavié, Humberto *et al.*

2009 *Derecho constitucional argentino*, Buenos Aires, Rubinzal-Culzoni.

Ruiz, Guillermo

2016 *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*, Buenos Aires, Eudeba.

Scioscioli, Sebastián

2015 *La educación básica como derecho fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado Federal*, Buenos Aires, Eudeba.

Tawil, Guido S.

2010 *Procedimiento administrativo*, Buenos Aires, Abeledo Perrot.

Migración

MARIELA CEVA

LA EDUCACIÓN GRATUITA, LAICA Y OBLIGATORIA fue una de las más importantes políticas del Estado nacional para la integración de la población extranjera. La educación patriótica y el énfasis en el aprendizaje del idioma español se encontraban en el centro de esa política tendiente a la homogeneización sociocultural. Frente a esto, las comunidades extranjeras y los inmigrantes tuvieron diferentes estrategias y actitudes a lo largo del siglo XX. Una de ellas, entre los años 1880 y 1900, fue la creación de escuelas con el objetivo de conservar el idioma y las costumbres. Ese accionar fue diferente según las diversas comunidades involucradas y también de acuerdo con los distintos lugares del país donde estas se insertaban.

Una primera división tuvo lugar entre las escuelas particulares ubicadas en espacios abiertos –urbanos o rurales– y las asentadas en las colonias. Mientras las primeras eran privadas, mixtas, religiosas, étnicas y pluralistas; las segundas se caracterizaban por ser casi exclusivamente para determinadas comunidades étnicas. Asimismo, estas últimas, concentradas casi exclusivamente en el litoral argentino, se encontraban bajo la dirección de los referentes de la colonia: allí no se usaba la bandera argentina y se buscaba preservar la identidad de origen. Esta realidad iría diluyéndose hacia la década del treinta. La existencia de estas escuelas comunitarias también generaba la presencia de libros escolares en diferentes idiomas y de educadores extranjeros que eran un elemento de contradicción en un espacio escolar en el que se pretendía construir una identidad nacional basada en un nuevo imaginario fundacional.

Hacia fines del siglo XIX, esa pluralidad generaba tensiones no solo al interior de los ámbitos escolares, sino también entre los referentes políticos e intelectuales –nacionales y extranjeros–, quienes se expresaban en los ámbitos cotidianos, en el Parlamento y en la prensa. El peligro que amenazaba a la nueva nación era para ellos el «cosmopolitismo». Por ello, alertaban sobre la existencia de colonias enteras en las cuales no se hablaba español, no se disponía de autoridades nacionales y/o provinciales, no existían escuelas nacionales y en las que no había maestros argentinos. A su vez, los líderes étnicos y las asociaciones de socorro mutuo buscaban mantener a sus coterráneos fieles a su «madre patria»,

a su idioma e, incluso, a su religión. Para lograrlo, las escuelas eran su baluarte privilegiado.

En esta pugna, el Consejo Nacional de Educación, sobre todo hacia el Centenario, bajo la presidencia de José María Ramos Mejía, implementó diversas medidas destinadas a recortar el ámbito de acción de las escuelas étnicas. El primer gran cambio se produjo con la Ley de Educación Común N° 1420, de 1884, que establecía la enseñanza pública, obligatoria, gratuita y laica. A partir de entonces, el espacio en torno a la participación de lo extranjero en la escuela se fue acotando. Entre las principales resoluciones, se encuentran, en 1896, la obligación del uso exclusivo de la lengua nacional en todas las escuelas primarias; en 1899, la exigencia a los maestros extranjeros de la reválida de sus títulos en las escuelas normales del país; y, en 1917, la obligatoriedad de la presencia de maestros argentinos en las escuelas étnicas.

Sin embargo, en los hechos, la implementación de estas medidas fue lenta y dificultosa. Muestra de ello son la presencia de maestros extranjeros en algunos lugares del país, aun en la década de 1930, las largas listas de extranjeros en las cooperadoras escolares, las numerosas donaciones de terrenos por parte de extranjeros para crear escuelas nacionales, y también la asidua presencia de argentinos en escuelas étnicas.

Los cambios comenzaron a ser más claros recién a fines de la década de 1920, cuando el flujo migratorio comenzó a disminuir y las comunidades extranjeras sufrieron dificultades financieras. Las transformaciones se profundizaron durante el gobierno peronista, cuando se exigió que los profesores fueran obligatoriamente argentinos y con título nacional. Más tarde ese proceso se consolidó a través de la exaltación de la educación patriótica, gestada ya desde el temprano nacionalismo cultural, y se aceleró con el arribo de las migraciones de posguerra europeas a las grandes capitales provinciales –esta población ya estaba asentada en zonas fronterizas–. Por su parte, con la llamada ley Videla (N° 23439, de 1981) la presencia de los migrantes limítrofes en las escuelas se hizo más conflictiva.

Con la llegada de la democracia se tornó más visible la población extranjera, sobre todo limítrofe, pero también coreana, china y del este europeo. La necesidad de mostrar la diversidad en el espacio escolar fue una preocupación durante los años del gobierno radical, aunque no se implementaron medidas específicas destinadas a la inclusión del otro. Recién en la década de 1990 se apeló a un discurso que presentaba a la Argentina como nación pluricultural y multilingüe, aunque en la práctica las medidas tendientes a la integración de la población extranjera en el aula fueron escasas y aisladas. Las nuevas disposiciones legales establecidas en la nueva Ley de Inmigración N° 25871, de 2004, y diferentes cambios relacionados con la necesidad de incorporar al otro en los dispositivos culturales nacionales –por ejemplo, el Día de la Raza pasó a denominarse Día de la Diversidad Cultural– dieron muestra de políticas de fomento del multiculturalismo y de la prevención contra mecanismos discriminatorios, tendientes a revalorizar el pluralismo cultural en los ámbitos educativos.

REFERENCIAS

Bertoni, Lilia A.

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

Ceva, Mariela

2014 «Un panorama sobre los inmigrantes y la escuela en la Argentina, 1884-1938», en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, vol. 28, n° 77, Buenos Aires, pp. 59-82.

Devoto, Fernando

2005 *Historia de la inmigración en la Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana.

Otero, Hernán

2011 «Las escuelas étnicas de la comunidad francesa. El caso argentino, 1880-1950», en *Anuario de Estudios Americanos*, vol. 68, n° 1, enero-junio, Sevilla, pp. 163-189.

Ministerio y ministros de la nación

LAURA GRACIELA RODRÍGUEZ

DE ACUERDO CON LA DEFINICIÓN más convencional, un *ministerio* es un departamento del gobierno de un Estado, encabezado por un ministro, que tiene bajo su competencia un conjunto de asuntos determinados. En la Argentina, a diferencia de otros países, el ministro es elegido por el Poder Ejecutivo Nacional, más precisamente, por el presidente. De manera similar a otras carteras, la de Educación ha tenido, entre 1854 y 2018, varios cambios (ver Cuadro 1) en su denominación y estructura: Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1854-1898); Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1898-1949); Ministerio de Educación (1949-1956); Ministerio de Educación y Justicia (1956-1966); Secretaría de Estado de Cultura y Educación (1966-1969); Ministerio de Cultura y Educación (1969-1983); Ministerio de Educación y Justicia (1983-1991); Ministerio de Cultura y Educación (1991-1999); Ministerio de Educación (1999-2002); Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2002-2007); Ministerio de Educación (2007-2015); Ministerio de Educación y Deportes (2015-2017); Ministerio de Educación (2017-2018); y Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2018).

En relación con los máximos funcionarios de ese departamento de Estado, resulta pertinente preguntarse quiénes han sido los ministros de Educación de la Argentina; qué titulación tenían; y cuáles eran sus antecedentes al momento de asumir. Asimismo, en un sistema educativo altamente feminizado, es relevante saber cuántas mujeres ocuparon ese cargo. Estos y otros interrogantes son los que se intentarán responder, tomando como objeto de análisis el conjunto de los ministros que condujeron la cartera educativa nacional desde el siglo XIX hasta el XXI.

En una investigación propia, se relevaron las características más sobresalientes de 96 ministros titulares de la cartera educativa nacional –algunos de los cuales asumieron más de una vez–, a lo largo de 164 años (1854-2018). Más específicamente, se obtuvo información sobre el nombre de los ministros y la estabilidad promedio de sus gestiones; institución en la que estudiaron y titulación adquirida; experiencia previa –en algún partido político, en cargos electivos y/o en la gestión educativa estatal–; y vinculación –formal o informal– con

organizaciones distintas a los partidos. Se agruparon a los ministros en tres grandes etapas históricas: 1854-1949; 1949-1983; y 1983-2018. En relación con la titulación de los ministros, señalaremos que era altamente dependiente de la denominación que tenía en ese momento el Ministerio. Si bien los abogados predominaron en general (fueron 74 de 96), en los períodos en que Educación se mantuvo autónoma (1949-1956, 1966-1983 y 1991-2018) la cantidad de abogados disminuyó y sus perfiles se presentaban más variados.

Ahora bien, entre 1854 y 1949 se nombraron 56 ministros titulares (algunos con más de una gestión, como Amancio Alcorta, Eduardo Costa, José María Gutiérrez, Joaquín V. González y Guillermo Rothe). Fueron casi todos abogados, a excepción de tres médicos egresados de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA): Eduardo Wilde, José Mariano Astigueta y Juan Ramón Fernández; y de un militar del Ejército (Elbio C. Anaya). De este conjunto, más de la mitad se había recibido en la UBA, y el resto en las Universidades Nacionales de Córdoba (UNC), La Plata (UNLP) y del Litoral (UNL). La mayoría de los funcionarios duró, en promedio, menos de dos años en el cargo, sin contar a los militares que, en general, fueron interinos y permanecieron días o pocos meses (Manuel Pizarro, Anaya –titular–, Orlando Peluffo, Héctor Vermengo Lima). Sin embargo, algunas gestiones se destacaron por su estabilidad y se prolongaron durante cuatro o más años: Eduardo Costa (1862-1867 y 1868), Nicolás Avelleda (1868-1873), José S. Salinas (1916-1922) y Antonio Sagarna (1923-1928). El período más inestable tuvo lugar durante la presidencia de facto de Edelmiro Farrell (1944-1946), que, entre titulares e interinos, contó con nueve ministros.

En relación con su experiencia previa, para casi todos los ministros la función en esa cartera resultó un puesto más dentro de sus extensas trayectorias: fueron además jueces, fiscales, legisladores, militares, ministros de otras carteras, gobernadores, intendentes, rectores, decanos, científicos y/o escritores. El primer golpe de Estado de 1930 tuvo como consecuencia el avance de funcionarios católicos tradicionalistas y, en ciertas provincias, se reintrodujo la enseñanza católica en las escuelas públicas. Este proceso culminó en 1943, cuando el ministro Gustavo Martínez Zuviría firmó un Decreto de implementación del catolicismo en todas las jurisdicciones del país (Capital Federal, las provincias y los Territorios Nacionales). El gobierno de Juan Domingo Perón, elegido democráticamente, ratificó el Decreto y designó ministro al abogado y escribano Belisario Gache Pirán (1946-1949).

Entre 1949 y 1983 hubo 22 ministros titulares, entre los cuales se registraron 14 abogados en total, egresados mayormente de la UBA, pero también de la UNLP, la UNL y la Universidad Nacional de Tucumán (UNT): Francisco M. Anglada, Atilio Dell'Oro Maini, Carlos Adrogué, Ernesto A. Salas, Luis R. Mac Kay, Miguel Sussini, Alberto Rodríguez Galán, Carlos Alconada Aramburú, Carlos M. Gelly y Obes, José M. Astigueta, Dardo Pérez Guillhou, José L. Cantini, Juan J. Catalán y Juan R. Llerena Amadeo. De este grupo, tres habían tenido cargos de conjuces o fiscales en el Poder Judicial (Rodríguez Galán, Sussini y Astigueta). Cabe remarcar que, cuando la cartera se denominó Ministerio de Educación y Justicia (1956-1966), fueron designados solo abogados –seis de seis–. Hubo, además, tres médicos (UBA): Oscar Ivanissevich, Armando Méndez

San Martín y Jorge Taiana; dos contadores (UBA y UNLP): Pedro Arrighi y Cayetano Licciardo; un licenciado en Química (Universidad Nacional del Sur): Gustavo Malek; un ingeniero en Telecomunicaciones (UBA): Burundarena; y un profesor en Pedagogía (UNL): Ricardo P. Bruera. De este grupo, se destacaba un conjunto importante de ex rectores de universidades nacionales (ocho), que se correspondía con la preocupación estatal por ese nivel educativo: Ivanissevich, Anglada, Dardo Pérez Guilhou, Cantini, Malek, Taiana, Arrighi y Burundarena. Otros cuatro tenían experiencia en la gestión educativa estatal (Astigueta, Bruera, Llerena Amadeo y Burundarena); tres venían de gestionar otras áreas del Estado (Alconada Aramburú, Catalán y Licciardo); dos habían ocupado cargos parlamentarios (Mac Kay y Alconada Aramburú); y por lo menos seis estaban vinculados a personas e instituciones educativas católicas (Dell'Oro Maini, Mac Kay, Gelly y Obes, Astigueta, Cantini, Llerena Amadeo y Licciardo).

Entre diciembre de 1983 y diciembre de 2018, aparecieron por primera vez en la historia de la cartera dos mujeres en el máximo cargo: Susana Decibe y Graciela Giannettasio. De los 18 ministros del período, prácticamente todos eran egresados de universidades públicas –a excepción de los dos últimos designados por el presidente Mauricio Macri: Esteban Bullrich y Alejandro Finocchiaro– y la pertenencia partidaria fue el mecanismo de selección más extendido. Con respecto a las titulaciones, ocho eran abogados (Carlos A. Aramburú, Julio Rajneri, Jorge F. Sabato, José G. Dumón, Manuel G. García Solá, Ricardo Biazzi, Giannettasio y Finocchiaro). Los funcionarios con esta formación predominaron en los primeros años del período, cuando «Educación» y «Justicia» estaban juntas. Luego hubo sociólogos (Decibe, Daniel Filmus y Francisco Delich), un médico (Hugo Juri), un profesor de Historia (Alberto Sileoni), un ingeniero agrónomo (Jorge Rodríguez), un economista (Juan J. Llach), un profesor en Letras (Antonio Salonia), un licenciado en Ciencias de la Educación (Juan C. Tedesco) y un licenciado en Sistemas (Bullrich). En referencia a la estabilidad en el cargo, el ministro Sileoni permaneció en la gestión seis años y cinco meses y es el funcionario que más tiempo permaneció en la cartera desde 1854.

Los ministros que tenían experiencia en gestión dentro del Ministerio y conocimiento –teórico o práctico– del sistema educativo en su conjunto (la mayoría con militancia partidaria y gestión en otras áreas del Estado) fueron: Alconada Aramburú, Salonia, Rodríguez, Decibe, García Solá, Delich, Biazzi, Giannettasio, Filmus, Tedesco, Sileoni, Bullrich y Finocchiaro. Sin embargo, dentro de este grupo hubo diferencias marcadas: Aramburú y Salonia habían sido altos funcionarios del Ministerio durante el período de la proscripción del peronismo, aunque el primero tenía libros escritos especializados en Derecho y el segundo contaba con una vasta obra como especialista en Educación –además de ser maestro normalista y profesor universitario–. Decibe y Filmus estaban vinculados a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), pero el nivel de especialización de Filmus era mucho mayor, ya que contaba con una extensa obra publicada en el tema. Tedesco era el único que contaba con la titulación específica y credenciales de experto internacional, con una carrera en instituciones del extranjero. Rodríguez, García Solá, Delich, Biazzi, Giannettasio, Bullrich y Finocchiaro no tenían una formación específica, pero exhibían

trayectorias vinculadas al Estado nacional o provincial como funcionarios del área educativa.

Los ministros restantes carecían de credenciales formales o experiencia en gestión del área: habían ganado cargos electivos (Dumon), gestionado en otras dependencias del Estado provincial y nacional (Sabato y Llach), y uno había sido rector (Juri). Dos, al menos, eran también empresarios agropecuarios y de medios (García Solá y Rajneri). Hubo dos funcionarios que, a partir de la gestión en el Ministerio, fueron luego reconocidos como especialistas y convocados para integrar instituciones específicas, como la Academia Nacional de Educación (Llach y Juri). Eran identificados como parte de las redes católicas: Salonia, Rodríguez, Llach y Bullrich.

Cuadro 1. Funcionarios a cargo de la cartera de Educación de la nación (1854-2018)

Período	Denominación
1. 1854-1898 1.1. 1898-1949	Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública Ministerio de Justicia e Instrucción Pública
2. 1949-1956	Ministerio de Educación
3. 1956-1966	Ministerio de Educación y Justicia
4. 1966-1969	Secretaría de Estado de Cultura y Educación
5. 1969-1983	Ministerio de Cultura y Educación
6. 1983-1991	Ministerio de Educación y Justicia
7. 1991-1999	Ministerio de Cultura y Educación
8. 1999-2002	Ministerio de Educación
9. 2002-2007	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
10. 2007-2015	Ministerio de Educación
11. 2015- 2017	Ministerio de Educación y Deportes
12. 2017	Ministerio de Educación
13. 2018	Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

REFERENCIAS

De Imaz, José Luis

1964 *Los que mandan*, Buenos Aires, El Coloquio.

Giorgi, Guido

2014 «Ministros y ministerios de la Nación Argentina: un aporte prosopográfico para el estudio del gabinete nacional (1854-2011)», en *Apuntes*, vol. XLI, n° 74, pp. 103-139.

Puiggrós, Adriana

2003 *Qué pasó en la educación argentina*, Buenos Aires, Galerna.

Rodríguez, Laura G.

2017 «Los ministros de educación en Argentina (1854-2015): análisis de los perfiles profesionales de las elites políticas», en *História da Educação*, vol. 21, n° 51, pp. 397-417.

Minorías religiosas

EZEQUIEL GÓMEZ CARIDE

EL SECTOR EDUCATIVO PRIVADO fue el canal institucional en que las minorías religiosas tuvieron libertad para desarrollar sus proyectos. De hecho, las minorías religiosas tienen una larga historia educativa y el Estado tiene la potestad de subvencionar sus escuelas, si cumplen con la normativa vigente. Podemos afirmar que, desde los inicios del Estado nación, se establecieron escuelas de carácter religioso.

A pesar de que la Iglesia católica no es una minoría religiosa, tradicionalmente ha defendido la libertad de enseñanza confesional frente a posturas laicistas. El fundamento que esgrime es el valor del pluralismo educativo, basándose en el pluralismo cultural de la Argentina y en el derecho de los padres a elegir una educación acorde a sus creencias.

Actualmente, en la Argentina, las minorías religiosas constituyen el 12,2% de la población, mientras que el porcentaje de católicos asciende al 76,5%. El 11,3% restante se declara «indiferente» hacia lo religioso. Dentro de la gran categoría *minorías religiosas*, destacamos que el 9% son evangélicos –de los cuales el 79% afirma pertenecer a la rama pentecostal–, el 2% se declara testigo de Jehová o mormón, y el 1,2% restante es judío, musulmán, afrobrasileño, budista o de otra religión (Mallimaci, Esquivel e Irrázabal, 2008). Pero el devenir de las minorías religiosas y la educación en la Argentina merecen una breve contextualización histórica.

En la etapa colonial no existía diferenciación entre el ámbito gubernamental y el campo religioso. Recién durante la década liberal de Bernardino Rivadavia, en 1820, se asume desde el Estado una postura de aceptación oficial al culto protestante. Dicho reconocimiento se fundamenta en una racionalidad liberal que considera la afiliación religiosa dentro de la esfera de las acciones privadas de los hombres. En la misma línea, la Constitución de 1853 establece una apertura regulada frente a lo religioso que fue clave para favorecer la recepción de millones de inmigrantes de diversas regiones y credos (Carbonelli y Mosqueira, 2010). Las diversas comunidades de inmigrantes fueron estableciendo escuelas, sociedades de fomento y otras asociaciones para generar grupos de pertenencia de acuerdo con la cultura de origen. Durante la conformación del Estado nación,

hasta principios de 1900, las minorías religiosas encontraron en el país un espacio de libertad regulada.

A partir del siglo XX, de la mano de posturas nacionalistas, se generó un movimiento que buscaba asimilar la identidad argentina a la religión católica. Dicha configuración fue analizada desde la historiografía como el «mito de la nación católica» (Zanatta, 1999; Di Stefano, 2000). En este período, el panorama de las minorías religiosas fue modificándose y restringiéndose el espacio público para confesiones no católicas. Desde el nacionalismo católico, se cuestionaron las escuelas de minorías religiosas, como las judías en Entre Ríos. En el marco del llamado proceso de reorganización nacional, liderado por la dictadura militar, el Registro de Cultos –creado en 1978– fue un dispositivo institucional para «vigilar» las expresiones no católicas.

Este clima institucional volvería a modificarse con el advenimiento de la democracia en 1983 (Bianchi, 2012). La recuperación de derechos y garantías civiles generó un espacio para el crecimiento de minorías religiosas. Dicho proceso de pluralización de voces garantizó espacios para minorías religiosas: evangélicos, testigos de Jehová, mormones, umbandistas africanistas, entre otros. La descentralización educativa de la década de los noventa transfirió los servicios educativos a las provincias. Por ello, en la actualidad, la relación entre las minorías religiosas y la educación está mediada por los gobiernos provinciales. Se pueden distinguir diferentes posturas frente a las minorías religiosas, que van desde un taxativo laicismo –como en Neuquén– hasta el dictado de educación religiosa en escuelas públicas –como en Salta–.

Entre las minorías religiosas, merecen un apartado especial la comunidad judía y la evangélica. Argentina es el país con más habitantes judíos de América Latina y el séptimo en el mundo. La historia de la comunidad judía en la Argentina, que ha tenido un impacto notable en la cultura local, se remonta al siglo XVII. El Consejo Central de Educación Judía aglutina las numerosas escuelas judías que se encuentran en el país. Asimismo, la historia de las escuelas evangélicas se remonta al siglo XIX y tiene como protagonistas a célebres personajes, como el educador metodista William Morris (1864-1932). En la actualidad, se estima que existen unos 900 servicios educativos evangélicos en el país. Por último, con respecto a la minoría islámica, a fines de 1990 se fundó el Colegio Argentino-Árabe «Omar Bin Al Jattab», que a partir de 2009 se volvió confesional.

REFERENCIAS

Bianchi, Susana

2012 *Historia de las religiones en la Argentina. Las minorías religiosas*, Buenos Aires, Sudamericana.

Carbonelli, Marcos A. y Mosqueira, Mariela A.

2010 «Minorías religiosas en Argentina: posicionamientos frente a lo político y al Estado», en *Nómadas*, vol. 28, n° 4, Madrid. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=18118913016>> [fecha de consulta: 7 de julio de 2018].

Di Stefano, Roberto

2000 *Historia de la Iglesia argentina: desde la Conquista hasta fines del siglo XX*, Buenos Aires, Grijalbo Mondadori.

**Mallimaci, Fortunato (dir.); Esquivel, Juan Cruz (coord.)
e Irrázabal, Gabriela (asist.)**

2008 *Primera encuesta sobre creencias y actitudes religiosas: Informe de investigación*, Buenos Aires, CEIL-Piette-Conicet. Disponible en: <<http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2013/02/encuesta1.pdf>> [fecha de consulta: 7 de julio de 2018].

Zanatta, Loris

1999 *Perón y el mito de la Nación católica: Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo (1943-1946)*, Buenos Aires, Sudamericana.

Modalidades de escuelas

MARÍA DE LOS ÁNGELES LANZILLOTTA Y MARÍA ESTHER FOLCO

LA LEY N° 1420 DE 1884 fue el andamiaje principal del sistema educativo estatal en la Argentina. Si bien el proceso de escolarización excedió ese marco normativo, con ese sustrato legal se definieron algunas estructuras organizativas que perduraron durante más de cien años en el país.

La ley tenía vigencia solo para Buenos Aires y los Territorios Nacionales, y establecía que la instrucción primaria debía ser gratuita, gradual y obligatoria para todos los niños y niñas de entre seis y catorce años. El trayecto escolar podía cumplirse en las escuelas públicas, particulares o en los hogares, y se preveían penas ante el incumplimiento de la norma. En la práctica, la Ley tuvo carácter modélico para todas las provincias y, a partir de 1905, se fundaron escuelas nacionales en esas jurisdicciones.

Desde entonces, el sistema educativo estuvo conformado por elementos disímiles y contempló diferencias sustanciales entre distintos espacios regionales. Sin embargo, la vigencia de la ley daba cuenta de algunas permanencias en la estructuración del sistema en lo referente a la organización y a las modalidades escolares. Con la ley se estableció un mínimo de saberes y una división del conocimiento propio de los países occidentales que, con algunos matices, perduraron hasta la década del setenta. Entre los aspectos que mostraron variaciones a lo largo de la centuria cabe mencionar: la distribución de la gradualidad y la agrupación de los contenidos, el dictado de algunas materias por género y la administración del tiempo y de las tareas escolares.

A partir de los años setenta, el sistema educativo estatal se vio atravesado por movimientos significativos. El primero estuvo vinculado a un proceso de descentralización y el segundo, al creciente reconocimiento estatal de escuelas privadas. Ya en las postrimerías del siglo XX, la estructura generada por la Ley N° 1420 se vio desbordada y fue reemplazada por la Ley Federal de Educación N° 24195 (1993), que implementó la «Educación General Básica». Como resultado, se extendió la obligatoriedad a diez años, se eliminó la división tradicional entre la escuela primaria y secundaria, y se crearon tres ciclos de enseñanza obligatoria.

Esta entrada incluye solo algunas modalidades de las escuelas públicas: la escuela infantil, elemental y superior; los jardines de infantes; la escuela ambu-

lante; la escuela unitaria; la escuela de aplicación; y la escuela de frontera. Por razones de extensión y por el carácter de esta obra, se han señalado las características generales de aquellas modalidades que fueron predominantes dentro del arco variopinto de las escuelas públicas argentinas.

ESCUELAS INFANTILES, ELEMENTALES Y SUPERIORES

La Ley N° 1420 establecía una educación común obligatoria para los niños de seis a catorce años y tres tipos de escuelas: infantiles, elementales y superiores. Las infantiles comprendían el primer y segundo grado; las elementales impartían hasta el cuarto grado; y las superiores dictaban los seis grados de la instrucción primaria. Esas modalidades podían dictarse en un mismo establecimiento o en forma separada. En cuanto a los programas y contenidos mínimos de enseñanza, estos comprendían nociones de lectura, escritura, aritmética, geografía, historia, moral, ciencias naturales, idioma nacional, higiene, Constitución Nacional, dibujo, música y gimnasia. Esa arquitectura escolar dependía de un organismo de control, el Consejo Nacional de Educación (CNE), con jurisdicción sobre Capital Federal y los Territorios Nacionales. El CNE estaba bajo la órbita del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y detentaba autonomía técnica para la gestión del subsistema educativo.

En 1905, la ley Láinez posibilitó el establecimiento de escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales en las provincias por parte del CNE. En esta primera etapa de expansión del sistema educativo, predominaron las escuelas infantiles que tenían cuatro de los siete grados. De este modo, vastos sectores de la población solo accedieron a un trayecto educativo menor al establecido por el marco legal.

Durante el peronismo, el sistema sufrió algunas modificaciones. En el Primer Plan Quinquenal se estableció el principio de democratización de la enseñanza, la enseñanza de nociones de religión católica en las escuelas y se continuó con una escolaridad primaria obligatoria entre los seis y los catorce años. En 1949, de acuerdo con la reforma constitucional, se creó el Ministerio de Educación de la Nación.

JARDINES DE INFANTES

La importancia de la educación en la primera infancia comenzó a ser un tema de preocupación pasada la segunda mitad del siglo XIX. Una de las educadoras precursoras, Juana P. Manso, proponía la creación de jardines de infantes y recomendaba canciones, juegos y ejercicios adecuados, basados en el método froebeliano. Hacia la década de 1870, fue Sarmiento quien convocó a docentes estadounidenses para la formación de maestras en nuestro país. Su objetivo era incorporar al Estado una porción de la población que estaba en manos de instituciones de beneficencia.

Al dictarse la Ley N° 1420, la creación de jardines de infantes estuvo contemplada en el Artículo 11, que preveía la incorporación de jardines anexos a los

departamentos de aplicación de las escuelas normales. En la Escuela Normal de Paraná, Sara Eccleston inició la formación para maestras especializadas en kindergarten, diferenciando la formación docente propia del nivel.

El siglo XX presenta para este nivel avances y retrocesos, como la ley Simini de 1946, de la Provincia de Buenos Aires, que planteaba la obligatoriedad del jardín de infantes desde los tres hasta los cinco años. Esta normativa luego fue derogada y reemplazada por la Ley N° 5650, de 1951, que estableció el «preescolar voluntario».

La educación inicial recuperó centralidad con la sanción de la Ley Federal (1993), que planteó la obligatoriedad de la sala de cinco años. En forma simultánea, el Consejo Federal de Cultura y Educación aprobó «Contenidos Básicos Comunes» para el nivel inicial, tendientes a lograr una mayor equidad a partir de la incorporación de aprendizajes tempranos. No obstante, la normativa evidenció dificultades para su implementación, debido a que la inversión para la creación de salas de tres y cuatro años quedó relegada a las posibilidades de financiamiento de cada jurisdicción.

En el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26206, que reconsideró la organización del sistema educativo argentino y reconoció que el nivel inicial comprende desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad. De esta manera, el nivel queda jurídicamente organizado, pero sujeto a las posibilidades presupuestarias de las distintas jurisdicciones.

ESCUELAS AMBULANTES

La Ley N° 1420 también preveía la creación de dos tipos de escuelas especiales: escuelas para adultos y escuelas ambulantes. Estas últimas estaban destinadas a territorios con población dispersa, como «las campañas, donde, por hallarse muy diseminada la población no fuese posible establecer con ventaja escuelas fijas» (Artículo 11). A partir de 1915, esta modalidad empieza a ser reemplazada por establecimientos permanentes, aunque, en algunas jurisdicciones, siguieron funcionando hasta la década del treinta.

ESCUELAS UNITARIAS

Se denominaban *escuelas unitarias* o *de personal único* a aquellos establecimientos en los que un solo maestro era responsable de la enseñanza en hasta siete grados simultáneos. Esas escuelas eran instituciones que daban respuestas a la demanda educativa de comunidades pequeñas, generalmente aisladas, con población dispersa, y dotadas de escasos recursos socioeconómicos. Según el Cuarto Censo Escolar de la Nación de 1943, existía un 37% de escuelas unitarias en el país. Dada su importancia numérica, la temática vinculada con las escuelas rurales y de personal único se conformó en uno de los principales focos de los debates pedagógicos en la Argentina de finales de la década del cincuenta. El pedagogo Luis Iglesias fue uno de los principales analistas de esa modalidad.

En nuestro país, el número de esos establecimientos sigue siendo relevante: en 2009, el 30% de las escuelas rurales eran de personal único.

ESCUELAS DE APLICACIÓN O DEPARTAMENTO DE APLICACIÓN

Estas entidades eran escuelas anexas a las escuelas normales. Los primeros establecimientos datan de 1865. La mayoría de esas escuelas impartían un trayecto educativo de seis años y estaban bajo la autoridad de un regente, quien dependía, a su vez, del director de la escuela normal. En ellas, los estudiantes normalistas realizaban sus prácticas de enseñanza y, hasta 1904, fueron escala obligada para el ingreso a los cursos normales. Desde su creación, los programas de estas escuelas eran diferenciados y sufrieron frecuentes reformas a lo largo del siglo XX.

ESCUELAS DE FRONTERA

En 1929 el CNE dispuso la creación de las escuelas prácticas de frontera en espacios limítrofes y en Territorios Nacionales signados por la precariedad de la presencia estatal y del sistema educativo. Esta iniciativa se articulaba con un proceso de colonización de tierras fiscales. La escuela de frontera estaba prevista para niños y niñas de entre seis y catorce años, contaba con un trayecto escolar de tres años, su director debía ser argentino y, si era varón, debía estar casado y radicado con su familia en el lugar. La normativa proponía la creación de 28 escuelas ubicadas, en su mayoría, en Misiones y Formosa, junto a otras localizadas en diferentes Territorios Nacionales. No obstante, muchos de los postulados previstos por la norma tuvieron dificultades para su implementación.

Sobre finales de la década de 1960, durante los gobiernos militares de la Revolución Argentina, en un clima marcado por la «doctrina de seguridad nacional», se sancionó la Ley N° 17591, que estableció un régimen especial para las escuelas de fronteras. Con posterioridad, se reglamentó la Ley N° 18575, que preveía la necesidad de proteger y desarrollar escuelas en diez áreas de fronteras. En ese contexto político se aprobó, en 1972, la Ley N° 19524, que fijaba un régimen especial para las escuelas de nivel primario con el objetivo de «Incrementar el control y la vigilancia en áreas de frontera y en los puntos de fricción». También establecía «la adhesión a los principios que fundamentan la lealtad nacional y el sentimiento de pertenencia a la sociedad argentina». Al inicio de la última dictadura, las escuelas de frontera estuvieron en el centro de la retórica oficial y se generaron actividades de promoción destinadas a contrarrestar diferentes cuestionamientos públicos planteados por los organismos de derechos humanos. Hacia finales de los años setenta, con el traspaso de las escuelas primarias a las provincias, la normativa sobre estas escuelas de frontera y las políticas impulsadas por la dictadura perdieron centralidad discursiva. Con la restauración de la democracia, estas normativas mantuvieron su vigencia: solo el requisito de la nacionalidad de los docentes se modificó en 1999, con la Ley N°

25170, que autorizaba también a los docentes argentinos naturalizados a ejercer cargos en las escuelas de frontera.

REFERENCIAS

Ascolani, Adrián

2015 «Ruralidad, analfabetismo y trabajo en la Argentina. Proyectos y acciones del Consejo Nacional de Educación (1930-1940)», en *Cadernos de História da Educação*, vol. 14, n° 3, septiembre-diciembre, Uberlândia, pp. 853- 877.

Bandieri, Susana

2009 «Cuando crear una identidad nacional en los territorios patagónicos fue prioritario», en *Revista Pilquen*, año XI, n° 11, Viedma, pp. 1-5.

Bernetti, Jorge L. y Puiggrós, Adriana

1993 «Las reformas del sistema educativo», en Puiggrós, Adriana (dir.), *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*, t. V, *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna.

Consejo Nacional de Educación

1964 *Ley 1420 de educación común y su reglamentación*, Buenos Aires, CNE.

Dussel, Inés y Southwell, Myriam

2009 «Preservar el tiempo de infancia», en *El Monitor*, n° 22, septiembre, Buenos Aires, pp. 26-28.

Malajovich, Ana

2006 «El nivel inicial. Contradicciones y polémicas», en *íd.* (coord.), *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, pp. 101-126.

Ministerio de Cultura y Educación

1976 *Legislación básica. Escuelas de frontera*, Buenos Aires, Programa Regional de Desarrollo Educativo.

Palamidessi, Mariano I.

2006 «El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo», en Terigi, Flavia (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Rodríguez, Laura G.

2010 «Políticas educativas y culturales durante la última dictadura militar en Argentina (1976- 1983)», en *Revista mexicana de investigación educativa*, octubre-diciembre, vol. 15, n° 47, pp. 1.251-1.273.

Museos

MARÍA CRISTINA LINARES

LA PALABRA *MUSEO*, que proviene del griego *mouseïon* y del latín *museum* («lugar de contemplación» o «casa de las musas»), ha tenido a lo largo de la historia numerosas aplicaciones y significados hasta llegar a su sentido actual.

Las primeras definiciones «oficiales» surgieron en el siglo XX, procedentes del Consejo Internacional de Museos (ICOM), creado en 1946. De acuerdo con los estatutos del ICOM, aprobados durante la 21ª Conferencia General de Viena (2007), un museo es «una institución sin fines de lucro, permanentemente al servicio de la sociedad y su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y exhibe el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su medio ambiente para los fines de la educación, estudio y disfrute».

Sin embargo, cuando relacionamos los términos *museo* y *educación* tenemos que hacer una distinción, ya que existen distintos tipos que se diferencian no por su nombre o, en algunos casos, por su patrimonio, sino por su institucionalidad, los fines propuestos y los distintos períodos y contextos históricos en que se desarrollan. Vamos a nombrar tres categorías: *museos pedagógicos*; *museos escolares* y *museos sobre la educación*.

Los *museos pedagógicos* comenzaron a surgir a mediados del siglo XIX en Europa, bajo distintas denominaciones: museo de educación, museo pedagógico, museo escolar, exposición escolar permanente; acompañando la formación de maestros y la construcción de los sistemas educativos. Creados en pleno auge de la constitución de los Estados naciones, la idea de renovar los aspectos pedagógicos de la educación se asoció al objetivo de construcción de la nacionalidad y al desarrollo de la ciencia y la técnica para favorecer el desarrollo industrial. Con el triunfo del modo de enseñanza simultánea y graduada, la renovación pedagógica incluía el método intuitivo articulado con fragmentos del positivismo. Este tipo de museo no reducía su organización a la preservación y exposición de materiales pedagógicos, sino que solía disponer de bibliotecas, editaba publicaciones diversas y resultados de investigaciones, realizaba ciclos de conferencias pedagógicas, diseñaba materiales educativos, etc. Se proponía no solo cumplir con una función recopiladora, sino principalmente formativa e instituyente, apuntando al perfeccionamiento docente, a la

actualización pedagógica y a la renovación de la cultura material escolar. En la Argentina, se creó un museo pedagógico en el ámbito del Consejo Nacional de Educación (1883), dirigido a la enseñanza primaria: el Museo Escolar Nacional. Este proyecto fue pensado como motor para la renovación pedagógico-política y material de la educación. A partir de la década de 1940, algunos museos pedagógicos cerraron y otros comenzaron un proceso de transformación, asumiendo otras funciones relacionadas con la guarda y el archivo. El carácter prospectivo e instituyente que tenían los museos pedagógicos ya no tenía mucha razón de ser, pues las bases de los sistemas educativos ya estaban constituidas y la intención de «modernizar» e «higienizar» las prácticas escolares a través de la arquitectura, el mobiliario u otro tipo de útiles escolares, junto con la difusión y puesta en práctica del método intuitivo, eran objetivos prácticamente logrados.

Diferentes a los anteriores, los *museos escolares* surgieron a fines del siglo XIX con una función didáctica: acompañar las lecciones. Estaban formados por una serie de «cajas enciclopédicas» que contenían objetos para la enseñanza de la Botánica, la Zoología, la Anatomía y la Mineralogía, clasificados en series y grupos. A la Argentina llegaban cajas importadas de Francia o Alemania para ser utilizadas en las escuelas, pero con el tiempo, desde principios del siglo XX, fueron reemplazadas por otras realizadas en el país. Cuando las escuelas ampliaron sus colecciones, las cajas se localizaban en un espacio especial en las escuelas o en algún armario de un aula, incorporando materiales de flora, fauna y minerales de distinta procedencia, modelos para las clases de anatomía, la historia natural y también otros objetos para ser utilizados en las «lecciones de cosas». Parte del material era aportado por los alumnos y docentes; otra parte era adquirida por compras a diversas instituciones, entre ellas, los museos pedagógicos de carácter estatal o empresas privadas como la casa Ángel Estrada.

Los *museos sobre la educación*, desde la perspectiva de la Historia de la Educación, son museos históricos. La mayoría fueron creados a partir de la década de 1980; otros mantuvieron una continuidad institucional desde sus orígenes como museos pedagógicos, pero sus objetivos y funciones han sido modificados. Estos museos pueden o no compartir objetivos pedagógicos específicos, es decir, involucrarse en discusiones sobre la educación actual o proponer proyectos educativos. También pueden o no tener una plataforma virtual. Lo que los distingue es que sus exposiciones contemplan una mirada histórica sobre la educación en contextos amplios –nacionales y/o internacionales–.

REFERENCIAS

Linares, María Cristina

- 2014 *Educar con los objetos. Museos pedagógicos decimonónicos y museos de la educación actuales*, Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Luján, en *Historia de la Educación. Anuario*, vol. 15, nº 2, pp. 194-200. Disponible en: <<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/articulo/view/5988/pdf>> [fecha de consulta: 18 de septiembre de 2018].

Rajschmir, Cinthia

- 2000 «Los Museos Escolares en Argentina. Una propuesta para renovar la enseñanza», en Gvirtz, Silvina, *El color de lo incoloro, miradas para pensar la enseñanza de las ciencias*, Buenos Aires, Noveduc.

Normalismo

FLAVIA FIORUCCI Y MYRIAM SOUTHWELL

EL NORMALISMO ES UNA CORRIENTE pedagógica surgida en Europa a medida que se consolidaban los Estados nacionales en el siglo XIX. Implicaba un sistema de enseñanza con un formato establecido –específicamente las Escuelas Normales–, cuyo fin era formar docentes para la escolarización primaria. A partir de que los Estados reconocieron la educación como un área de su incumbencia, se volvió perentoria la creación de un cuerpo de maestros formados en instituciones pedagógicas *ad hoc*, controladas y gestionadas por el propio Estado (Escolano, 1982). A través de esos establecimientos se buscaba garantizar tanto el acceso a la educación (se precisaba asegurar la producción constante de educadores si se quería sostener un sistema público de instrucción) como la homogeneidad de la formación impartida. Esto último se explica por el papel que en esa época se le adjudicó a la educación en la formación de la nacionalidad. Se suponía que la escuela debía ofrecer a todos los niños la posibilidad de poseer la misma lengua, los mismos valores y la misma cultura; algo compartido por todos los ciudadanos a fin de formar una nación. Para esto se necesitaba un cuerpo docente imbuido de esos principios y saberes, y que fuera también capaz de difundirlos. Un poco más tardíamente que en Europa, las escuelas normales tuvieron en la Argentina orígenes similares: es decir, estuvieron fuertemente vinculadas al proyecto de creación del Estado educador, que tomó para sí el rol principal de proveedor de una instrucción pública centralizada y nacionalizadora. También tuvo influencia concreta el sistema de establecimientos normales implantado por Estados Unidos, ascendiente que se vio plasmado en la fundación de la Escuela Normal de Paraná en 1869, concebida como una escuela modelo que recibió algunos cambios y adaptaciones en su despliegue y localizaciones específicas.

La propagación del normalismo en el país fue muy rápida, tanto que hacia 1930 se habían fundado más de un centenar de este tipo de instituciones a lo largo de todo el territorio nacional y se habían expedido un total de cincuenta mil títulos, entre profesores y maestros normales (Fiorucci, 2014). A la institución se ingresaba luego de cursar la escuela primaria, con dieciséis años las mujeres y con catorce los varones. La formación se regía por programas nacionales y privilegiaba un enfoque enciclopédico. Allí, los alumnos recibían conocimientos

diversos en materias como Aritmética, Geografía, Castellano y Pedagogía, y entrenamientos prácticos de enseñanza en escuelas anexas denominadas *escuelas de aplicación*. La formación duraba, en promedio, cuatro años, aunque el plan de estudios estuvo sujeto a sucesivos cambios que en ocasiones modificaron la duración de la carrera.

A lo largo de su historia, el normalismo en la Argentina se asoció a una serie de características e idearios que es preciso mencionar. Por un lado, se lo vinculó a la vocación centralista del proyecto educativo nacional. Al mismo tiempo, se advirtió que fue un aliado en la disposición laica del proyecto de la educación común. Otra de las particularidades que ha sido subrayada como intrínseca al proyecto del normalismo es la presencia de un ideal de respetabilidad que asignaba toda una serie de imposiciones expresas y tácitas para quienes eran considerados sus exponentes. Se suponía que en la escuela normal no solo se recibía un entrenamiento científico sino también moral. Además, los maestros no solo alfabetizaban sino que también eran los encargados de difundir modelos de conducta. Por esto, se postulaba que los normalistas debían tener un comportamiento intachable en la vida pública. Este ideal se asociaba a la visión de que la docencia era una actividad que no podía ser catalogada como un empleo, incluso ni siquiera como una profesión: se trataba de un apostolado y una misión. Asimismo, el normalismo se trató de una formación que articulaba la enunciación estatal con el paradigma científico de época –el positivismo–, lo que le imprimió un énfasis en las consignas del higienismo, junto con diagnósticos biologicistas sobre conductas e interacciones, y en el control sobre los cuerpos, que alcanzaba prácticas ortopédicas. Si el normalismo es observado en su desarrollo cotidiano, en el accionar de las escuelas normales y en la tarea de los maestros, se hace necesario matizar algunos de estos rasgos. La formación normalista no fue de autoridad unidireccional ni tan homogénea como comúnmente se asume. Tampoco garantizó en todos los casos la vocación laica invocada en el proyecto de la educación común. Pese a la presencia de un ideario compartido, la diseminación de escuelas normales por todo el territorio nacional hizo que el normalismo asumiera rasgos diversos, muchas veces relacionados con coyunturas locales.

Otra característica del normalismo local fue su progresiva y marcada feminización, que empieza a notarse a fines del siglo XIX y culmina en 1960, cuando el 90% de los docentes eran mujeres. El proceso de feminización, que se repitió en otros contextos nacionales, no fue accidental. Desde el discurso, el magisterio fue construido como femenino, lo que habilitó y legitimó la participación de las mujeres en el campo educativo y precipitó su llegada a las aulas de las escuelas normales. Por un lado, se consideraba que, por sus cualidades intrínsecas, las mujeres estaban mejor dotadas que los hombres para la tarea de enseñar. Además, la figura de la maestra se asociaba a la de la madre, por lo cual el magisterio se proyectó como una ocupación noble y decente. A estas consideraciones se sumaron razones materiales que ayudaron a construir a la docencia como una profesión femenina. Era sabido que podía pagárseles menos a las mujeres y, por lo tanto, costarían menos al erario público. En forma temprana, Sarmiento resumió este parecer, al afirmar que una educación llevada adelante por mujeres era mejor en términos de calidad, pero también de economía e industria: serían

trabajadoras más baratas. Asimismo, se apostaba a que las mujeres fueran más fieles a la profesión y presuntamente más dóciles. Estas consideraciones determinaron que el Estado argentino diseñara políticas con el afán de feminizar el magisterio. Desde 1890 no se abrieron escuelas normales destinadas exclusivamente a varones –y sí a mujeres–, mientras que se adjudicaron becas para los estudios normales a las mujeres en detrimento de los varones.

Si bien hasta mitad del siglo XX no hubo cambios estructurales en la formación, el normalismo –en tanto dispositivo para formar maestros– fue objeto de numerosos debates que convocaron a intelectuales y políticos. Se cuestionaba que la enseñanza en las escuelas normales se abocara más a la trasmisión de conocimientos que a la ciencia de enseñar. Se reclamó la necesidad de formaciones diferenciadas para el maestro de ciudad y para el maestro rural. El perfil femenino que el normalismo adquirió también fue objeto de encendidas críticas. El pedagogo Víctor Mercante dudaba, por ejemplo, de la capacidad de las maestras para llevar adelante la tarea nacionalizadora y, por lo tanto, se oponía a las políticas que favorecían el ingreso de las mujeres a la escuela normal.

El debate, en su extenso y productivo derrotero, involucró a educadores de las dos vertientes que distinguió Adriana Puiggrós (1990) –democrático-radicalizados y normalizadores– y se desplegaron diversas posiciones y relaciones con discursos de época. En ese sentido, hubo articulaciones con el escolanovismo, con el espiritualismo, con la renovación de teorías psicológicas, etc. Durante la segunda mitad del siglo XX, los debates se concentraron en el tema de la profesionalización de la formación docente. Estos condujeron a cambios estructurales en su enfoque, en la organización institucional, en su inscripción en la inserción laboral y en las teorizaciones pedagógicas y sociales de referencia.

Más cerca de nuestro tiempo, entre fines de la década de 1950 y 1970, la formación docente dejó de ser parte del sistema de educación secundaria y se integró a una nueva estructura: el nivel superior dependiente de las jurisdicciones y ya no del Estado nacional. Como hemos descripto en trabajos anteriores (Southwell, 1997 y 2009), esa rearticulación de la formación se vio muy imbuida de la injerencia de organismos internacionales que desplegaron, desde mediados de la década de 1950 en adelante, una forma de diagnosticar, prescribir y evaluar lo que debía suceder en las instituciones y los sistemas educacionales. Ese modo de intervenir redundó en la expansión del planeamiento como herramienta extendida en todos los niveles, desde el trabajo áulico hasta las políticas educativas marco. Así, la planificación se convirtió en contenido central de la formación normalista.

Estos cambios de concepciones ponían de relieve que la competencia técnica que les era conferida a los docentes implicaba un desempeño laboral preciso que se oponía a la idea de un apostolado guiado por la vocación. Sin embargo, esta mirada apostólica sobre el trabajo docente conservó una significativa perdurabilidad en amplios sectores de la sociedad.

En los orígenes del normalismo, la formación e identidad profesional de los docentes se definió bajo la tutela del Estado, en un proceso que supuso –al menos en la letra– la independencia de los intereses propios de las comunidades locales y la definición de cualidades, virtudes y capacidades que debían ajustarse

al proyecto nacional. Contrariamente, hacia 1970 la retórica de la profesionalización también supuso una serie de estrategias para racionalizar y normalizar la formación y el trabajo de los docentes, aunque, a diferencia del anterior escenario, las políticas educativas impulsadas supusieron un entrecruzamiento entre, por un lado, las agendas internacionales que incluían el énfasis de atender demandas sociales de manera directa y, por otro, las traducciones locales propias de las tradiciones nacionales.

REFERENCIAS

Escolano, Benito

1982 «Las escuelas normales y medio siglo de perspectiva histórica», en *Revista de Educación*, n° 269, pp. 55-76.

Fiorucci, Flavia

2014 «Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)», en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. II, n° 3, pp. 25-45.

2016 «“País afeminado, proletariado feminista”. Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa, 1900-1920», en *Historia de la Educación. Anuario*, vol. 17, n° 2, Buenos Aires, pp. 120-137.

Puiggrós, Adriana

1990 *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino, Historia de la educación en la Argentina*, t. I, Buenos Aires, Galerna.

Southwell, Myriam

1997 «Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)», en Puiggrós, Adriana (dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*, t. VIII, *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna.

2009 «Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo», en Yuni, José (comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias*, Córdoba, Encuentro Grupo Editor.

Organismos multilaterales

JASON BEECH

LOS ORGANISMOS MULTILATERALES dedicados a influir en las políticas educativas nacionales surgieron a partir de la segunda mitad del siglo XX. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) se crea en 1945, como reacción frente a la Segunda Guerra Mundial, con un claro mandato asociado a la educación: «puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz», declara el preámbulo de su constitución. El Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), creados originalmente para administrar fondos destinados a la reconstrucción de Europa, consolidan a la educación como uno de sus focos en los años sesenta. El giro hacia la educación puede explicarse por la necesidad que tenían estos organismos de reorientarse una vez que la reconstrucción de Europa estaba encaminada y, por otro lado, por la importancia que se le dio globalmente a la educación como un factor clave para el crecimiento económico, especialmente a partir del auge de la teoría del capital humano (Becker, 1964). Así, la Unesco, el BM y la OCDE se convierten en los organismos más importantes para la educación a nivel global. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) también comienza a abordar temas de educación formal en 1961.

A estos organismos globales se agregan otros regionales, como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Otros, como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) y la Organización de Estados Americanos (OEA), han desarrollado algunas actividades vinculadas con las políticas educativas, pero en forma esporádica. Además de esta distinción entre organismos multilaterales globales y regionales, pueden diferenciarse aquellos que expresan una postura más humanista –representada sobre todo por la Unesco– de los que sostienen posturas más economicistas –representadas por los bancos–.

Aunque desde la década de 1950 la influencia de estos organismos ha sido muy importante en la Argentina, los mecanismos a través de los cuales se construyen, se legitiman y se difunden sus propuestas han cambiado a lo largo del tiempo, así como el peso relativo de cada organismo y su capacidad de incidencia.

A lo largo la etapa que se conoce como «Desarrollismo» –entre las décadas de 1950 y 1970–, los organismos multilaterales promovieron en América Latina una visión tecnocrática de la política educativa, según la cual los conceptos estelares eran el *planeamiento de la educación* y el *desarrollo económico*. Se buscaba promover un abordaje técnico y racional de las políticas educativas, a través de diversas conferencias, asistencia técnica y capacitaciones de funcionarios y expertos. El objetivo final era alinear las políticas educativas para que formaran los recursos humanos que se requerían para el desarrollo económico (Southwell, 1997). En una época en la cual surgieron teorías como la del capital humano, se pensaba que la inversión en educación, bien planificada, generaría, en forma lineal, suficiente crecimiento económico para financiar los gastos en educación y generar un excedente. Por ejemplo, en 1962 se realizó en Santiago de Chile la Conferencia Interamericana sobre Educación y Desarrollo Económico y Social, organizada por la Unesco, con participación de la Cepal y la OEA. En 1961 se crea en la Argentina el Consejo Nacional de Desarrollo, que en 1964 publica, con el apoyo de la OCDE, el estudio *Educación, recursos humanos y desarrollo económico*.

Durante las décadas de 1980 y 1990, los organismos multilaterales aumentan su capacidad de influencia y, además, comienzan a abarcar en sus propuestas aspectos mucho más detallados de las políticas educativas. En el marco de lo que se conoce como el Consenso de Washington, organismos como la Unesco, el BM y la OCDE proponen un «modelo universal de educación para la era de la información» (Beech, 2011), que no solo incluye cuestiones vinculadas al financiamiento, la gestión y la evaluación de los sistemas educativos, sino también detalles acerca de los contenidos a enseñar, los métodos de enseñanza e, incluso, el tipo de personas que se debía formar. Se argumentaba que las condiciones sociales para las cuales se habían creado los sistemas educativos modernos habían cambiado y que, por lo tanto, se necesitaban sistemas totalmente nuevos. Conceptos como *sociedad del conocimiento* y *globalización*, sumados a los avances en la informática, el *New public management* y la caída del muro de Berlín, daban justificación a estas propuestas. Estos modelos tuvieron una enorme influencia en las reformas que se llevaron a cabo en casi toda América Latina. En la Argentina, la reforma estructurada alrededor de la Ley Federal de Educación fue un intento por cambiar el sistema educativo en todos sus aspectos y estuvo fuertemente basado en las propuestas de los organismos multilaterales. La provincialización del gobierno de la educación básica y terciaria, los cambios curriculares en todos los niveles –basados en la noción de competencias y con fuertes críticas al enciclopedismo–, y la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad y de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria son algunos ejemplos de aspectos en los cuales las influencias externas son evidentes.

En el nuevo milenio, cabe destacar dos cambios importantes. Por un lado, los organismos multilaterales comienzan a perder –o al menos compartir– poder con las empresas privadas con fines de lucro, que se involucran cada vez más en lo que definen como un «mercado global» de venta de servicios educativos y consultoría (Ball, 2014). Por otro lado, los exámenes estandarizados que permi-

ten monitorear y comparar los resultados de cada sistema educativo en términos de aprendizajes de los estudiantes surgen como una estrategia privilegiada de los organismos multilaterales para ejercer su influencia. Entre ellos, se destaca especialmente el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes –PISA, por sus siglas en inglés–, que ha convertido a la OCDE en el organismo más importante de la época.

REFERENCIAS

Ball, Stephen

2014 «Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa», en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, n° 41, junio, Arizona, pp. 1-13. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>> [fecha de consulta: 7 de julio de 2018].

Becker, Gary

1964 *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Cambridge (MA), Harvard University Press.

Beech, Jason

2011 *Global Panaceas, Local Realities: International Agencies and the Future of Education*, Fráncfort del Meno, Peter Lang.

Southwell, Myriam

1997 «Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-76)», en Puigrós, Adriana (dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*, t. VIII, *Historia de la educación en Argentina*, Buenos Aires, Galerna.

Pedagogía y Ciencias de la Educación

CLAUDIO SUASNÁBAR

PEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN son dos denominaciones que designan un campo disciplinar que existe en la mayoría de los países del mundo, aunque con grados de desarrollo y tradiciones nacionales diferentes. Así, *Educational Studies* y *Educational Research* son usuales en el mundo anglosajón, mientras que *Sciences de l'éducation* es propia de la tradición francesa, así como *Pädagogik* y *Erziehungswissenschaft* (Ciencia de la Educación) son comunes en Alemania, u *Onderwijswetenschappen* (Ciencias de la Educación), en Holanda. En América Latina, según las influencias recibidas, alternan *Ciencias de la Educación* y *Pedagogía*, aunque en muchos países, como la Argentina, ambas denominaciones conviven y se confunden.

Como campo disciplinar se presenta bajo la forma de una entidad, a la vez, institucional (departamentos, secciones o facultades, grados académicos, institutos de investigación, formación especializada) y cognitiva (objetos de conocimiento, métodos y teorías reconocidas relevantes en el campo por sus representantes). Asimismo, en los países centrales y en buena parte de la periferia existen revistas científicas especializadas, centros de investigación y asociaciones nacionales de investigadores que se reúnen periódicamente en congresos y encuentros, así como se vinculan en redes internacionales por subespecialidades como la Historia de la Educación (ISCHE), la Educación Comparada (WCCES) y Estudios del Currículo (IAACS), entre otras.

Ciertamente, la preocupación por este campo de conocimiento no es nueva; por el contrario, se inscribe en los esfuerzos teóricos de los primeros pedagogos –Comenio, Rousseau, Pestalozzi, etc.– que, partiendo de la noción moderna de infancia, construyeron un cuerpo de saberes que definen, norman y explican el ámbito educativo-escolar como un nuevo espacio de intervención centrado en el niño-alumno (Narodowski, 1994). De tal manera, la emergencia de un discurso pedagógico moderno durante los siglos XVII y XVIII no solo define las principales problemáticas sino también el estatuto y alcance de este campo. Por otro lado, a comienzos del siglo XIX, en Francia, bajo la influencia de la ciencia experimental, surgieron los primeros intentos de conformar una «ciencia de la educación» como «ciencia positiva» que, apoyada en el método comparativo,

avanzaría en la observación y clasificación de distintos aspectos de la educación –organizativo, administrativo y de sistema de enseñanza–. Frente a las disciplinas preexistentes, como Filosofía, Sociología y Psicología, que abordaban el fenómeno educativo, la novel ciencia de la educación pronto asumiría el plural (Ciencias de la Educación), como un conjunto de subdisciplinas especializadas –incluida la Pedagogía–. En buena medida, la confusión y solapamientos entre Pedagogía y Ciencias de la Educación expresan estos diferentes orígenes y momentos históricos de conformación, que están en la base de la hibridez epistemológica que caracteriza este dominio de conocimiento, hecho que sin embargo no ha sido impedimento para legitimar su constitución como un campo científico unificado académicamente.

Más recientemente, el estudio de la emergencia y expansión de la educación como campo disciplinar ha experimentado un notable crecimiento en Europa y Estados Unidos bajo la influencia de la Historia Social de las Ciencias Sociales. Esta perspectiva tiene un carácter más empírico que epistemológico y, por tanto, las controversias cognitivas y formas organizativas son analizadas a partir de los procesos de estructuración, profesionalización e institucionalización de los campos disciplinares.

En ese sentido, estas investigaciones puntualizan que, hacia fines del siglo XIX, emergió a nivel internacional un campo disciplinar orientado al estudio de los fenómenos educativos –esto es, especializado en la producción y difusión de conocimiento sobre la educación–, estrechamente vinculado, por un lado, al surgimiento de los sistemas educativos nacionales y, por otro, a las demandas de calificación profesional. Este campo se institucionalizaría hacia mediados del siglo XX, tanto al interior como al exterior de la Universidad, en estrecha relación con el campo de saberes profesionales.

Así, la expansión de los sistemas educativos generó una fuerte demanda por teoría, en la medida en que dichos sistemas se volvieron progresivamente más diferenciados y complejos. Por ello, la producción teórica no solo expresaba la demanda por legitimar la ideología educativa y la regulación que suponía el gobierno de la educación, sino que también respondía a la necesidad de formación y certificación. Dicho proceso se dio simultáneamente con la organización en cuerpos profesionales de los maestros y profesores para defender sus derechos, pero también para mejorar su formación, funciones y estatus social (Hofstetter y Schneuwly, 2004).

De esta manera, la expansión de la escolarización y la construcción del Estado educador fueron el resultado de la lucha y confrontación de diferentes grupos sociales portadores de visiones, necesidades y capacidades diversas. La emergencia del campo, por lo tanto, está atravesada por tensiones y conflictos, que se revelan tanto en las discusiones epistemológicas como en las sociopolíticas, respecto de las funciones de la escuela y los programas de formación, del carácter práctico o teórico del conocimiento educacional, y de la diferenciación de roles y funciones entre productores y consumidores de conocimiento, entre otros. Por ello, la diversidad de denominaciones antes señalada es la expresión del carácter híbrido del proceso de emergencia, tensionado entre la conformación de un campo científico y las demandas del campo profesional (Hofstetter y Schneuwly, 1999).

En la Argentina, la emergencia y expansión de la educación como campo disciplinar se produce en simultáneo con el proceso de conformación mundial antes descripto. Así, los inicios de la institucionalización en el ámbito universitario se encuentran vinculados a la creación de cátedras como la de Ciencias de la Educación (1896) en la entonces recientemente fundada Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Francisco Berra, Carlos Octavio Bunge y Horacio Rivarola ocuparían sucesivamente esta primera cátedra y compartirían la actividad docente con sus tareas de funcionarios burocráticos del sistema educativo: Berra sería primer director de escuelas de la provincia de Buenos Aires, mientras que Bunge y Rivarola ocuparían cargos en el Consejo Nacional de Educación.

Inscripta en la misma matriz de formación de profesores, la creación en 1905 de la Sección Pedagógica en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) –institución fundada ese mismo año– marca un punto de inflexión en la conformación del campo. El proyecto de universidad centrada en la ciencia que impulsó Joaquín V. González atravesaría el perfil de esta Sección, introduciendo la investigación experimental como parte de sus funciones. La nueva estructura académica se planteaba no solo la formación de docentes, sino que se proponía como un pequeño núcleo de producción de conocimientos a partir de «los trabajos de laboratorio que se reali[zaran] como guía o para confirmar principios inducidos de la propia investigación» (s/a, 1906: 26). Bajo la dirección de Víctor Mercante, la sección pedagógica se transformaría en 1914 en la Facultad de Ciencias de la Educación, marcando con ello un nuevo escalón en el proceso de institucionalización que se completaría con la creación de la carrera de Pedagogía y Ciencias Afines.

La figura de Víctor Mercante quizá sea la más representativa del llamado positivismo pedagógico universitario, que buscaría legitimar este nuevo campo de conocimiento por la vía de la cientifización. Ciertamente, la propuesta de una pedagogía científica condensaba los dos vectores del clima intelectual de la época: por un lado, el lugar central de la ciencia como dispositivo cognitivo para comprender el mundo; y, por otro, la voluntad de reforma social que acompañó la emergencia de la sociedad moderna. Como parte de un movimiento internacional, Mercante sería un ferviente impulsor de la Paidología –corriente de breve existencia–, que se planteaba unir Psicología y Pedagogía alrededor del «estudio del alumno», esto es, del niño en situación de aprendizaje escolar.

En la década de 1920, el positivismo pedagógico entró en crisis, producto de la pérdida de legitimidad de los saberes técnico-pedagógicos y del avance de las corrientes del espiritualismo pedagógico. No obstante, la expansión matricular y de las funciones administrativas de control y regulación del sistema educativo, que marcaron la consolidación del poder centralizado del Estado, institucionalizaron también una serie de rutinas y rituales que delinearón el perfil que asumió la burocracia educativa hasta comienzos de los años sesenta.

Las décadas siguientes estarían marcadas por la declinación de la cultura científica y la mayor influencia de la Iglesia católica en las políticas educativas, tendencias que relegarían a un lugar residual aquellos primeros intentos de cientifización de la educación como campo disciplinar en la Universidad. Durante este período tomaría preeminencia la formación clásica propia de las

Humanidades, que se manifestaría en el dominio de la Pedagogía como cuerpo de saberes educativos de corte filosófico-especulativo, hecho que postergaría el desarrollo de la investigación empírica hasta la segunda mitad del siglo XX.

La difusión de las ideologías del desarrollo, hacia fines de la década de 1950, renovó la confianza en la ciencia y en la racionalidad técnico-instrumental como medios de transformación social, lo que impulsaría un proceso de modernización estatal –creación de oficinas de planeamiento– y de modernización universitaria –institucionalización de las Ciencias Sociales, expansión de la investigación, reformas académicas, etc.–. En ese marco, se daría la transformación de los antiguos profesorado de Pedagogía en las «refundadas» carreras de Ciencias de la Educación –1954 en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), 1958 en la UBA, y 1959 en la UNLP–, cuyos planes de estudio expresarían una suerte de «cientificación híbrida» en la que convivirían los nuevos saberes –Sociología, Economía y Planeamiento– con la matriz generalista –filosófico-especulativa– que había instalado el espiritualismo pedagógico. Esta nueva configuración de las carreras no modificó su duración –cinco años–, pero, en el caso de la UBA, se introdujo un cambio sustancial en la titulación: la distinción entre el Profesorado –tradicionalmente ligado a la docencia– y la Licenciatura –orientada a la investigación y el trabajo profesional–. Si bien esta diferenciación recién se generalizaría en los años ochenta, la creación de carreras de Ciencias de la Educación en las universidades fundadas en la década de 1960 seguirían, con pocas diferencias, este rasgo de «cientificación híbrida» en sus planes de estudio.

La dictadura militar de 1976 marcó la desestructuración de los proyectos modernizadores y el comienzo de años signados por la represión y el oscurantismo. Con todo, este período también constituyó un momento de renovación conceptual impulsada por la reflexión de los intelectuales de la educación en el exilio externo e interno, quienes realizarían una profunda revisión crítica de la teoría y práctica educativa de la década anterior. En este marco, se inscriben la producción del Proyecto «Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe» (DEALC), la reflexión de los pedagogos y especialistas en México y la disidencia intelectual, dentro del país, de la «Universidad de las catacumbas». La reformulación de las relaciones entre educación y sociedad supuso el desplazamiento de la dicotomía reproducción/transformación hacia la noción de *autonomía relativa* del sistema educativo, así como también el concepto de *dimensión política* reemplazaría las visiones economicistas del vínculo entre educación y desarrollo. Estas innovaciones conceptuales fueron la base del paradigma socioeducativo que orientaría la nueva agenda de políticas educativas durante los años ochenta y noventa.

Las últimas tres décadas desde el retorno a la democracia se caracterizan por un proceso de reconfiguración del campo educativo, cuyas tendencias principales son: la expansión, pluralización y diferenciación de las agencias productoras de conocimiento (universidades públicas y privadas, centros de política y *think tanks*, organismos internacionales e intergubernamentales e institutos de formación docente); y el aumento de proyectos, investigaciones y producción académica –artículos, revistas y libros– en un contexto de persistencia de desigualdades en la distribución regional y de dificultad para consolidar un núcleo

profesional inserto en las redes de producción regional y mundial. Las reformas educativas –y de la educación superior, en particular– desarrolladas durante estas décadas introdujeron cambios en las carreras universitarias, tales como la diferenciación de titulación –Profesorado/Licenciatura–, la cuatrimestralidad de las materias y la expansión del posgrado, casi inexistente en anteriores períodos. Con todo, la matriz generalista, combinada con saberes especializados, seguirá predominando en los planes de estudios, en el marco de un creciente mercado profesional con ramificaciones en el Estado, el sector privado y las ONG.

REFERENCIAS

s/a

1906 «Sección Pedagógica», en *Revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, t. I, primera época, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.

Dussel, Inés

2014 «Victor Mercante y la producción de un discurso científico sobre la educación», en *Archivos de Ciencias de la Educación*, vol. 8, n° 8, FaHCE, UNLP, pp. 1-15.

Hofstetter, Rita y Schneuwly, Bernard

1999 *Le pari des sciences de l'éducation*, París, De Boeck Université.

2004 «Introduction Educational Sciences in Dynamic and Hybrid Institutionalization», en *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 40, n°s 5-6, pp. 569-589.

Narodowski, Mariano

1994 *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique.

Suasnábar, Claudio

2004 *Universidad e intelectuales: educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires, Manantial/Flacso.

2013 «La institucionalización de la educación como campo disciplinar: un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, n° 59, octubre-diciembre, pp. 1.281-1.304.

Suasnábar, Claudio y Palamidessi, Mariano I.

2007 «El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa», en *Historia de la Educación. Anuario*, n° 7, Buenos Aires. Disponible en: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v7/v7a02.pdf>> [fecha de consulta: 2 de noviembre de 2018].

Preceptor, maestro, docente

LUCÍA LIONETTI

LOS TÉRMINOS *PRECEPTOR*, *MAESTRO*, *DOCENTE*, aunque en sus significados no son exactamente iguales, han quedado asociados, a lo largo de la historia, al acto de enseñar. La figura del preceptor hunde sus raíces en los tiempos en que los sectores nobiliarios y clases acomodadas la contrataban para orientar e instruir a sus hijos. Pero también cumplían funciones en instituciones educativas como las escuelas: tal es el caso de la ciudad de Madrid en el siglo XVI. El preceptor era un bachiller o licenciado que accedía al puesto mediante una instancia de oposición pero, cuando escaseaban los opositores interesados, el consejal nombraba directamente a la persona que consideraba idónea. Los preceptores se obligaban a residir en la villa y a no abandonarla mientras durase el contrato.

En el transcurso del siglo XVIII, bajo los regímenes ilustrados, se extendió el brazo secularizador del Estado y, con ello, sus esfuerzos en favor de la extensión de la instrucción pública, con lo cual se exigieron nuevos requisitos para quienes cumplieran el cargo de instructores. En Austria aparece la primera escuela normal donde se formaron los primeros maestros laicos. Un cuarto de siglo más tarde, Joseph Lakanal propuso a la Convención francesa que decretara el establecimiento de una escuela normal (*école normale*) y procuró justificar este calificativo: «*Normal*, del latín *norma*, *regla*. Estas escuelas deben ser, en efecto, el tipo y la regla de todas las demás». La Convención adoptó el nombre por Decreto, que se difundió en Francia y otros Estados europeos, como Bélgica, España, Italia, Portugal y varios cantones de Suiza. Un siglo después, esa denominación se extendió en toda América. En los Estados Unidos, se emplearon indistintamente los nombres de *training school* y *normal school*, y en Latinoamérica se usó exclusivamente el segundo.

En el caso del Río de la Plata, tempranamente las autoridades se pronunciaron a favor de fomentar la instrucción pública para configurar el nuevo orden republicano y garantizar el pasaje de la condición de súbditos a ciudadanos. Eso llevó a cuestionar el monopolio de la formación de la infancia que había mantenido la Iglesia católica y a plantear un nuevo modelo de escolarización. El principal escollo para radicar esas escuelas fue la falta de fondos públicos —que en su mayor parte se destinaron, primero, a las guerras independentistas y, luego,

a los enfrentamientos internos—. Esa falta de fondos hizo que los primeros instructores tuvieran una situación laboral muy inestable. La mayoría de ellos era de origen extranjero y contaba con una escasa formación en escuelas conventuales, en escuelas dependientes de algunos cabildos o en casas particulares. Para ser maestro, era necesario dar constancia de la fe de bautismo y de la honradez y buena conducta. Además, se examinaba a los postulantes en el conocimiento de la caligrafía y ortografía castellana, de la doctrina cristiana y la aritmética (Bustamante Vismara, 2007). Para esta época, las denominaciones *preceptores* y *maestros* eran indistintas, aunque, en general, en los documentos aparecía la primera.

En el año 1820, tras la caída del gobierno central, el Partido del Orden implementó una serie de reformas en materia de instrucción pública. Una de las iniciativas promovidas por Bernardino Rivadavia fue la de disponer que las escuelas de primeras letras quedaran bajo la administración del director de Escuelas, para luego ser incorporadas a la Universidad de Buenos Aires. Otra medida fue quitar el manejo de las escuelas públicas de niñas y del Colegio de Huérfanos a la extinguida Hermandad de Caridad, para dejarlas bajo el control de la Sociedad de las Damas de la Beneficencia. También, con la introducción del sistema de Lancaster, se dio un especial impulso a la capacitación de preceptores y preceptoras. Ese método de enseñanza mutua fue bien acogido por los gobiernos latinoamericanos, que advertían una serie de ventajas, como la de promover una suerte de uniformidad en los procesos alfabetizadores que se llevaban adelante en la región. Al mismo tiempo, era poco oneroso y fomentaba el sentido de ciudadanía en los escolares que elegían a sus monitores. Al igual que el gobierno de la «feliz experiencia» de Buenos Aires, que pretendió centralizar la imposición del método en las escuelas dependientes de la Universidad, el resto de las provincias también realizó ingentes esfuerzos por difundirlo. Fueron muchas las dificultades que afrontó la aplicación de este sistema británico de instrucción, en parte debido a los cuestionamientos de quienes entendían —falsamente— que era un método de inspiración cuáquero. Así, los preceptores dispuestos a recibir la capacitación para ponerlo en práctica fueron pocos. En Buenos Aires se creó la primera Escuela Normal que formaría en el sistema de Lancaster, pero encontró muy poca recepción entre el elenco de instructores.

A pesar de esos inconvenientes, se consiguió un avance significativo en la radicación de escuelas y en la posibilidad de que algunas de estas experiencias pedagógicas fueran incorporadas a las aulas (Narodowski, 1994). Esos logros se vieron opacados frente a la inestabilidad política, producto de los enfrentamientos facciosos. Decrecieron las escuelas, incluso las que estaban bajo la administración de las Damas de la Beneficencia. Sí continuaron funcionando las escuelas particulares, muchas manejadas por mujeres instructoras.

Fue después de la caída de Rosas que, en la Provincia de Buenos Aires, Vicente López y su hijo Vicente Fidel —gobernador y ministro, respectivamente— decretaron, el 6 de abril de 1852, la creación de una escuela normal bajo la consigna de formar en una carrera que estimulara las aspiraciones de talento y patriotismo. Para el ministro, era lamentable el exclusivismo con que la juventud argentina acudía a las carreras de Abogacía y Medicina. En el Decreto se determinó que a

los alumnos graduados de la Escuela Normal se los denominaría «institutores» y tendrían la categoría de doctores en su ramo, acreditada por un diploma de capacidad. Por la función superior que les cabía ante la sociedad, se les debía brindar la importancia que merecían sus servicios, garantizándoles las comodidades compatibles con su misión. Así se conseguiría que el maestro llegara por el estímulo y el empeño a convertirse en un padre afectuoso e inteligente de los niños, de modo que el Estado podría realizar sus fines de justicia y progreso.

Sin embargo, fue la fundación de la Escuela Normal de Paraná la que cimentó la génesis de la tradición normalista en la Argentina. Aquella institución se convirtió en el modelo académico a seguir en cada escuela normalista que se creó en las ciudades del interior del país. Como centro de irradiación cultural (Fiorucci, 2014), esas escuelas formaron a los «apóstoles de la civilización» para la misión política de «educar a los futuros ciudadanos de la república». La monumental tarea no podía quedar librada a la subjetividad de personas individuales, sino que debía proveerse de un *corpus* de conocimiento específico que llevara a compartir una mentalidad profesional. El requisito formativo –que implicaba obtener una certificación a través del diploma normalista– posibilitaba la circulación de los profesionales en distintas escuelas del país, sin que sufriera alteraciones la función social desempeñada. La adquisición de ese saber pedagógico era la garantía para constituir un cuerpo homogéneo de maestros y maestras que aseguraran el proceso relativamente unificado de imposición cultural, más allá de la superposición de planes de estudio a la que se asistió a fines del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX. La capacitación del magisterio debía acompañarse con un marco legal que limitara el nombramiento de personas no tituladas. La palabra *profesión* implicaba una corporación de personas idóneas, por su educación, para un oficio particular, y debidamente autorizadas para ejercerlo, porque, de lo contrario –según aducían las autoridades educativas de entonces–, se menoscababa el rango social y la dignidad del magisterio.

La función del maestro se comparaba con la de un militar o sacerdote: una vocación que exigía una estricta formación profesional para ejercer la delicada tarea de educar. Por eso, el Estado nacional asumía el compromiso de formar al magisterio. Como se aseguraba, el respeto y consideración de la función y, a través de ella, de la persona del educador, permitía conquistar un puesto de honor y convertirse en un ejemplo de conducta. La carrera, revestida de ese discurso simbólico, tenía como correlato la obtención de un título habilitante. En definitiva, estas políticas consagraron al Magisterio Normal como el «símbolo de la escuela laica» (Ozouf y Ozouf, 1992). Estos profesionales, a partir de su función y de la disposición de un capital cultural, conectaron comunidades y sectores sociales distantes. La construcción de su perfil laboral hizo posible la generación de un «habitus» que fue transferido dentro de la institución formadora y reproducido por los propios agentes.

Si bien el esfuerzo compartido por el gobierno y algunos particulares llevó a que el número de establecimientos normalistas creciera considerablemente a fines del siglo XIX y en los albores del siglo XX, el proceso no estuvo exento de sobresaltos y avatares provocados por las permanentes reformulaciones de planes de estudio, la inestabilidad laboral de los educadores, las malas condiciones

de trabajo y los bajos sueldos. En efecto, la suerte de ese cuerpo de profesionales fue dispar. Algunos consiguieron formar parte de la red de altos funcionarios del Estado, convirtiéndose en la élite política e intelectual del movimiento pedagógico. Para la mayoría, sin embargo, la posibilidad concreta fue desempeñar su labor dentro del magisterio, situación que implicó cierto desencanto para quienes se habían fijado expectativas que distaban mucho de lo que la realidad ofrecía. Esa situación hizo que un temprano movimiento gremial levantara como banderas el reconocimiento de la formación profesional, mejores condiciones de trabajo y una remuneración acorde con la misión política que debía llevarse adelante.

La profesionalización del magisterio mostró sus alcances pero también sus límites. La élite profesional docente habría perdido la competencia librada con otras profesiones tradicionales por el dominio de la abstracción teórica y el control académico de la cuestión educativa. Esto, sumado a los magros salarios y a ciertas condiciones adversas en el desempeño de la labor, generó un progresivo alejamiento de los varones del plantel de aspirantes al magisterio normalista. Como fenómeno concomitante, en la Argentina se asistió a una temprana feminización del normalismo (Yannoulas, 1996; Morgade, 1997). Bajo el imperio de la sociedad patriarcal, la figura de la «segunda madre», en cuanto *partenaire* ideal del niño/niña que debía ser educado, fue oportuna en la medida en que – como adujo Sarmiento, entre otros – las mujeres reunían dos condiciones: eran obedientes y más baratas. Tal como han mostrado las valiosas investigaciones filiadas en las perspectivas analíticas de género, a pesar de los bajos salarios, la maternalización social que encarnaba el magisterio conllevaba una alta valoración social de las mujeres. La «carrera de honores» que permitía el ascenso de categoría dentro de un establecimiento se unía a que se trataba de un trabajo considerado decente para las jóvenes y ofrecía mejor salario que otros empleos feminizados a comienzos del siglo XX.

La ampliación y diversificación de la formación derivó en el surgimiento de institutos superiores, institutos terciarios y carreras universitarias que promovieron, en términos genéricos, la formación docente. En lo que respecta al magisterio, la formación ha sufrido varios avatares y cuestionamientos que marcan –según se estima– una progresiva pérdida de su investidura simbólica y de su profesionalidad. Así, para la década de 1940, los estudios de bachillerato y de magisterio pasaron a tener un ciclo básico común de tres años de duración y un ciclo superior de dos años diferenciado para cada orientación. Concretamente, para algunas voces normalistas, la reforma de plan de estudios que realizó el ministro Guillermo Rothe, en 1941, habría «asestado un golpe de muerte al normalismo». Estas condiciones y tendencias en la formación docente se mantuvieron hasta que, el 13 de diciembre 1968, por medio del Decreto Ley N° 18001, el presidente de facto Juan Carlos Onganía y el secretario de Cultura y Educación José M. Astigueta ordenaron suprimir el ciclo de magisterio en los planes de estudio del nivel medio de la enseñanza, a partir del período lectivo 1969 –cuando se cursaría por última vez el último año de dicho ciclo– (Rodríguez, 2018). Precisamente ese mismo año, se presentó un informe elaborado por el Consejo Nacional de Desarrollo, Educación, Recursos Humanos

y Desarrollo Económico Social (Conade) que incluyó un diagnóstico sobre la limitada formación del magisterio. Sobre la base de ese argumento, se promovió el traspaso de la formación de maestros/as del nivel medio al superior. Esas nuevas carreras de nivel terciario se denominaron *profesorados de enseñanza primaria y preprimaria*, y funcionaron anexos a las escuelas normales. Estas, por su parte, comenzaron a emitir títulos de bachiller con distintas orientaciones, entre ellas, la pedagógica.

Entre 1968 y 1974, se llevó a cabo la reforma del magisterio, con cambios curriculares y también en las denominaciones de los títulos que este ofrecía: Profesor de Nivel Elemental, Maestro Normal y Profesor para la Enseñanza Primaria. La única pauta común que se mantuvo fue la conceptualización de que los estudios docentes debían ser de tipo superior. En 1993, con la Ley Federal de Educación N° 24195, si bien se estipuló que toda la formación docente pertenecía al nivel superior, se hizo evidente su heterogeneidad y desarticulación. La Ley de Educación Nacional, sancionada en diciembre de 2006, derogó la Ley Federal de Educación, en el marco de las críticas a las políticas implementadas en la década de 1990. Entre 2003 y 2006 fueron sancionadas seis leyes relacionadas con la educación, con el objetivo de dar una nueva centralidad al Estado Nacional y promover la educación técnico profesional y la mejora de las condiciones salariales docentes. En cuanto a la formación docente, se dispuso una duración de cuatro años para las carreras de profesorado para el nivel inicial y primario. También fue creado el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), como organismo responsable de la planificación y ejecución de políticas de formación y capacitación docente. En el año 2007, se aprobó el Plan Nacional de Formación Docente y se formularon, al mismo tiempo, tres documentos que dispusieron la organización general de las carreras de formación docente y las funciones de los institutos formadores. Se definió a la formación docente como un proceso permanente y se establecieron Lineamientos Curriculares Nacionales como marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y de las prácticas de formación docente inicial, incluyendo a las carreras dictadas en las universidades. De modo muy resumido, puede concluirse que se retomó la iniciativa de la década de 1990, en tanto la política curricular pasa por distintas instancias: a nivel nacional se producen los documentos –acordados federalmente– para que luego las jurisdicciones elaboren los diseños curriculares y las instituciones formadoras definan propuestas locales que incluyan, articulen y amplíen los niveles anteriores (Marzoa, Rodríguez y Schoo, 2011). Las continuidades y discontinuidades en las políticas de formación docente, sumadas a las críticas y reformulaciones pedagógicas de los últimos cincuenta años, minaron los cimientos de una tradición: la del magisterio normal.

REFERENCIAS

Bustamante Vismara, José

2007 «Buscando los maestros perdidos (campana de Buenos Aires, 1800-1860)», en *Historia de la Educación. Anuario*, n° 8, Buenos Aires, pp. 217-239.

Fiorucci, Flavia

- 2014 «Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)», en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. II, n° 3, pp. 25-45.

Marzoa, Karina; Rodríguez, Martha y Schoo, Susana

- 2011 *Dos décadas de reformas educativas. El impacto de los ciclos de reformas en las políticas de formación docente de dos jurisdicciones*, en IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación «¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva Agenda», Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Disponible en: <<http://www.saece.com.ar/docs/congreso4/trab17.pdf>> [fecha de consulta: 14 de marzo de 2019].

Morgade, Graciela (comp.)

- 1997 *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina (1870-1930)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Narodowski, Mariano

- 1994 «La expansión lancasteriana en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires», en *Anuario IEHS*, n° 9, Tandil, pp. 255-277.

Ozouf, Jacques y Ozouf, Mona

- 1992 *La République des Instituteurs*, París, Gallimard.

Rodríguez, Laura G.

- 2018 «Cien años de normalismo (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación docente» (material inédito).

Yannoulas, Silvia C.

- 1996 *Educación: ¿Una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*, Buenos Aires, Kapelusz.

Prensa

SILVIA FINOCCHIO

A LO LARGO DEL SIGLO XIX, la edición de publicaciones periódicas se extendió y convirtió en una moda por varios factores: el avance de las técnicas gráficas, el aumento de la población lectora, el alto costo de los libros y la posibilidad de brindar una amplia gama de información. Desde entonces, la prensa se volvió emblemática de la vida moderna por la variedad de información que ofrecía, por la frecuencia habitual con la que aparecía, por el escaso tiempo que suponía su lectura y porque divulgaba nuevas ideas y sensibilidades. La prensa educativa refiere al mundo de las publicaciones periódicas especializadas y su importancia radica en el papel que cumplió en el acompañamiento de la formación, consolidación y reforma de los sistemas educativos modernos. En el impulso de su estudio, fueron referencias importantes las investigaciones de Maurits De Vroede (1973-1987), en Bélgica; de Pierre Ognier (1983), en Francia; de Pierre Caspard (1981-1991) y Pénélope Caspard-Karydis (2000-2005), en Francia; de António Nóvoa (1993), en Portugal; y de Denice Barbara Catani (1989), en Brasil; quienes pusieron de relieve la amplia gama de temas y cuestiones tratados por las publicaciones periódicas en sus respectivos países.

El estudio de la prensa permite superar la escisión, frecuente en la investigación, entre la teoría y la práctica, así como entre aquello que se dice y lo que efectivamente se hace. Según Pierre Caspard (1997), en un mundo de certezas y regulaciones como el de la educación, las revistas educativas permiten reconocer las incertezas que encuentran los docentes a cada paso y percibir las orientaciones que estos buscan a partir de la lectura de guías autorizadas. Desde el punto de vista de Nóvoa (1993), los estudios sobre la prensa educacional constituyen un intento por aprehender discursos que se sitúan entre el nivel macro de los sistemas educativos y el micro de las experiencias escolares concretas, y que conjugan tradiciones pedagógicas, dilemas del presente educativo y anhelos de futuro para la educación.

La importancia de la prensa educativa en la Argentina fue puesta de manifiesto a partir de la conformación de un mapa que permitió reconocer su amplitud y diversidad (Finocchio, 2009). Dentro de ese mapa, un grupo importante está conformado por publicaciones sobre el sistema educativo y las instituciones

escolares, que comprende desde revistas oficiales del Estado nacional y de los Estados provinciales hasta de las propias instituciones educativas. Entre ellas, ocupa un lugar destacado *El Monitor de la Educación Común*, órgano oficial del Consejo Nacional de Educación –según lo estipulaba la Ley N° 1420– que se publicó entre 1881 y 1976, con algunas pocas interrupciones. Posteriormente, entre 1987 y 1989, el Ministerio de Educación y Cultura editó *Espacio Público* y, entre 1996 y 1999, *Zona Educativa*. Desde el año 2000, el Ministerio volvió a editar su revista, retomando el nombre de *El Monitor de la Educación*. A lo largo de ciento treinta años, el Estado nacional ha mantenido un papel muy activo en la producción de su propia prensa educativa. Por su parte, las publicaciones periódicas de las provincias tienen una larga historia que se remonta a mediados del siglo XIX y continúa vigente. La Provincia de Buenos Aires cuenta con una revista pionera en el campo de la educación, ya que entre 1858 y 1875 se publicaron los *Anales de la Educación Común*, órgano de difusión de las políticas educativas a través del cual el propio Sarmiento promovió la reflexión sobre la importancia de la educación primaria pública y difundió los principios que venían impulsando la edificación del sistema educativo. Bajo la órbita de la Dirección General de Escuelas, creada en 1875, se publicó *La Educación Común en la Provincia de Buenos Aires* (1876-1881), *Revista de Educación* (1881-1893), *Boletín de Enseñanza y Administración Escolar* (1895-1916), *Revista de Educación* (1916-1976), *Revista de Educación y Cultura* (1976-1992) y, en 2005, se reinició la edición de la revista con el nombre original, *Anales de la Educación Común*.

Otro amplio conjunto es el de las de revistas destinadas a los docentes y la enseñanza. Este es el grupo más numeroso y en él suelen encontrarse revistas de instituciones de formación docente que recuperan y recrean su historia; de asociaciones y gremios docentes encargadas de la divulgación de sus principios y orientaciones; de docentes o grupos de docentes que encaran como iniciativa individual o colectiva la redacción de una publicación periódica; y de editoriales de textos educativos y medios de comunicación destinadas a guiar la enseñanza u ofrecer materiales para el quehacer diario en el aula. En este grupo, entre cientos de publicaciones, se destaca la revista *La Obra*, publicada desde 1921 hasta 2011 (tras noventa años de existencia). Fue una iniciativa de maestros partidarios del escolanovismo, que se apoyaban en reconocidos pedagogos para hacer llegar sus ideas y promover el debate entre el conjunto de los maestros.

Otros tipos de publicaciones son las que refieren a un tipo particular de educación, por ejemplo, religiosa, técnica, intercultural, etc.; periódicos destinados al apoyo y la inclusión educativa de niños y jóvenes, adultos no escolarizados, personas con discapacidades, quienes viven en contextos de pobreza, entre otros; revistas de educación destinadas a la recreación, la promoción cultural y la formación laboral; publicaciones del campo de la Pedagogía o de las Ciencias de la Educación centradas en el debate de ideas pedagógicas o teorías educativas, en la innovación o en los métodos y medios para la enseñanza; y, finalmente, publicaciones de los escolares, colegiales y estudiantes de los diferentes niveles del sistema educativo. Como se observa, se trata de un universo que proviene de muy diversas canteras y apunta a diferentes realizaciones en el campo de la educación.

REFERENCIAS

Caspard, Pierre

- 1997 «Imprensa pedagógica e formação contínua de professores primários (1815-1939)», en Catani, Denice B. y Camara Bastos, Maria Helena (orgs.), *Educação em Revista. A Imprensa Periódica e a História da Educação*, San Pablo, Escrituras Editora, pp. 33-46.

Caspard, Pierre (dir.)

- 1981-1991 *La presse d'éducation et d'enseignement, XVIII siècle-1940: répertoire analytique*, 4 t., París, Institut National de Recherche Pédagogique-Éditions du CNRS.

Caspard-Karydis, Pénélope (dir.)

- 2000-2005 *La presse d'éducation et d'enseignement, 1941-1990: répertoire analytique*, 4 t., París-Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique.

Catani, Denice Barbara

- 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, San Pablo.

De Vroede, Maurits (dir.)

- 1973-1987 *Bijdragen tot de Geschiedenis van het Pedagogisch leven in België in de 19de en 20ste eeuw*, Gante-Lovaina, Rijksuniversiteit te Gent-Université Catholique de Louvain.

Finocchio, Silvia

- 2009 *La escuela en la historia argentina*, Buenos Aires, Edhasa.

Nóvoa, António

- 1993 *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório analítico (séculos XIX-XX)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Ognier, Pierre

- 1984 «L'idéologie des fondateurs et des administrateurs de l'école républicaine à travers la *Revue Pédagogique* de 1878 à 1900», en *Revue Française de Pédagogie*, nº 66, pp. 7-14.

Psicología

SEBASTIÁN M. BENÍTEZ

DESDE LA PROMULGACIÓN de la Ley N° 1420 de Educación Común en 1884, la escolarización de la población se convirtió en una de las políticas prioritarias del Estado argentino. La construcción de escuelas a lo largo del territorio promovida por la ley y el crecimiento de las vías de comunicación en los territorios nacionales fueron una de las mayores apuestas del Estado para resolver los problemas derivados de las nuevas configuraciones poblacionales. Estos proyectos se sostuvieron a partir de un objetivo mayor: la homogeneización cultural mediante la educación de los niños era necesaria para lidiar con los problemas ligados a la inmigración y a la cuestión indígena.

En función de este proyecto, a principios del siglo XX pueden ubicarse los primeros desarrollos de la Psicología en la Argentina. Aunque su profesionalización en el país no fue hasta la década de 1960, puede encontrarse una profusa utilización de los saberes psicológicos a partir la articulación con otros campos del saber. Entre los más importantes se cuentan la Medicina –encarnada en figuras como José Ingenieros y Horacio Piñero–, la Educación –Rodolfo Senet y Víctor Mercante– y la Criminología –Francisco de Veyga y Carlos de Arenaza–. Además de los primeros cursos de Psicología en el ámbito académico, en 1896 se formaron laboratorios de estudio psicofisiológico a partir de la creación de la carrera de Filosofía y Letras en la Universidad de Buenos Aires (UBA). El objeto de estudio de estos saberes, siguiendo el modelo alemán del laboratorio psicológico propio de fines del siglo XIX, fue el hombre adulto «normal» y sus manifestaciones psicofísicas. Otro foco de desarrollo de la Psicología se dio con la creación del Instituto Nacional del Profesorado Secundario y de la Sección Pedagógica en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), en 1906, donde el niño en edad escolar fue el objeto de indagación privilegiado. En 1908, se creó la Sociedad de Psicología de Buenos Aires, cuyo rol fue central tanto en términos disciplinares como políticos (Klappenbach, 2006). Estas instituciones, junto con el Consejo Nacional de Educación, tuvieron publicaciones de alcance nacional que se propusieron intervenir sobre los ámbitos de desarrollo y producción de la Psicología. De este modo, *El Monitor de la Educación Común*, los *Anales de Psicología de la Sociedad de Psicología*, la revista *Archivos*

de Pedagogía y Ciencias Afines, fundada por Víctor Mercante, y su continuación, *Archivos de Ciencias de la Educación*, la *Revista de Filosofía, Cultura, Ciencia y Educación*, fundada en 1915 por José Ingenieros, entre otras, se ocuparon de difundir y discutir los modos de conceptualizar los procesos psicológicos y su impacto en las prácticas educativas, médicas y criminológicas.

El campo de la psicología pedagógica proveyó los contenidos formales para la construcción de la identidad del niño «normal», identificándolo con la figura del escolar. Por un lado, se ocupaba de los procesos psicológicos de los niños para poder dar cuenta de sus características universales; por el otro, utilizaba esos saberes para intervenir en el campo educativo. Esta conjunción fue la base que pretendió sostener científicamente un proceso de homogeneización de las identidades de las nuevas generaciones, en función del mantenimiento del control social y el orden público.

La producción de saberes psicológico-pedagógicos se fundamentó en su conceptualización dentro de las Ciencias Naturales. Si estudiar al hombre implicaba basarse en sus características universales en relación con un medio determinado, la perspectiva evolucionista del desarrollo constituyó un modelo sobre cómo pensar los procesos sociales. A partir de la inclusión de la dimensión temporal de las funciones psicológicas, los conflictos sociopolíticos fueron interpretados como manifestaciones patógenas de un proceso evolutivo sujeto a la intervención de los especialistas –pedagogos, médicos y juristas–. En ese sentido, la verificación empírica de los postulados de la Psicología fue central para su organización y legitimación en tanto le permitía erigirse como una ciencia que le diera sostén a las acciones de los educadores, a partir de un conocimiento sobre el niño. Las intervenciones sociales se basaron en la utilización de un lenguaje científicista-naturalista, y este discurso funcionó como un modo de legitimar el desarrollo de la Psicología y la aplicación pedagógica de esos saberes en relación con un proyecto civilizatorio más amplio. En una lectura proveniente del evolucionismo neolamarckiano, era de gran importancia la interacción entre el desarrollo madurativo de las funciones psíquicas –y de su sustrato biológico–, la transmisión hereditaria y el registro de lo individual (Talak, 2014 y 2016).

El niño era pensado como una categoría maleable en función de un patrón determinado de desarrollo, tanto individual como político y social. Las posibilidades brindadas por su plasticidad no solo permitieron la injerencia de los expertos en el ámbito familiar, sino también, fundamentalmente, en la escuela. Las tesis recapitulacionistas de Ernst Haeckel –vale decir, la replicación de las etapas de la evolución de la especie en el desarrollo individual del niño– fueron el modelo para debatir sobre la naturaleza del niño y de la sociedad. Junto con estas ideas, y a partir de lecturas más amplias, como la del utilitarismo de Herbert Spencer o la de la psicología del desarrollo de James M. Baldwin, los intelectuales locales participaron del debate respecto de cuál era la «naturaleza infantil»: si se trataba de pequeños salvajes que debían ser domesticados; si, por el contrario, eran inocentes criaturas que debían ser orientadas para un buen desarrollo; si se trataba de sujetos peligrosos, o en peligro; si debían ser educados a partir del libre curso de sus etapas evolutivas; o si era la educación la que permitía un «mejor» desarrollo (Carli, 2005).

Luego de 1915, la producción de conocimiento en Psicología fue incorporando las ideas de autores más cercanos a la Filosofía y a las primeras lecturas del Psicoanálisis. Así se complejizaron las tesis sobre el desarrollo infantil, aunque el debate respecto de la educabilidad de los niños siguió siendo el tópico a partir del cual se organizaron las relaciones entre Psicología y Educación.

La implementación de los test mentales, más allá de unas primeras versiones basadas en la craneometría, se llevó a cabo de modo más profuso a partir de las décadas de 1920 y 1930. La medición de las capacidades individuales tuvo, también, una dimensión política, dado que implicaba también un proceso de evaluación del propio sistema educativo. Ya en la década de 1930, si bien la utilización de test mentales seguía siendo habitual, comenzó a cobrar mayor importancia su uso en el ámbito médico. De ese modo, el problema de la educabilidad quedó subsumido al diagnóstico psiquiátrico-pedagógico.

Por otra parte, el ámbito laboral también fue objeto de estos saberes. Sin embargo, su desarrollo fue posterior, cuando la educación de nivel medio comenzó a expandirse de modo vertiginoso a partir de las políticas de ascenso social del peronismo, dando lugar a un nuevo nicho de crecimiento de la Psicología: la psicotecnia y la orientación profesional, ambas de importancia para un proyecto de división *racional* del mercado laboral (Dagfal, 2009).

Paralelamente, y a partir de la creación en 1942 de la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA), comenzaron a darse discusiones respecto del rol del psiquiatra, de la utilización del psicoanálisis para el tratamiento de pacientes adultos y también, aunque de modo más acotado, de la apertura del campo a intervenciones sobre los niños. Esto llevó a la organización, en 1954, del Primer Congreso Argentino de Psicología en Tucumán, y posteriormente a la creación de las primeras carreras de Psicología en la Universidad del Litoral (1956), la UBA (1957) y la UNLP (1958); puntapié inicial para los debates acerca del rol del psicólogo y su injerencia en los ámbitos con los cuales venía interactuando desde principios de siglo.

La formación de los primeros psicólogos fue ecléctica: junto con los desarrollos de la Filosofía y la Psicología experimental, también se tenían en cuenta las ideas de la psiquiatría dinámica y del paradigma de la salud mental. Este paradigma sostenía una concepción de bienestar que no se alcanzaba solo con la intervención individual, sino que debía tener en cuenta aspectos relacionales e institucionales. En ese sentido, la idea de *salud mental* era inescindible del papel de la sociedad como causante del malestar individual. Del mismo modo, se entendía que la enfermedad mental era causada por una sociedad *enferma* que había que transformar, lo que ampliaba considerablemente el campo de intervenciones posibles para los médicos, los psicólogos y otros agentes de la salud. El aspecto social era lo que diferenciaba claramente a los médicos de los psicólogos, lo que les daba a estos un perfil ligado a la profilaxis social de las enfermedades mentales.

En el ámbito educacional, la inserción de los nóveles psicólogos debía adoptar una perspectiva biopsicosocial, lo cual implicaba la intervención sobre múltiples áreas: los profesionales se ocuparían de la orientación vocacional y educacional de los alumnos, así como de la selección de las herramientas pedagógicas pertinentes

para promover el aprendizaje (Monasterio *et al.*, 1961). Se diferenciaba, entonces, del médico escolar, cuyo trabajo seguía siendo el diagnóstico y tratamiento a partir del modelo del déficit que había primado en las conceptualizaciones de los comienzos de la Psiquiatría infantil de nuestro país.

Así, los psicólogos en el ámbito educacional se ocuparon de temáticas como la alfabetización de los niños, los trastornos ligados al aprendizaje y la interacción entre métodos de enseñanza y posibilidades de aprendizaje de contenidos específicos. Ya en las décadas de 1950 y 1960, la psicología del desarrollo de Henri Wallon y los debates entre Jean Piaget y Lev Vygotski tuvieron gran relevancia para el establecimiento de las relaciones entre psicología y educación (García, 2016). Asimismo, se retomaron las ideas de la psicología del desarrollo como modelo de progresión de los aprendizajes escolares y de interacción social en la escuela. Este campo de intersección de saberes fue incorporando también los aportes de la psicología institucional, entre los que se destacaban el rol de la escuela y de las relaciones sociales entre alumnos, docentes y familias. En ese sentido, el perfil del psicólogo dedicado a la educación siguió siendo mixto y con injerencias en un campo con límites difusos: por un lado, producía conocimiento sobre los sujetos que participaban de los procesos de enseñanza-aprendizaje; por el otro, intervenía sobre el ámbito educativo, teniendo en cuenta el carácter tecnológico-aplicado de los saberes psicológicos.

REFERENCIAS

Carli, Sandra

2005 *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina (1880-1955)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Dagfal, Alejandro

2009 *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*, Buenos Aires, Paidós.

García, Luciano N.

2016 «Versiones tempranas de Vygotski: su recepción en la Argentina (1935-1974)», en Yasnitsky, Anton; van der Veer, René; Aguilar, Efraín y García, Luciano N. (eds.), *Vygotski revisitado. Una historia crítica de su contexto y legado*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Klappenbach, Hugo

2006 «Periodización de la Psicología en la Argentina», en *Revista de Historia de la Psicología*, vol. 27, n° 1, pp. 109-164.

Monasterio, Fernanda *et al.*

1961 «Formación y función del psicólogo», en *Humanidades*, n° 38, pp. 258-266.

Talak, Ana María

2014 «El desarrollo psicológico entre la naturaleza, la cultura y la política (1900-1920)», en García, Luciano N.; Macchioli, Florencia A. y Talak, Ana María (eds.),

Psicología, niño y familia en la Argentina 1900-1970. Perspectivas históricas y cruces disciplinares, Buenos Aires, Biblos.

- 2016 «La Psicología en la construcción de ciudadanía en la Argentina (1900-1920): conocimientos, tecnologías y valores», en *Revista de Historia de la Psicología*, vol. 37, n° 1, pp. 16-22.

Reforma escolar

JUAN PABLO ABRATTE

LAS REFORMAS EDUCATIVAS SON concebidas por la bibliografía como regulaciones sociales. En buena medida, tanto la investigación histórica como los estudios de la política educativa han mostrado cómo en los procesos de reforma intervienen múltiples agentes –dotados de estrategias, tácticas, discursos y prácticas– que promueven u obturan los procesos de cambio propuestos, y producen, además, traducciones y resignificaciones en distintos planos del espacio social. En este sentido, es preciso diferenciar las reformas que se gestan en el espacio de la administración estatal de las que provienen de movimientos sociales, políticos o pedagógicos más amplios.

En la historia educacional argentina, las reformas se propusieron tempranamente: en muchos casos, en las primeras décadas del siglo XX, a poco de que el sistema escolar estuviese estructurado y consolidado. Las primeras propuestas de reforma, desplegadas en ámbitos legislativos y gestadas por los sectores dirigentes, se orientaron a modificar el sistema escolar –en particular la enseñanza secundaria, con el propósito de articularla con el mundo del trabajo– en el marco de procesos de industrialización incipiente. Paralelamente, desde posiciones pedagógicas democráticas, se postulaban propuestas y experiencias dirigidas a sectores sociales tradicionalmente excluidos del sistema educativo hegemónico, en las que predominaron posiciones tendientes a formar sujetos autónomos y que cuestionaron los modos de transmisión del conocimiento escolar y sus funciones de dominación y control. En ese sentido, la reforma escolar propuso reformular la estructura tradicional del sistema educativo argentino, aunque desde posiciones ideológicas, políticas y pedagógicas muchas veces antagónicas.

Una de las primeras fue la Reforma Saavedra Lamas. En 1916 se aprobó el Plan de Reformas Orgánicas de la Enseñanza Pública elaborado por el ministro de Instrucción Pública Carlos Saavedra Lamas. La propuesta se inspiraba en los desarrollos teóricos de Víctor Mercante, un egresado de la Escuela Normal de Paraná, de clara influencia positivista y biologicista. La reforma se orientaba a modificar la estructura del sistema educativo nacional, a la vez que a dotarlo de una regulación integral. Además, entendía a la pubertad como una etapa evolutiva caracterizada por una crisis orgánica. Esta requería de propuestas educativas

activas, que modificaran el carácter enciclopedista y abstracto de la enseñanza secundaria para habilitar una formación práctica y utilitaria que promoviera una «disciplina manual» y sembrara, en el espíritu, el «amor al taller».

La reforma estructuraba el sistema en una enseñanza primaria (concreta, elemental, obligatoria y gratuita) de cuatro años de duración; una Escuela Intermedia (con una parte teórica y otra profesional técnica) de tres años de duración y, posteriormente, la Escuela Media (con sus diversas modalidades) y Superior. En la perspectiva de Saavedra Lamas, la inclusión de un nivel intermedio permitía, por una parte, certificar los estudios de los sectores sociales más desfavorecidos, que en ese momento abandonaban la primaria en el cuarto grado, ampliando además sus alcances mediante una formación práctica que articulara más directamente con las necesidades del proceso de industrialización incipiente, a la vez que incorporaba una orientación práctica para los sectores medios y altos que terminaban la escolaridad primaria y se orientaban mayoritariamente hacia el bachillerato humanista-enciclopedista. Desde una concepción en la que la pedagogía estaba determinada fuertemente por condicionantes biológicos (especialmente la raza), la reforma incorporaba una formación práctica en el sistema educativo tradicional, pero lo hacía desde una perspectiva que enfatizaba el control social (es decir, la sublimación y/o represión de los instintos no deseables en el adolescente, tendiendo además a establecer y legitimar circuitos de diferenciación entre diversos sectores sociales). La reforma fue derogada en 1916 y solo llegó a implementarse durante algunos meses. Su escasa duración impide un análisis de sus posibles efectos políticos, sociales y culturales; sin embargo, la mayoría de los estudios coinciden en caracterizar el componente autoritario de la propuesta y sus efectos de clasificación de los sujetos educacionales.

Otra acepción de *reforma* puede asociarse a los cambios filiados a la Reforma universitaria. En Córdoba se conformó un núcleo intelectual y político que, con el transcurso de las décadas, propuso un vasto movimiento de reforma cultural y educativa que pretendió extender el ideario reformista al sistema educacional en su conjunto. Con influencias espiritualistas y escolanovistas, este núcleo desarrolló una serie de alternativas pedagógicas que incluyeron propuestas legislativas, creación de instituciones educacionales y culturales, y producciones académicas e intelectuales inscriptas en un discurso de profundo sentido crítico respecto al modelo escolar hegemónico y a sus vínculos con el proyecto civilizatorio estatal. Este movimiento tuvo como exponentes centrales a Saúl Taborda, Antonio Sobral y Luz Vieira Méndez, e hizo confluir a diversos sectores políticos, académicos y gremiales en torno a sus propuestas renovadoras, aunque ellas fueron fuertemente combatidas por el integrismo católico, articulado luego con el peronismo. Sus propuestas se orientaron a la regionalización de los contenidos, la participación de los docentes en las definiciones curriculares, la inclusión del arte y el impulso de la creatividad en la enseñanza, la coeducación, y el desarrollo de actividades deportivas y culturales para los adolescentes. También impulsaron la revisión del normalismo para la formación de maestros de nivel superior con un sólido perfil académico y, a su vez, con una formación crítica. De esta manera, tuvo lugar una de las experiencias más significativas de reforma escolar, tanto en su dimensión teórica como práctica.

A la idea de reforma también pueden asociarse algunas experiencias vinculadas al movimiento escolanovista —especialmente a partir de la década de 1920—. Entre estas se destacan las de las hermanas Olga y Leticia Cossettini, la de Luis Iglesias, Florencia Fossatti, Celia Ortiz de Montoya, José Razzano, Clotilde Guillén de Razzano y Rosa Ziperovich. Más allá de las diferencias ideológicas y pedagógicas de sus representantes, estas experiencias tuvieron algunos ejes fundamentales: subrayar el lugar activo del niño y el adolescente en las propuestas de enseñanza, la crítica al enciclopedismo y a los modos tradicionales de transmisión de conocimiento, y el desarrollo de propuestas orientadas a vincular la educación y la vida. También se enfocaron en el desarrollo de actividades al aire libre y de espacios de experimentación con la naturaleza y el medio social —en sectores populares tanto rurales como urbanos—, y en el reposicionamiento de las actividades artísticas y culturales como parte central de la actividad escolar. Al mismo tiempo promovieron el trabajo con la comunidad, dieron impulso a la creación de bibliotecas populares, talleres y experiencias de vinculación con espacios sociales más amplios. El alcance de este movimiento en los procesos de reforma escolar ha sido generalmente opacado por la historiografía educativa tradicional. Por otra parte, su impacto se redujo a experiencias institucionales aisladas —muchas veces resistidas por la administración educativa estatal y por los sectores conservadores—. Si bien es innegable que estas experiencias fueron sofocadas en el ámbito oficial, diversas investigaciones han demostrado cómo los principales representantes de este movimiento construyeron redes de interconexión entre las instituciones, así como espacios de reflexión —revistas, conferencias, publicaciones en boletines, etc.— que expandieron los alcances de sus experiencias.

Durante el peronismo (1945-1955), se produjeron una serie de reformas en el sistema educativo nacional. Sus principales lineamientos se concentraron en la ampliación del acceso al sistema educativo de sectores populares, tradicionalmente excluidos de la oferta educativa hegemónica. El desarrollo de un circuito educacional de formación técnica, especialmente en el nivel secundario y en la Universidad Obrera, junto con estrategias menos formalizadas de educación para el trabajo —misiones monotécnicas, educación de adultos, mujeres y trabajadores—, constituyó un dispositivo de reforma del sistema que, sin modificar la estructura hegemónica orientada a sectores medios y altos —educación primaria, bachilleratos y universidades nacionales—, desarrolló una oferta específica para sectores populares. Un aspecto central de estas propuestas fue la inclusión de contenidos vinculados no solo a la formación técnica y al desarrollo de conocimientos y habilidades para el mundo del trabajo —en un contexto de industrialización sustitutiva, tendencia al pleno empleo y regulación estatal de la economía—, sino también a la formación de los trabajadores como sujetos políticos (derechos laborales y gremiales, transmisión de contenidos doctrinarios del justicialismo, etc.). Se ha señalado que los intentos de incidir en el sistema educativo hegemónico, con la incorporación del trabajo como concepto y como elemento curricular, no pudieron reconfigurar el tronco central del sistema (educación primaria y media clásica). De todos modos, las propuestas del peronismo —tanto las reguladas desde el ámbito educativo como las que se proponían desde el Ministerio de Trabajo y la Comisión Nacional de Aprendizaje-

je y Orientación Profesional (CNAOP)– constituyeron reformas de envergadura tendientes a la inclusión de sectores populares, a la vez que a dar respuestas a demandas educacionales de dichos sujetos político-pedagógicos.

Durante el gobierno del general Juan C. Onganía, se presentó el anteproyecto de Ley Orgánica de Educación del ministro José M. Astigueta; una reforma educativa tendiente a reconfigurar el sistema educativo en un nivel preelemental –obligatorio– de dos años de duración, un nivel elemental –obligatorio– de cinco años de duración, un nivel intermedio –obligatorio– de tres o cuatro años de duración, y unos niveles medio y superior –no obligatorios–. En un contexto autoritario, que combinó elementos desarrollistas con ideologías conservadoras de corte nacionalista católico, la reforma se orientaba a articular el sistema educativo con las demandas del mundo del trabajo, incorporando además elementos tecnocráticos junto con aportes de la Psicopedagogía y la Sociología funcionalistas, así como componentes religiosos y morales propios de la tradición católica. En términos de política educativa, la reforma propendió a la transferencia de las escuelas nacionales de nivel inicial y primario, creó el Consejo Federal de Educación, equiparó la educación pública y la privada –con una perspectiva claramente subsidiarista– y tercerizó la formación docente, hasta el momento concentrada en las Escuelas Normales como modalidad del nivel medio. Estas medidas se desarrollaron entre 1968 y 1972 y fueron ampliamente resistidas por los movimientos gremiales docentes, que impidieron su implementación a nivel nacional. La reforma solo pudo llevarse a cabo parcialmente en algunas provincias y con altos grados de heterogeneidad en su desarrollo.

En los años noventa, en el marco de procesos de ajuste estructural y reforma del Estado –con fuerte incidencia de organismos internacionales de financiamiento– y en un escenario de hegemonía neoliberal en toda América Latina, se desarrolló una reforma educativa de envergadura. El proceso se inició con la transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias, que generó condiciones para la sanción de nuevos marcos regulatorios. La sanción de la Ley Federal de Educación dispuso un nuevo ordenamiento para el sistema educativo: educación inicial –obligatoria para niños de cinco años de edad–, educación general básica –obligatoria y de nueve años de duración–, educación polimodal –no obligatoria y de tres años de duración– y educación superior. La nueva estructura pretendió ampliar la duración de la escolaridad obligatoria, extendiéndola a diez años, y reconfigurar la organización del sistema educativo argentino. En cuanto al gobierno de la educación, la ley estableció que el Consejo Federal de Cultura y Educación fuese un ámbito federal para la concertación de políticas educativas, con representación de las jurisdicciones y del sistema universitario. Su función era acordar criterios referidos a la adecuación progresiva de las estructuras educativas provinciales y la gradualidad de su implementación, la formación y actualización docente, y las transformaciones curriculares (Contenidos Básicos Comunes) para los distintos ciclos.

En cuanto a la formación de los docentes, la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua concentró en el nivel nacional buena parte de las políticas. Además, se diseñó un Sistema de Evaluación de la Calidad Educativa y un Sistema Nacional de Información Educativa mediante los cuales se efectuaron

operativos anuales destinados a la medición de los logros de los alumnos en distintas áreas del currículum, se desarrollaron procesos de acreditación de instituciones de nivel superior, se produjo información estadística sobre la totalidad de las instituciones educativas y se elaboraron documentos, publicaciones y materiales de difusión distribuidos en forma masiva a los centros educativos. La legislación no solo operó como nuevo marco regulatorio para el sistema, sino que además tuvo un fuerte carácter programático: la norma se constituyó en un programa de reforma que intentó, inicialmente, recentralizar buena parte de las políticas y generó espacios de concertación de escasa eficacia. Una clave para comprender los obstáculos en el proceso de reforma es el desplazamiento de una lógica política a una lógica tecnocrática. Por otra parte, los cambios estructurales diseñados se implementaron de modo heterogéneo en cada jurisdicción e, incluso, al interior de una misma provincia, entre instituciones públicas y privadas; urbanas y rurales. Así, se produjo una mayor fragmentación del sistema y el Estado nacional fue perdiendo su capacidad de regulación, en la medida en que las sucesivas crisis económicas, políticas y sociales dificultaron la implementación efectiva de la reforma. Hacia finales de la década, y tras la asunción de Fernando de la Rúa como presidente, las modalidades de implementación de la reforma fueron ganando cada vez mayor autonomía en cada provincia hasta llegar a una profunda fragmentación del sistema, con escasa capacidad del Estado para promover políticas universales tendientes a darle mayor unidad e intervenir en sus condiciones diferenciales. Por su parte, la situación de crisis económica y de ajuste fiscal en las provincias aumentó los efectos de desigualdad y fragmentación del sistema.

En el período 2003-2015, la Ley de Financiamiento Educativo N° 26075 (2005) representó un giro en las funciones regulatorias y de control asignadas al Estado, que recuperó su centralidad material y simbólica. La ley representó una reasignación de responsabilidades para el Estado Nacional, que se comprometió al financiamiento del 40% de la inversión educativa, quedando el resto a cargo de las jurisdicciones, incrementando además el presupuesto educativo al 6% del PBI como mínimo. De este modo se crearon condiciones propicias para la sanción posterior de la Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006), que configura un nuevo rol para el Estado en el campo de las políticas educativas. La nueva ley dejó sin efecto la reforma estructural del sistema dispuesta en la legislación anterior, retomando la estructura del sistema por niveles (inicial, primario, secundario y superior) y ampliando la escolaridad obligatoria a la totalidad del nivel secundario. Si bien no se produjeron reformas en la estructura del sistema educativo, las políticas se orientaron a la inclusión social y educativa, propugnando una concepción de la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado.

REFERENCIAS

Arata, Nicolás y Mariño, Marcelo

2013 *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*, Buenos Aires, Noveduc.

Dussel, Inés

- 1997 *Currículum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863-1920)*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC (UBA)-Flacso.

Puiggrós, Adriana (dir.)

- 1990-1997 *Historia de la educación en la Argentina*, colección en 8 tomos, Buenos Aires, Galerna.
- 1999 *Qué pasó en la educación argentina. De la Conquista hasta el menemismo*, Buenos Aires, Kapelusz.

Roitenburd, Silvia N. y Abratte, Juan Pablo

- 2015 «Modernidad, escolarización y formación. Una perspectiva histórico política», en Abratte, Juan Pablo; Sosa, Marcela y Carranza, Alicia (comps.), *Pedagogía de la formación: la experiencia de la carrera de postgrado en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba*, Córdoba, Editorial UNC.

Tedesco, Juan Carlos

- 1992 *Educación y sociedad en la Argentina (1880 - 1945)*, Buenos Aires, Del Solar.

Representaciones de la escuela

MALENA NIGRO

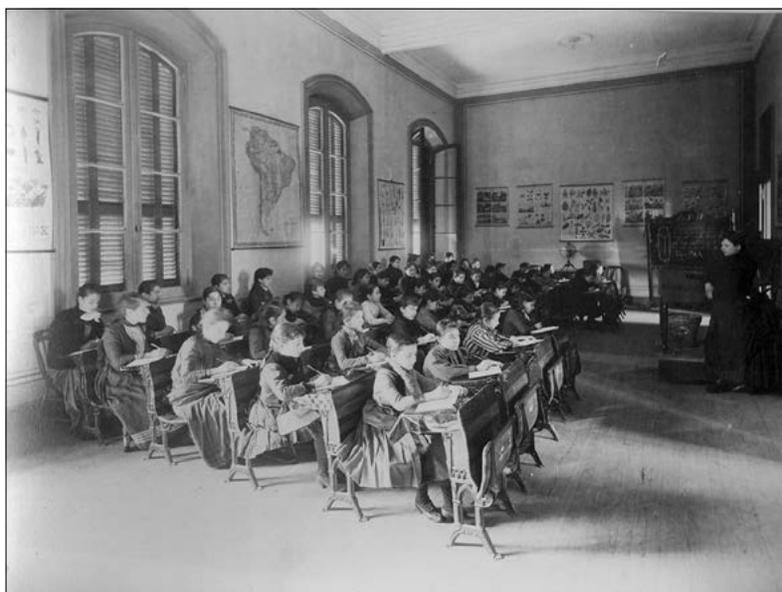
EL MAESTRO TOMANDO LECCIÓN a los alumnos, el ritual del saludo a la bandera o los juegos de los niños en el patio constituyen escenas típicas del mundo escolar que se han reiterado en numerosas representaciones del cine, la literatura o la televisión. En las páginas que siguen se intentará ofrecer un repaso de algunas de estas representaciones de la escuela primaria en artefactos culturales diversos, cuya circulación excedió el propio campo educativo. Con foco en la identificación de algunos tópicos y tonos reiterados, el texto se detendrá, primero, en ciertas fotografías de fines del siglo XIX y principios del XX, que tempranamente posicionaron a la escuela como un símbolo de modernidad y respetabilidad, así como en el surgimiento de la burla frente a la solemnidad escolar, a partir de la película *Maestro Levita* (1938). A continuación, se analizarán algunas aristas del tópico de la escuela rural en las películas *Almafuerte* (1949) y *La deuda interna* (1988), y en la novela *Shunko* (1949). El texto se detiene asimismo en *Jacinta Pichimahuida se enamora* (1977), pensada como un exponente de ciertas producciones sentimentales orientadas a un público infantil. Por último, se retorna a la representación de la escuela –esta vez construida desde el registro documental al iniciarse el siglo XXI– para marcar ciertos virajes evidentes respecto de las imágenes surgidas en plena construcción del sistema educativo estatal a fines del siglo XIX.

Para comenzar, entonces, cabe detenerse en una serie de fotografías de las flamantes escuelas porteñas, que formaron parte de la exhibición argentina en la Exposición Universal de París de 1889, evento dedicado a escenificar los «progresos» de las naciones. La mayoría de estas treinta fotografías tomadas por Samuel Boote ofrece vistas de las fachadas de los edificios escolares, mientras que algunas otras muestran a alumnos y maestros posando en grupo y mirando a la cámara, en imágenes en las que impera un orden preciso de cuerpos y objetos, ya sea en el patio de la escuela, en los batallones escolares o en aulas bien provistas de bancos, láminas y pizarras. Fotografías similares fueron reproducidas, entre fines del siglo XIX y principios del XX, en las páginas del magazine *Caras y Caretas*, tanto en notas sobre el funcionamiento de algunas escuelas o sobre sus celebraciones –el fin de curso o la llamada «fiesta del árbol»– como

en crónicas sobre el desarrollo de las fiestas patrias en distintos puntos del país y en la sección «Actualidades de provincias». Estas imágenes servían, por un lado, como elemento central para representar a la comunidad nacional en las páginas de la revista, ya que en Posadas, Ushuaia y Buenos Aires se repetía la misma imagen del conjunto de niños pulcramente vestidos, junto a sus maestros y con el edificio escolar de fondo. Por otro lado, estas fotografías aparecieron en el contexto de un mosaico de imágenes que se completaba con las de otros protagonistas de la vida social de cada localidad, como las autoridades gubernamentales, las asociaciones de inmigrantes o las escuelas normales. De este modo, la escuela quedaba inserta en un entramado formado por los miembros más respetables de la comunidad, en oposición a otras secciones de la revista que traslucían una fascinación por paisajes y sujetos exóticos o marginales.

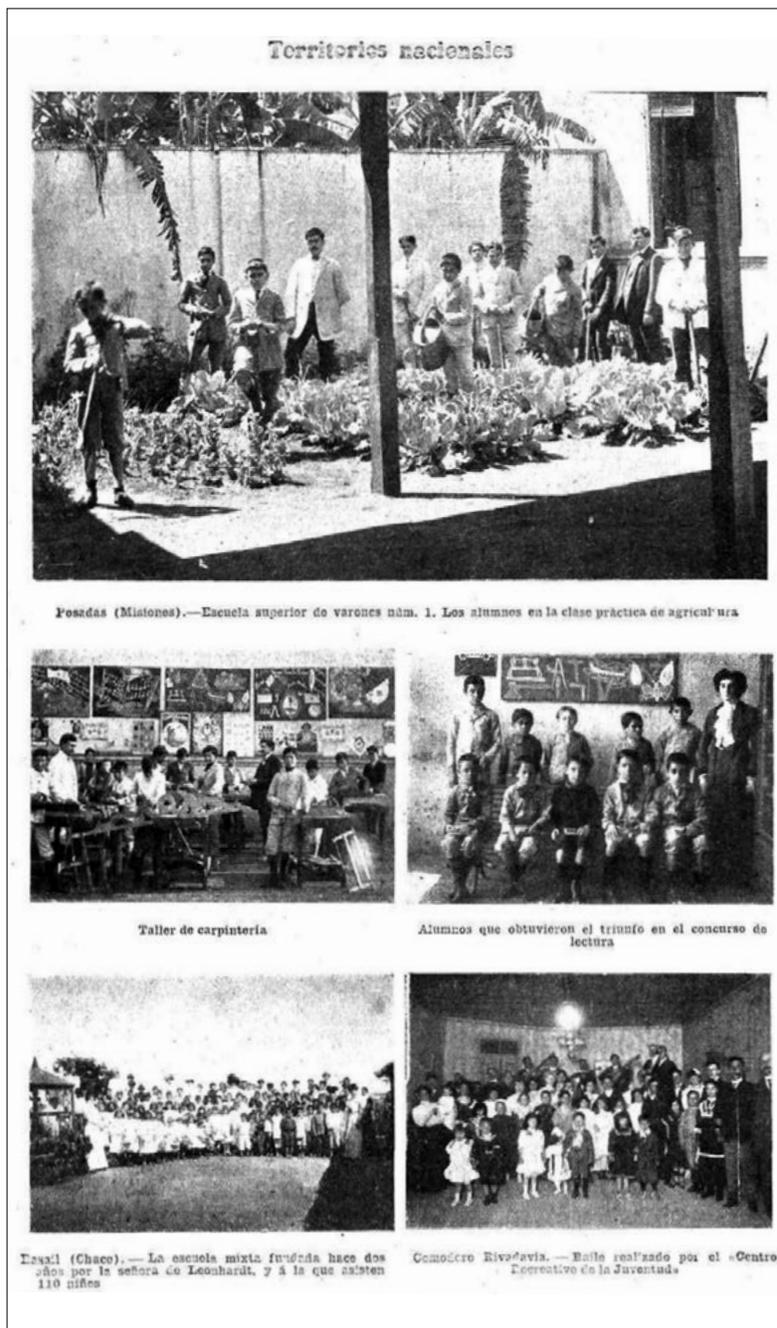
Estas representaciones que destacaban, a un tiempo, la modernidad y la respetabilidad del mundo escolar convivieron con otras referencias de tono satírico que se mantuvieron en el tiempo como una especie de reverso de aquellas. Por ejemplo, en una de las típicas crónicas costumbristas del semanario se presentaba burlescamente a los exámenes finales, que en ese entonces debían rendir los alumnos, como una completa farsa: un niño evidentemente poco preparado era alabado por sus maestros, los cuales quedaban así ridiculizados (Juan Augusto, 1900: 17). Décadas más tarde, la película *Maestro Levita* (1938), que contaba

Figura 1. Una de las fotografías tomadas por Samuel Boote y exhibida en el pabellón argentino de la Exposición Universal de París (1889).



Fuente: República Argentina. Consejo Nacional de Educación. Vistas de Escuelas Comunes. 1889.

Figura 2. Fotografías de escuelas de Misiones, Chaco y Comodoro Rivadavia.



Fuente: *Caras y Caretas*, 5 de febrero de 1910, p. 108.

las desventuras de un maestro rural en su intento de conseguir fondos para la escuela, también fundaba su comicidad en el desvelamiento constante de la impostura de los docentes. Por ejemplo, en una de las primeras escenas, el maestro se escandalizaba al oír que en la clase de música los niños aprendían «La cucaracha»; indignado, señalaba que se trataba de un canto inapropiado para la escuela, pero su ira era aplacada por las palabras de la joven y bella profesora y, embelesado, se alejaba tarareando la canción. Cabe destacar, por otro lado, que en esta película, filmada luego de un importante crecimiento de la escolarización, el humor se basaba en el reconocimiento, por parte de los espectadores, de una serie de lugares comunes del mundo escolar, así como de ciertos estereotipos que el film seguramente contribuyó a fijar, como el del «maestro ciruela», el estudiante «atorrante» o la maestra fea, severa y soltera –cuya continuidad puede rastrearse, aunque con claros visos del grotesco, en la célebre Noelia de Antonio Gasalla–.

Si la prensa, el cine y la televisión han presentado imágenes que apuntaban a dismantelar la solemnidad construida desde el campo escolar, otro tipo de representaciones se han valido del tópico de la escuela rural para llamar la atención, en cambio, sobre los límites de ese proyecto educativo modernizador. Dos obras producidas en el contexto del peronismo cristalizaron esta asociación entre la escuela rural y el drama de los desposeídos: la película *Almafuerte* (1949), sobre la vida del maestro y poeta Pedro Bonifacio Palacios, y la novela *Shunko* (1949), basada en la experiencia de su autor, Jorge Ábalos, como maestro en Santiago del Estero durante la década de 1930 –sobre la que se basó posteriormente la película dirigida por Lautaro Murúa–. En ambos casos, los maestros aparecen –en sintonía con otras representaciones cinematográficas de la época– como agentes de un Estado antes ausente. Así, son ellos quienes ponen en funcionamiento las escuelas cuando llegan a estos parajes inhóspitos y quienes no solo alfabetizan a los niños y los hacen entrar en contacto con los símbolos patrios, sino que incluso los alimentan y les brindan atención médica.

El tópico de la escuela rural a la que llega un maestro ciudadano fue retomado años más tarde por la película *La deuda interna* (1988), cuya historia se desarrolla en Chorcán, Jujuy. Aquí, como en los casos anteriores, las penurias de ese entorno forman parte de la denuncia que construye el film, pero cobran sentido sobre todo como parte de una impugnación, ya no al alcance limitado del Estado, sino, por el contrario, a los efectos perversos de su accionar durante la última dictadura. La elección de la escuela como escenario, entonces, no resulta casual, dado que la película pone en tensión este espacio asociado a la cohesión social y nacional con la retórica chauvinista del gobierno militar, que tiene como corolario la muerte en la guerra de Malvinas de uno de los protagonistas, el alumno Verónico.

Los films mencionados hasta aquí, así como *Shunko*, comparten, por otro lado, la representación del mundo escolar como un espacio de juegos, contención y cariño, donde los maestros –llamativamente varones, cuando el magisterio era ya una profesión predominantemente femenina– establecen con los niños un lazo afectivo que perdura a través de los años. Esta relación particular entre docentes y alumnos constituye una temática también explotada en otro

tipo de obras destinadas específicamente a un público infantil y adolescente, como la película *Jacinta Pichimahuida se enamora* (1977). En este film se recrea un universo previamente construido por Abel Santa Cruz en un radioteatro y en varias series televisivas que, a su vez, puede pensarse como antecedente de otras producciones de la década de 1990, como *Amigovios* y *Chiquititas*. Si bien aquí la maestra es, sin dudas, una figura central, cobran un mayor protagonismo los alumnos y aparecen nuevas problemáticas: la separación de los padres o la excesiva exigencia de estos frente al rendimiento de los chicos en las pruebas. Es decir, predominan cuestiones vinculadas al orden de lo sentimental y es dentro de esta matriz que se incorporan, asimismo, conflictos vinculados con la distancia social. Uno de los nudos conflictivos de la película está dado por el hecho de que una de las alumnas (Etelvina, hija de un médico de posición acomodada) trata con desdén a un compañero por su origen humilde y por ser afrodescendiente, ante lo cual la intervención moralizante de la maestra permite superar de manera armónica estos prejuicios. Cabe destacar la distancia respecto del tono reivindicativo de *Almafuerte* o *Shunko*, en las que los maestros instan a sus alumnos a defenderse frente a los abusos de los más poderosos: Almafuerte, por ejemplo, lleva a los chicos a tomar alimentos de la pulpería cuando su dueño decide dejar de proveerles crédito, mientras que el maestro de *Shunko* envalentona a sus discípulos para que se defiendan del desdén de los puebleros. En *Jacinta Pichimahuida* no solo no aparecen tales reivindicaciones, sino que además es al interior de la misma escuela que puede observarse el encuentro de diversos grupos sociales, abonando esa representación de la escuela como espacio de una amalgama que tan fuertemente se ha arraigado en el imaginario local.

Para finalizar, cabe hacer referencia a una serie documental reciente, *Escuelas argentinas* (2009), que permite observar algunas derivas de los temas hasta aquí tratados. Aparecido en Canal Encuentro, el programa se propuso testimoniar en cada capítulo el funcionamiento de un establecimiento educativo distinto. En sus tres temporadas, ha ofrecido un recorrido por la geografía del país a través de sus escuelas, que aparecen nuevamente como un elemento de cohesión nacional. El formato de los episodios refuerza esta representación: cada uno se inicia con la llegada de los chicos y, en su desarrollo, sigue el transcurso de la jornada escolar, con sus escenas y rituales típicos sedimentados a lo largo de décadas. Sin embargo, a diferencia de aquellas fotografías enviadas a la Exposición Universal de París, o de las aparecidas en *Caras y Caretas*, la serie se enfoca en escuelas destacadas por sus particularidades, como en los casos de escuelas de frontera o de comunidades con una importante presencia de migrantes. Se evidencia, así, una marcada sensibilidad por situaciones de intercambio y mezcla, y se da cuenta del viraje ocurrido desde, por ejemplo, la publicación de *Shunko*, en la que, si bien existía una mirada benevolente del bagaje cultural indígena, primaba el impulso homogeneizador de la escuela.

Las diversas producciones culturales tratadas permiten adentrarse en ciertos tópicos comunes que han atravesado tratamientos de la escuela desde géneros diversos: la escuela como elemento identitario para la nación; la escuela rural para referirse a los sectores más desprotegidos; la centralidad del lazo afectivo entre maestros y alumnos; el mundo escolar atravesado por imposturas

develadas a través del humor. Lo que queda claro es que la institución no ha sido completamente impugnada, ni siquiera en una clara denuncia al Estado opresor como la de la película *La deuda interna*. Si bien ha recibido algunas miradas críticas acerca de sus limitaciones, a principios del siglo XXI la escuela parece conservar su poder simbólico para referirse a la nación y sus problemáticas.

REFERENCIAS

Ábalos, Jorge W.

2016 *Shunko*, Buenos Aires, Losada.

Juan Augusto

1900 «Sobresaliente», en *Caras y Caretas*, n° 68, 20 de enero, Buenos Aires, p. 17.

FILMOGRAFÍA

Maestro Levita (1938).

Almafuerte (1949).

Jacinta Pichimahuida se enamora (1977).

La deuda interna (1988).

Escuelas argentinas (2009).

Salario

GUILLERMINA TIRAMONTI

LA DEFINICIÓN DEL SALARIO DOCENTE ha estado condicionada desde sus inicios por la condición femenina de la mayoría de quienes se ocupan de esa tarea, fundamentalmente en el nivel primario, ya que en el secundario el proceso de feminización fue más tardío (Birgin, 1999). En 1858, el propio Sarmiento, en un informe que elaboró como director de escuelas primarias, señalaba los beneficios de educar a las mujeres para incorporarlas como docentes, ya que esto posibilitaría una educación pública más barata.

Al filo de la mitad del siglo pasado, en casi todos los países de la región las asociaciones profesionales devinieron sindicatos y, con ello, fueron asociando su identidad con la del resto de los asalariados. Hicieron suya esa condición de trabajadores e incorporaron sus modos de lucha, sus reivindicaciones y, en términos generales, sus articulaciones partidarias.

Desde la apertura democrática, la disputa por el salario docente ha estado en el centro del escenario educativo nacional. Se pueden citar como hitos de estas luchas la marcha blanca de 1988, que movilizó a miles de docentes de todo el país durante 42 días, y la carpa blanca de 1997, que estuvo instalada en la plaza del Congreso durante dos años.

A pesar de estas luchas, las retribuciones salariales a los docentes no se han correspondido nunca en la Argentina ni en la región con la centralidad del trabajo realizado por estos agentes. Por una parte, el salario se determina con relación al tiempo de tareas frente a alumnos y no se incluyen las horas destinadas a actividades complementarias como la preparación de clases y de materiales, la planificación, etc. En los últimos tiempos, el salario se redefine anualmente en un contexto inflacionario y está fuertemente condicionado por los vaivenes económicos. La proyección de los salarios muestra esta articulación significativa con las variables económicas. El período 2001-2008, que fue el de mayor crecimiento de los salarios docentes, coincide con la bonanza económica. A partir de 2008, la situación cambia por el impacto de la crisis económica de ese año (Bezern, Mezzadras y Rivas, 2012). Por otra parte, dada la descentralización del sistema educativo, las remuneraciones que se perciben en las diferentes jurisdicciones son muy dispares. En 1999, se retomó el Fondo Nacional de Incentivo

Docente (Fonid) creado en 1988 y se estableció un monto anual que sería abonado por el tesoro nacional a los docentes de las distintas jurisdicciones, con el objetivo de proporcionar un piso básico de salario a nivel nacional. Sin embargo, esta medida «no atenuó las amplias desigualdades entre las provincias, basada en las injusticias estructurales de su desarrollo económico y el reparto de la coparticipación federal de impuestos» (ibíd.).

REFERENCIAS

Bezern, Pablo; Mezzadras, Florencia y Rivas, Axel

2012 *Monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo*, Buenos Aires, Cippec.

Birgin, Alejandra

1999 *El trabajo de enseñar*, Buenos Aires, Troquel.

Morduchowicz, Alejandro

2011 Informes indicativos del salario docente, Informe Programa Estudios de costos del Ministerio de Educación, Secretaría de programación y evaluación Educativa, MCE.

Murillo, María Victoria

2005 *Sindicalismo, coaliciones partidarias y reformas de mercado en América Latina*, Madrid, Siglo Veintiuno.

Narodowsky, Mariano y Narodowsky, Patricio

1988 *La crisis laboral docente*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Tiramonti, Guillermina y Filmus, Daniel

2001 *Sindicalismo docente y reforma en América Latina*, Buenos Aires, Temas.

Sociedades educativas

KARINA BIANCULLI

DESDE FINES DEL SIGLO XIX y principios del XX, en las ciudades de América y Europa, se crearon numerosas sociedades que funcionaron como espacios educativos, culturales y artísticos. Su emergencia fue interpretada, en general, como parte de la expansión de la sociedad civil a través de la creación de diferentes asociaciones: además de las educativas, sociedades de ayuda mutua, clubes sociales, instituciones deportivas, entidades gremiales, bibliotecas populares, asociaciones de inmigrantes, círculos literarios y musicales. Estas alcanzaron gran incidencia en las construcciones identitarias, en el fortalecimiento de los lazos de solidaridad de los diversos colectivos y en la reorganización del mundo social obrero ante el desarrollo capitalista urbano –que implicó nuevos usos del tiempo, valores y vínculos sociales–.

Específicamente, las sociedades educativas creadas en la Argentina de la migración aluvional, luego de la sanción de la Ley N° 1420 (1884), se convirtieron en una herramienta para el impulso de la educación de adultos y mujeres y en espacios que se complementaban con el mundo del trabajo. Tal es el caso de la Sociedad de Educación Popular J.J. Berrutti, fundada en 1901 en el Partido de Avellaneda y vinculada a la Biblioteca Popular Estanislao Zeballos y a la Escuela Nocturna Popular –fundada en 1902 y primera de la Provincia de Buenos Aires–. Este fenómeno venía expresándose desde fines del siglo XIX y así lo atestiguan las revistas especializadas –como *El Monitor de la Educación Común*–: en ellas se hallan referencias a La Sociedad Educacionista «La Fraternidad» (1877), la Asociación Nacional de Educación (1886), el Centro de Unión Normalista (1889), la Unión Froebeliana (1891), la Sociedad Italiana Unione e Benevolenza (1892), la Sociedad Popular de Lomas de Zamora –que fundara el Instituto Popular Modelo en 1900–, la Asociación Nacional del Profesorado (1903), los Amigos de la Educación (1907) y la Asociación Democrática Escolar (1913). Algunas de ellas excedieron la mera asociación de particulares con fines educativos y respondieron a objetivos colectivos más amplios: como en los casos de la Unione e Benevolenza, que fundó el hospital italiano y varios colegios, o la Asociación Nacional del Profesorado (1903), que nucleaba a los docentes y se asemejaba más a un gremio profesional.

Entre las sociedades educativas más reconocidas hallamos a las Sociedades Populares de Educación, organizadoras de tres congresos nacionales (1915, 1921 y 1930) promovidos por la Asociación Nacional del Profesorado y por la Liga Nacional de Educación. Aunque gran parte de estas instituciones fueran laicas, es importante destacar que también hubo –y aún hay– asociaciones educativas religiosas nucleadas en federaciones y redes nacionales e internacionales: dentro de este último grupo se hallan el Consejo Superior de Educación Católica (Consudec), fundado en 1925, y la Federación de Asociaciones Educativas Religiosas de la Argentina (Faera), creada en 2014 e integrada por más de sesenta asociaciones educativas religiosas. A partir de la década del ochenta del siglo XX, y con otras características, se creó la Asociación de Entidades Educativas Privadas Argentinas (Adepra) y nacieron asociaciones de investigación y difusión de temas educativos: como la Academia Nacional de Educación (1978) o la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (1995). Así, en orden cronológico, es posible observar que, primero –a fines del siglo XIX y principios del XX–, se crearon las asociaciones educativas de cuño popular, luego aparecieron las asociaciones religiosas y, más recientemente, emergieron las asociaciones vinculadas a la profesionalización del campo de la investigación educativa –hacia la década del setenta– y las vinculadas a la educación privada –hacia la década del noventa–.

REFERENCIAS

Arata, Nicolás y Mariño, Marcelo

2013 *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*, Buenos Aires, Noveduc.

Berrutti, José

1934 *Las sociedades populares de educación*, Buenos Aires, Sociedad Popular de Educación de Avellaneda.

Puiggrós, Adriana

1991 *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, t. II, *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna.

Sumario

FLAVIA FIORUCCI

EL SUMARIO ES EL PROCEDIMIENTO con el que la administración estatal investiga y sanciona, en los casos pertinentes, las faltas cometidas por personal de la administración educativa, principalmente por los maestros y directivos escolares. Este recurso apareció junto con la creación del sistema educativo y es el único que permite desplazar a un docente de su cargo. Esto último también rige para los docentes de establecimientos privados. Según lo que se disponga en el transcurso de la investigación sumarial, el personal puede ser castigado con penas tales como apercibimiento, suspensión, traslado, cesantía o, incluso, la exoneración. Los motivos por los que se puede abrir un sumario son y han sido diversos a lo largo de la historia, pero normalmente se trata de faltas consideradas graves: la negligencia en la enseñanza, el maltrato de los alumnos, el abandono sin aviso del cargo, el desacato al personal directivo y el uso de las aulas para la propaganda política y/o religiosa o bien para cometer delitos, entre otros. La apertura del sumario puede darse de oficio o por una denuncia a las autoridades competentes.

Los pasos implicados en la instrucción de un sumario variaron poco a lo largo del siglo XX. La instrucción de los sumarios es realizada por un funcionario, de mayor jerarquía que el acusado, designado *ad hoc* por las autoridades. En la práctica, muchas veces fueron los inspectores quienes realizaron esta tarea. Dependiendo del caso, el sumario supone una compleja investigación en la que la vida privada del sumariado suele ser sometida al escrutinio de las autoridades, aunque la normativa lo prohíba expresamente. El instructor del sumario debe convocar a la persona acusada, a los testigos o informantes y reunir las pruebas. Una vez substanciada la causa, el instructor del sumario aconseja a las autoridades la eximición o imposición de penas y envía el expediente a la dependencia que el reglamento disponga. Antiguamente, el sumario pasaba a la Dirección de Personal, donde se lo agregaba a la foja de servicio y se lo elevaba al asesor letrado o al tribunal de disciplina (esto variaba según las administraciones) para que se determinara la resolución correspondiente. Hoy en día, la mayoría de las administraciones provinciales cuentan con tribunales o juntas de disciplina y mecanismos más complejos que permiten a los acusados asesoramiento legal externo e instancias de recusación.

Muchas veces los sumarios se constituyeron en mecanismos de disciplinamiento que excedían cuestiones concernientes al orden de lo escolar. Estos fueron utilizados por las autoridades para controlar a los maestros tanto por sus ideas políticas como por sus acciones en la vida privada. Por ejemplo, se sumariaron maestras por convivir extramatrimonialmente con varones o por sus elecciones sexuales. En diversos períodos –el peronismo fue uno de ellos–, se apeló a este recurso para sancionar a docentes que profesaban ideas adversas al gobierno. La última dictadura militar también fue un momento en que se utilizó con frecuencia el sumario como forma de control y represión del magisterio.

REFERENCIAS

Fiorucci, Flavia

2013 «La denuncia bajo el peronismo: el caso del campo escolar», en *Latin American Research Review*, vol. 48, n° 1, pp. 3-23.

Garguin, Enrique

2003 *El antisemita, el liberal, la insolente y la amante. Luchas en torno de la disciplina y la autoridad en la formación del maestro argentino*, en III Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, 10 al 12 de diciembre, La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6919/ev.6919.pdf> [fecha de consulta: 7 de julio de 2018].

Rodríguez, Laura G.

2007 «El control social sobre los docentes durante la última dictadura militar. Un análisis de los sumarios administrativos en la provincia de Buenos Aires, 1976-1983», en *Sociohistórica*, n°s 21-22, pp. 121-141, primer y segundo semestre. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/13553/Documento_completo.pdf?sequence=1> [fecha de consulta: 2 de noviembre de 2018].

Tecnología escolar

INÉS DUSSEL

LOS DOS VOCABLOS DEL CONCEPTO *tecnología escolar* tienen origen griego: la *tekhné* (arte o ciencia) y la *skholé* (tiempo libre o de ocio). La *tekhné*, objeto de numerosas indagaciones filosóficas, es referida como una construcción o artificio que busca responder a las limitaciones de la naturaleza humana o no humana. Su carácter artificial es motivo de una continua sospecha sobre la dependencia que genera, o sobre la posibilidad de que las máquinas y dispositivos tecnológicos superen, algún día, a los propios humanos.

Las tecnologías pueden ser muy simples (un cuenco, un lápiz, una rueda, un tenedor, incluso una tiza, un pizarrón o la voz humana) o muy complejas, como muchas de las «máquinas inteligentes» con las que convivimos diariamente. Desde la década de 1950, la tecnología ha sido crecientemente identificada con la cibernética y la computación, aunque esa identificación debería ser cuestionada.

Una perspectiva que permite distanciarse de la reducción de la tecnología a la computación es la que aporta el filósofo francés Michel Foucault, quien consideró a las tecnologías como el vínculo entre los medios o tácticas y los fines o estrategias. Mediante el análisis de las prácticas y la materialidad de lo social, planteó que las tecnologías eran regularidades y racionalidades que acompañaban los modos de hacer. Así, analizó las «tecnologías del yo» –como la confesión religiosa o el examen escolar–: prácticas que fueron configurando un vínculo con el *sí mismo*; lenguajes y procedimientos que tuvieron efectos duraderos en los sujetos modernos. Comentaristas posteriores incluyeron también, junto a lo material-técnico, las relaciones de fuerza, los imaginarios y las estrategias políticas.

Desde este abordaje, la escuela puede ser considerada como una tecnología de gobierno que combina materialidades con aspectos simbólicos en la estructuración de regularidades y racionalidades que otorgan inteligibilidad a prácticas diversas. Un ejemplo de esta aproximación es el trabajo de Ian Hunter (1998), que pensó a la escuela moderna no como el resultado de principios filosófico-políticos, sino como la combinación azarosa de las tecnologías disponibles con una voluntad estratégica de gobernar a las masas. Esas tecnologías disponibles en los siglos XVIII y XIX –momento en que, según este autor, se estructura la escuela moderna– eran la tecnología pastoral de gobierno de las almas y la administra-

ción burocrática de los Estados nacionales. La organización de la escuela moderna es, para él, el efecto del trabajo gris y de perfil bajo de una multitud de personajes intermedios del sistema escolar: inspectores, directores, autores de libros de texto, arquitectos, médicos, que fueron pensando las formas concretas en que debía estructurarse la vida escolar. No son los grandes teóricos quienes determinaron el resultado de esta combinación aleatoria, sino otros personajes, menos conocidos y desprovistos de grandes principios, que fueron eficaces, sin embargo, a la hora de traducir una voluntad política en una organización concreta.

Un ejemplo ilustra cómo Hunter emplea la noción de *tecnologías*: la historia del patio de juegos en la escuela. En el Reino Unido, el patio fue una innovación arquitectónica de la década de 1820. Hasta ese momento, los niños jugaban en la calle y no había un perímetro escolar claramente delimitado (situación que todavía subsiste en algunas escuelas donde se juega en la calle o en el espacio abierto que rodea a la escuela). La novedad de la tecnología del patio fue organizar un espacio interior para el juego infantil, porque se creía que en esas actividades afloraba la verdadera naturaleza de los niños y allí debían identificarse conductas desviadas o inmorales. El patio escolar surgió, entonces, a partir de una voluntad de vigilancia y de sospecha sobre los niños, y de una preocupación por proveerles, todo el tiempo y en toda ocasión, situaciones de aprendizaje. El pedagogo inglés Samuel Wilderspin, maestro y director de una escuela, escribía en 1824 que los patios escolares debían tener árboles frutales y flores, no con el fin de ornamentarlos y embellecerlos, sino para acostumar a los chicos a resistir la tentación de apropiarse de bienes ajenos y para formarlos como personas honestas. En décadas posteriores, estas regulaciones fueron cambiando en favor de la disposición de espacios planos y vacíos que permitieran juegos físicos grupales y también actividades gimnásticas. El patio como tecnología educativa buscó una formación moral a través de la disposición de los cuerpos y los objetos en el espacio, de la regulación de los tipos de contacto entre cuerpos y de la creación –en todo su carácter de artificio– de ambientes de aprendizaje.

Puede encontrarse otro ejemplo de tecnología escolar en la introducción del pizarrón en las escuelas argentinas. Uno de sus más ilustres y tempranos defensores fue Domingo F. Sarmiento. En 1853 publicó en la revista chilena *El Monitor* un artículo que destacaba a la pizarra: «es el instrumento más eficaz de enseñanza y [...] responde a una de las necesidades más prominentes de nuestro espíritu. Los ojos son mejor conductor de las ideas que los oídos, como que las imágenes son la materia primera de aquéllas» (1951: 157). Sarmiento dio ejemplos concretos de cómo debía usarse la pizarra para enseñar: en la lectura, permite escribir sílabas, borrar una letra y sustituirla por otra, y, en la escritura, permite mostrar «la idea perfecta de la forma», esto es, la caligrafía de las letras, con una didáctica que ya para esa época se consideraba conservadora. También propone ejercicios diarios, de media hora de duración, de ortografía y puntuación. Para el primer caso, propuso copiar en la pizarra un fragmento con errores ortográficos y sin puntuación para que los alumnos lo corrigieran. Este ejercicio supone un sujeto que observa y corrige, con una posición activa con relación al mundo y que, por lo tanto, puede considerarse parte de la renovación didáctica de la época. Los párrafos finales los dedicó a ensalzar las virtudes del

pizarrón: para los profesores, usar el pizarrón da a sus lecciones «animación y consistencia»; por otro lado, a los alumnos ver signos «los atrae y despierta» mucho más que el oír, que les resulta un «fastidio». La pizarra tenía que ser el lugar de la escuela «adonde todo converja», un punto de referencia focal donde se concentraran las miradas. Con esta claridad, Sarmiento también participó de la organización de la atención que habilitó el surgimiento del espectáculo moderno. El otro aspecto que resulta novedoso es su énfasis en que la pizarra debía ser usada como una superficie de interacción con los alumnos –y de escritura pública–. Esta última idea se apoya en argumentos médicos y fisiológicos sobre la «necesidad orgánica» de los niños de moverse y de obrar. «Es preciso inventar pretextos decorosos» para que ellos se desplacen dentro del aula: la pizarra permite satisfacer esta necesidad de modo legítimo y adecuado. Años más tarde, como director general de Escuelas, Sarmiento promovería la instalación de pizarrones en las aulas de las escuelas públicas.

Las tecnologías escolares son, entonces, variadas y se transforman históricamente. Estudios sobre los cuadernos, los libros de texto, las láminas, los mapas, los uniformes, los lápices, las tecnologías de escritura y la transmisión oral permiten ver cómo los artefactos han ido cambiando no solamente en su configuración física, sino sobre todo en sus usos, producto de su interrelación con prácticas diferentes.

Desde las décadas de 1950 y 1960, la emergencia de la cibernética como fuerza social protagónica y de un imaginario que reduce la tecnología a las máquinas llevó a que la computación monopolizara las políticas y los estudios sobre la tecnología escolar. Como campo disciplinar, la tecnología educativa surge en la década de 1960, centrada en medios de comunicación de masas como la televisión y el cine, o en la educación a distancia por medio de impresos. Sin embargo, desde 1990, se ocupa casi exclusivamente del uso de tecnologías digitales en la educación. En tiempos recientes, «equipar tecnológicamente» se volvió equivalente a dotar a las escuelas de computadoras o pizarrones interactivos. Un hito reciente de ese equipamiento es el Programa Conectar Igualdad, vigente entre 2010 y 2018, que se propuso distribuir de manera universal computadoras portátiles a todos los alumnos de escuelas secundarias públicas, para luego extenderse a alumnos con necesidades especiales y de la formación docente. En algunas jurisdicciones (San Luis, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Río Negro, La Rioja), se implementaron programas similares para las escuelas primarias. La inclusión masiva de computadoras tuvo efectos dispares: impulsó el uso de lenguajes audiovisuales en las aulas, amplió la cantidad y variedad de recursos didácticos digitalizados y modificó los límites espacio-temporales de las aulas, extendiendo el trabajo escolar fuera del horario habitual pero también dificultando la atención a la interacción en esos espacios. Actualmente, los celulares han reemplazado a las computadoras portátiles como el dispositivo digital más extendido en las aulas. La digitalización avanza de manera abrumadora, tecnologizando ámbitos de la vida como la amistad, el sueño o la salud, y redefiniendo las fronteras entre lo humano y lo no humano.

Para concluir, puede señalarse que en las escuelas contemporáneas conviven tecnologías de distintas épocas: patios, pizarrones, bancos, carpetas, computa-

doras, celulares, exámenes, voces magisteriales, uniformes. La ampliación de lo que se entiende por *tecnologías escolares* más allá de las máquinas cibernéticas permite pensar las prácticas escolares en sus regularidades y en su configuración estratégica; también posibilita acercarse a las propias tecnologías digitales con perspectivas históricas y pedagógicas de mayor alcance y complejidad.

REFERENCIAS

Castro, Edgardo

2004 *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido por sus temas, conceptos y autores*, Bernal, Prometeo-Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Hunter, Ian

1998 *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*, Barcelona, Pomares.

Litwin, Edith (comp.)

1995 *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*, Buenos Aires, Paidós.

Sadin, Éric

2017 *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*, Buenos Aires, Caja Negra.

Sarmiento, Domingo F.

1951 «La pizarra (*El Monitor de las Escuelas Primarias*, 15 de enero de 1853, Santiago de Chile)», en *id.*, *Obras completas. Tomo XXVIII. Ideas pedagógicas*, Buenos Aires, Editorial Luz del Día, pp. 157-159.

Textos escolares

HÉCTOR R. CUCUZZA Y ROBERTA P. SPREGELBURD

EN EL PERÍODO TRANSCURRIDO desde la conformación del sistema educativo argentino hasta la primera década del siglo XXI, la vinculación entre *escuela, aula, libro* y *cultura escrita* generó una concepción que ubicó a la lectura y al libro como cuestiones propias de las instituciones educativas. Con esto se sentaron las bases para la construcción de un tipo de texto específico para este uso: el texto escolar. Ello representa una ruptura respecto del período anterior, en el que predominaba el paisaje iletrado, es decir, la oralidad rural sin presencia de la letra escrita en el ambiente. La lectura se sujetaba entonces a las prácticas de la cultura letrada de las élites tanto en el ámbito público como en el ámbito familiar, no se diferenciaba al texto para niños del texto para adultos y tampoco se distinguía el texto religioso del texto destinado a la enseñanza de la lectura.

A partir de la construcción del sistema educativo, se identifican tres períodos caracterizados por la menor o mayor presencia de la letra en el paisaje –aunque, teniendo en cuenta las complejas relaciones entre cultura escrita y cultura escolar, no suscribimos conexiones directas–:

- 1) *El período hipolettrado, durante el proceso de urbanización que abarca desde mediados del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, en el que comienza a irrumpir la letra en el paisaje.*
- 2) *El período del paisaje letrado, desde mediados hasta fines del siglo XX, en el que la letra invade el ambiente.*
- 3) *El período de choque con la palabra biteada de los ordenadores y de desplazamiento de la letra hacia diversas pantallas, desde fines del siglo XX hasta la actualidad.*

PRIMER PERÍODO: EL PAISAJE HIPOLETRADO

La irrupción de la letra en el paisaje fue acompañada por la propuesta de formación masiva de lectores. En ese contexto, los textos escolares se definieron como género textual y pasaron a ser un medio de transmisión privilegiado para la

civilización, moralización y nacionalización de la población. La escuela primaria se dedicó a formar lectores, orientando qué y cómo leer.

La Ley N° 1420 estableció que el Consejo Nacional de Educación (CNE) debía adoptar los libros de texto adecuados mediante concursos y se sancionó un primer reglamento en 1887. Otras jurisdicciones crearon sus propias normativas, como la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires y los consejos escolares de Entre Ríos, Santa Fe, Córdoba, Tucumán y Salta. La producción y comercialización quedó a cargo de editoriales privadas.

A lo largo de este período, el diseño de los libros se adaptó a la organización del tiempo escolar mediante una extensión adecuada al ciclo lectivo y una fragmentación de lecturas según el horario de la clase. La Ley N° 1420 establecía que la enseñanza debía dividirse en seis grados de un año lectivo cada uno; desde las primeras décadas del siglo XX, los libros de lectura se adaptaron a esa estructura y comenzaron a indicar a qué grado estaban destinados.

Desde fines del siglo XIX, estos libros –especialmente los de los primeros grados– acompañaron con imágenes la escritura. Ello se debió a la influencia de la pedagogía intuitiva, derivada de las ideas de Juan Amós Comenio y Enrique Pestalozzi, según las cuales la fuente del aprendizaje radica en los sentidos y la enseñanza debe ir de lo concreto a lo abstracto.

Los métodos de enseñanza de la lectura tuvieron un espacio de disputa en los libros de lectura de primer grado. Algunos utilizaron métodos sintéticos que partían de la enseñanza de las letras, para avanzar luego hacia su combinación en sílabas, en palabras y, por último, en frases. Sin embargo, los que intentaban modernizar la enseñanza adoptaron el método de la palabra generadora, que proponía presentar palabras con sentido propio como punto de partida para la enseñanza de la lectura. Hacia fines de este período, se formularon libros que seguían el método global, que partía de la frase y no de palabras sueltas.

La materialidad de los libros respondió a las prescripciones pedagógicas provenientes del normalismo y el higienismo. Su tamaño, peso y tapas duras permitían tomarlos con ambas manos durante la lectura. El tipo de papel y tamaño de la letra fueron pautados según las normas sugeridas por médicos higienistas para cuidar la visión, la postura corporal y la prevención de contagios.

Los contenidos fueron civilizatorios y moralizantes, y recuperaban el discurso de los manuales de urbanidad en los que se prescribía la manera correcta de comportarse en sociedad. Las referencias políticas intentaban crear una apariencia de neutralidad, por ejemplo, a través de la inclusión de próceres incuestionados. Las referencias a la sociedad aludían a los individuos con prescindencia de su procedencia social, cultural y religiosa. La formación de una identidad nacional fue un objetivo prioritario que se manifestó a través de la inclusión creciente de símbolos nacionales y efemérides. Primó el laicismo, aunque no estuvieron ausentes simbologías y mensajes religiosos.

La escena de lectura normalista prescribió una forma particular de tomar el libro y ejercitar la elocución para oralizar expresivamente. A su vez, se establecía una disciplina colectiva apoyada en textos uniformes: la lectura «modelo» por parte del maestro, luego la lectura «coral» y, después, la lectura individual, seguida por el grupo en forma silenciosa. Se estableció un disci-

plinamiento corporal, que incluía la lectura frente al aula o de pie al lado del pupitre personal, y consignas posturales más severas como «talones juntos, puntas separadas».

SEGUNDO PERÍODO: EL PAISAJE LETRADO

La letra invadió el paisaje entre mediados y fines del siglo XX y comenzó a atravesar gran parte de las actividades de la vida cotidiana. La alfabetización pasó a ser un requisito para la vida laboral, política y cultural, y su ausencia condujo a la exclusión social. Los textos destinados a la escuela primaria se multiplicaron, así como la cantidad de editoriales y autores. Los libros adquirieron mayor homogeneidad desde el punto de vista textual y material, proceso favorecido por los reglamentos sancionados por el CNE en 1941, 1951, 1957 y 1965.

El reglamento de 1941 no solo regulaba los mecanismos de aprobación sino que también prescribía el contenido literario en función de despertar el amor a la lectura y transmitir la «emoción patriótica»; indicaba la inclusión de ilustraciones sencillas y tomadas de la vida real; establecía postulados didácticos –entre ellos, el método de la palabra generadora para la enseñanza de la lectura–; pautaba el precio de venta; y regulaba la materialidad del libro –tamaño de la letra, calidad del papel y tipo de encuadernación–.

Durante el gobierno peronista, el reglamento de 1951 intentaba adaptarse a los programas aprobados en 1948 y a la orientación de «La Nueva Argentina». Mantuvo gran parte de las prescripciones anteriores, aunque pautaba la inclusión de referencias al «Día de la Lealtad», «La independencia económica» y los «Derechos del Niño y la Ancianidad». Además, eliminaba la obligatoriedad de enseñar según el método de la palabra generadora, ampliaba el plazo de vigencia de los libros, establecía un precio único y autorizaba la publicación de suplementos con guías metodológicas o cuadernillos de actividades.

Durante la primera presidencia peronista hubo un intento de imponer un texto único y gratuito de edición estatal, proyecto rechazado por las editoriales. Durante la segunda presidencia de Perón, los libros incluyeron imágenes y textos oficialistas y, en 1952, se estableció la lectura obligatoria de «La Razón de mi Vida», medidas que generaron controversia entre los contemporáneos y entre los historiadores. Estas modificaciones no afectaron las características del género –excepto en cuanto a la pretensión de neutralidad política– ni las prácticas de lectura escolares.

Luego del derrocamiento de Perón, se puso especial atención en «desperonizar» los textos. El reglamento de 1951 fue derogado y, en 1957, se aprobó un reglamento que retomaba en su totalidad las prescripciones de 1941. En 1965 se sancionó un nuevo reglamento que tomaba como modelo al anterior, aunque reducía la cantidad de artículos y liberalizaba algunos aspectos –como el número de textos a aprobar, el método para la enseñanza de la lectura, la publicación del precio de venta– y habilitaba la inclusión de nuevos géneros textuales.

En el período que va entre 1955 y el golpe militar de 1976 circularon tres tipos de libros de lectura:

- *Libros producidos antes del peronismo que volvieron a editarse.*
- *Libros nuevos pero que no alteraban las características del género.*
- *Libros novedosos que apelaron a la imaginación y la creatividad a través de recursos literarios, uso del lenguaje e imágenes, y que abandonaban la pretensión moralizante clásica al incorporar nuevos modelos de familia, género e infancia. Algunos autores dedicados a la literatura infantil incursionaron en la escritura de libros de lectura.*

Los del segundo y tercer grupo incorporaron actividades y favorecieron así nuevas prácticas de lectura silenciosa vinculadas con la escritura. La tapa blanda favoreció el uso sobre el banco. Decaía así la escena de lectura normalista.

Con el golpe militar de 1976 operó la censura, aunque no se registran libros de lectura prohibidos. El proceso de renovación de los años sesenta quedó interrumpido y continuaron circulando libros con características más tradicionales.

A partir de la recuperación de la democracia, se contrarrestó toda forma de control y se suprimió la selección por parte del Estado. La producción y circulación quedó sujeta al mercado editorial.

TERCER PERÍODO: LA LETRA EN LAS PANTALLAS

La irrupción de las tecnologías digitales generó polémicas sobre el fin del libro, vaticinio incumplido hasta el presente. Sin embargo, los libros de lectura se modificaron en sus contenidos y en su materialidad. La relación entre texto e imagen se invirtió –esta última comenzó a predominar– y se dispusieron los mensajes de forma más fragmentada. Los contenidos y el lenguaje se vincularon más con las experiencias infantiles y se incorporaron temáticas que ya no eludieron la conflictividad social, racial y de género.

Los debates pedagógicos acerca de la enseñanza de la lectura tuvieron fuerte impacto en el diseño de libros, especialmente en los destinados a los primeros grados. Algunos de ellos incorporaron los aportes de la psicogénesis y contribuyeron a variar y diversificar las prácticas de uso en el aula, promoviendo una menor ritualización y una mayor cercanía con las prácticas sociales de lectura y escritura.

Muchas de las editoriales dedicadas a la producción de textos escolares fueron adquiridas por empresas transnacionales. El proceso de producción de los textos se modificó: desapareció el libro de autor, que fue reemplazado por producciones de equipos compuestos por diseñadores, ilustradores especialistas en las disciplinas y pedagogos. La vigencia de los libros se redujo a períodos cortos.

REFERENCIAS

Cucuzza, Héctor R.

2007 *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Cucuzza, Héctor R. y Spregelburd, Roberta P.

2012 *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a los netbooks estatales*, Buenos Aires, Editoras del Calderón.

Kaufmann, Carolina (dir.)

2006 *Dictadura y educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Spregelburd, Roberta P. y Linares, María Cristina

2017 *El control de la lectura. Los textos escolares bajo la supervisión del Estado Nacional (1881-1916 y 1941-1965)*, Luján, Edunlu.

Wainerman, Catalina y Heredia, Mariana

1999 *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

Tiempo y escuela

MARINA RIEZNIK E INÉS DUSSEL

LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO ESCOLAR fue cambiando a través de los años. Una primera forma organizativa tiene que ver con el calendario anual y con la extensión de la jornada escolar, un tema que ha sido objeto de debate desde el temprano siglo XIX. Con relación al calendario, la asistencia escolar y la definición de las fiestas y asuetos fueron motivo de regulación desde los primeros años de la Independencia, aunque con poca eficacia y sin contar todavía con un currículum organizado por años o ciclos, sino por niveles ampliamente concebidos. Por otro lado, la organización de la jornada se pensaba como un horario continuo en el que el enemigo principal –en el lenguaje de la escuela lancasteriana– era el niño ocioso: importaba que el tiempo fuera útil y productivo.

La acción de Sarmiento respecto al tiempo fue sintomática de un cambio de registro. Como jefe del Departamento de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires dispuso, en 1858, las vacaciones estivales por cuarenta días corridos. Esta decisión introdujo la noción de ciclo lectivo y año escolar, marcado por un receso intermedio prolongado. La fundamentación estuvo basada en argumentos higiénicos que aconsejaban alternar períodos de trabajo con períodos de juego y ocio, o de trabajo en otras ocupaciones; citaba estudios que mostraban un incremento de la estatura y el robustecimiento de los hombros de los niños después de «un mes de juguetes» (Sarmiento, 1952: 210). Planteaba, por otra parte, el beneficio para el maestro, ya que necesitaba «cuarenta días, por lo menos, en que no oiga hablar de niños y de escuela, en que espacie sus miradas fuera de las cuatro paredes de su jaula; que camine, que se solace. Vuelto al yugo, vuelve vigorizado, restaurado y capaz de nuevos esfuerzos» (ibíd.: 211). Relata Sarmiento que propuso a los distritos rurales un calendario con dos meses en invierno y dos en verano a disposición de los padres para la organización de la producción agrícola familiar, a condición de que enviaran a sus hijos a la escuela el resto del año. Sin embargo, la propuesta no fue aceptada por las comunidades con el argumento de que el trabajo era continuo durante todos los meses. Para esas familias, que los niños concurrían a la escuela implicaba restar recursos a la producción familiar. Puede verse que la regulación del tiempo estaba atada a la disminución del trabajo infantil y que el tiempo de escuela competía con el de trabajo.

La ley de obligatoriedad de 1884 impulsó el establecimiento más preciso de calendarios y horarios, así como la difusión de la escuela graduada. Un asunto importante de debate fue la extensión de la jornada escolar. Para las familias menos pudientes, que incorporaban a los niños muy tempranamente a las formas de producción familiar, era habitual la inasistencia o la deserción temprana. Pero los padres de las familias más acomodadas ejercían presión para alargar las jornadas escolares, según se observa en varios de los informes elevados al Consejo Nacional de Educación (CNE) entre fines del siglo XIX y principios del XX (Álvarez, 1903). Por otro lado, en tanto se extendían los establecimientos financiados por el Estado, la necesidad de que todas las escuelas tuviesen los mismos horarios de clases así como de descansos era invocada para permitir la rotación entre aulas de los maestros, y también para ordenar la vigilancia que la inspección escolar debía ejercer sobre los actos de aquellos. Lo cierto es que, pretendiendo centralizar y regular la cuestión, en 1887 el CNE encargó proyectos para establecer de manera homogénea la extensión de las jornadas escolares, así como la división de los horarios.

En esta etapa, ingresaron los médicos, fisiólogos y pedagogos como portavoces del desarrollo infantil, quienes entendían que la regulación del tiempo debía obedecer a las necesidades de higiene, del progreso cognitivo y del orden en las escuelas. Las necesidades de los maestros fueron, ante todo, equiparadas a las razones de Estado y de administración y control, pero palabras como las de Sarmiento sobre el cansancio de convivir con los niños ya no serían fácilmente enunciadas. En los debates suscitados en torno a las escuelas comunes de la Capital, estos nuevos actores esgrimían varios argumentos: la inteligencia de los niños no podía aplicarse de manera prolongada al mismo tipo de actividad; debía haber períodos de trabajo y de descanso; y debían alternarse los ejercicios mentales con los físicos y con juegos. Algunos, además, recomendaban alargar los descansos a medida que avanzaba la jornada, debido a que la actividad se iba acumulando hacia el final del día. Teniendo en cuenta las mismas consideraciones, además de la duración de la jornada y sus recreos, se discutía cuántas horas destinar a cada asignatura. También surgía en esta época la identificación del tiempo escolar con el tiempo laboral (la escuela como el trabajo de la infancia), y se alertaba sobre las consecuencias negativas de una jornada demasiado extensa que agotara prematuramente las fuerzas mentales de la infancia. Las propuestas de división de los tiempos muchas veces apelaban a pedagogos franceses y a modelos horarios de Estados Unidos, Suiza, Alemania y Prusia.

En esta organización, apareció la problemática del recreo. En varios de los artículos de *El Monitor de la Educación Común* se instruyó a los maestros para que el tiempo de recreo no se dedicara, por ejemplo, a hacer marchar callados a los alumnos alrededor de un patio, tal como se había verificado en algunas inspecciones. El debate sobre el uso productivo del recreo —ya sea el descanso para reponer fuerzas o el aprovechamiento del momento lúdico para la formación moral y física— era habitual en esos años.

El horario escolar fue modificándose; por ejemplo, en diciembre de 1888 se señalaba que todas las escuelas normales de la Capital funcionarían de 11 a 16 horas, de lunes a sábado. La reglamentación establecía detalladamente los ho-

rarios, con precisiones de minutos y con las correspondientes horas semanales de cada asignatura para cada año de escolaridad. Pese a esta reglamentación, era habitual encontrar informes que denunciaban jornadas más largas, de seis u ocho horas, que agotaban las fuerzas de los niños. En 1899, otro artículo planteaba que escuelas de distintas provincias –Mendoza, Entre Ríos, Santa Fe– no tenían más de tres horas de jornada escolar y, sin embargo, alcanzaban mejores resultados que las porteñas; de ahí que se solicitara la reducción de la jornada en la Capital.

También puede apreciarse en las fuentes que empezó a discutirse en la Capital –y luego a aplicar– lo que se conocía como horario alterno, que rigió en las escuelas comunes al menos entre 1899 y 1907. El horario alterno era una jornada más corta dividida en dos turnos: los primeros dos grados concurrían de 7.30 a 10.20 de la mañana, y, por la tarde, desde las 13 hasta las 15.30, con recreos de diez minutos por cada cincuenta minutos de clase. Los restantes grados pasaban una hora más en la escuela. En 1903 se defendía el horario alterno vigente: se alegaba que el antiguo horario, que empezaba a las 11 de la mañana, se había confeccionado para comodidad de los padres y de las cocineras. Se relataba que el niño almorzaba y entraba a la institución, pero la digestión y la larga jornada atentaban contra la atención de los niños, que bostezaban sin parar hacia el final de tantas horas de clases. El horario escolar era distinto para las diversas edades: tres horas para los niños de seis años, cuatro para los de doce y seis para los de catorce.

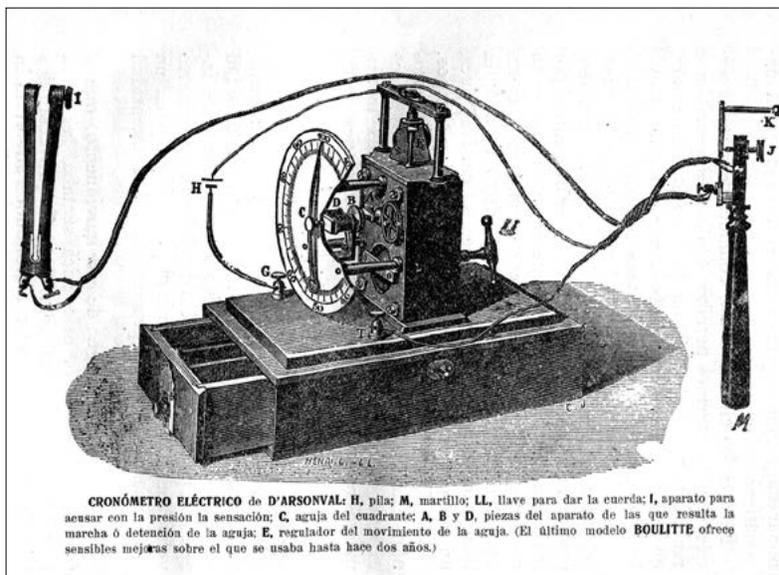
El horario alterno fue discutido en la prensa periódica; por ejemplo, según Pablo Pizzurno (1907), el diario *La Nación* hacía una verdadera campaña en pro de su eliminación. Él mismo se sumaba, denunciando que las horas totales de aprendizaje en un día se reducían a dos horas y media. En este debate se mencionaba que para eliminar ese régimen y volver al antiguo eran necesarios \$700.000 para contratar nuevos maestros y así aumentar las horas de clases. Esa partida presupuestaria afectaría a 800 maestros y beneficiaría a más de 60.000 alumnos de la escuela pública. El diario *La Nación* daba voz a inspectores como Pizzurno, que solicitaban a los legisladores que aprobaran el presupuesto para volver al horario anterior.

Los debates sobre el horario alterno, con su variación entre grupos etarios y –suponemos– entre localidades se dieron en un contexto histórico más amplio en que se buscó coordinar y sincronizar temporalmente a todo el territorio argentino. El proceso era internacional y formaba parte de una creciente industrialización que avanzaba en el control de los tiempos y ritmos de trabajo y comercio. En 1894, la Argentina fue el primer país de América del Sur que estableció un horario único para todo su territorio. Este proceso se apoyó en el desarrollo tecnológico de los instrumentos de medición del tiempo que, para esa época, llegaban a precisiones de fracciones de segundos. Tales instrumentos empezaron a utilizarse en la vida cotidiana y no solamente en observatorios o laboratorios. Otro impulso importante provino de las tecnologías del transporte y la comunicación, como los telégrafos y ferrocarriles, que transformaron las percepciones del tiempo y del espacio a la vez que demandaron la coordinación horaria para sincronizar estaciones y oficinas repartidas a lo largo y ancho del país.

El aliento en favor de estandarizar y medir en unidades de tiempo las actividades humanas se extendió también al aprendizaje, que fue objeto creciente de medición. Víctor Mercante, director en ese entonces de los Estudios Pedagógicos –germen de la futura Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata–, publicó, en 1908, un artículo en *El Monitor de la Educación Común*, ilustrado con un cronómetro. En esa época, esa era la máquina más precisa para medir el tiempo: una aguja marcaba sobre un cuadrante –en el que estaban señalados los segundos y sus fracciones– los intervalos de tiempo de la actividad en cuestión. Mercante propuso usar el cronómetro para el estudio de las reacciones auditivas, ópticas, gustativas, olfativas y táctiles a determinados estímulos que recibían los alumnos; esas reacciones permitirían caracterizar también los valores psicomorales de los sujetos. Estos estudios podrían resolver problemas de la educación y del perfeccionamiento, que en esos momentos tanto inquietaban a los pedagogos. Dado el costo alto de este aparato –360 francos–, el pedagogo proponía comprarlo para el Laboratorio de Psicología experimental que él estaba impulsando y que debería contar con el apoyo del CNE para proveer información sobre la amplia población del sistema escolar.

No hay todavía estudios historiográficos que atiendan específicamente la manera en que desde el siglo XIX a la actualidad se conformaron las sucesivas coordinaciones temporales en las escuelas argentinas, ni sobre el peso que tuvieron distintos actores en esta organización. Por ejemplo, en España fue fundamental el rol de los sindicatos docentes para el establecimiento de las vacaciones de ve-

Figura 1. Cronómetro propuesto para medir las reacciones de los escolares argentinos.



Fuente: Mercante (1908).

rano, así como de los grupos secularistas que pugnaron por acotar los feriados religiosos. Sin embargo, puede identificarse una tendencia a una mayor presencia del tiempo escolar en la vida infantil. En los últimos años, se ha buscado incrementar los días obligatorios de escolaridad anual –180 días por la Ley N° 25864 (2004), 190 por la Resolución N° 165 del Consejo Federal de Educación (2011), y se estudia extenderlos a 200 en 2021–, así como extender la jornada escolar de uno a dos turnos. Esta última propuesta vuelve a encontrar desafíos similares –en cuanto a recursos edilicios y cantidad de maestros– a los de 1907. En el tiempo escolar, parecen desplegarse aspectos vinculados a la regulación estatal de lo social, sobre todo de los tiempos de las familias y de la infancia, que siguen generando debates y negociaciones.

REFERENCIAS

Álvarez, Agustín

1903 «Horarios y escuelas» (conferencia ofrecida en la Sociedad Amigos de la Educación), en *El Monitor de la Educación Común*, año XXIII, tomo XIX, n° 365, junio, pp. 289-295. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/103817/Monitor_4852.pdf?sequence=1> [fecha de consulta: 4 de marzo de 2019].

Bustamante Vismara, José

2005 «La asistencia y el horario escolar en las escuelas de primeras letras de la campaña de Buenos Aires», en *Actas de las Jornadas de Trabajo y Discusión. Problemas y debates del temprano siglo XIX. Espacio, redes y poder*, Mar del Plata, CEHis, Facultad de Humanidades-Universidad Nacional de Mar del Plata / Ediciones Suárez, pp. 123-131.

Escolano Benito, Agustín

2000 *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Madrid, Biblioteca Nueva.

Galison, Peter

2003 *Einstein's Clocks, Poincaré's Maps. Empires of Time*, Nueva York, W.W. Norton & Co.

Mercante, Víctor

1908 «Estudio del niño. El tiempo de reacción», en *El Monitor de la Educación Común*, n° 48, 31 de agosto, pp. 421-435. Disponible en: <<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/104885>> [fecha de consulta: 26 de enero de 2019].

Rieznik, Marina

2014 «Velocidad telegráfica y coordinación horaria en la Argentina (1875-1913)», en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, n° 40, pp. 42-72.

Sarmiento, Domingo F.

1952 «Vacaciones» (1858), en *Obras completas. Tomo XXVIII*, Buenos Aires, Luz del Día, pp. 210-212.

Viñoa Frago, Antonio

1998 *Tiempos escolares, tiempos sociales*, Barcelona, Ariel.

Trabajo y educación

VERÓNICA OELSNER

EL LUGAR DEL TRABAJO MANUAL en la educación ha sido objeto de intensos debates y reformas variadas. Entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX, políticos e intelectuales recalcaron la falta de oferta de formación para el trabajo. En revistas, proyectos y debates parlamentarios sostenían que la formación profesional –sin especificar– fomentaría el desarrollo de la industria en general a la vez que disciplinaría las masas trabajadoras y desviaría el exceso de aspirantes universitarios hacia profesiones «útiles». Mientras que diferentes actores –religiosos, de beneficencia, industriales, privados, estatales– venían fundando sus propias escuelas profesionales, los políticos que se ocupaban del tema intentaban incluir contenidos o ramas de orientación práctica en el sistema educativo formal. En todos los casos, se trataba de ciclos o escuelas que apuntaban a complementar la enseñanza elemental, así como a ofrecer una alternativa profesionalizante en el nivel secundario. Entre estos proyectos se encuentran los de Emilio Gouchón (1905), Lucas Ayarragaray (1911) y Carlos Saavedra Lamas (1916). De todos ellos, solo la reforma Saavedra Lamas se implementó, aunque solo por corto tiempo.

Gouchón proponía integrar en el sistema educativo, luego de la enseñanza elemental, ciclos de orientación práctica de distintos niveles consecutivos que incluían desde un ciclo llamado «enseñanza primaria especial», que ofrecería nociones elementales de la rama elegida –agricultura, minería, mecánica o comercio–, hasta un ciclo de «enseñanza especial preparatoria», en el que sería posible obtener el título de Bachiller en la rama elegida, así como continuar la formación en la especialidad a nivel universitario. También Ayarragaray proyectaba un sistema de orientación profesional articulado con el de la enseñanza elemental y secundaria: cursos nocturnos para trabajadores sin escuela primaria completa y escuelas industriales elementales y superiores para quienes hubieran completado la escuela primaria. Saavedra Lamas, por su parte, no proponía complementar la oferta educativa existente, sino que directamente reformó la enseñanza elemental a nivel nacional. Su «escuela intermedia» reemplazaba los últimos años de la escuela primaria y era, a su vez, condición para continuar con estudios secundarios. A diferencia de otras propuestas, la de Saavedra Lamas no preveía una enseñanza en determinadas ramas, sino nociones básicas para el

futuro aprendizaje o ejercicio de oficios manuales: disciplina de trabajo, capacidad de adaptación y habilidades prácticas generales.

Luego de la corta vida de la reforma Saavedra Lamas, la formación profesional logró finalmente institucionalizarse a nivel nacional y estatal a partir de 1917, por medio de instituciones que, a diferencia de las anteriores, no alteraban el sistema escolar vigente. Las Escuelas de Artes y Oficios, en cada una de las provincias del país, ofrecían una formación profesional básica en pocas especialidades –mayormente carpintería, herrería y montaje, y mecánica agrícola–.

Grandes cambios se sucedieron con la llegada de Perón al poder. Como parte de la industrialización, la «dignificación» del trabajo y la centralidad otorgada al trabajador, se erigió, entre 1944 y 1955, un vasto sistema de formación profesional. Regulado por la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), este sistema, independiente del educativo, tenía tres niveles, abarcaba desde escuelas-fábricas hasta la Universidad Obrera Nacional y ofrecía una gran variedad de especialidades. Mientras que en los años treinta el Estado nacional sostenía 35 Escuelas de Artes y Oficios con alrededor de 2.800 alumnos, en los años cincuenta la CNAOP listaba alrededor de 130 instituciones, en las que distintos autores calculan entre 30.000 y 50.000 inscriptos.

Con la caída del peronismo, este sistema se desvaneció. El foco pasó de la formación de trabajadores calificados a la de técnicos industriales. Instituciones como las escuelas-fábricas fueron transformadas en Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET) del nivel secundario. Sin instituciones ni regulación del Estado, la formación profesional básica y práctica para obreros especializados cayó en la informalidad. En las décadas siguientes, el Estado se restringió a organizar, junto con ofertas informales de distintos actores, cursos de formación profesional básica en centros de formación de diferentes provincias, así como en cárceles, hospitales y cuarteles. Este es el panorama que predominaba iniciado el siglo XXI, cuando el Estado nacional intensificó sus esfuerzos por definir y sistematizar aspectos de la formación profesional y, en 2005, dictó la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058.

REFERENCIAS

Albergucci, Roberto H.

1996 *Educación y Estado. Organización del Sistema Educativo*, Buenos Aires, Docencia.

Oelsner, Verónica

2012 «Produzenten statt Parasiten»: *Entwürfe und Wirklichkeiten beruflicher Ausbildung im modernen Argentinien* [«Productores en lugar de parásitos»: Representaciones y realidades de la formación profesional en la Argentina moderna], Fráncfort del Meno, Peter Lang.

Tedesco, Juan Carlos

1993 *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Ediciones del Solar.

Vestimenta

INÉS DUSSEL

LA REGULACIÓN DE LA VESTIMENTA en las escuelas públicas es temprana. Según fuentes de la colonia y de los primeros años de la Independencia, el requerimiento era que los escolares se vistieran con «decoro y modestia», categorías político-morales que excluían la ostentación de los sectores altos y a los «desharrapados», descalzos o sucios. Por ejemplo, en el reglamento para la creación de cuatro escuelas en Tarija, Jujuy, Tucumán y Santiago del Estero, de 1813, atribuido a Manuel Belgrano, se señala que el maestro «tendrá gran cuidado en que todos se presenten con aseo en su persona y vestido, pero no permitirá que nadie use lujo aunque sus padres puedan y quieran costearlo».

En las escuelas, la regulación de la vestimenta fue incluyéndose como parte de la educación ciudadana de una nación que se quería moderna y republicana. Uno de los maestros norteamericanos traídos por Sarmiento, John William Stearns, contó que en Tucumán rechazaba a los alumnos que no concurrieran «decentemente vestidos», esto es, «apenas con una camisa andrajosa, y aún aquéllos [sic] de la clase media, sin lavarse ni peinarse» (Houston Luiggi, 1959: 104).

Con la ley de educación gratuita y obligatoria de 1884, los códigos de vestimenta estrictos fueron en retirada de las escuelas públicas, dado que se consideraba que obligaban a mayores gastos familiares y que eran contraproducentes para la expansión matricular. Sin embargo, entre 1905 y 1915 surgieron propuestas de implementar uniformes escolares, entre otras las de Pablo Pizzurno, Matilde Figueira de Díaz, Antonio Bancharo, Julia Caballero Ortega y Pedro Avelino Torres, todos maestros, directores o inspectores de escuela. Esto muestra el rol protagónico de los docentes en la creación de tecnologías y rituales escolares.

Los nuevos uniformes se basaron en los delantales de los talleres de manualidades y en los guardapolvos médicos, y se justificaron como modo de resolver la diferenciación social observada entre los alumnos y de proteger de los microbios. Los guardapolvos, abotonados atrás, eran recomendados para las niñas, que así observarían el «debido decoro», y los delantales, para los varones, aunque hasta 1940 es posible encontrar varones con guardapolvo en las fotos. El guardapolvo o delantal fue recomendado en 1915 como vestimenta para los maestros, pero para los alumnos no es claro cuándo se estableció su obligatoriedad (distintas fuentes

señalan el año 1942, pero no se ha encontrado aún el Decreto oficial). Es posible que esa obligatoriedad no fuera legal, sino que respondiera a usos y prácticas. Una circular de 1919, durante el primer gobierno de Hipólito Yrigoyen, menciona que los delantales y guardapolvos eran el «uniforme característico del traje escolar» (Circ. CNE, 1 noviembre de 1919), y que las recientemente creadas cooperadoras escolares debían colaborar para que todos los niños lo tuvieran. Los discursos en que se apoyó la expansión del uniforme fueron el igualitarismo político, el higienismo como estrategia de gobierno de las poblaciones y la conveniencia moral de un vestuario austero y decoroso. El control de la limpieza de los guardapolvos a la entrada de las escuelas tenía muchas veces un sesgo militarista y excluyente.

Durante la década de 1930, el Consejo Nacional de Educación realizó campañas de donación de guardapolvos y delantales para las escuelas nacionales. Fotografías de 1940 y 1950 muestran una extensión casi universal del guardapolvo, aun en escuelas alejadas de los centros urbanos. Por otra parte, las escuelas privadas establecieron otros uniformes, copiando el modelo de las escuelas británicas: pollera, camisa y saco para las niñas; pantalón, camisa, corbata y saco para los varones; todos en tonos oscuros. En la década de 1960, con la emergencia de escuelas privadas laicas y escolanovistas, aparecieron códigos de vestimenta más informales.

El guardapolvo o delantal, ahora nombrado de manera indistinta, sigue siendo la vestimenta característica en las escuelas primarias públicas argentinas, y se convirtió en un símbolo de la escolaridad pública y común. En las escuelas secundarias, hasta finales de 1980, era habitual que las alumnas concurrieran con delantal y los varones, con saco azul, pantalón gris y corbata, pero esa regulación se ha relajado. Hoy los códigos de vestimenta son muchas veces acordados dentro de cada institución y son motivo de conflicto entre docentes y alumnos. Pese a los años transcurridos, las tensiones entre la uniformización y regulación de los códigos de vestimenta y la inclusión y obligatoriedad escolar siguen presentes.

REFERENCIAS

Dussel, Inés

- 2003 «La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos», en *Historia de la educación. Anuario*, n° 4, Buenos Aires, Prometeo-SAHE, pp. 11-37.

Houston Luiggi, Alice

- 1959 *Sesenta y cinco valientes. Sarmiento y las maestras norteamericanas*, Buenos Aires, Ágora.

Pizzurno, Pablo

- 1937 *El educador Pablo Pizzurno. Recopilación de trabajos. Más de medio siglo de acción cultural en la enseñanza secundaria, normal y primaria*, Buenos Aires, Congreso Nacional.

Saulquín, Susana

- 2011 *Historia de la moda argentina. Del miriñaque al diseño de autor*, Buenos Aires, Emecé.

Violencia y escuela

PABLO N. DI NAPOLI

EL TEMA DE LA VIOLENCIA SE encuentra presente desde la génesis del sistema educativo argentino. A lo largo del siglo XIX, se desarrollaron debates en torno al castigo corporal como un modo de disciplinamiento escolar. Si bien la Asamblea del año XIII abolió la pena de azotes y la prohibición de castigos corporales fue ratificada en la Ley N° 1420 de Educación Común (1884), existía una discusión pedagógica entre quienes proponían una moderación y gradación de las sanciones en función del tipo de faltas, dejando como último recurso los castigos físicos, y quienes se oponían al ejercicio de cualquier tipo de violencia física. El propio Sarmiento sostenía que la supresión de los escarmentos físicos en las escuelas suponía un avance en lo relativo al bienestar de los niños y a las costumbres civilizadas, pero ello no debía ir en detrimento de la autoridad del maestro. Para el pedagogo sanjuanino, la autoridad disciplinaria del docente para corregir a los alumnos no debía tener límites y menos aún ser criticada (Carli, 2002).

En la década de 1970, a raíz de la repercusión que tuvieron los trabajos de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2008) en el campo educativo, comienza a ser abordada otra forma de violencia que, si bien siempre existió en el espacio escolar, fue conceptualizada como *violencia simbólica*. Los autores analizan cómo las instituciones escolares imponen contenidos –conocimientos, valores y prácticas– definidos arbitrariamente como «la cultura legítima» por los grupos dominantes, al mismo tiempo que desvalorizan las formas de cultura de las clases populares. Ese arbitrio cultural encarna un determinado estado de relaciones de poder entre diferentes sectores sociales, cuya eficacia simbólica radica en la invisibilidad de dicha imposición y en su consecuente aceptación y adhesión. En pocas palabras, la violencia simbólica es aquella que se ejerce sobre agentes que, a partir de su desconocimiento o no percepción, contribuyen a su eficacia. Así, la escuela no solo legitimaría la desigual distribución de distintos tipos de capitales, sino que también contribuiría a la naturalización y ocultamiento de las desigualdades sociales de origen, al traspasar dichas desigualdades en talentos individuales para adquirir los conocimientos escolares (Tenti Fanfani, 1994).

En la actualidad, cuando se habla de violencia en el ámbito escolar, se refieren múltiples formas de violencia interpersonal entre diversos actores de la

comunidad educativa. La creación en el año 2004 del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas por parte del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, la propagación de noticias en los medios de comunicación sobre situaciones tipificadas como violentas en las instituciones educativas y el aumento de estudios científicos sobre este fenómeno dan cuenta de su instalación como un tema de agenda pública (Kaplan y García, 2006).

Las investigaciones académicas realizadas sobre esta cuestión pueden agruparse en tres perspectivas de análisis, diferenciadas según la delimitación del fenómeno y su modo de abordaje. El enfoque de corte criminológico restringe la violencia en las escuelas a cuestiones ilegales y punitivas tipificadas por el Código Penal y la asocia a comportamientos denominados «protodelictivos». Si bien esta mirada tiene poco asidero en las investigaciones de nuestro país, adquirió fuerte preponderancia en el marco de las políticas anglosajonas de «tolerancia cero». La perspectiva del *bullying* circunscribe su análisis, en términos de hostigamiento, a los actos intencionados, reiterados en el tiempo, que causan daño o hieren a determinados individuos en el marco de una relación de poder asimétrica entre estudiantes. Este enfoque centra sus indagaciones en las características psíquicas y actitudinales de los agresores y de las víctimas, reduciendo las situaciones de maltrato a una lógica dicotómica entre víctima y victimario. El estudio del *bullying*, surgido en los países escandinavos a partir de las indagaciones de Dan Olweus, ha tenido una amplia repercusión en el contexto local en los últimos años. Por último, el enfoque socioeducativo, en el cual se enmarcan los principales estudios realizados en nuestro país, contempla como dimensiones centrales de análisis los contextos socioculturales e institucionales en los que se producen las violencias y los sentidos que los actores les otorgan a sus acciones. En estas investigaciones se acoge una definición ampliada de la violencia, que incluye un conjunto heterogéneo de actos que, sin ser necesariamente ilegales, son vividos como violentos por quienes los padecen.

En síntesis, los enfoques y significados de la violencia en el campo educativo son resultado de una construcción social cuyos debates están atravesados por los contextos sociohistóricos en los cuales se gestan.

REFERENCIAS

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude

2008 *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1970), Madrid, Popular.

Carli, Sandra

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, Miño y Dávila.

Kaplan, Carina V. y García, Sebastián

2006 «Las violencias en la escuela en la Argentina. Un mapa de los estudios socioeducativos», en Kaplan, Carina V. (dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Tenti Fanfani, Emilio

- 1994 «La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J. C. Passeron», en Torres, Carlos A. y González Rivera, Guillermo, *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 247-272.

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

ÚLTIMOS TÍTULOS

- Berta P. de Braslavsky** La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura
Presentación de Pablo Pineau
- Aníbal Ponce** Educación y lucha de clases y otros escritos
Presentación de Nicolás Arata y Pablo Gentili
- Joaquín V. González** La tradición nacional
Presentación de Darío Pulfer
- Emilio F. Mignone** Textos de educación, política y sociedad
Presentación de Augusto Pérez Lindo y Cayetano de Lella
- Ernesto Nelson** Plan de reformas a la enseñanza secundaria y otros escritos
Presentación de Rafael Gagliano
- Emilio Alonso Criado** Del aula
Aporte a la enseñanza de la literatura
Presentación de Gustavo Bombini

EN PREPARACIÓN

- Arturo Jauretche** La colonización pedagógica
Presentación de Darío Pulfer

SERIE MATERIALES

- Cecilia Braslavsky** La discriminación educativa en Argentina

SERIE APORTES A LA HISTORIA EDUCACIONAL

- Oscar Daniel Duarte** El Estado y la educación
Economía y política en los orígenes del sistema educativo argentino

En el marco de la colección *Ideas en la educación argentina*, se han ido configurando diferentes series de materiales vinculados al mayor conocimiento de nuestra realidad educacional. En este tiempo consideramos fundamental agregar una nueva serie bajo la denominación *Abordajes*, en la cual se privilegian accesos a la vida educativa argentina a través del tratamiento de los términos y categorías más importantes, el análisis de las diversas corrientes de pensamiento y la recuperación de figuras claves del pasado. Asimismo, se busca dialogar con las tendencias actuales en la historiografía educacional, a partir de nuevos trabajos en la historia conceptual, la historia cultural y de las trayectorias.

DARÍO PULFER

**DIRECTOR DE LA COLECCIÓN
IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA**

El libro que presentamos reúne entradas que describen e identifican procesos históricos y objetos ligados a la historia de la educación elemental en el país. Se trata de un proyecto colectivo llevado adelante por historiadores, sociólogos, antropólogos y expertos en Ciencias de la Educación, bajo la dirección de Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara. El período tratado abarca desde fines del siglo XIX hasta principios del XXI, aunque se encuentran procesos incluso anteriores. También se abordan experiencias cuya trayectoria histórica fue acotada en el tiempo, pero no por ello menos relevantes.

Palabras claves en la historia de la educación argentina no ofrece definiciones terminológicas sino ensayos que dan cuenta de la historicidad de los vocablos incluidos. El lector que recorra varias entradas podrá reconocer que, más allá de la idea del conjunto, son los propios autores quienes dan tono y densidad a los asuntos analizados. Estamos frente a una obra pionera en la historia de la educación argentina que servirá de referencia y consulta a la vez que marca una dirección para futuros estudios.

ISBN 978-987-3805-43-1



9 789873 805431